

Professeur de philosophie

Entrer dans le métier

La philosophie, une et indivisible

« De quoi ça parle ? »

Le sens du problème

Le cours de philosophie et l'émancipation laïque

Notions et problèmes

« Opposer deux philosophes » : Descartes et Spinoza

Analyser une notion à partir d'un texte : un exemple

De la philosophie morale de Kant en classe

Les résistances des élèves

L'enseignant et le théoricien du complot.

Quelques recommandations très « pratiques »

La parole du professeur de philosophie

Travailler les exemples

Philosopher en séries technologiques

Dialogues sur la dissertation « naturelle »

L'étude suivie d'une œuvre philosophique

Lecture pour le Prix lycéen du livre de philosophie

Étudier le droit en cours de philosophie

Réinvestir un cours d'histoire en cours de philosophie

Situation du professeur contractuel

**L'Enseignement Philosophique
Numéro Hors-Série - 2^e édition**

Sommaire

Nicolas FRANCK, <i>Présentation</i>	3
<i>Témoignage</i> (Janine).....	8

L'ambition du cours de philosophie

Frédéric WORMS, <i>Une et indivisible</i>	10
Frédéric DUPIN, « <i>De quoi ça parle ?</i> » <i>L'objet du cours de philosophie</i>	14
Julien LAMY, <i>Le « sens du problème » peut-il s'enseigner ? Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe terminale</i>	26
Pierre HAYAT, <i>Le cours de philosophie et l'émancipation laïque</i>	39
Jean-Pierre CARLET, <i>Notions et problèmes</i>	49
<i>Témoignage</i> (Jean BONGRAND).....	53

Enseigner une œuvre, une notion, une pensée...

Philippe DANINO, « <i>Opposer</i> » <i>deux philosophes. L'exemple de Descartes et de Spinoza sur la question de la liberté</i>	55
Philippe SALTEL, <i>Analyser une notion à partir d'un texte. La notion de promesse, à partir d'un texte de Hume</i>	66
Pierre WINDECKER, <i>De la philosophie morale de Kant en classe, et plus particulièrement des exemples proposés par Kant</i>	73
<i>Témoignage</i> (Frédérique FAURE).....	83

Objections courantes des élèves

Marie PERRET, <i>Prendre en compte les résistances des élèves pour les dépasser</i>	85
Marc-Antoine LÉOTARD, <i>L'enseignant et le théoricien du complot. Comment lutter contre le conspirationnisme en classe ?</i>	91

Questions de pédagogie

Bernard FISCHER, <i>Quelques recommandations très « pratiques »</i>	99
Jean-Pierre CARLET, <i>La parole du professeur de philosophie</i>	105
Clotilde LAMY, <i>Le travail des exemples en classe de philosophie. Témoignage</i>	109
Valérie BONNET, <i>Philosopher avec les élèves de la voie technologique</i>	121
J.-P. CARLET, A. CHAMPSEIX, J.-L. LANHER, P. WINDECKER, <i>Dialogues sur la dissertation « naturelle »</i>	128
Vincent RENAULT, <i>Quelques leçons de l'expérience pour l'étude suivie d'une œuvre philosophique en Terminale</i>	136
Chantal AUDEBEAU, <i>Une lecture en classe des ouvrages candidats au Prix lycéen du livre de philosophie</i>	143
<i>Témoignage (Arnaud SOROSINA)</i>	151

L'enseignement philosophique et d'autres savoirs

Thomas BOCCON-GIBOD, <i>Étudier le droit en cours de philosophie. Quelques pistes de réflexion</i>	153
Pierre HAYAT, <i>Réinvestir un cours d'histoire en cours de philosophie</i>	160
<i>Témoignage (Irène DEBOST-BACHLER)</i>	164

Situation du professeur contractuel

Julien FONOLLOSA, <i>Professeur () contractuel</i>	166
---	-----

PRÉSENTATION

Aux nouveaux collègues, l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public (APPEP) a le plaisir d'offrir la deuxième édition¹ de *Professeur de philosophie, Entrer dans le métier*, numéro hors-série de sa revue, *L'Enseignement philosophique*.

Cet ouvrage collectif réunit les expériences, les points de vue, les regards critiques et les propositions de professeurs de philosophie qui enseignent dans des lycées publics ou privés sous contrat, dans le Secondaire comme dans le Supérieur, et qui sont heureux de contribuer à faciliter l'entrée dans le métier de leurs jeunes collègues, lauréats des concours ou contractuels.

Enseigner la philosophie est sans doute une vocation, mais c'est aussi un métier, avec ses tâches quotidiennes et ses questionnements concrets. Préparer un cours, corriger des copies, étudier *Le Banquet* ou répondre à la question « Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? », aux heures fixées par l'emploi du temps, à des élèves qui sortent d'un devoir de mathématiques ou qui se méfient de l'institution : ces contraintes, auxquelles le professeur de philosophie ne saurait se dérober, imposent de trouver des équilibres entre des exigences qui peuvent paraître au premier abord contradictoires. Comment la philosophie peut-elle être une discipline scolaire sans devenir une discipline ancillaire, et sans que son enseignement ne se réduise à des routines ou à des séquences qui entravent un rapport dialogique avec les élèves ? Comment la préparation de l'épreuve finale du baccalauréat peut-elle être conjugée avec les détours dont les élèves ont besoin pour clarifier leurs pensées et devenir réellement maîtres de leur discours ?

Des contributions pour éclairer des questions professionnelles concrètes

La tâche est assurément ardue. Elle est celle de tous les professeurs de philosophie, et aucune solution n'est simple ni définitive. On ne trouvera ici aucun exposé dogmatique, aucune exhortation, aucune recette, mais une série de réflexions et de comptes rendus d'expériences, au plus près des difficultés qui se rencontrent

1. On pourra consulter les articles de la première édition qui n'ont pas été conservés dans celle-ci sur le site de l'APPEP : <http://www.appep.net/category/entrer-dans-le-metier/>

chaque jour dans les classes, et dont chacun tirera les leçons qu'il juge utiles. Ce volume ne prétend pas se substituer aux échanges avec les conseillers pédagogiques ou les collègues de l'établissement, toujours ajustés aux situations singulières. Les articles et les témoignages ici présentés examinent, chacun selon sa perspective et son objet, une difficulté ou un obstacle auquel ne manquera pas de se heurter le professeur de philosophie.

Après une ouverture de Frédéric Worms sur l'unité de la philosophie dans ses trois dimensions (l'enseignement, la recherche et l'action), la première partie de ce hors-série cherche à cerner l'ambition du cours de philosophie. Les cours de philosophie au lycée s'adressent à tous les élèves des voies générales et technologiques, dont aucun n'a spécifiquement choisi d'étudier la philosophie, et qui, dans leur immense majorité, ne l'étudieront plus jamais. Dans ce contexte, il convient d'éviter deux écueils : l'histoire de la philosophie, dont l'intérêt ne peut apparaître qu'à des étudiants déjà initiés à la philosophie, et le débat d'idées, qui réduirait la philosophie à un art de l'argumentation censé préparer les lycéens à la vie civique. Quel est alors l'objet propre du cours de philosophie en lycée ? se demande Frédéric Dupin, tandis que Julien Lamy s'interroge sur la possibilité d'enseigner le « sens du problème ». Pierre Hayat montre ensuite comment l'émancipation intellectuelle que se propose l'enseignement de la philosophie « actualise la puissance émancipatrice de la laïcité ». Enfin, Jean-Pierre Carlet met en évidence la nécessité d'un programme de notions pour un enseignement élémentaire de la philosophie.

Si les lycéens ne sont pas des spécialistes, et si « l'enseignement de la philosophie ne vise [...] pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques », il est pourtant « indissociable de la lecture de textes et d'œuvres appartenant à la philosophie »². Quelle qu'en soit la difficulté, il ne saurait être question de faire l'économie de la lecture des auteurs. La deuxième partie de ce numéro propose ainsi trois exemples de lecture et d'usage des auteurs. En présentant l'opposition de Descartes et de Spinoza à propos de la question de la liberté, Philippe Danino montre ce que la confrontation de deux philosophes peut avoir de formateur, pourvu qu'on ne la réduise pas à une divergence d'opinions, et offre une réponse à l'objection courante des élèves qui contestent à la philosophie le droit de prétendre à la vérité dès lors que les philosophes sont si manifestement en désaccord. Philippe Saltel invite à une étude de la notion de promesse qui se nourrit d'un texte de Hume, sans pourtant réduire la réflexion à la « doctrine de l'auteur ». Pierre Windecker propose une réflexion sur le caractère en apparence « absurde pour ne pas dire atroce » des exemples utilisés par Kant pour soutenir son élucidation de la morale.

Un cours ne serait pas philosophique s'il n'accordait pas la plus grande considération aux objections des élèves. Elles sont le plus souvent, même celles qui sem-

2. Programme en vigueur à la rentrée 2020 : <http://www.appep.net/les-programmes-denseignement/>

blent les plus incongrues, l'indication d'une résistance d'autant plus remarquable qu'elle exprime un désir de comprendre qui est déjà philosophique. La troisième partie de ce numéro est donc consacrée aux objections les plus courantes des élèves. En proposant des réponses au préjugé relativiste et au préjugé selon lequel l'homme est un animal comme les autres, Marie Perret offre un exemple de prise en compte des résistances des élèves. Marc-Antoine Léotard s'intéresse plus précisément aux moyens de lutter contre le conspirationnisme, assumé ou inconscient, obstacle redoutable parce qu'il se donne l'esprit critique pour alibi.

La quatrième partie est consacrée aux questions de pédagogie. Bernard Fischer propose, sans dogmatisme, quelques conseils « très pratiques ». Jean-Pierre Carlet montre que la parole du professeur ne peut se réduire à un discours. Clotilde Lamy revient sur l'importance des exemples dans le cours, qui sont le moyen pour les élèves de saisir la puissance explicative d'une idée, et justifient le détour par l'abstraction. Valérie Bonnet s'attache à définir les difficultés, mais aussi le plaisir de l'enseignement de la philosophie dans les classes de la voie technologique. Quatre collègues proposent un dialogue sur la « dissertation naturelle », pour montrer à quelles conditions cet exercice, débarrassé de tout formalisme vain, favorise la réflexion libre. Vincent Renault affronte les difficultés de la lecture suivie d'une œuvre, « acte philosophique majeur ». Enfin, Chantal Audebeau présente un compte rendu d'expérience qui révèle comment l'étude des livres proposées par le Prix lycéen du livre de philosophie peut nourrir le cours de philosophie.

Dans une cinquième partie, consacrée aux liens entre l'enseignement de la philosophie et aux autres savoirs, Pierre Hayat montre comment le cours de philosophie peut s'appuyer sur les connaissances acquises par les élèves en cours d'histoire, tandis que Thomas Boccon-Gibod expose l'intérêt civique et pédagogique d'une ouverture de l'enseignement de la philosophie aux questions juridiques.

Dans une dernière partie, Julien Fonollosa aborde la situation spécifique des professeurs contractuels, en s'interrogeant sur les conditions particulières d'exercice du métier qui leur sont faites.

Ce tour d'horizon ne prétend évidemment pas être exhaustif, mais on l'espère assez riche et solide pour aider les jeunes collègues à entrer dans le métier dans les meilleures conditions possibles. Il incarne la vocation de l'APPEP : favoriser les échanges, l'entraide et la solidarité entre les professeurs de philosophie qui, souvent isolés dans leur établissement, n'ont pas toujours conscience de former une communauté.

Les conditions de la liberté de l'enseignement philosophique

Fondée en 1947, l'APPEP veut rassembler tous les professeurs de philosophie de l'enseignement public ou privé sous contrat, dans la diversité de leur formation, de leurs centres d'intérêt et de leurs objets de recherche. Pour faire droit à cette

pluralité constitutive de l'enseignement de la philosophie au lycée, elle défend les deux principes qui la rendent possible.

D'abord, la liberté pédagogique du professeur, sans laquelle un enseignant n'est que le répétiteur d'un savoir figé, dont l'exposé ne fait naître aucune idée chez les élèves, sinon celle que la philosophie est une succession de doctrines mortes. Cette liberté pédagogique ne signifie pas que le professeur peut s'affranchir des programmes, de la préparation de l'examen, ni du contexte réglementaire. Mais elle est la garantie que le professeur ne sera le relais d'aucune doctrine officielle³.

Ensuite, la nécessité d'un programme de notions, choisies parmi les plus communes et les plus familières. Un tel programme donne pour point de départ à la réflexion les représentations des élèves et des expériences partagées, « sans imposer à l'avance au professeur une démarche philosophique dont il est le seul responsable »⁴. Il est ainsi le corollaire de la liberté pédagogique⁵, et la condition d'un cours dialogique qui s'adresse réellement aux élèves et soutient la liberté de leur réflexion.

Les actions de l'APPEP

Guidée par ces principes, l'APPEP agit pour des conditions de travail convenables des professeurs de philosophie – auxquels les services doivent laisser le temps de lire, de mener des travaux de recherche, d'écrire... Elle est également attentive aux conditions d'étude des élèves, qui doivent bénéficier d'un nombre de cours hebdomadaires suffisant pour permettre le travail patient et constructif dont ils ont besoin.

L'APPEP exerce une veille permanente sur toutes les mesures ministérielles qui touchent de près ou de loin à l'enseignement de la philosophie. Elle a ainsi joué un rôle majeur dans le débat qui a accompagné la récente réforme du baccalauréat et du lycée. Chaque année, elle mène de grandes enquêtes⁶ auprès de tous les professeurs de philosophie, afin de mieux définir et faire connaître leurs besoins et ceux de leurs élèves. Enfin, elle administre un questionnaire annuel sur le déroulement du baccalauréat et veille à ce que les sujets et les exercices proposés aux élèves – dissertation et explication de texte – permettent d'apprécier la réalité de leur travail et leur réflexion. On pourra prendre connaissance des positions les plus récentes de l'APPEP en consultant son site⁷.

À travers ses Régionales qui organisent des colloques et des rencontres, conseillent les collègues et veillent, autant que possible, à la qualité des conditions d'enseignement dans les établissements, l'APPEP se tient au plus près du travail de

3. Voir ci-dessous, Pierre Hayat, « Le cours de philosophie et l'émancipation laïque », p. 39-48.

4. Programme en vigueur à la rentrée 2020 : <http://www.appep.net/les-programmes-denseignement/>

5. Voir ci-dessous, Jean-Pierre Carlet, « Notions et problèmes », p. 49-52.

6. <http://www.appep.net/category/enquetes/>

7. <http://appep.net> et plus particulièrement <http://www.appep.net/motions-adoptee-par-lag-du-30-novembre-2019>

chacun. Par le biais de son site, elle met à la disposition des professeurs chargés de l'enseignement moral et civique un ensemble de ressources⁸, et invite ses adhérents à prendre en charge cet enseignement, qui prolonge directement le programme de philosophie des classes terminales. Elle organise le Prix lycéen du livre de philosophie⁹, auquel tous les professeurs sont invités à faire participer leurs élèves¹⁰.

C'est dans le prolongement de ces actions que s'inscrit le hors-série *Professeur de philosophie, Entrer dans le métier*.

Ce numéro étant le fruit d'un travail collectif, je remercie chacun des auteurs des contributions qui le composent : ils ont accepté des contraintes inhabituelles, puisque leurs articles ont fait l'objet d'une discussion collégiale. Je veux saluer les membres du Comité de lecture de ce numéro hors-série, et dire plus particulièrement toute ma reconnaissance à Jean-Pierre Carlet, maître d'œuvre de ce volume, ainsi qu'à Gérard Schmitt, qui en a assuré la confection.

J'espère que *Professeur de philosophie, Entrer dans le métier* sera aussi utile à ses lecteurs qu'il a été intéressant à concevoir, et donnera à nos nouveaux collègues le désir de participer aux travaux de l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public. C'est pourquoi j'appelle mes collègues qui entrent dans le métier à adhérer à l'APPEP pour la renforcer et la renouveler. Enfin, j'invite chaque lecteur à nous adresser ses remarques critiques à propos de ce volume¹¹, afin de nous aider à en corriger les défauts.

Nicolas FRANCK
Président de l'APPEP

8. <http://www.appep.net/ressources-pour-les-cours-demc/>

9. <http://prixphilo.org>

10. Voir ci-dessous, Chantal Audebeau, « Une lecture en classe des ouvrages en lice pour le Prix lycéen du livre de philosophie », p. 143-150.

Entrer dans le métier pour moi, ce fut...



Mais aussi et surtout...



L'ambition du cours de philosophie

UNE ET INDIVISIBLE

Il y a une spécificité de l'enseignement de la philosophie. Mais ce n'est pas celle que l'on croit. On cherchera en vain à l'opposer à l'enseignement des autres disciplines, pour la mettre au-dessus ou au-dessous d'elles, en une hiérarchie absurde. On cherchera en vain, aussi, à la comprendre par une étude de l'enseignement en général, mené par exemple par une prétendue science de l'éducation, comme si on pouvait séparer celle-ci de ses contenus, ce qui ne serait pas moins absurde. Bref, on ne parviendra pas à la spécificité de « l'enseignement de la philosophie » en séparant l'un de l'autre les deux termes qui composent cette expression, et il faut au contraire la considérer, cette expression, comme un tout indivisible, désignant un certain rapport à la philosophie. Mais où sera alors sa spécificité, sera-t-on en droit de demander ? Où sera la spécificité de « l'enseignement de la philosophie » ? Eh bien, la réponse s'impose, elle consistera dans sa différence, mais aussi son rapport et même son lien, indivisible lui aussi, avec d'autres rapports à la philosophie, ce qui expliquera du même coup son lien, avec tout le reste.

Si l'on « fait » de la philosophie, comme le disent avec justesse les étudiants qui s'y engagent, avec le désir et le travail qui caractérisent cette expression (et cette activité), ce n'est pas seulement pour l'enseigner, même si c'en est non moins évidemment (puisqu'il faut étudier pour y arriver) une dimension essentielle. Si l'on « fait » de la philosophie, c'est bien sûr aussi pour deux autres raisons, que l'on résumera par la recherche de la vérité et par l'orientation de l'action ou plus généralement de la vie. Si l'on « fait » de la philosophie, c'est parce qu'il y a des problèmes qui surgissent dans la vie humaine et qui exigent donc à la fois qu'on les formule, qu'on les comprenne, qu'on oppose leurs diverses solutions éventuelles, mais aussi qu'on applique ou qu'on engage ces formulations, ces arguments, ces diverses solutions éventuelles, dans la conduite de la vie, individuelle et collective. Que l'on mette à l'épreuve l'une de l'autre la vérité et la vie, la vérité à l'épreuve de la vie, mais aussi, non moins radicalement, la vie à l'épreuve de la vérité. Il faut pour cela à la fois la recherche du savoir et l'engagement dans l'action. Et cela non seulement de façon intemporelle, mais en relation avec, d'un côté, les savoirs, les doctrines, et

aussi, de l'autre côté, les événements, les changements, de son propre temps. Il est impossible de séparer l'acte d'apprendre la philosophie (sous le mode de l'enseignement et/ou de l'étude) de ces deux autres activités. Et, à l'inverse, il est impossible de séparer ces deux activités, la recherche de la vérité et l'orientation de la vie humaine, de celle de l'étude et de l'enseignement. On le sait depuis les Grecs, auxquels nous a ramenés Pierre Hadot. On l'a vu aussi tout au long du xx^e siècle et notamment en France, où la figure de « l'intellectuel » a si particulièrement désigné le philosophe, c'est-à-dire celui qui tout à la fois élabore une œuvre pour elle-même, s'engage dans l'action et l'histoire, et se donne aussi sous une forme ou sous une autre, mais le plus souvent à travers le noble métier d'enseignant, la tâche d'apprendre. Unité, indivisibilité, des trois tâches de la philosophie. Et qui sont en son cœur non seulement donc de manière intemporelle, et historique, mais actuelle, et même urgente, aujourd'hui plus encore que jamais.

Mais il faut pourtant les distinguer. On n'y échappera pas, et chaque dimension du rapport « à » la philosophie a aussi ses exigences propres. Ces exigences et ces spécificités de chacune d'elles ne devraient pas conduire à opposer entre elles ces dimensions. Bien au contraire, à renforcer leur unité, et avec elle le lien à tout le reste. C'est leur division qui est un risque grave, et même de plus en plus grave, sinon le plus grave de tous, aujourd'hui. Néanmoins, cette distinction et cette spécificité existent. Il faut les rappeler, justement pour qu'elles ne conduisent pas à cette division, si menaçante aujourd'hui, même en France, où il faut tout faire pour l'éviter ! Chacun des rapports à la philosophie a donc sa nécessité qui se traduit dans une norme interne différente et spécifique. L'enseignement : il n'est pas une activité militante, ni un débat entre collègues ou même entre amis. Il transmet des contenus qui ont passé en partie au moins l'épreuve du débat et celle de l'histoire. Quelle est alors sa norme ? Elle est simple : c'est d'abord la *clarté*, la compréhension, la progression, le partage. Quant à la recherche, du débat socratique jusqu'à ce que l'on nomme de ce nom, et parfois avec ambiguïté, aujourd'hui ? Quelle est sa norme ? On pourrait dire tout simplement : la vérité. Et c'est bien le cas. Mais c'est d'abord le *questionnement*, avec les problèmes qu'il soulève, la singularité et l'opposition des solutions, la reconnaissance par les pairs, et aussi la nouveauté dans l'histoire. La recherche donc, comme telle, mais avec l'épreuve « scientifique » qui a sa part de technique et d'histoire. Enfin la norme de l'action ou plutôt de l'orientation dans l'action et dans la vie individuelle et collective est simple, c'est *l'utilité*, c'est ce que l'on appelait au xvii^e siècle, *plaire et instruire*, mais pour orienter chacun et tous vers la vérité et la justice. Et il le faut bien. Et la philosophie y joue un rôle. Impossible alors de confondre les registres. Le ou la professeur ou professeure en fait l'épreuve au moment même où il continue à discuter et à lire ce qui « se fait » en philosophie, et où il discute et critique ce qui « se fait » dans le monde et parfois s'y dit, au nom

de la philosophie. Mais il ou elle sait aussi la spécificité et la rigueur de l'enseignement de la philosophie, quel que soit le lieu où il l'enseigne. Il faut donc distinguer.

Mais faut-il pour autant opposer ? Mais non. Et c'est bien là en effet qu'est aujourd'hui un danger central. Comment se peut-il qu'en France, dans le pays où de si grandes figures ont tout uni, l'enseignement, la recherche et l'action (Bergson et Alain, Sartre et Merleau-Ponty, Deleuze ou Foucault, et on en passe tant), on en vienne aujourd'hui à risquer de couper l'une de l'autre la figure du professeur, du chercheur et de « l'intervenant » dans les médias. L'étudiant ou l'étudiante aujourd'hui, la jeune enseignante ou le jeune enseignant, comment unit-il ou elle sous le nom de philosophe ce qu'il ou elle voit à la une des médias, ce qu'il ou elle entend dans des séminaires du CNRS, et ce qu'on lui propose comme science de son enseignement, sous le nom de pédagogie ? Chacun des trois mondes est comme responsable de la coupure qui les menace tous, et avec eux non seulement l'unité de la philosophie, mais celle de la culture, savante, enseignante et publique. L'enjeu est ici d'une extrême gravité et la « philosophie » en France, historiquement, en est porteuse, au nom de toutes les disciplines et avec elles. Que faire, donc ?

Ce n'est pas le lieu d'entrer ici dans les raisons de ce divorce qui n'est encore qu'annoncé ou avancé, mais heureusement pas encore accompli¹. Il y a encore des ressources à lui opposer ! Quelles sont ces ressources ? Elles sont simples dans leur principe mais difficiles, et politiques aussi, dans leur mise en œuvre. Elles consistent à relier à nouveau la recherche, l'engagement et l'enseignement de la philosophie. Avec les questions d'aujourd'hui : scientifiques, esthétiques, éthiques, politiques. Les engagements d'aujourd'hui (dans les mêmes ordres). Et l'enseignement d'aujourd'hui. Une triple politique s'impose donc, de l'éducation, de la recherche, de la culture. Non pas pour les opposer mais pour les relier à nouveau, à travers des acteurs qui, sans confondre leurs rôles et leurs registres, car ce ne sont pas les mêmes (et parfois dans la même personne), ne les opposent et ne les divisent et ne les mutilent pas non plus ! Retissons les liens entre tous les rapports à la philosophie dont chacun est singulier et indivisible mais dont tous se relient à une exigence une et indivisible. Lions l'enseignement supérieur, où étudient ceux qui vont enseigner, l'enseignement, où apprennent ceux qui vont agir, et le monde public, où nous vivons tous. Ne les séparons pas. Surtout pas en philosophie, ou au nom de la philosophie, qui, en France surtout et historiquement, est le nom de leur relation et de leur unité.

Mais alors, me direz-vous, vous retrouvez malgré tout ce que vous refusiez au début, un éventuel « privilège » de la philosophie ? Mais non. Pas du tout. Bien au contraire. Car en reliant à nouveau, et sans les confondre, les différentes dimensions de la philosophie on ne lui donne aucun privilège sur les autres disciplines, on n'en fait plus une exception dans le monde de l'enseignement ou de l'éducation. Tout au

1. Je me permets de renvoyer ici à un article paru initialement dans la revue *Esprit* et accessible en ligne : *Rétablir les relations entre la philosophie et ses publics*, <https://www.cairn.info/revue-esprit-2012-3-page-23.htm>

contraire. Une figure du lien. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de relier les disciplines dans des activités interdisciplinaires qui sont essentielles. Il s'agit pour chacune d'elles de se relier avec les autres mais prises dans toutes leurs dimensions. Comment l'histoire ou la biologie et toutes les autres (la littérature !) ne seraient-elles pas concernées par le lien avec la recherche et avec la société dans leur pratique même aujourd'hui ? Comment oublier que chaque science est à chaque fois une technique, un savoir, accédant à un monde, et une recherche avec une invention ? Le miroitement des disciplines n'attend pas la philosophie, mais il s'y reflète, et inversement, elle s'y retrouve. Et ce n'est pas non plus couper l'enseignement de la philosophie du rôle plus général de l'éducation. Bien au contraire. Car il n'y a pas d'éducation sans enseignement, avec sa spécificité, mais pas non plus d'enseignement sans éducation, dans toute son unité, du « primaire » et même en deçà, au « supérieur » et même au-delà, bref sans l'enseignement ou l'éducation dans ce qu'ils ont de public, et donc par là même eux aussi, dans toute leur diversité, d'un et indivisible.

Frédéric WORMS
École normale supérieure, Paris

« DE QUOI ÇA PARLE ? » :

L'objet du cours de philosophie

Le cours de philosophie soulève à l'évidence une série de difficultés proprement didactiques, c'est-à-dire touchant non pas aux contraintes générales liées à l'exercice de la fonction enseignante (autorité, évaluation, etc.), mais bien à la nature même de ce qui doit être transmis en philosophie et aux modalités de cette transmission. En cela, le professeur de philosophie, quelle que soit son expérience, se voit contraint d'explicitier ses intentions réelles lorsqu'il s'adresse à ses élèves, et de statuer ainsi pour lui-même sur le sens qu'il donne à l'exercice « philosophique ». Cette nécessité découle pour une large partie de la tension entre sa propre formation académique et la mission qu'il assume dans le contexte de l'enseignement secondaire. La confrontation entre des connaissances hautement spécialisées, mobilisant parfois des savoirs techniques précis (d'ordre linguistique, philologique ou scientifique par exemple), et une pédagogie tournée vers la formulation de questions communes met en effet constamment à l'épreuve la communicabilité du discours philosophique lui-même.

Parler de pédagogie, c'est bien, du reste, toujours s'interroger sur la nature du lien établi par la transmission du savoir : son extension, sa durabilité, sa finalité, etc. Quelle communauté entendons-nous donc réellement construire au sein de la classe ? À qui nous adressons-nous en définitive ? Et que pensons-nous dire ? Lorsqu'on touche à l'enseignement philosophique, partagé entre la relative généralité de sa diffusion en classe terminale de lycée, et la concentration dont elle fait l'objet dans l'Université, la parole du professeur oscille ici sans doute entre deux dangers rivaux. *D'une part*, un ésotérisme électif qui choisirait, suivant un mode initiatique, de ne s'adresser qu'à quelques élèves pressentant, derrière une *vulgarisation* propre à l'enseignement secondaire, la véritable portée du cours, et sa véritable destination : l'étude académique du corpus philosophique lui-même. *D'autre part*, une ouverture formelle à la discussion et à ses techniques qui assurerait la généralité

de son emploi tout en déniaut sa spécificité au champ philosophique lui-même, relativement à l'exigence générale et indéterminée « d'argumenter ». Le cours devrait balancer entre la constitution d'une étroite communauté de « philosophes en devenir », introduits à une discipline spécifique, et la mise en scène d'une large assemblée convoquée à l'exigence générique du « débat ».

Le présent article entend proposer un chemin distinct de ces deux modalités communes autour desquelles tend à s'élaborer le cours de philosophie. Sans nier leur intérêt didactique, nous souhaitons en effet montrer que le professeur peut trouver un guide et une norme de constitution de son enseignement plus fertile dans la méditation d'un axiome simple : *un cours de philosophie doit avoir un objet*. Il y a là une proposition évidente, en un sens, mais dont la nature et les conséquences demeurent le plus souvent inaperçues. D'une part, elle constitue, on le verra, une *norme critique* permettant de purger la construction du cours des éléments de connivence subjective, des présupposés linguistiques ou techniques qui enferment la parole du professeur dans un registre réservé et privé, circonscrivant la classe à une communauté d'experts dont le modèle serait à trouver dans l'ordre académique. D'autre part, elle définit *un objectif organique* qui substitue au caractère informe ou abstrait de la forme du « débat » ou de la « réflexion » la nécessité d'une élaboration collective de savoirs positifs. Se promettre qu'on donne bien à chaque heure de cours un objet, c'est donc chercher à qualifier ce dont les élèves peuvent et doivent *s'instruire* dans le cadre d'un cours de philosophie.

Il nous faut toutefois commencer par lever les équivoques qu'une maxime aussi simple ne saurait manquer de charrier. Nous procéderons ici en quatre temps. Donner un objet à son cours implique d'abord de hiérarchiser réellement les moyens et les fins dans l'ordre didactique (1), ensuite de prendre pour guide de « l'objectivité » le recours au bon sens et à l'expérience (2), ce qui implique également de mesurer la priorité de la réalité sur la vérité : pour être positif, le cours de philosophie ne constitue pas en n'importe quel sens une « recherche de la vérité » (3) ; enfin, il faudra mesurer en quoi chercher l'objet de son cours implique nécessairement de reconnaître le pendant subjectif de toute élaboration rationnelle (4). Communauté de sujets s'attachant à discerner le réel dans l'ordre mouvant des choses et des mots, la classe de philosophie apparaît par suite essentiellement comme le lieu d'un travail spécifique, auquel chacun se trouve convoqué, plutôt que comme un ordre social fermé sur ses logiques propres.

1. Ne pas substituer les moyens aux fins

Comprendre la maxime que nous prenons pour guide implique tout d'abord de mesurer en quoi les doctrines et les notions ne constituent pas à proprement parler *l'objet* de l'enseignement philosophique, mais bien simplement les *instruments* par lesquels chacun s'instruit des seuls objets intéressants, *ceux du monde réel*, tels que fournis par la langue commune.

Le cours de philosophie n'a ainsi peut-être d'autre fonction que de mieux comprendre ce que nous disons tous lorsque nous parlons de la vérité, de la justice ou de l'espace : il apparaît en cela tout entier orienté vers l'élucidation d'objets familiers, car constamment charriés par la langue courante, tandis que sa finalité se lie d'emblée à un contenu de connaissance, au moins à titre d'objectif de recherche. Ajoutons que ce contenu de savoir, objet de l'enseignement philosophique, n'a rien en lui-même de spécifique, c'est-à-dire de conditionné à une spécialisation théorique. Si la physique des particules implique nécessairement une rupture avec le sens commun, dont elle n'a pas pour fonction d'éclairer l'intelligence, l'enseignement philosophique, lorsqu'il s'interroge sur la légitimité du mensonge ou les conditions d'un discours vrai, ne quitte jamais des questions qui intéressent directement la vie commune, quand bien même ses instruments spécifiques (comme le corpus des œuvres ou les problématisations classiques) semblent étrangers et spécialisés. La généralité de l'enseignement philosophique, condition en un sens de sa présence dans le secondaire, se justifie par suite par la nature même de ses objets et de ses fins. Les lycéens s'y instruisent directement de ce qui les concerne, dans la généralité de leur condition humaine.

C'est ici que l'enseignement philosophique général se sépare des travaux de recherche académique. Car la distance introduite par le jargon philosophique, lorsqu'elle ne dissimule pas une absence d'intelligence effective du réel, accompagne nécessairement un déplacement des objets mêmes de la réflexion. De l'espace commun, l'enseignement philosophique dérive alors vers un espace réservé de compréhension et d'intelligence pour se constituer en lieu de spécialisation, à la manière de la physique des particules. Dans une logique purement « scientifique » de recherche, cela se comprend fort bien : on étudie alors les liens entre la scolastique et le cartésianisme comme d'autres chercheurs la formation des acides aminés ou l'agriculture paléolithique. On attendra alors que ces savantes recherches retrouvent le sens commun par le biais des innovations techniques qu'elles autoriseront, sans prétendre par là s'adresser à l'intelligence de tous autrement que par le biais d'une forme d'information générale ou de vulgarisation sommaire. Et quel mal à cela ?

Un tel déplacement implique toutefois souvent de ne plus considérer une œuvre philosophique en lien avec les réalités qu'elle permet de saisir, tant l'auto-référentialité du « champ » invite à situer l'explication par rapport à une multitude de savoirs extérieurs (historiques, bibliographiques, etc.). Insidieusement, on en vient à ne plus lire Descartes pour s'instruire de la science, de la vérité ou des passions, mais afin de se faire une idée de Descartes lui-même, de sa place dans l'histoire, ou de ce qu'on peut en dire. Entreprise louable naturellement, mais qui par nature ne saurait prétendre à la généralité d'un enseignement secondaire. Son seul point de contact

avec la vie commune, celle des échanges et de la production, étant le monde de l'édition, on ne saurait attendre des universitaires engagés en cette tâche que la publication d'ouvrages savants et non nécessairement une contribution à la lucidité populaire.

Dès lors, ce qui doit être pour le professeur un simple *moyen* d'accéder à son véritable objet, devient en réalité l'objet même de sa réflexion. Or lorsque le professeur perd de vue les objets communs, son enseignement risque de gagner en consistance subjective ce qu'il perd peut-être en objectivité, et parfois même en pertinence pure¹. On ne parle ainsi tout seul souvent d'abord parce qu'on ne parle de rien, ou plutôt de rien de positif. Et si la tentation demeure toujours grande, dans l'élaboration ou le déroulé d'un cours, de substituer à l'explicitation d'un problème ou d'un objet réel l'exposé doxographique d'une doctrine ou la formulation d'une question relevant de la tradition (matérialisme vs idéalisme, par exemple), il y a risque ici d'inverser insidieusement l'ordre des priorités. Discuter savamment du matérialisme, ou de la physique aristotélicienne ne constitue pas *a priori* la garantie certaine d'un accès à une réalité commune.

Les contre-exemples susceptibles d'être avancés ne sont bien sûr pas contestables : il arrive en effet qu'un professeur de lycée trouve dans l'érudition et le travail personnel de recherche une manière renouvelée d'éclairer ses élèves de lycées sur l'ordre des choses. Mais c'est simplement dire qu'il use des ressources de la recherche pour se faire meilleur professeur : le rapport des fins aux moyens demeure le même. Or, aussi bien, on pourrait montrer qu'une formation essentiellement spécialisée, une érudition poussée ou un goût pour les formalisations spéculatives des problèmes de philosophie, peut tout à fait interdire un enseignement réellement commun et philosophique lorsque le professeur se montre incapable de se dégager de réflexes académiques face à un texte classique ou une question quelconque. C'est parce qu'il se veut d'abord chercheur qu'il finit mauvais professeur².

Bref, si le nœud veut réellement être noué entre l'enseignement philosophique du secondaire et celui du supérieur, il conviendrait avant tout d'explicitier clairement les objets qui sont visés en chaque cas, et de décliner la hiérarchie des fins et des moyens qui structure réellement, et non de manière strictement verbale, les pratiques pédagogiques. Nous tenons une première norme critique de nature à guider l'élaboration du cours.

1. Le cas limite étant, si l'on veut, un colloque de cartésiens discutant sans fin de la création des vérités éternelles, au mépris même de la lettre de l'œuvre de Descartes. Ce dernier n'assignait-il pas à la métaphysique un rôle essentiellement fondateur et transitoire, afin d'assurer l'esprit dans ses démarches réelles, seules véritablement importantes ?

2. De même, il n'est pas sûr qu'engager un travail de recherche afin de montrer que Platon ou Descartes ont raison sur les sujets que l'on traite satisfasse à la méthode propre du travail philosophique « scientifique ». L'historicisme, le goût des généalogies ou la formalisation de débats, en un mot le relativisme, constituent peut-être ici quelque chose comme une politesse élémentaire dans l'ordre universitaire. Le bon professeur ne fait pas toujours le meilleur chercheur.

2. L'objectivité philosophique s'atteste par un recours à l'expérience commune

Que signifie dès lors se donner un objet en philosophie ? Plus spécifiquement, qu'est-ce qu'un objet *philosophique* si l'on ne considère dans les œuvres ou les techniques d'analyses spécifiques que des moyens au service de la connaissance commune ? D'un point de vue purement descriptif et sans prétendre fonder ce que nous avançons par une analyse régressive, il nous semble que l'objectivité du propos philosophique s'atteste d'elle-même et de manière purement empirique. Il faut n'avoir jamais entendu un bon cours pour en douter.

Il s'agit en effet pour le professeur essentiellement de s'assurer que son propos trouve dans une expérience précise un point d'arrêt. Car le réel résiste de lui-même et l'intelligence permet d'en faire l'épreuve bien nette lorsque l'exposition apparaît suffisamment claire.

Si nous disons par exemple que le remords n'est pas le regret, nous ne posons pas simplement une convention sémantique ; nous renvoyons à une expérience humaine qu'une méditation suffisante permet de reconnaître comme irréductible. Car si l'un et l'autre manifestent également un même désir de refaire le passé et en cela constituent deux variantes d'une commune impuissance face à l'irréversible, le regret se colore de nostalgie, le remords de culpabilité : on peut ainsi *regretter son enfance*, tandis qu'*on a le remords d'une mauvaise action*. De là, le plaisir qui peut être pris à complaisamment pleurer sur sa jeunesse passée, et, à l'inverse, le soin que nous prenons communément à refouler les actions qui nous font honte dans l'oubli ou le silence.

Ces définitions élémentaires n'épuisent nullement la question bien sûr ; mais elles nous confrontent d'emblée à un ordre de réalités communément appréhendables. Il est possible par suite de *s'en instruire*, c'est-à-dire d'acquérir la compréhension définitive d'un aspect, certes infime, de la nature des choses. On sortira donc d'un cours de philosophie en ayant compris que le jaloux n'est pas à proprement parler un envieux, puisque ce dernier ne possède nullement ce que le jaloux craint de perdre ou entend contrôler ; ou qu'il est bien vrai que la vérité ne saurait se signaler autrement à l'esprit vigilant que par l'évidence même. La lecture d'une page de Descartes pourrait en cela nous instruire non pas de ce que pensait un cavalier du Grand Siècle, mais bien de la nature des choses³.

Cette capacité qu'a la philosophie d'élucider et d'éclairer des expériences communes constitue moins son savoir en un acquis définitif, réductible par exemple à une liste d'assertions que l'on placerait « au programme » de manière autoritaire,

3. Nous renvoyons par exemple à la lettre à Mersenne du 16 octobre 1639.

qu'un *travail* spécifique. S'il s'agit de construire des connaissances, celles-ci n'ont pas vocation à s'accroître suivant un ordre cumulatif ou assertorique ; elles ne sauraient se formuler comme un corpus de dogmes qu'il s'agirait d'ordonner ou de conserver. Bien plus, les objets philosophiques, correctement appréhendés, hissent à la conscience lucide la multiplicité d'expériences confuses qui fait le quotidien de nos réflexions. La certitude se comprend en plusieurs sens en effet, et ce serait justement manquer de rigueur que de considérer qu'un énoncé n'a qu'une seule manière d'être compris ou établi⁴. La recherche de la précision géométrique en biologie conduit à des erreurs ou des paralogismes. De même, c'est le propre de la philosophie que d'introduire son ordre spécifique de certitude dans l'élément mouvant du monde. Le savoir philosophique apparaît en cela irréductible à des méthodes abstraites, qu'elles soient logiques ou herméneutiques, mais implique un travail toujours circonstancié, toujours segmenté, d'aller-retour entre la langue, l'expérience et la réflexion, afin de fixer des faits positifs sous la forme de connaissances. Cet effort est indéfini dans ses objets, car il se donne le monde pour espace, et toujours nécessairement relatif dans ses résultats, dans la mesure où l'objectivité n'a pas un caractère d'atomes, ou d'éléments, mais s'établit toujours en relation à une certaine échelle d'analyse⁵.

L'objectivité trouve par suite dans la langue commune un guide des plus fertiles pour s'orienter dans cette multiplicité d'objets. Tenir fermement au sens des mots (le vide n'est point l'espace, le temps la durée, le souverain le gouvernement, etc.), signaler les équivoques (pourquoi « l'ordre » désigne-t-il simultanément un arrangement, c'est-à-dire un état de fait, et un commandement, c'est-à-dire une exigence ?), ne constitue en ce sens nullement un raffinement stérile ou un processus de distinction nécessaire à la perpétuation d'une communauté subjective (un « jeu de langage » signalant les initiés les uns aux autres) : c'est un moyen pour chacun de comprendre ce qui est, et de faire l'épreuve de la réalité de nos paroles⁶. On pourrait mesurer en cela combien les grandes philosophies se sont montrées le plus souvent avares en néologismes, en ce que la précision terminologique y est toujours indexée sur la réalité et la complexité de l'objet en question plutôt que sur les usages rhétoriques propres aux épigones et commentateurs.

La clé ici consisterait à user des œuvres et des notions comme voie d'accès à la richesse de l'expérience humaine. À charge pour le professeur de faire parler ces textes devant les étudiants ou les lycéens afin de sortir le cours du bavardage et de

4. Voir ce que dit Aristote, dans l'*Éthique à Nicomaque* (I, 7) du danger de porter en toute recherche une quête régressive du fondement ou un souci constant du détail.

5. L'étude du remords peut être poussée plus loin par exemple, en soulignant qu'il y a des remords dont le principe réside dans une *faute* commise (le chauffard qui a tué un passant), tandis que d'autres ont une dimension imaginaire (lorsqu'on se reproche d'avoir survécu à une catastrophe par exemple, ou lorsqu'on se sent coupable de ne pas avoir fait l'impossible, etc.). L'étude du remords conduit alors à cerner notre expérience de la culpabilité plus avant, etc. Il y a ici un enrichissement continu du savoir qui ne prend pas l'aspect d'un mouvement continu liant l'ignorance à la connaissance, mais une forme de production constante d'un « plus de savoir ».

6. Et, par exemple, on pourra comprendre de l'équivoque même portée par la notion d'ordre que dans l'ordre humain, aucun arrangement quelconque ne subsiste longtemps sans des volontés directrices, ou, pour le dire

la connivence. À charge pour l'enseignement philosophique de justifier sa généralité par sa capacité à fournir des connaissances spécifiques, propres à éclairer l'intelligence commune, sans sacrifier au confort d'objets réservés.

3. Qu'un cours ait un objet n'implique nulle réduction de la philosophie à la « recherche de la vérité »

Relier l'objet du cours à l'expérience commune confère à l'enseignement philosophique un caractère empirique : c'est en définitive la validation de constats que vise le professeur. En cela, la classe n'est pas en n'importe quel sens le lieu d'une « recherche de la vérité ». Cette dernière formule apparaît potentiellement équivoque en ce qu'elle semble supposer un substrat absolu à « l'objectivité », ou assimiler la certitude philosophique à la détermination de la valeur prédicative d'un énoncé. Or nous souhaiterions montrer que la recherche d'un *objet* pour la philosophie ne transforme pas cette dernière en entreprise essentiellement logique ou discursive. Nous souhaiterions maintenir ici sa dimension empirique contre les tentations du logicisme ou les prétentions de l'argumentation.

L'objectivité d'un énoncé ne se superpose pas absolument à sa vérité, mais la conditionne. Telle est notre troisième thèse. En cela, la réalité de l'objet précède toute considération quant à la vérité de ce qu'on peut en dire. Cernons d'abord de quoi nous parlons quand nous parlons du remords, jugeons *ensuite* s'il est vrai qu'il est toujours coupable par exemple. Cette priorité possède d'après nous une vraie importance méthodologique, et par suite didactique. Car, de l'objectivité, on pourrait aussi bien dire qu'elle est la propriété d'un énoncé, et qu'il s'agit donc de la « démontrer » par le biais d'une procédure argumentative. Nous soutenons à l'inverse que l'objectivité caractérise avant tout une *expérience* que l'esprit peut constater, plutôt qu'une propriété logique isolable, et par là justiciable d'un traitement purement discursif. Encore une fois, le savoir qu'élabore le travail philosophique nous apparaît comme un savoir essentiellement empirique, au sens où il demande suffisamment d'expériences et de jugements chez l'élève pour relier la clarté d'un propos à des réalités vécues (que celles-ci résultent ici de l'expérience directe ou de celle, indirecte, née de la lecture ou de la culture en général).

Par exemple, que le savoir n'est pas la croyance, comme la langue commune ne cesse de le supposer, ceci n'est intelligible ou compréhensible que pour un esprit qui a déjà fait l'expérience de l'intelligence, c'est-à-dire, par exemple, qui a une expérience suffisamment consciente de ce qu'il vit quand il fait des mathématiques. Il devient vain d'argumenter ici avec un esprit dépourvu de toute préparation géométrique réelle et consciente ; ou plutôt la « discussion » ne manquera pas de tomber

autrement, que l'ordre social n'est jamais tout à fait naturel, mais veut gouvernement et consentement, etc. Il n'y a pas là une thèse à défendre parmi d'autres, ou une discussion ouverte : nous soutenons qu'il y a bien là une *réalité* dont il s'agit de prendre la mesure durant un cours de philosophie politique.

dans l'artifice et le verbalisme dont ne sont pas même toujours exemptes certaines controverses académiques, faute d'avoir toujours fait précéder l'enquête logique ou scientifique d'une enquête proprement philosophique sur la réalité de ce dont on parle. On ne peut bien parler que de ce qu'on connaît et reconnaît ; sans cette lucidité les discussions tournent à l'absurde⁷.

L'objectivité telle que nous la comprenons ici n'est donc point une propriété métaphysique, ou même un absolu normatif. C'est une manière de s'assurer que le discours philosophique trouve sa règle propre non dans des formes subjectives de connivences ou, pire, dans des politesses rhétoriques, mais bien dans l'épreuve de la commune expérience. Cela ne signifie point que les objets soient aisés à discerner : pour être communs, ils ne sont jamais réellement familiers ou facilement intelligibles, comme les exemples du remords, ou du mouvement céleste dans la note précédente, nous l'ont montré. L'enseignement philosophique vise en cela une prise de conscience, non pas à la manière d'une révélation obscure, mais bien une de ces compréhensions qui résultent d'un constat irréductible, et passe toujours par une intuition intellectuelle. On voit en cela qu'on ne discute pas de l'objectivité d'une chose, on la met en lumière et on l'*explícite* ; ou bien on en découvre le caractère fictif ou illusoire. Le cœur de cette approche pédagogique consiste ainsi sans doute dans la capacité à trouver *de bons exemples*, ce qui relève d'un art spécifique, et qui n'est pas soluble dans l'artifice logique ou rhétorique en général.

Là où l'argumentation s'oriente ainsi sur un processus indéfini, ne valant guère que par son moyen propre (« il est bon d'apporter des preuves de ce qu'on avance », l'attente est essentiellement discursive, non spécifiquement empirique, en ce que tout peut « faire preuve » en un sens), l'explicitation philosophique entend toujours permettre de constituer des savoirs, c'est-à-dire de produire des résultats positifs dont la valeur suffit à justifier en retour la peine prise pour les établir⁸. Nous dirions donc qu'avant même de juger de la vérité d'un énoncé (« l'eau bout à cent degrés »), la philosophie doit permettre d'en évaluer la réalité, c'est-à-dire de déterminer si la question posée renvoie à un objet quelconque. Cette primauté de la réalité sur la

7. Autorisons-nous ici une anecdote personnelle. Lors d'un cours de philosophie en Terminale S, et tandis que j'expliquais quelques aspects de la physique d'Aristote, je fus interrompu un jour par un élève qui s'impatientait de mon exposé, et m'objectait en substance qu'il fallait arrêter d'ennuyer le monde avec les idées périmées d'un vieux philosophe, qu'aujourd'hui on pratiquait une science expérimentale, qu'on en avait fini avec les bavards pour privilégier l'expérience et l'observation, et que Aristote, tout bien considéré, c'était juste un type qui croyait que la terre était le centre de l'univers et que le soleil tournait autour d'elle. Je lui répondis qu'il avait raison, Aristote était bien géocentriste, mais j'ajoutais avec malice qu'en l'espèce l'expérience et l'observation commune allaient plutôt dans son sens si l'on se bornait au spectacle du ciel... L'élève fut extrêmement troublé lorsque je l'ai amené à reconnaître ce qu'il avait sous les yeux (le mouvement céleste du soleil), et me demanda, perplexe, comment on avait vu que c'était l'inverse. « Les satellites ! » ou « ça se voit depuis la lune », me répondirent nos savants lycéens. Bref, ces jeunes élèves avaient reçu une formation scientifique qu'ils étaient incapables de relier à l'expérience commune, en sorte qu'ils se trouvaient aussi ignorants de l'aspect théorique de leur propre cours de physique, que des manières par exemple de constater en effet la rotondité terrestre à partir des variations du spectacle céleste en fonction des différentes latitudes. Leur expérience était aveugle, mais leur langue bien active : ils auraient été prêts à argumenter pour Copernic contre Aristote sans la moindre intuition réelle de l'objet du problème.

8. Ainsi tout le travail de Kant, dans les antinomies de la raison pure, peut-il être compris comme la remarquable explicitation du caractère essentiellement vain (du point de vue théorique) des questions dites « fondamentales »

vérité (comme propriété logique d'un énoncé) permet selon nous de soustraire la philosophie aux discussions vaines, comme de comprendre en quoi la « recherche de la vérité » mal préparée peut dégénérer en obscurantisme⁹.

Les scrupules logiques et argumentatifs n'ont ainsi de sens, d'après nous, qu'une fois rétablis dans leur dimension seconde et relative : ils ne sont jamais que des moyens parmi d'autres afin de conduire l'esprit jusqu'à des constats solides. La réduction de la vérité à sa dimension uniquement prédicative menace en effet d'occulter la primauté de l'objet sur le prédicat, de la réalité sur la logique, et, là encore, de substituer aux fins la sacralisation d'un moyen.

4. Il n'y a d'objet que pour un sujet

Nous en venons au quatrième et dernier élément d'explication de notre formule inaugurale. L'objectivité de l'enseignement philosophique implique en effet, selon nous, la restitution d'une subjectivité qui s'y rapporte, ce qu'oublie simultanément les passions polémiques ainsi que le dogmatisme.

Dire d'un cours de philosophie qu'il doit avoir un objet fournit en cela une nouvelle fois une règle critique précieuse. *D'une part*, nous l'avons dit, elle soumet toutes les discussions à une double épreuve : celle de leur traductibilité dans la langue commune (je dis commune, c'est-à-dire non technique, et non pas vulgaire ou familière), et celle de leur corrélat empirique et humain. *D'autre part*, cette règle reconduit nécessairement l'homme comme complément et support permanent du savoir. Loin de regarder dans la « vérité » un fait logique ou discursif autonome, dont il faudrait s'emparer par l'enquête ou la révélation, puis s'en prévaloir contre autrui dans la discussion, il s'agit de subordonner ce que l'on croit savoir à *la communicabilité d'expériences communes*. Le travail de philosophie, tant pour le professeur que pour les élèves, consisterait ici à attester de la capacité de chacun à élucider des aspects du réel, à expliciter des équivoques ou des situations (problème du mensonge, de l'historicité, etc.), bref à faire de sa parole une source de *lucidité*. Or cela n'a de sens qu'en ce que le monde ne se réduit pas à une somme de faits, mais qu'il est aussi un spectacle pour des êtres qui s'y rapportent, s'y intéressent, en sorte que l'objectivité n'est pas l'objectivisme¹⁰. Seuls des sujets peuvent chercher à connaître le monde dont ils font partie. Un monde de faits ignorerait aussi bien la question même de l'objectivité.

comme celle de l'origine du monde. Il y a là un résultat indéniablement positif, puisqu'on comprendra très clairement ici que quiconque prétend tenir un discours non métaphorique sur le commencement des temps *ne sait tout simplement pas ce qu'il dit*.

9. Sans quoi, il est tout à fait possible de regarder la discussion sur le sexe des anges ou le complot reptilien comme des sujets philosophiques légitimes : nous soutenons ici qu'une analyse réellement philosophique permettrait à l'inverse de montrer que ces débats passionnés n'en sont pour autant pas moins sans objet. Chose qui peut être établie *a priori*, sans verser directement « dans » le débat en question.

10. Henri-Irénée Marrou s'amuse dans *De la connaissance historique* à montrer par exemple qu'une restitution purement factuelle, positiviste au mauvais sens du terme, de l'assassinat de César aux Ides de Mars n'aurait tout simplement aucun sens.

Bien plus, qu'il n'existe d'objets que pour les sujets qui s'y rapportent et se déterminent d'après eux, c'est là l'expression d'une vérité bien mondaine, bien séculière : elle interdit en effet l'argument d'autorité. Ce dernier suppose en effet toujours que la vérité réside essentiellement dans une parole, dont la valeur serait intrinsèque, et qui, par suite, convoque tout esprit à la reconnaître comme vraie. Il n'y a pourtant ni parole juste, ni bonne parole, seulement des esprits justes. À l'inverse, l'argument d'autorité, et même tout argument pris unilatéralement comme forme logique, délègue en quelque sorte le crédit intellectuel à la proposition elle-même : on constate la validité d'un énoncé, non la réalité d'une chose, laquelle doit toujours être comprise et perçue par un sujet. Dans l'enseignement philosophique, il revient bien au sujet méditant la responsabilité de déterminer en dernière instance la réalité de ce qui est dit. L'expérience se *constate* ; aussi nul ne peut-il se passer d'avoir à voir « par lui-même ». Et c'est au cours de se constituer en un espace où une multiplicité de sujets cherchent à s'accorder sur des constats communs, apprennent à voir ce qui dans le monde est bien réel, là sous nos yeux, mais demeure obscur lorsque le regard n'est point éduqué et soutenu.

La communauté philosophique ainsi formée n'est donc pas celle qui, ayant d'abord posé la valeur de la discussion, ou d'une tradition quelconque, s'emploie à maintenir cette primauté à toute force. Elle ne convoque pas *a priori* à la communion dans des sujets d'intérêts ou une hiérarchie constituée de valeurs. Elle tire simplement prétexte d'une commune appartenance au monde humain pour inviter à y comprendre quelque chose, à y faire l'épreuve, si possible, d'un peu de lucidité. Naturellement, il est loisible de récuser cet effort. Les raisons ne manquent point. Mais c'est une chose de refuser, « par paresse ou lâcheté », de confronter collectivement sa perception du monde à l'expérience commune, c'en est une autre de se conformer à des modèles imposés de l'extérieur – que ce soit celui du bon « scientifique » rompu aux exigences de l'érudition, ou du « bon démocrate » soucieux d'argumenter sa « position » en toutes circonstances. Le cours de philosophie demande naturellement une adhésion aux élèves, comment faire autrement ? Mais cette adhésion est minimale : elle consiste à s'accorder un temps pour tenter d'y voir clair ; elle n'implique nul conformisme à des modèles ou des procédures faisant autorité socialement.

Quoi de plus difficile toutefois que d'atteindre le roc objectif d'une question lorsque l'on traite de réalités recouvertes de passions et de superstitions ? Le professeur demande ainsi l'écoute parce qu'il possède en théorie plus d'expérience de cette épreuve ; de même qu'on écoute un parachutiste expérimenté avant de faire son premier saut... Aussi l'entente philosophique n'est-elle pas une condition, mais un projet : elle se forme à chaque fois par l'épreuve renouvelée d'une communauté d'expériences et de destins que révèle la méditation des grandes œuvres et de la langue commune. Cette solidarité n'est point ici un préalable, mais un résultat : toutes les fois où le cours a réussi à trouver son chemin parmi l'indifférence, l'ennui et la distraction qui composent le fond de nos journées, pour autoriser quelques

prises de conscience qui feront date dans l'esprit de chacun. En cela, s'il est une passion philosophique, c'est peut-être moins la passion de l'érudit séduit par de vieux livres, ou celle propre à l'éristique, passion du débat, de la critique et de la discussion, qu'une passion pour le réel.

Conclusion

Il va de soi que ces brèves indications apparaîtront insuffisantes. Aussi notre but n'était-il pas d'infliger au lecteur une énième « théorie de l'objet philosophique ». Nous admettons sans peine en outre que notre position suppose au moins deux choses : l'universalité d'un bon sens permettant de donner une commensurabilité aux expériences personnelles d'une part, et une vertu intellectuelle spécifique au langage humain, dont les nuances suffisent à dessiner les contours du réel, ou à signaler la multiplicité des objets derrière la diversité des termes. Tout cela est très certainement indéfiniment discutable, et c'est tant mieux. Quelle que soit leur valeur, ces réflexions nous ont semblé essentiellement utiles non pour elles-mêmes, mais en ce qu'elles sont de nature selon nous à caractériser une attitude *pédagogique* et à définir *des approches et des choix didactiques*.

Car il est bien des manières de sortir satisfait d'un cours de philosophie. On peut se plaire à la découverte d'idées curieuses, rêver d'époques révolues, apprécier en amateur la virtuosité d'arguments échangés, s'enthousiasmer pour quelques idéaux, etc. Il y a en revanche bien moins de façons de se désintéresser de la philosophie : il suffit de considérer que le cours ne s'adresse pas à nous. Cette question de l'adresse engage en cela fondamentalement la communauté visée par le propos philosophique. Considérer ici que ce sont les objets de l'expérience commune et partagée, la vie morale et physique de chacun, qui doivent faire l'objet d'une élucidation patiente et ordonnée, ce n'est bien sûr pas se garantir contre l'indifférence. Rien ne le peut, car nul ne s'instruit contre son gré. C'est du moins placer ses attentes au niveau d'ouverture et de généralité maximum.

Aussi ce type d'exigence peut-il en partie préserver le professeur de démarches qui, pour être fréquemment pratiquées en classe, n'en sont pas moins profondément sélectives, et déceptives. Singer la rhétorique académique enferme par exemple le cours de lycée dans une logique de *l'initiation* ; c'est ne donner aux élèves d'autre horizon pour la philosophie que cette partie infime, parfois noble, souvent un peu ridicule, de la production culturelle. De même, inciter de manière indéfinie les élèves à la discussion, c'est au mieux former quelques-uns à une discipline sceptique efficace, au pire transformer le cours en lieu d'artifices et de confusions. Donner à son cours un horizon empirique, en recherchant toujours l'objet qui le motive, signifie à l'inverse se promettre que les élèves ne sortiront point d'une heure d'attention et de contrainte, simplement *informés* de quelques faits historiques ou de quelques discussions possibles, mais bien *instruits* de quelque chose qui les concerne.

Cette discipline implique pour le professeur qu'il mesure combien sa formation ou ses titres ne garantissent nullement cette aptitude, et que chacun doit pour lui-même s'interroger sur ce qu'il prétend transmettre. Les concours assurent en général que les professeurs soient savants, qu'ils soient instruits et éclairés est une autre affaire. Il ne suffit pas en effet de définir un programme et des exercices ou de sacrifier à la bureaucratie éducative par le biais des inspections et des évaluations diverses. En la matière, il faudrait s'habituer à juger sur pièces d'un cours. C'est-à-dire placer sa valeur dans ce qu'il permet réellement de comprendre au-delà des méthodes dont il se prévaut ou des partis pris qu'il trahit.

Encore faut-il également que notre enseignement organise explicitement ses fins autour de la connaissance du monde, et regarde dans les œuvres et la tradition philosophique des instruments incomparables, mais dont la valeur réside davantage dans leur emploi, que dans leur simple conservation. Qu'il regarde ensuite *l'explicitation* comme sa méthode propre (ce qui n'exclut point l'argumentation lorsqu'elle éveille l'attention ou permet d'écarter les erreurs de perception les plus grossières) et qu'il s'appuie en la matière sur un recours constant aux observations contenues dans la langue comme dans les annales de l'homme ; qu'il vise enfin à constituer une communauté fondée non sur des valeurs particulières potentiellement clivantes et toujours empreintes d'obscurités, mais sur des expériences générales, que la lucidité et l'attention seules permettent de reconnaître. Du reste, quoi de plus laïque ?

Frédéric DUPIN
ÉSPÉ, Paris

LE « SENS DU PROBLÈME » PEUT-IL S'ENSEIGNER ?

Réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale

Avant tout, il faut savoir poser des problèmes.
Et quoi qu'on en dise [...], les problèmes ne se
posent pas d'eux-mêmes.

Gaston Bachelard¹

Nous proposons, dans le cadre de cette courte étude, des éléments d'analyse et des pistes de réflexion sur la pratique de la problématisation en classe de terminale, et ses difficultés. Partant du constat de la centralité des problèmes dans le programme officiel, fixant les finalités de l'enseignement de la philosophie au lycée, nous proposerons d'examiner les obstacles qui rendent cet aspect du travail de l'enseignant... problématique ! Au-delà de la formule et du jeu de mots, il s'agit plus sérieusement d'interroger la possibilité d'enseigner la problématisation elle-même, en partant du postulat que celle-ci désigne la capacité à identifier et à expliciter le caractère problématique d'une notion, d'un sujet ou d'un texte, et non la connaissance factuelle ou thématique des problèmes philosophiques majeurs, issus de la tradition.

C'est ce qui explique la référence à peine masquée du titre de cet article à la question de Socrate concernant la vertu, mais en la transposant ici, voire en la détournant quelque peu pour les besoins de l'enquête, à la problématisation : si celle-ci dépend d'un exercice pratique et d'un usage concret, non pas d'une connaissance théorique et abstraite, peut-on vraiment l'enseigner, en supposant qu'on la possède déjà soi-même ? Dans quelle mesure le professeur de philosophie peut-il réellement transmettre le sens du problème à ses élèves ? Peut-on trouver une méthode fiable, simple à acquérir et facilement reproductible, pour poser des problèmes ? Suffit-il de suivre mécaniquement des règles techniques et de les ap-

1. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1993, p. 14.

pliquer correctement, comme on applique les instructions d'un protocole ou d'un rituel ? Ou faut-il en passer par un long et patient travail, fait d'exercices répétés, d'essais et d'erreurs rectifiés, permettant de s'incorporer le sens du problème, de savoir poser des problèmes, de problématiser les objets étudiés ?

Voilà les questions directrices qui animent et qui orientent notre propos, dont l'enjeu principal est de mettre en évidence des conditions, mais aussi d'explicitier les difficultés que peut rencontrer l'enseignant en philosophie quand il s'efforce de faire comprendre aux élèves de classe de terminale, que ce soit en série générale ou en série technologique, en quoi consiste problématiser, sans se limiter au seul cas de la dissertation et de l'analyse d'un sujet d'examen. Avant de passer à l'examen détaillé de nos hypothèses et arguments, un dernier postulat mérite d'être souligné, qui permet de préciser le sens et l'esprit de notre discours : les difficultés liées à l'acquisition du sens du problème en terminale ne dépendent pas uniquement des qualités et compétences de l'enseignant, ni même des capacités intellectuelles et bonnes dispositions des élèves. Il n'est donc pas question ici de pointer des « fautes » et des insuffisances individuelles. Ces deux aspects, cela va sans dire, interviennent, sachant que la pratique permet à l'enseignant d'inventer de nouvelles « façons de faire », et que les élèves peuvent progresser. Mais nous préférons insister ici sur des aspects structurels du problème, qui sont liés à une situation : le contexte scolaire et les orientations données à l'enseignement par le programme lui-même.

Le problème, un élément central de la philosophie au lycée

La problématisation est définie comme une compétence centrale et déterminante du programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale, tel qu'il est exposé par les textes officiels². Il s'agit par conséquent, si l'on se réfère aux principes directeurs qui fixent les finalités de notre enseignement, ainsi qu'aux recommandations normatives posées par le cadre légal, d'un aspect important, voire définitoire et substantiel, du travail que doivent conduire les professeurs de philosophie avec leurs élèves, auquel doit être accordée une attention spéciale, mais aussi un temps certain. Cela ne signifie pas, évidemment, que les autres compétences que les élèves doivent acquérir et maîtriser au cours de l'année de terminale seraient de moindre importance. L'accès des élèves à « l'exercice réfléchi du jugement » et l'acquisition d'une « culture philosophique initiale », qui sont des finalités majeures de l'enseignement de la philosophie au lycée, impliquent également, voire nécessairement, l'apprentissage de l'argumentation rationnelle et de l'analyse conceptuelle. Dans cette perspective, on peut raisonnablement poser comme postulat que l'atteinte des objectifs de l'enseignement de la philosophie au lycée, tels qu'ils sont désignés ci-dessus par les textes officiels, est conditionnée par l'acquisition de trois aptitudes ou capacités principales : problématiser, argumenter et

2. Cf. Bulletin officiel n° 25 du 19 juin 2003, disponible en ligne sur www.education.gouv.fr

conceptualiser. C'est ce que soulignent explicitement les textes, en insistant particulièrement sur la volonté de faire acquérir aux élèves la capacité à justifier leurs affirmations, autrement dit à donner les raisons de leur propos, mais aussi la capacité à définir clairement et distinctement les notions mobilisées dans le cadre de la réflexion conduite à l'occasion d'un exercice, que ce soit la dissertation ou l'explication de texte. En ce sens, le « sens du problème », comme dit Bachelard, n'est pas indépendant du « travail de la preuve » et de la « patience du concept ». On pourrait même affirmer, en guise de prémisse, que la problématisation se caractérise par un lien de dépendance irréductible avec ces deux autres conditions nécessaires de la réflexion philosophique. Une argumentation vise en effet à examiner, puis à discuter, la valeur et le fondement des réponses possibles que l'on peut apporter à une question donnée, et le travail de définition des notions ne prend son véritable sens que dans le cadre d'un raisonnement ayant pour finalité de clarifier un problème et de mettre en évidence la validité et les limites d'un argument. En sorte que les trois compétences signalées – problématiser, argumenter, conceptualiser – sont indissociables.

Si tel est le cas, il importe de déterminer la fonction et l'importance de la problématisation dans la pratique de l'enseignement de la philosophie au lycée, mais aussi les conditions et les obstacles qui spécifient et délimitent le champ des possibles pour le professeur de philosophie. Pour examiner ces différents points, et ouvrir un espace de réflexion, on peut commencer par rappeler ce qui est affirmé spécifiquement à propos des problèmes dans les textes officiels. En lisant le programme réglementaire, on s'aperçoit dès les premières lignes que les problèmes occupent une place centrale dans l'économie générale de l'enseignement de la philosophie. On peut lire en effet, par exemple, qu'« *une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position de problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles* ». Dans cette perspective, il est clairement énoncé que la valeur et l'usage proprement philosophiques de la culture philosophique qui est transmise aux élèves dépendent d'une certaine disposition à (bien) poser des problèmes, consistant à mobiliser les références textuelles et les contenus de connaissance pour traiter un problème, dans le but de l'identifier, de le formuler et d'y apporter une réponse. On comprend par là que la position des problèmes se présente comme une condition nécessaire (mais pas suffisante !) du caractère authentiquement philosophique de la réflexion. Cependant, il est également spécifié qu'« *il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc.* ». Dans cette perspective, la visée de l'enseignement de la philosophie au lycée ne prétend pas être encyclopédique, mais

au contraire élémentaire, voire « initiatique », si l'on prend soin d'épurer ce qualificatif de toute connotation religieuse, mystique ou même sectaire. Or il semble bien question ici, si l'on se fie à la lettre comme à l'esprit du programme, d'initier les élèves à la problématisation, et par conséquent d'instituer chez eux une aptitude au questionnement, censée modifier leur manière de faire usage de leurs capacités intellectuelles (version minimale), si ce n'est leur façon de se rapporter à leurs croyances et à leurs opinions (version maximale). Mais n'est-ce pas en même temps ce qui fait toute la difficulté de notre enseignement, et même les ambiguïtés de l'apprentissage de la philosophie, si on a raison de penser avec Kant qu'il importe avant tout d'apprendre à philosopher, et non pas simplement de « réciter » de la philosophie ? Certains pourraient dire, à ce propos, que ces ambitions sont irréalistes, sachant que les élèves découvrent la philosophie au terme de leur parcours scolaire dans le second degré, et qu'il pourrait paraître démesuré de demander à ces « jeunes esprits » d'acquiescer, en si peu de temps, des dispositions et des habitudes intellectuelles nouvelles, alors même que le programme, en termes de contenu, semble déjà dense, étendu, au risque de la démesure. Il n'est pas rare à ce sujet d'entendre régulièrement des collègues vitupérer contre les conditions matérielles de l'enseignement au lycée, notamment avec les classes de la série scientifique et surtout de la série technologique, où le volume horaire hebdomadaire paraît de fait impropre au traitement approfondi de toutes les notions. C'est aussi pour cela, semble-t-il, que certains nous invitent à prendre exemple sur ce qui est en usage chez nos voisins italiens ou anglo-saxons, afin d'infléchir l'enseignement de la philosophie au lycée dans le sens d'un enseignement fondé sur la transmission d'un contenu thématique ou factuel mieux circonscrit, que ce soit l'histoire des idées ou l'histoire des problèmes. Il n'est pas question ici de prendre parti au sein de ce débat, dont les données et les enjeux sont trop complexes pour que l'on puisse prétendre sérieusement y apporter une réponse assurée, non seulement dans un espace aussi limité, mais surtout par une réflexion individuelle, et non collective. L'objet de ces considérations liminaires est plutôt de mettre en évidence les prodiges et les vertiges des finalités de notre enseignement, qui font sa grandeur et ses difficultés.

C'est pourquoi il semble opportun de raisonner ici sur la pratique de la problématisation et l'apprentissage du sens du problème dans un style que l'on peut qualifier de bachelardien, prenant pour point de départ l'identification et l'explicitation des obstacles qui troublent l'acquisition de l'aptitude à identifier, à formuler et donc à poser des problèmes. Car la prise en considération de ces obstacles devrait nous permettre d'avoir un meilleur éclairage sur les raisons des difficultés que rencontre le professeur de philosophie pour faire comprendre concrètement aux élèves en quoi consiste un problème philosophique, mais aussi, et peut-être surtout, comment s'y prendre pour problématiser correctement, par soi-même, un sujet de dissertation,

une notion du programme ou encore un texte proposé pour un travail d'explication. Il s'agira donc pour nous de proposer ici, sur la base d'observations personnelles issues de la pratique, mais aussi d'échanges informels poursuivis avec des collègues depuis de nombreuses années, des hypothèses, des éléments de réflexion, des repères, permettant de s'orienter dans la question de la problématisation en philosophie en classe de terminale, en pointant ce qui nous paraît constituer des obstacles épistémologiques et pédagogiques, impliqués par l'apprentissage du sens du problème et l'exercice de sa pratique, sans prétendre à l'exhaustivité, ni à énoncer des vérités indiscutables. Dans cette perspective, on insistera sur trois obstacles, que l'on sépare un peu artificiellement pour les besoins de l'analyse, bien qu'ils soient indissociables dans l'expérience quotidienne de l'enseignement : la spécificité du contexte scolaire, le dispositif de la question et la dimension pratique de la problématisation.

Le contexte scolaire : une situation provoquée, un univers de réponses

Il n'est selon nous pas inutile, avant de commencer à réfléchir sur le poids des habitudes intellectuelles qui sont acquises par les élèves au fil de leur éducation et de leur scolarisation, de rappeler la dimension fondatrice du problème en philosophie. Si l'on part en effet du principe que l'identification d'un problème est une condition nécessaire de la mise en œuvre d'une enquête rationnelle et argumentative, mais aussi que la réflexion philosophique « nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement »³, alors il faut insister sur l'importance capitale que revêt la sensibilisation des élèves à la problématisation, ainsi que sur les habitudes cognitives qui peuvent lui faire obstacle. Comme le soulignait déjà clairement Aristote, c'est la détermination et l'explicitation d'un problème qui fournit le cadre et les raisons d'une enquête :

Quand on veut résoudre une difficulté, il est bon de la développer avec soin, car l'aisance future de la pensée suppose la solution des difficultés qui existaient auparavant, et il est impossible de dénouer un nœud sans le connaître. L'embarras de la pensée rend ce nœud évident pour l'objet de notre investigation. En effet, être embarrassée, c'est, pour la pensée, se trouver dans un état semblable à celui d'un homme enchaîné : pas plus que lui, elle ne peut aller de l'avant. Toutes les difficultés doivent donc être examinées préalablement, pour ces motifs certes, mais aussi parce que chercher sans poser d'abord le problème, c'est comme si l'on marchait sans savoir où l'on va, c'est s'exposer même à ne pouvoir reconnaître si, à un moment donné, on a trouvé, ou non, ce qu'on cherchait. Il est évident, en effet, qu'alors on n'a point de but ; seul a clairement un but celui qui a d'abord discuté les difficultés. Enfin, on se trouve nécessairement dans une meilleure situation pour juger, quand on a entendu, comme parties adverses en quelque sorte, tous les arguments opposés.⁴

3. G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, op. cit., p. 14. Bien que la citation s'inscrive initialement dans le cadre d'une réflexion épistémologique sur les caractéristiques de l'esprit scientifique, nous pensons que son propos s'applique également à ce qu'on pourrait appeler, par commodité, « l'esprit philosophique ».

4. Aristote, *Métaphysique*, B, 1, 995a25-995b.

Si Aristote a raison (et nous pensons que c'est le cas !), la réflexion philosophique doit donc commencer par la confrontation à une difficulté qui de fait embarrasse la pensée, en l'empêchant d'y voir clair. De ce point de vue, on peut proposer de définir un problème, dans l'ordre de la connaissance, comme une difficulté théorique qui s'impose à l'intelligence, en faisant obstacle à l'intelligibilité claire et distincte d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation. Il y a ainsi « problème », quelque chose « fait problème », quand la pensée est mobilisée, provoquée, voire inquiétée par une chose qui résiste à la volonté de comprendre et qui excède la capacité immédiate de l'esprit à en rendre compte. Ces premières considérations sont importantes, dans la mesure où elles permettent de mettre en évidence qu'un problème apparaît, dans l'expérience ordinaire, sous la forme d'un événement ou d'un élément perturbateur, dont l'étrangeté produit la perplexité et l'étonnement. Ce qui pose problème, c'est ce qui ne concorde pas avec nos schèmes conceptuels et nos habitudes intellectuelles, autrement dit ce qui produit un embarras, et qui s'impose comme sous la forme d'une difficulté à élucider. C'est ce qui fait dire notamment à Eugène Fink⁵, par exemple, dans le sillage de la thématique traditionnelle de l'étonnement, qu'un problème est ce qui introduit une rupture dans l'ordre des représentations habituelles et des conduites quotidiennes, une discontinuité dans l'expérience immédiate de notre rapport au monde, par laquelle ce qui va de soi devient ce qui fait question. Ce qui était jusque-là pour le sujet une évidence dans son monde ordinaire, du bien connu ou du supposé connu, se trouve mis en doute et ébranlé par un élément nouveau, faisant rupture, ou alors un élément déjà connu, mais appréhendé selon une nouvelle perspective qui le rend inintelligible. Une forme de surprise intervient donc, qui réussit à mettre en question ce qui jusque-là n'avait jamais été interrogé ou même aperçu. Ainsi l'étonnement conduit le sujet à faire l'expérience d'une étrangeté, qui surgit au cœur même de ce qui lui est le plus familier dans le cours habituel de la vie. On comprend par là que quelque chose d'ordinaire devient, par son caractère problématique, surprenant et étrange, quelque chose de remarquable et de saillant, qui mérite qu'on s'y attarde, qui motive le désir de comprendre, d'entreprendre une enquête, de réfléchir. Si tel est le cas, le problème est la raison même de l'enquête et de la réflexion, ce qui éveille le sujet et le pousse à entreprendre un effort intellectuel.

Que peut-on déduire de cette phénoménologie de l'étonnement pour la compréhension du contexte scolaire dans lequel s'intègre la problématisation en terminale ? Le contexte scolaire peut-il en lui-même constituer un obstacle à la sollicitation de la pensée de l'élève par quelque chose qui s'impose par son étrangeté ? Peut-on par ailleurs isoler des habitudes scolaires qui escamoteraient ou bloqueraient la capacité des élèves à se rendre disponibles pour l'étonnement face à une réalité compliquée, paradoxale, en première instance incroyable ou inintelligible ?

5. E. Fink, « La philosophie comme dépassement de la naïveté », in *Proximité et distance*, Jérôme Millon, 1994.

On peut penser, en guise de première approximation, que le caractère artificiel du contexte scolaire ne satisfait pas, *a priori*, pour des raisons de principe, aux conditions habituelles de l'expérience effective de l'étonnement. En effet, les problèmes auxquels les élèves doivent être sensibilisés à partir des notions et des textes ne s'imposent pas à eux de façon « naturelle », dans le cadre d'une expérience vécue en première personne, c'est-à-dire quand le sujet est en prise avec les difficultés qui se présentent à lui dans sa vie personnelle. De ce fait, on peut supposer que les élèves ont du mal à « remplir » les notions et les problèmes par des intuitions, à faire le lien avec leur propre expérience, leurs souvenirs, leur trajectoire existentielle, sous son aspect individuel ou familial. Cela semble se vérifier par la disparité et par la variabilité de l'intérêt des élèves pour les thèmes et les notions examinés en classe. Quand une notion retentit avec des expériences vécues, comme c'est souvent le cas avec le désir ou la liberté, moins souvent avec la démonstration ou la politique, on constate une mobilisation accrue, qui permet de sensibiliser plus facilement aux problèmes associés à la notion. Si ces observations sont correctes, on peut en déduire que les élèves sont plus difficilement mobilisés par des questions générales et abstraites, vides de sens pour eux, parce qu'impossibles à remplir par des intuitions ; questions qui sont par ailleurs imposées, non par la vie elle-même, par le bruit et la fureur du monde, mais dans le cadre d'un programme scolaire finalisé par une perspective d'examen et une évaluation. Toute la difficulté est alors de parvenir à présentifier les problèmes par des exemples simples et des situations concrètes, en sorte que l'élève puisse, d'une certaine façon, se sentir concerné par le problème envisagé, voire se l'approprier, et faire comme s'il se posait directement à lui, au-delà de la posture du spectateur désengagé. Il y a là un présupposé, qu'on peut soumettre à la discussion et qui nous fait buter sur des limites, selon lequel la position effective et la compréhension réelle d'un problème philosophique ne sont possibles que s'il y a un engagement personnel de l'élève dans une situation où l'expérience de la confusion, de l'ambiguïté ou de l'inintelligibilité est vécue pour ainsi dire « en première personne », non « en troisième personne ». C'est un paradoxe, et une difficulté à assumer, comme si l'on pouvait parvenir à retrouver l'imédiateté de l'expérience vécue dans le cadre d'un dispositif artificiel, et au terme d'un parcours fait de médiations et de constructions intellectuelles. Toujours est-il que ce postulat, si on décide de l'adopter et d'en faire un repère pour la pratique, conduit non seulement à se demander comment faire pour créer des conditions qui favorisent l'émergence d'un problème dans une situation où sa difficulté constitutive ne s'impose pas d'elle-même à la conscience de l'élève, mais aussi à faire preuve d'inventivité dans l'usage de documents ou d'exemples non philosophiques, qui permettent à la difficulté de se manifester et de devenir « appropriable » pour les élèves. Le cinéma et l'actualité, par exemple, sont des instruments puissants, bien que délicats à manier.

Par ailleurs, on peut formuler une seconde hypothèse relativement au contexte scolaire. Il s'agit de ce qu'on proposera d'appeler la « conduite de réponse ». Celle-ci désigne un *habitus*, institué par l'éducation et par la scolarisation, dont le trait distinctif est la croyance dans la nécessité de donner systématiquement une réponse à une question posée par l'adulte, mais aussi en l'existence d'une seule réponse correcte à la question, que celle-ci soit vraie ou fausse. Évidemment, cette tendance à vouloir répondre immédiatement à toute question qui se présente à l'esprit ne dépend pas uniquement des habitudes qui sont acquises à l'école, bien que celle-ci semble y contribuer : quand un professeur adresse une question, interroge, il faut bien répondre. On peut faire l'hypothèse que cette tendance s'enracine également dans le désir adolescent de donner son opinion, d'avoir son avis personnel et original, comme si penser par soi-même se réduisait à l'affirmation de croyances et préjugés non discutés, voire à penser tout seul. Il s'agit là de ce qu'on pourrait appeler, en détournant le propos de Husserl, l'« attitude naturelle » de l'élève, dont chaque enseignant semble devoir faire l'expérience directe quand il énonce une question ou propose un sujet de dissertation, notamment en début d'année. On comprend alors la difficulté qu'il y a à sensibiliser les élèves à l'importance de commencer par suspendre son jugement, au moins de manière provisoire : différer la réponse immédiate pour analyser la question elle-même, ajourner la solution qui semble la plus évidente pour mettre en œuvre un effort de réflexion méthodique et critique. Mais peut-être que l'obstacle est ici convertible en levier pédagogique, dans la mesure où permettre aux élèves, dans un premier temps, de donner leur opinion sur un sujet peut conduire à révéler les réponses contraires que la question suscite. S'il y a des réponses contradictoires à une question, comme le signalait déjà Aristote, c'est qu'il y a bien une difficulté à élucider, concernant les raisons de cette diversité d'opinions et les conditions d'une réponse satisfaisante au problème. Le risque est cependant ici de susciter une réaction assez typique des élèves, consistant à conclure hâtivement de la confrontation des opinions que chacun pense comme il le veut et ce qu'il veut sans avoir à soumettre sa pensée à des contraintes méthodologiques et à des normes logiques.

L'équivoque de la question et de sa fonction : mais où est le problème ?

Nous proposons comme deuxième axe de réflexion sur les obstacles à la problématisation de prendre en compte la manière dont les élèves sont confrontés, en termes de méthodologie et de préparation aux exercices d'examen, à la question de savoir en quoi consiste l'établissement d'une problématique dans un devoir de philosophie. Cet aspect, qui se trouve ici circonscrit à l'acquisition et à la maîtrise de la méthode de la dissertation, nous semble constituer une difficulté majeure, rencontrée par une grande majorité d'enseignants. Or, l'identification et l'explicitation

d'un problème sont bel et bien des préalables indispensables à la construction d'un devoir, à la rédaction de la dissertation, sachant que cette dernière est présentée par les textes officiels comme l'une des « *formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie* ». La dissertation est d'ailleurs définie de la façon suivante dans le cadre du programme :

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

Dans quelle mesure peut-on penser que le dispositif de la dissertation, fondé sur l'analyse d'une question donnée et déjà constituée, engendre une difficulté pour les élèves ? Qu'est-ce qui fait de la dissertation en philosophie un exercice dont la pratique de l'enseignement nous montre que les élèves ont du mal à en maîtriser et à s'en approprier la finalité et les moyens, voire les « règles du jeu » ? La dissertation n'est-elle pas un type d'exercice qui a déjà été largement abordé dans le cadre de la formation scolaire antérieure, que ce soit en français, en histoire ou en sciences économiques et sociales ? Peut-on discerner dans la dissertation en philosophie quelque chose qui soit difficile à comprendre, notamment en ce qui concerne la formulation d'une problématique ?

Un premier élément de réponse réside selon nous dans le caractère flou que peut avoir pour les élèves le terme même de « problématique ». On peut l'expliquer notamment par le fait que ce qu'on désigne par ce terme en philosophie ne correspond pas exactement aux attentes et aux habitudes acquises par les élèves dans les autres disciplines. En effet, si l'on regarde du côté de l'histoire, par exemple, on s'aperçoit que la problématisation du sujet consiste à formuler une question à partir d'un sujet donné sous forme de thème ou d'assertion. Il s'agit par exemple de formuler une question à partir du sujet « Dieu et le roi (XIII^e-XV^e siècles) ». Si l'on se réfère à ce que les élèves doivent réaliser dans le cadre des TPE en classe de première, le dispositif est sensiblement le même : il s'agit de formuler une question à partir de thèmes et de sous-thèmes proposés dans le cadre du programme. Des élèves qui choisiraient de travailler sur le thème « Héros et personnages », par exemple, devraient alors circonscrire leur travail de recherche et de réflexion par une question précise, ciblée, ce qui peut donner la problématique suivante : « Quel est le rapport entre les héros antiques et les super-héros d'aujourd'hui ? » Finalement, si l'on se reporte à ce qu'est une problématique dans le cadre de la dissertation en français, on s'aperçoit en lisant le programme national disponible sur les sites officiels que « *la dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français* »⁶. Dans cette pers-

6. Pour accéder au détail de ces textes, on consultera le site d'Eduscol : <http://eduscol.fr>

pective, on comprend que l'unité verbale n'est pas le signe d'une unité conceptuelle et méthodologique. Les pratiques discursives et disciplinaires liées à la notion de problématique n'étant pas exactement les mêmes, il ne semble pas possible de s'appuyer sur des prérequis de méthode qu'il suffirait de réorienter et d'appliquer au caractère « philosophique » de la dissertation.

Qu'en est-il donc en philosophie ? Que peut-il y avoir de déroutant pour des élèves placés face à un sujet de dissertation qu'il leur faut problématiser ? On peut faire l'hypothèse que le « dispositif de la question », qui caractérise les sujets de dissertation proposés au baccalauréat et les sujets travaillés pendant l'année scolaire, rend la finalité et la place de la problématisation confuses, équivoques, en tout cas difficiles à cerner pour les élèves. La réaction la plus courante des élèves, si l'on se fie aux témoignages de nombreux collègues et à l'expérience de terrain, consiste à demander à l'enseignant s'il s'agit simplement de reformuler la question donnée en tant que sujet (transformer la question en une autre question semblable), s'il faut au contraire poser de nouvelles questions à partir de la question initiale (série de questions), ou s'il faut énumérer des questions générales à propos des notions du sujet (transposition du cours). Tout se passe en fait comme si les élèves ne comprenaient pas quoi faire de la question proposée à leur réflexion, quelle est sa fonction, en quoi consiste la formulation d'une problématique, mais aussi comment s'y prendre pour identifier le ou les problèmes que cette question contient. On peut faire ici l'hypothèse que la situation de devoir, caractérisée par la position d'une question d'emblée générale et abstraite, ne faisant pas explicitement référence à des faits problématiques, à la différence de la situation de cours, où les problèmes peuvent émerger à l'occasion de l'analyse d'un fait ou d'une situation, « court-circuitée », pour ainsi dire et dans une certaine mesure, la capacité des élèves à s'étonner et à s'interroger. Face à un sujet de dissertation, l'élève doit par lui-même, en s'appuyant sur les connaissances acquises en classe et sur sa réflexion personnelle, identifier et reconstituer tout seul les données du problème, ce qui suppose une analyse méthodique et minutieuse de la question. Dans cette perspective, on pourrait dire que le dispositif de la dissertation implique de travailler dans un sens inverse de la démarche socratique : il ne s'agit pas de partir d'une situation de la vie courante (Untel a fait ceci) pour en faire émerger une question particulière (Est-ce vertueux ?), puis une question sous-jacente plus générale (Qu'est-ce que la vertu ?), mais au contraire de retrouver les données concrètes du problème à partir d'une question qui est déjà générale et abstraite. Comme le rappellent les auteurs d'un manuel d'introduction à la méthodologie philosophique, destiné aux étudiants :

Il revient à l'apprenti philosophe d'extraire et de formuler des problèmes à partir d'énoncés qui les contiennent implicitement. [...] En philosophie, le problème est caché, enveloppé dans l'énoncé du sujet : seule sa bonne et juste lecture (qui est déjà interprétation, donation de sens) permet de passer du sujet au problème.⁷

7. P. Choulet, D. Folscheid, J.-J. Wunenburger, *Méthodologie philosophique*, PUF, 1992, p. 184-185.

Si tel est le cas, on comprend aisément sur quelle difficulté peuvent buter les élèves : il leur faut reconstruire le problème et ses données en retrouvant, par un travail d'exemplification, de réflexion et de remémoration, quels sont les faits, les situations, les concepts, les thèses et les arguments vus en cours (ou même rencontrés dans l'expérience) auxquels le sujet peut faire référence, sans le dire explicitement. Il s'agit donc bien de mener un travail d'enquête, qui doit procéder à l'inverse de la dialectique ascendante de Platon : au lieu de partir des phénomènes concrets rencontrés dans l'expérience pour monter vers le général, il s'agit de partir du général et de l'abstrait pour retrouver les aspects particuliers et concrets du sujet, avant de « remonter » ensuite à un problème général. Il faut ainsi rechercher ce qui a conduit à poser cette question, ce qui la motive et ce qui la justifie, en partant du présupposé (principe de charité) que si cette question est soumise à l'examen, c'est qu'elle a un réel intérêt, qu'elle soulève un problème, des difficultés théoriques et conceptuelles. Autrement dit, il faut faire émerger un embarras pour la pensée, que l'élève doit reconstituer non seulement en s'appuyant sur ses connaissances, mais aussi en exerçant ses capacités d'analyse, au contact d'un sujet qu'on pourrait dire « situé », qu'il convient d'analyser dans sa spécificité, en tenant compte de sa formulation particulière. Dans cette perspective, il n'est sûrement pas inutile de rappeler (régulièrement) aux élèves que la formulation d'un problème philosophique n'est pas donnée au départ. Elle est acquise, voire conquise, au terme d'un patient et méthodique travail d'analyse et de réflexion. C'est ce que suggérait déjà Bachelard dans l'extrait que nous avons mis en exergue de cet article : les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. Cet argument s'applique bien à la problématisation d'un sujet de dissertation : il est nécessaire de construire, ou même plutôt de reconstruire, le problème sous-jacent au sujet donné sous forme de question, la question initiale ayant pour fonction d'orienter l'enquête, de signaler dans quelle direction il faut chercher. En sorte que problématiser ne va pas de soi. Il s'agit d'un exercice hautement difficile, qui dépend à la fois de connaissances acquises et de dispositions incorporées par l'usage répété.

Un apprentissage plus qu'une méthode : l'art de problématiser

Au terme de ce parcours, nous soulignerons que le « sens du problème » ne semble pas pouvoir se réduire à l'assimilation de connaissances théoriques, ni à une compétence technique, choses que l'on pourrait acquérir sous forme d'informations factuelles à mémoriser ou d'instructions procédurales à appliquer mécaniquement dans une situation typique, standardisée. Il s'apparente plutôt à une aptitude, à une capacité, qui s'acquiert et s'approfondit par la pratique réelle, au contact des difficultés que soulèvent les situations concrètes et les notions abstraites, sous la direction d'un « guidage » par le professeur, qui doit à la fois, ce qui n'est pas une mince affaire, non seulement dire quels sont les problèmes philosophiques majeurs et pour quelles raisons ils se posent, mais aussi et surtout montrer aux élèves comment poser ces problèmes, comment s'y prendre pour les reconstruire et les

expliciter, à l'occasion d'un cas particulier : un exemple, un texte, un document, une citation, un sujet de dissertation, etc. Dans cette perspective, on peut être tenté de considérer que la problématisation est un « art », au sens où l'on parlait jadis de l'art médical ou de l'art de bien parler, plus qu'une simple technique rationnelle, *stricto sensu*. La question se pose donc légitimement de savoir si l'on peut vraiment l'enseigner, comme on transmet des informations, et comment ; ou si l'on peut simplement « montrer » comment s'y prendre (en faisant soi-même ou en donnant à voir un philosophe aux prises avec un problème), et donc créer les conditions favorables qui permettraient aux élèves de se familiariser avec les problèmes classiques, et de pratiquer eux-mêmes la problématisation. Dans cette perspective, chacun pourra se demander dans quelle mesure l'exercice pratique est une condition nécessaire de l'apprentissage de la problématisation, et quelle place il convient alors de lui accorder dans l'économie générale d'un cours de philosophie au lycée. Le lecteur aura compris que pour nous, cette dimension de l'exercice, qu'on pourrait appeler aussi l'« exercitation », comme le disait Montaigne dans les *Essais* à propos de l'apprentissage de la capacité à bien juger, est un élément central du cours de philosophie, que ce soit pour apprendre à problématiser, à argumenter ou à conceptualiser. Si le « sens du problème », pour paraphraser Kant, est « *un don particulier qui ne peut pas du tout être appris, mais seulement exercé* »⁸, alors il est nécessaire de faire faire, et pas seulement de dire de quoi il s'agit (exposé thématique) ou encore d'indiquer comment il faut faire (discours méthodologique). Il y a ici quelque chose qui rejoint dans une certaine mesure les réflexions de Wittgenstein à propos de l'apprentissage du langage et des règles, bien qu'il s'agisse là d'une perspective que nous n'avons pas la possibilité de développer. Nous nous contenterons de signaler que cette analogie permet sans doute d'éclairer un fait énigmatique : ce qui fait qu'à un moment donné un élève comprend, alors que jusqu'alors il ne comprenait pas ce qu'il devait faire, tout en nous donnant l'impression que l'on n'y est pour rien, au sens où on ne lui a pas transmis un message.

Cependant, nous ne voudrions pas ici donner à penser que la problématisation peut s'acquérir sans transmission ni étude, indépendamment de certaines connaissances théoriques. Ce serait là selon nous une grave erreur, qui alimenterait certains discours « pédagogistes », selon lesquels l'école aurait pour visée principale la construction du savoir par les élèves. Il y aurait là une simplification abusive, et un risque d'illusion dangereux. Car on n'apprend pas, en fait comme en droit, à problématiser à partir de « rien », comme si on pouvait se couper du fonds d'habitudes culturelles et de croyances partagées qui déterminent nos croyances et nos manières de penser, avec lesquelles il faut composer et s'expliquer. Comme le disait Bachelard, les progrès de la pensée rationnelle sont liés à la socialisation et à la discussion des convictions personnelles. Mais surtout, on n'apprend pas à probléma-

8. Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 1968, p. 148.

tiser sans une préparation culturelle exigeante, par laquelle on acquiert les connaissances théoriques et les outils conceptuels sans lesquels il paraît impossible d'identifier un problème, encore moins de le reconstruire et de l'explicitier correctement. C'est pourquoi nous insistons sur le fait qu'il ne faudrait pas minimiser l'importance du cours de philosophie dans sa dimension théorique, et la nécessité de la transmission de connaissances générales, notamment en ce qui concerne les concepts, que ce soient les notions ou les repères, étant donné que les notions claires et distinctes sont des outils puissants pour construire des problèmes. Or si « *sont des problèmes les questions au sujet desquelles il existe des raisonnements contraires [...] et aussi des questions au sujet desquelles nous n'avons aucun argument, parce qu'elles sont trop vastes et que nous croyons qu'il est difficile d'en trouver la raison* »⁹, alors il faut bien « s'armer » un minimum pour les affronter. Dans cette perspective, l'art de problématiser n'est pas dissociable de la prudence, si l'on entend par-là un effort de vigilance intellectuelle, mais aussi la capacité à mobiliser des connaissances générales pour les appliquer à des cas, pour juger des situations dans leur singularité.

Julien LAMY
Lycée La Versoie,
Thonon-les-Bains

9. Aristote, *Topiques*, I, 2, 104b12-16.

LE COURS DE PHILOSOPHIE ET L'ÉMANCIPATION LAÏQUE

« Quand même on accorderait... qu'il n'y a point de Dieu »

Le professeur de philosophie peut entrer par mille chemins dans la forêt dense de la laïcité. Sans doute n'y a-t-il pas lieu de partir dogmatiquement d'une définition, ni d'opposer doctement une bonne laïcité et une mauvaise. On peut en revanche repérer dans la laïcité une implication dans des combats pour l'émancipation humaine. Le mouvement féministe, auquel les élèves sont sensibles, est un exemple de combat historique pour l'émancipation individuelle et l'égalité des droits, qui se heurte régulièrement à l'emprise de la religion sur la société. En cela, la revendication féministe croise la revendication laïque selon laquelle la loi civile prime la loi religieuse. Par les passions qu'elle mobilise et les enjeux qu'elle cristallise, la laïcité est une question que le cours de philosophie gagne à aborder, à l'occasion de l'examen des notions de liberté, de conscience, de raison, de justice, d'État ou de religion, par exemple¹.

L'idée de laïcité mène directement aux principes qui fondent l'ordre social et l'autorité politique². On peut en effet convenir qu'à travers l'idée contemporaine de laïcité, telle qu'elle s'est formée depuis le XIX^e siècle, s'affirme la prétention de penser l'existence politique des hommes sans l'étai d'une légitimation religieuse. On ose juger et discuter des meilleures lois, des institutions les plus appropriées, de la justice et du droit, en usant des seules lumières de la raison et de l'expérience historique de l'humanité. Cette émancipation intellectuelle est cependant plus ancienne que la laïcité républicaine. Elle fut celle de l'humaniste Grotius, évoquant en 1625 les principes du « droit naturel » fondateurs de la socialité humaine :

1. À la suite de la demande insistante de l'APPEP, la laïcité continuera à figurer au programme d'enseignement moral et civique des classes terminales applicable à partir de septembre 2020. Voir : <http://www.appep.net/publication-prematuree-des-programmes-de-terminale/>

2. Guy Coq, « Intraduisible laïcité ? », *Faire vivre la laïcité*, sous la direction d'Alain Seksig, avant-propos d'Élisabeth Badinter, Le Publieur, 2014, p. 281-284.

Tout ce que nous venons de dire, écrivait Grotius, aurait lieu en quelque manière, quand même on accorderait, ce qui ne se peut sans un crime horrible, qu'il n'y a point de Dieu, ou s'il y en a un, qu'il ne s'intéresse point aux choses humaines.³

Quatre siècles après, l'enseignement de la philosophie reconduit en France cette ambition de raisonner librement sur les fondements de l'existence sociale et politique des hommes, sans être assujéti à quelque credo que ce soit. Le principe constitutionnel de laïcité autorise même le professeur de philosophie à exercer cette liberté pédagogique et philosophique : former le jugement de ses élèves par un travail conceptuel exigeant, critique et réfléchi, sans craindre, en principe, d'être accusé d'un quelconque « crime horrible ».

« Instruction obligatoire » !

Pour traiter de la question laïque, le professeur peut commencer par solliciter ses élèves sur ce que le terme de laïcité évoque pour eux. Il est fréquent d'avoir alors à confronter la « tolérance » au « droit », la « liberté de conscience » à la « liberté de la raison ». Dans chaque cas, on peut saisir les normes en jeu, les différences de plan, les complémentarités, les tensions fécondes, mais aussi les dévoiements. Aujourd'hui comme hier, la conscience n'est-elle pas parfois invoquée pour justifier l'enfermement en soi⁴ ?

Ce qui reste dans la mémoire des élèves de leurs cours d'histoire et d'enseignement moral et civique est mobilisable philosophiquement. L'examen critique des moments instaurateurs de la laïcité en France est fécond, si on parvient à les rapporter aux enjeux présents. Ainsi la loi du 28 mars 1882 sur « l'instruction obligatoire » peut-elle être appréciée à l'aune des combats émancipateurs pour le droit de l'enfant à l'instruction. On trouve là une occasion de réfléchir à la signification de la liberté et à ses conditions d'exercice. En effet, la liberté n'est-elle pas impliquée dans cette « obligation » faite à l'enfant de s'instruire, à la famille de ne pas entraver son instruction, au professeur laïque de faire son métier, et surtout à la société d'instituer, de financer et de garantir une instruction publique ? Vit-on librement quand on est privé d'une instruction qui permet de comprendre le monde, de le questionner et de s'y orienter avec discernement ? La laïcité est historiquement impliquée dans la revendication universaliste du droit à l'instruction et dans l'instauration en France de l'instruction obligatoire.

En même temps que les fondateurs de l'école laïque ont établi par la loi l'instruction obligatoire, ils ont rendu l'école publique gratuite et l'ont libérée de la tutelle de l'Église. La séparation de l'école publique et de l'Église dans les années 1880 a ainsi précédé la séparation en 1905 des Églises et de l'État. Par là, on voit comment le principe de séparation est un des éléments structurants de la laïcité.

3. Grotius, *Du droit de la guerre et de la paix*, Discours préliminaire, 1625, trad. Jean Barbeyrac, 1724, p. 10. Voir, à ce propos, Robert Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Vrin, 1974, p. 41.

4. « Le fanatisme ose la contrefaire, et dicter le crime en son nom », Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Livre quatrième, *Profession de foi du vicaire savoyard*, GF-Flammarion, 1966, p. 379.

Séparer pour rassembler ?

La loi du 9 décembre 1905, qui demeure la « clé de voûte »⁵ de la laïcité française, se définit comme une loi portant séparation des Églises et de l'État. Le cours de philosophie permet de préciser la signification juridique que prend ici le terme « séparation », et de réfléchir à sa portée politique. En « séparant » le religieux et le politique, la loi laïque ne fournit-elle pas à un peuple la possibilité de se rassembler en dépassant ses divisions en matière de religion ? D'assurer l'égalité des citoyens, par-delà leurs croyances ou leurs incroyances ? Ne permet-elle pas une double émancipation : de l'autorité publique vis-à-vis des religions, et des consciences vis-à-vis de l'État ?

Mais une fois ces principes explicités, il convient de s'interroger sur leur effectivité. Que valent les principes d'égalité et de liberté lorsque ceux-ci paraissent avoir peu de rapports avec la réalité empirique ? L'idée laïque renvoie les êtres humains à eux-mêmes, à leur raison, à leur volonté et à leur capacité à coopérer pacifiquement, dans la considération de leur altérité réciproque. Il leur revient donc de faire vivre ces principes, de les imposer contre leurs détournements. Si, dans l'histoire, la laïcité n'a pas été à la hauteur de ses prétentions, faut-il en conclure à l'épuisement de la puissance d'émancipation et de concorde de la laïcité ? Sinon, à quelles conditions l'idée laïque peut-elle se réactiver et mieux répondre aux enjeux contemporains ? D'autres questionnements peuvent légitimement surgir. La laïcité peut-elle ignorer les exploitations économiques et les injustices sociales, la résurgence du racisme, du nationalisme et d'idéologies réactionnaires doctement baptisées « post-séculières » ? Le droit laïque a-t-il un avenir lorsque la société est sous l'emprise de forces hostiles à l'émancipation laïque ?

La consécration constitutionnelle de la laïcité depuis 1946 donne, elle aussi, matière à questionnements. La formulation performative d'une « République indivisible, laïque, démocratique et sociale », permet une réflexion sur l'implication de la laïcité dans les trois principes de liberté, d'égalité et de fraternité, bien au-delà de la stricte laïcité juridique et de la seule liberté religieuse.

« Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses »...

En contrepoint de l'examen de ces moments fondateurs au cours desquels la laïcité s'est nommée et revendiquée comme telle, le professeur de philosophie peut proposer à ses élèves une autre voie d'investigation, en esquisant une genèse de la laïcité. Là encore, il ne perd rien à sonder les « connaissances et compétences » qu'ils ont acquises depuis la Sixième en enseignement moral et civique et en histoire. L'attention peut se porter sur les philosophies des Lumières du fait de l'humanisme rationaliste et de l'esprit de tolérance qu'elles portent. Les Lumières exhortent cha-

5. Conseil d'État, « Réflexions sur la laïcité. Considérations générales. Un siècle de laïcité », *Études et documents du Conseil d'État*, 2004, p. 246. Voir : <https://www.conseil-etat.fr/ressources/etudes-publications/rapports-etudes/etudes-annuelles/un-siecle-de-laicite-rapport-public-2004>

cun à oser faire un usage autonome de sa pensée et ainsi à se dégager de toute tutelle intellectuelle et morale. Il apparaît que l'idéal émancipateur des Lumières entre en résonance avec l'idée laïque, et inversement.

Il en est de même de l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 qui prévoit que « nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi ». Ne peut-on y reconnaître l'acte de naissance politique de la laïcité ? Il m'arrive, pour ma part, de m'appuyer sur ces mots éclairants du grand historien politique René Rémond :

Un événement s'impose comme le moment où la laïcité a fait son entrée comme principe d'organisation de la société moderne. On peut même le dater d'un jour précis, le 26 août 1789 : ce jour-là, l'Assemblée constituante a adopté la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Un de ses articles – le dixième – peut être considéré comme l'acte de naissance de la laïcité, bien que le mot n'y figure point [...] Sous cette formulation alambiquée, qui n'énonce pas un droit en termes positifs mais emprunte un détour et recourt à une tournure négative, dont l'embarras traduit les scrupules des constituants qui s'effraient de leur audace, tant est grande la nouveauté de la proposition, c'est bien la liberté de conscience qui émerge : pour la première fois en France – et en Europe – est reconnu non plus comme une tolérance, mais comme allant de soi, le droit de choisir librement sa religion, peut-être d'en avoir point.⁶

« Tuer un homme, ce n'est pas défendre une doctrine, et c'est tuer un homme »

Mais ne peut-on pas remonter encore plus loin dans le temps pour retrouver les sources de la laïcité ? L'humanisme des Lumières a universalisé une ancienne revendication de liberté, et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 l'a élevée au niveau du droit politique. Une revendication de libre choix de sa religion s'est en effet puissamment affirmée dans l'Europe du XVI^e siècle, lors de controverses théologiques. Sur cette question, je m'appuie sur Ferdinand Buisson, pour qui la laïcité scolaire et républicaine du début du XX^e siècle puise sa source vive au XVI^e siècle, dans le soulèvement moral de protestation contre les persécutions religieuses, associé à une exigence de paix contre « l'anarchie sanglante à travers les horreurs d'une guerre civile » que furent les guerres de Religion⁷. Ce mouvement, précise Buisson, ne visait pas seulement la guerre qui déchirait catholiques et protestants. La « haine théologique » avait pénétré la Réforme elle-même, produisant l'étrange sentiment de « l'énormité de cette contradiction : un hérétique, à peine sauvé du feu, prétendant y jeter un autre hérétique »⁸. Buisson évoque l'épisode sinistre de la mise au bûcher de Michel Servet le 27 octobre 1553 à Genève. En cette

6. René Rémond, *L'invention de la laïcité française de 1789 à demain*, Bayard, 2005, p. 35-36.

7. Ferdinand Buisson, « Note additionnelle sur la réforme française. Les apôtres de la tolérance », *Revue de métaphysique et de morale*, 1918, t. XXV (n° 5-6), p. 713. Voir aussi : Ferdinand Buisson, *Éducation et République*, introduction de Pierre Hayat, Kimé, 2003, p. 119.

8. *Ibid.*, p. 712.

citée réputée libre, on fit « mourir pour la religion », Servet ayant été jugé « hérétique » pour ses opinions sur le dogme de la Trinité. Buisson cite Calvin qui légitimait cette mise à mort au motif de la nécessité de « maintenir la vraie foi... contre les erreurs détestables de Michel Servet » de sorte qu'il serait « licite de punir les hérétiques et qu'à bon droit, ce méchant a été exécuté »⁹.

L'invocation par Buisson de cette mise à mort pour opinion hérétique lui permet de rendre compte d'un soulèvement intellectuel et moral pour la liberté, à cette période. Ainsi, en réponse à Calvin, Sébastien Castellion, un humaniste et théologien français réfugié à Bâle, publia sous un pseudonyme en 1554 un *Traité des hérétiques, à savoir si on doit les persécuter*, dont Buisson cite un passage :

Tuer un homme, ce n'est pas défendre une doctrine, et c'est tuer un homme. Quand les Genevois ont tué Servet, ils n'ont pas défendu une doctrine : ils ont tué un homme. Défendre une doctrine, ce n'est pas l'affaire d'un magistrat. Qu'a le glaive de commun avec la doctrine ? C'est l'affaire du docteur. Si Servet avait voulu tuer Calvin, le magistrat aurait bien fait de défendre Calvin. Mais Servet ayant combattu par des écrits et des raisons, c'était par des raisons et des écrits qu'il fallait le combattre.¹⁰

Buisson commente ainsi ces mots de Castellion :

Ce manifeste contient non pas quelque pressentiment de la tolérance, mais un exposé lumineux, une revendication de la pleine liberté de conscience en matière religieuse.¹¹

Car Castellion sut distinguer ce qui relève du magistrat de ce qui relève du docteur : on combat la violence en usant de la force de la justice publique et on combat une doctrine par « des écrits et des raisons ». Mais on ne saurait combattre pour ou contre une doctrine en usant de moyens coercitifs, que ceux-ci soient ou non mis à la disposition de l'autorité politique. Par la dissociation qu'il établit entre le plan des doctrines et celui de l'autorité publique, on peut estimer que Castellion fut au XVI^e siècle de ceux qui préparèrent la double émancipation défendue par la laïcité française à partir du XIX^e siècle : du politique vis-à-vis de la religion et de la religion vis-à-vis du politique¹².

« La République assure la liberté de conscience »

Cependant, la liberté religieuse n'est pas le tout de la « liberté de conscience » portée par la laïcité. Car la liberté de conscience est revendiquée pour toute conscience. Elle inclut assurément la liberté de la foi. Mais elle inclut simultanément la liberté d'une conscience athée et agnostique. Elle exprime le droit pour chacun d'avoir une religion ou de ne pas en avoir, de « croire ou de ne pas croire ». Le cours

9. *Ibid.*, p. 711.

10. *Ibid.*, p. 712.

11. *Ibid.*, p. 711.

12. « La laïcité française signifie le refus de l'assujettissement du politique au religieux, ou réciproquement », Conseil d'État, « Réflexions sur la laïcité. Considérations générales. Un siècle de laïcité », *Études et documents du Conseil d'État*, 2004, p. 246. Voir : <https://www.conseil-etat.fr/ressources/etudes-publications/rapports-etudes/etudes-annuelles/un-siecle-de-laicite-rapport-public-2004>

de philosophie peut ainsi être l'occasion de réfléchir à la formule du premier article de la loi du 9 décembre 1905 : « La République assure la liberté de conscience ».

À quoi renvoie précisément ici l'expression « liberté de conscience » ? La question peut être posée en classe ou proposée en exercice hors les murs du lycée en vue d'une reprise en cours. On suggérera ici quelques pistes d'étude. Il peut être utile de partir de la liberté de la conscience, car la liberté est en quelque façon inhérente à la conscience, au sens où la liberté de la conscience renvoie à une vie intérieure irréductible : à un sentiment de soi, une relation interrogative à soi, ou une disposition à se reconnaître dans ses expériences.

La liberté de la conscience n'a donc pas besoin de la République laïque pour être éprouvée par les individus. En revanche, la laïcité protège par la loi l'exercice extérieur de cette liberté. Et, en l'absence de telles lois, ou si la loi en vigueur est bafouée, la laïcité réclame ce droit de conduire sa vie dans la société selon sa conscience. La laïcité vise à faire respecter pour chacun le droit de parler et de vivre conformément à ses convictions, dans une intime fidélité à soi, sous réserve de respecter la loi civile. On voit l'immense portée de la « liberté de conscience », qui contient et excède la liberté d'expression et de communication des opinions. Elle désigne en effet un principe d'émancipation de l'individu reconnu dans son droit de mener sa vie, de se comporter et d'agir selon la représentation qu'il se fait de sa relation à lui-même, à l'univers, à l'existence, la vie et à la mort..., sans avoir à s'en cacher. On peut même préciser qu'il n'est pas seulement attendu de la République laïque qu'elle ne méprise pas cette liberté. Il lui revient de l'« assurer » : de la protéger durablement contre toute propension à la nier, que cette tentation liberticide provienne d'une religion, d'une autorité publique, d'un groupe social, d'une famille, ou de n'importe qui. On notera également qu'en « assurant » la liberté de conscience, la République ne prétend pas l'exercer à la place de l'individu, mais lui ménage les conditions objectives de son exercice dans le respect de l'ordre public.

On peut également attirer l'attention des élèves sur le fait que la liberté de conscience ayant ici le statut d'un droit établi par la loi, ce droit, comme tout droit, ne saurait sans contradiction prétendre à l'absoluité. Un droit, en effet, n'est pas inhérent à un être : il constitue un principe relationnel. Le droit à la liberté de conscience est ainsi relatif et limité : corrélatif à d'autres droits, au sein d'un ordre juridique qui le rend possible. On fait un usage inadéquat et abusif du droit à la liberté de conscience lorsqu'on l'invoque comme un absolu illimité, strictement intérieur, pour prétendre à des actions et à des conduites sur lesquelles personne n'aurait rien à dire. Enfin, dans un même souci de clarification, il importe de faire saisir qu'un droit est souvent l'aboutissement de combats, et ne constitue jamais un acquis définitif. Cela est tout particulièrement vrai de la liberté de conscience, raison d'être du principe de laïcité, qu'il convient de comprendre, de sauvegarder et de réactiver inlassablement.

« La France est une République laïque »

Le principe de laïcité apparaît ainsi incompatible avec l'autoritarisme étatique, dans la mesure où il incombe à l'autorité politique elle-même de sauvegarder la liberté de conscience des individus. Mais la laïcité postule simultanément une émancipation du politique vis-à-vis du religieux. En République laïque, on ne rend pas la justice au nom de Dieu, pas plus qu'on ne décide de la guerre et de la paix en fonction de la religion du chef de l'État¹³. La laïcité pose un principe d'autonomie du pouvoir politique : la religion ne fait pas la loi ; les commandements religieux ne s'imposent qu'à ceux qui y croient ; il est interdit de s'affranchir des lois civiles au motif de prescriptions religieuses ; il revient à l'autorité politique de protéger quiconque serait l'objet de persécutions ou de pressions, qu'elles soient religieuses ou antireligieuses. Sur un plan proprement philosophique, on aperçoit que le principe de laïcité s'attache aux fondements de l'autorité politique. On peut même se demander si la laïcité ne soutient pas un principe d'immanence du politique, dans la mesure où la souveraineté n'est pas légitimée par une autorité supérieure aux hommes. Le principe laïque présume cette autonomie du politique, car l'autorité politique laïque procède du corps politique lui-même.

Mais le politique émancipé du religieux est-il nécessairement émancipateur du citoyen ? Il est aisé d'observer que toute dictature n'est pas religieuse et qu'un régime totalitaire peut être antireligieux. Cette question permet d'attirer l'attention des élèves sur l'insuffisance d'une définition de la laïcité à partir de la seule neutralité de l'État en matière religieuse, qui est une condition nécessaire mais non suffisante de la laïcité politique. On observera utilement que dans la Constitution française, c'est « la République », et non pas seulement l'État, qui est laïque. Il en est de même de la loi de 1905 portant séparation des Églises et de l'État, dont l'article premier prévoit qu'il revient à « la République » d'assurer liberté de conscience et de garantir le libre exercice des cultes. Cela seul permet de suggérer que la laïcité politique ne se rapporte pas au seul exercice de la souveraineté, car il convient de l'associer aux principes républicains de bien public, d'intérêt général et d'égalité des citoyens. Obligation de principe est faite à l'État laïque de se conformer à ces principes républicains et de s'inspirer dans ses actions de « l'idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité », selon les termes de la Constitution de la V^e République.

Dans le même ordre de questionnement, on peut se demander à quelles conditions l'émancipation du politique permet une politique émancipatrice à travers, par exemple, la participation effective des citoyens à l'élaboration démocratique de la souveraineté. Aussi peut-il être pertinent de distinguer dans la notion de « pouvoir »

13. « La laïcité a rencontré comme ses premiers contraires les sociétés européennes d'Ancien Régime qui tenaient presque toutes l'unité de foi pour une condition indispensable de l'unité politique ; presque toutes auraient pu faire leur devise de la monarchie française : un roi, une foi, une loi. Il était admis comme une évidence que les sujets devaient adhérer à la religion du prince autant par loyalisme que par conviction ; le prince changeait-il de religion, ses sujets devaient le suivre », René Rémond, « La laïcité et ses contraires », *Pouvoirs* n° 75, Seuil, 1995, p. 8.

une capacité à obtenir l'obéissance et une puissance collective de volontés qui coopèrent entre elles. Plusieurs grands textes de philosophie politique moderne peuvent à cette occasion être convoqués. Sur cette question aussi, la laïcité se place aux interstices de ces réflexions, en maintenant présentes l'exigence de liberté de conscience, mais aussi celle de rationalité critique et communicationnelle¹⁴.

« L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État »¹⁵

Le croisement de l'axe individuel et de l'axe politique de l'émancipation laïque ne suffit effectivement pas à rendre compte de l'idée laïque. Ainsi que le remarquait l'historien Georges Weill, « l'idée laïque renferme une conception philosophique sur l'indépendance et la capacité de la raison humaine »¹⁶. La raison peut alors apparaître comme le troisième axe de l'émancipation laïque. Cette mise en perspective fait écho au rôle déterminant de l'école publique dans la construction historique de la pensée laïque et dans les attentes immenses dont l'école est aujourd'hui l'objet. Poser « les bases d'une culture rationnelle pour l'universalité du peuple » constituait dès les années instauratrices de la laïcité scolaire l'ambition affichée par le philosophe Henri Marion et les tenants de « l'éducation nouvelle »¹⁷.

Dans la cité comme à l'école d'aujourd'hui, la laïcité n'a assurément pas vocation à s'emmurer dans une raison dogmatique, mais à faire vivre la rationalité critique qui fait appel à la lucidité entendue comme une capacité de ne pas se méprendre sur ses propres représentations. Elle accompagne les efforts multiples pour faire reconnaître le caractère conjectural des croyances ; pour comprendre les ressorts des préjugés et des peurs irrationnelles, comme aujourd'hui le complotisme ; pour s'appropriier les méthodes exigeantes et l'historicité des sciences ; pour saisir les enjeux respectifs de l'instruction publique et de l'éducation populaire. Aujourd'hui, il est légitime d'attendre de l'école publique qu'elle munisse les élèves de connaissances maîtrisées, et qu'elle forme leur jugement pour qu'ils puissent appréhender par eux-mêmes la complexité du réel. Le cours de philosophie prend place au cœur de cette ambition. En cela, n'actualise-t-il pas la puissance émancipatrice de la laïcité, considérée dans sa triple dimension : individuelle, républicaine et intellectuelle ?

Bibliographie

- BAUBÉROT, Jean, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, 1997.
BOUVET, Laurent, *La nouvelle question laïque. Choisir la République*, Flammarion, 2019.

14. Pierre Hayat, *La laïcité et les pouvoirs. Pour une critique de la raison laïque*, Kimé, 1998.

15. Préambule de la *Constitution de la V^e République*.

16. Georges Weill, *Histoire de l'idée laïque en France au XIX^e siècle*, préface de Jean-Michel Ducomte, 2004, Hachette, p. 23.

17. Pierre Hayat, *La raison dans l'éducation. Henri Marion et l'instruction républicaine*, Kimé, 2012, p. 7.

- BUISSON, Ferdinand, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (extraits), établissement du texte, présentation et notes par Pierre Hayat, Kimé, 2000.
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3003>
- BUISSON, Ferdinand, *Éducation et République*, introduction de Pierre Hayat, Kimé, 2003.
- CALVÈS, Gwenaële, *Territoires disputés de la laïcité. 44 questions (plus ou moins) épineuses*, PUF, 2018.
- CERF, Martine et HORWITZ, Marc, *Dictionnaire de la laïcité*, Colin, 2011.
- COQ, Guy, *Éloge de la culture scolaire*, le félin, 2003.
- COQ, Guy, *La laïcité, principe universel*, le félin, 2005.
- COQ, Guy, « Intraduisible laïcité ? », *Faire vivre la laïcité*, sous la direction d'Alain Seksig, avant-propos d'Élisabeth Badinter, Le Publieur, 2014, p. 281-284.
- DEBRAY, Régis, et LESCHI, Didier, *La laïcité au quotidien*, Gallimard, 2015.
- DE LA MORENA, Frédérique, *Les frontières de la laïcité*, LGDJ, 2016.
- DUBREUCQ, Éric, *Une éducation républicaine*, Vrin, 2004.
- DUCOMTE, Jean-Michel, *Laïcité, laïcité(s)*, Privat, 2012.
- FERRY, Jules, *Lettre aux instituteurs*, 17 novembre 1883, *La république des citoyens*, II, Imprimerie nationale, 1996.
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1153893/lettre-aux-instituteurs-jules-ferry-17-novembre-1883
- GAUCHET, Marcel, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, 1998.
- HAYAT, Pierre, *La laïcité et les pouvoirs. Pour une critique de la raison laïque*, Kimé, 1998.
- HAYAT, Pierre, *La raison dans l'éducation. Henri Marion et l'instruction républicaine*, Kimé, 2012.
- HAYAT, Pierre, « Dialogue pédagogique sur la charte de la laïcité à l'école », dans *Comprendre, enseigner et faire vivre la laïcité*, Académie de Paris.
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1502693/dialogue-pedagogique-sur-la-charte-de-la-laicite-a-l-ecole
- HAYAT, Pierre, « Le professeur de philosophie et la laïcité. Remarques sur la "neutralité laïque" », *L'Enseignement philosophique*, Numéro Hors-Série, 67^e année, 2016, p. 21-29.
- HAYAT, Pierre, *La laïcité par les textes* : <http://www.appep.net/table-des-matieres/la-laicite-par-les-textes-anthologie/>
- KINTZLER, Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Vrin, 2007.
- JAURÈS, Jean, *Discours de Castres du 30 juillet 1904*.
http://www.jaures.eu/ressources/de_jaures/democratie-et-laicite-jaures-1904/

- JAURÈS, Jean, *Pour la laïque*, le Livre de poche, 2016.
- PHILIP-GAY, Mathilde, *Droit de la laïcité. Une mise en œuvre de la pédagogie juridique de la laïcité*, Ellipses, 2016.
- PENA-RUIZ, Henri, *Histoire de la laïcité. Genèse d'un idéal*. Paris, Gallimard, 2005.
- PENA-RUIZ, Henri, *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Plon, 2014.
- RÉMOND, René, *L'invention de la laïcité française : de 1789 à demain*, Bayard, 2005.
- RICŒUR, Paul, *La critique et la conviction*, Hachette, 2002.
- SEKSIG, Alain (dir.), *Faire vivre la laïcité*, avant-propos d'Élisabeth Badinter, Le Publieur, 2014.

Sites et liens

Textes de référence :

<https://eduscol.education.fr/cid81817/textes-de-reference.html>

Le Conseil des sages de la laïcité :

<https://www.education.gouv.fr/cid130980/le-conseil-des-sages-de-la-laicite.html>

La laïcité à l'école :

<https://eduscol.education.fr/cid126696/la-laicite-a-l-ecole.html>

Solidarité laïque :

<https://www.solidarite-laique.org/>

Autonome de solidarité laïque :

https://www.autonome-solidarite.fr/?gclid=Cj0KCQjwvo_qBRDQARIsAE-bsH90TyC9VHOGpm4B7oZwiczHSbcdiLvCRYI2fDVjbapafCMe0xGPWFUaAlw-hEALw_wcB

STASI, Bernard, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, Rapport au président de la République. 2003 :

<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/034000725.pdf>

Sénat. Les lois scolaires de Jules Ferry :

<https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1882.html>

Sénat. La loi du 9 décembre 1905 :

<https://www.senat.fr/dossier-legislatif/ppl15-258.html>

Conseil d'État, « Réflexions sur la laïcité. Considérations générales. Un siècle de laïcité » Études et documents du Conseil d'État, 2004, p. 246 :

<https://www.conseil-etat.fr/ressources/etudes-publications/rapports-etudes/etudes-annuelles/un-siecle-de-laicite-rapport-public-2004>

Pierre HAYAT
Lycée Jules Ferry, Paris

NOTIONS ET PROBLÈMES

Depuis Socrate, il est communément reçu chez les penseurs que philosopher consiste à s'interroger là où personne ne le fait, ni dans le quotidien de la vie, ni parmi les experts, ni au sein des croyances idéologiques ou religieuses. Pourquoi alors ne pas décliner l'enseignement philosophique en termes de grandes questions, pourquoi s'attacher à une étude de notions ? On doit conforter cette demande par la remarque que le cours ne devient proprement philosophique que par la mise en place d'une... problématique.

En sa proposition naïve, ce bon sens apparent contraint le professeur à préciser ce qu'il faut entendre par « notions » : en quoi celles-ci seraient-elles le préalable obligé du questionnement philosophique, leur étude peut-elle conférer une puissance de pensée – des pouvoirs précis – au professeur comme à ses élèves ? Nous voudrions ici relever le défi en montrant que l'étude des notions communes porte trois capacités d'ordonner droitement le monde.

1. Pouvoir percevoir et habiter l'élément notionnel

Spinoza : « *L'homme pense.* »¹

« Il n'y a de modes de penser, tels que l'amour, le désir, ou tout autre pouvant être désigné par le nom d'affection de l'âme, qu'autant qu'est donnée dans le même individu une idée de la chose aimée, désirée, etc. »²

L'enseignement de la linguistique ou de la critique littéraire nous conduit à dire que nul être humain ne va à la fontaine sans passer par le mot « fontaine », et il faut ajouter aussitôt : « et par l'idée de fontaine ». Il y a entre le réel et l'homme toute une épaisseur symbolique faite de mots et de notions que l'on tend à occulter lorsque nous parlons de « réalité ». Ainsi, comme tout un chacun³, l'élève qui arrive dans l'enseignement secondaire confond le mot, l'idée, la chose et la difficulté principale rencontrée par le professeur de philosophie est de faire percevoir la consistance de ces intermédiaires nous séparant du réel afin, s'il y arrive, d'en proposer l'étude.

1. Spinoza, *Éthique*, 2^e partie, axiome II.

2. *Ibid.*, axiome III.

3. Ainsi Descartes précise-t-il à Mersenne un exemple de confusion empêchant la réflexion philosophique : « Mais ce qui fait qu'il est aisé en ceci de se méprendre, c'est que la plupart des hommes ne considèrent pas Dieu comme un être infini et incompréhensible, et qui est le seul auteur duquel toutes choses dépendent ; mais ils

De la pensée entendue comme réalité distincte, Spinoza fait une évidence logique tenant à la définition des termes en présence (désir et non besoin, amour et non instinct) : même l'affirmation la plus immédiate de notre puissance de vie, comme le désir ou l'amour, ne saurait être sans être accompagnée de représentations qui éclaireront les choix vitaux nous constituant. De ces représentations, de leurs insuffisances et de leurs causes nous pouvons dresser la carte, première entreprise salvatrice du philosophe : dès le lycée, la philosophie est une géographie de l'esprit. C'est ce que Hegel appelle « l'élément de la pensée », sans la considération duquel nous n'avons qu'une adaptation partielle et fragile au monde naturel ou humain.

2. Pouvoir problématiser : non pas poser de brûlantes questions existentielles, mais prendre en charge l'indétermination relative d'une notion

Hegel : « Ici [Descartes et Spinoza] nous pouvons dire que nous sommes chez nous, et pouvons enfin, tel le marin après un long périple sur une mer déchaînée, crier : terre ; Descartes est un de ces hommes qui ont tout repris par le commencement, et c'est avec lui que débute la culture, le penser des temps modernes [...] Mettant à l'écart toute présupposition, il est parti du penser [...]. »⁴

Les enfants pas plus que les adultes n'ont attendu la philosophie pour poser des questions d'ordre métaphysique, de celles qui concernent les origines, la liberté humaine, les fins dernières ou la présence d'un principe organisateur de l'univers. Peut-on dire pour autant que la philosophie est le souci premier de tous les hommes ? En ce cas, il faudrait admettre que ce qui fait la qualité de « philosophe reconnu » est à chercher dans la supériorité de l'esprit de celui-ci comme dans l'exclusivité de cette préoccupation en sa vie. Or, on le constate parfois douloureusement lorsque l'on enseigne la philosophie, il n'y a pas continuité entre les questions des élèves et le cours, même si l'on est en même temps assuré par la vie de la classe d'une homogénéité de la pensée entre eux. Ce n'est pas pour rien que l'allégorie de la Caverne débouche sur l'idée, non religieuse, d'une « conversion du regard » : il ne faut pas s'exiler ailleurs, hors du monde, mais simplement penser autrement ce que nous vivons. Les questions du quotidien, aussi métaphysiques soient-elles dans leur contenu, appellent le malheur des réponses⁵, tandis que les questions philosophiques introduisent à de nouvelles questions.

Nous formulons ici l'hypothèse que la possibilité, le fond et l'horizon du questionnement philosophique diffèrent des conditions du questionnement quotidien en ce qu'ils assument et développent la dimension notionnelle. Car les représentations sont à distance du réel, ce ne sont pas des désignations et ainsi elles contiennent un noyau d'indétermination inévitablement paradoxale donnant lieu à de la perplexité comme à de multiples interprétations. Telle est la raison du questionnement philo-

s'arrêtent aux syllabes de son nom, et pensent que c'est assez le connaître, si on sait que Dieu veut dire le même que ce qui s'appelle *Deus* en latin, et qui est adoré par les hommes. », Lettre à Mersenne, 6 mai 1630.

4. Hegel, *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, 3^e partie, 2^e division, Vrin, 1985, trad. Garniron, tome 6, p. 1379-1384.

5. « La réponse est le malheur de la question » selon Maurice Blanchot in *L'entretien infini*, Gallimard, 1969, p. 15.

sophique, que l'on peut nommer *l'élémentaire de la notion* à partir duquel naissent les interrogations philosophiques *stricto sensu*.

Nous inspirant de ce qu'apprend la méditation de la Tradition à l'apprenti philosophe, faisons l'essai sur quelques exemples, mais c'est tout le programme de l'enseignement des classes de lycée qui est justiciable d'une *réduction à l'élémentaire* : si « *le langage* » est entendu essentiellement comme *l'absence des choses*, alors il devient nécessaire de se demander dans quelle mesure il nous conduit au réel ; si « *le Droit* » se présente à la fois comme *la possibilité et comme la restriction des droits*, alors il est urgent d'enquêter sur son fondement et son pouvoir ; si « *les sciences* » peuvent être définies comme *un détour méthodique loin de la réalité pour observer le réel*, alors il convient de s'interroger sur leurs conditions de validité ainsi que sur leur portée pratique ; etc.

3. Pouvoir établir rigoureusement des distinctions pertinentes

Platon : l'opposition entre Prodicos et Socrate⁶

Lorsque Prodicos invite les interlocuteurs présents dans le *Protagoras* à distinguer entre la crainte et la peur, Socrate, agacé, souligne le pédantisme stérile d'un tel travail exclusivement centré sur les mots. Mais c'est le même Socrate, ou son disciple Platon, qui nous démontre que tout l'art de la dialectique consiste à opérer des distinctions ! Il est bien vrai que l'opinion distingue spontanément : le Bien et le Mal, la vérité et le mensonge, les faits et l'activité de l'esprit, les oppositions entre les différentes tendances politiques, etc., et cependant il est observable que la plupart du temps de telles distinctions, exprimant notre existence seulement particulière bien plus qu'expliquant la nature des choses, introduisent en nous confusion et malheur – si l'on en reste à nos exemples : dire dogmatiquement plutôt que parler, la vengeance au lieu de la justice, le réalisme immédiat à la place de la démonstration.

Pour poursuivre ces exemples, partir de l'élémentaire du langage n'est-ce pas au contraire pouvoir distinguer entre communication et langage, expression et pensée, persuasion et démonstration, mot et image... ? L'élémentaire du Droit n'invite-t-il pas à démarquer force et loi, légalité et légitimité, licence et liberté... ? Dernier exemple, la considération de l'élémentaire des sciences ne nous conduit-elle pas à différencier l'intuitif et le discursif, la théorie hypothétique et le grand récit, la vérité d'examen et la vérité de révélation... ? Hors de ces distinctions construites, peut-on s'orienter dans la pensée, être responsable de ce que l'on dit ou fait ?

L'étude de notions, l'exigence de vérité et le décentrement

Sans doute le fait de poser des questions donne-t-il l'allure du philosophe. Pourtant toutes les questions ne sont pas immédiatement philosophiques, surtout si elles sont contemporaines : l'esprit par elles sollicité tend, conformément à l'urgence de

6. *Protagoras*, 358 d-e.

la vie, à faire cesser les tourments d'une inquiétude en se positionnant, généralement « pour ou contre » ainsi que la vogue contemporaine et prétendument démocratique du débat le montre. Pour enflammée que puisse être cette activité, elle ne nous donne pas comme telle l'exigence d'une vérité qui rassemble et ordonne l'existence humaine, ce que précisément veut faire naître le cours de philosophie en l'esprit de chaque élève. Pour dépasser grâce au questionnement ses propres convictions et son être immédiat imposés par le hasard de la naissance, l'on ne peut faire l'économie de l'entrée réfléchie dans l'élément notionnel qui spontanément nous est transparent c'est-à-dire inaperçu : penser de façon personnelle c'est prendre les moyens de se soucier de la valeur de ce que l'on pense, ambition spécifiant notre discipline dès le lycée. N'est-ce pas ce que l'on vise sous le nom de formation intellectuelle et critique ?

Jean-Pierre CARLET
Hon. ESPÉ, Grenoble

Il faut préciser que, dans ma situation, il n'a pu y avoir l'événement d'une rupture qui constituerait l'instant de mon entrée dans le métier. J'ai toujours été en contact avec l'enseignement de la philosophie dans un contexte familial qui m'a fait connaître de près le quotidien des enseignants de philosophie.

Mon année fut pourtant à l'origine d'une intuition nouvelle. On dit à juste titre qu'être « prof de philo » est une expérience toujours formatrice, où l'on arrive avec l'humilité d'une page blanche qui ne cessera jamais de s'écrire, car l'enseignant est « l'apprenant par excellence ». Je crois aujourd'hui déceler dans cette formule une évidence dangereuse. Il existe un péril qui vient de l'envie de ne se laisser porter que par ce que la pratique nous apprend et ce que l'on attend de nous, en oubliant – « humblement » – ce qui nous a portés jusque-là. Or, il me semble que ce que l'enseignant de philosophie possède de plus précieux, et, par là même, ce qu'il peut perdre de plus précieux, c'est la raison de son enseignement, la décision de son engagement résolu dans cette voie, décision qui constitue dès lors, pour lui, la mesure de son enseignement. Il m'est apparu, dans cette première année, que la tentation existe de perdre cette mesure pour incarner ce fonctionnaire professeur de culture philosophique autant que générale que les collègues d'autres disciplines ou les élèves croient tous voir en nous – et dans lequel, parfois, on se reconnaît. Je crois maintenant que c'est l'inclination principale à laquelle il nous faut toujours résister, en nous mais aussi hors de nous. Nous n'arrivons que pour inquiéter et porter au questionnement ; il est tentant de satisfaire et d'apporter des réponses quand c'est ce que tous attendent.

Ce que nous sommes aux yeux des élèves, des collègues et de l'institution, voire, souvent, de nous-mêmes, ne pourra jamais correspondre avec la raison de notre enseignement. C'est pourquoi, à la suite de ma courte expérience, ce qui fait selon moi la vertu principale de l'enseignant de philosophie, c'est un certain cynisme ; le cynisme qui vient d'une conscience claire de notre incognito. En pratique, du fait de la liberté qui nous est effectivement accordée, nous marchons toujours sur une ligne de crête, entre le respect pour l'institution, qui fait de nous des enseignants, et le mépris, qui fait de nous des philosophes ; nous en écartons d'un côté comme de l'autre, c'est cesser d'être enseignants de philosophie. Depuis les lacunes culturelles et syntaxiques jusqu'à l'opacité de notre rôle institutionnel en passant par le nombre excessif d'élèves et l'incompréhension des collègues : garder la mesure de notre enseignement alors que tout nous porte à l'oublier, là est l'humilité du « prof de philo ».

Il reste quand même, de temps en temps, ce plaisir dénué de cynisme de voir des élèves, parfois parmi les moins doués, se rapporter d'une manière qui semble authentique à une pensée critique.

Et surtout, au fond, comme moteur de nos cours, l'espérance durable que le progrès constant chez quelques élèves d'une attitude doxique vers une attitude critique vaille pour eux comme une révolution du cœur – c'est-à-dire comme cette décision de philosopher dont nous nous sommes fait les témoins.

Jean BONGRAND
Lycée Jeanne d'Arc
Clermont-Ferrand

Enseigner une œuvre, une notion,
une pensée...

« OPPOSER » DEUX PHILOSOPHES

L'exemple de Descartes et de Spinoza sur la question de la liberté

Parce qu'il examine un problème, le cours de philosophie est fréquemment amené à mettre en discussion, voire à opposer les philosophes entre eux. Toutefois, la pratique de ce genre d'opposition n'est pas aussi simple qu'elle ne le paraît et demande, aux yeux des élèves, d'être explicitée. Il y a là, en effet, difficulté : par-delà le simple énoncé des thèses, est-il réellement possible, *strictement parlant*, d'opposer terme à terme des philosophes, et ne peut-on pas même penser qu'aucun philosophe, *strictement parlant*, ne s'oppose à un autre, tellement différent l'ensemble des conditions (les contextes, les concepts, les intentions, les présupposés...) au sein desquelles les thèses s'élaborent ? Qu'est-ce donc que *faire comprendre* aux élèves les désaccords, voire les contradictions apparentes entre les penseurs, de façon à éviter un schématique « pour/contre », comme le sentiment sceptique qui, chez les élèves, peut en naître à l'égard de la philosophie elle-même ? Et de quelle manière les faire comprendre ?

Considérons Spinoza et Descartes, ordinairement mis en confrontation dans un cours sur la liberté. Cette confrontation permet certes de faire découvrir un aspect important de la pensée de deux auteurs, de montrer que la liberté ne consiste pas à « faire ce que l'on veut », enfin, si l'on veut, d'amener avec Spinoza l'idée d'une dimension inconsciente à la source de nos désirs et de nos actes. Cependant, il serait peu rigoureux, sinon fautif, de présenter de façon schématique l'opposition des deux penseurs : l'un qui défend la liberté de l'homme tandis que l'autre élabore un système intégralement déterministe ; l'un qui promeut une liberté de l'âme que l'autre s'emploie à défaire. L'affaire apparaît en effet bien plus problématique.

Voyons la définition de la liberté qu'énonce Spinoza dès la première partie de l'*Éthique* :

Est dite libre la chose qui existe par la seule nécessité de sa nature, et se détermine par soi seule à agir : et nécessaire, ou plutôt forcée [*coacta*], celle qu'une autre détermine à exister et à opérer de façon précise et déterminée.¹

Il y a bien ici des éléments que ne renierait pas Descartes (on le verra ci-dessous), comme la détermination à agir par soi seul, et l'exclusion d'une force – ou d'une contrainte – extérieure. S'il est donc quelque chose de l'ordre d'une opposition, il convient tout d'abord de montrer aux élèves que Spinoza ne s'oppose *ni à n'importe quoi, ni n'importe comment* : admettant lui-même une forme de liberté², il ne se livre pas simplement à une « critique de la liberté » en général, mais *il vise la doctrine cartésienne du libre arbitre*, dont il ne peut accepter ni l'essence ni les présupposés. L'opposition a toujours sa raison d'être.

Mettre en place une opposition entre deux thèses demande donc de livrer aux élèves, *a minima*, le *cadre* de la discussion – tout en s'efforçant de le délimiter puisque cette discussion, on le sait, enveloppe aussi bien les questions de la nature et de l'action de Dieu, du vrai et du faux, enfin de l'interaction de l'âme et du corps. C'est là une exigence élémentaire de précision et de rigueur, inhérente à la philosophie. Mais il s'agit, du coup, de montrer aux élèves, qu'on ne malmène pas les auteurs qui nous servent à penser, et surtout qu'il y a, ici comme ailleurs, à *comprendre* ce dont procèdent les désaccords affichés.

1. La conception cartésienne du libre arbitre

La nature de la liberté comme libre arbitre peut être étudiée en particulier à partir des *Méditations métaphysiques*. La quatrième (§ 9) en livre une définition expresse – dans le cadre d'une recherche de la cause de nos erreurs. Rappelons que Descartes pose, de prime abord, que la liberté de la volonté peut sembler consister « seulement en ce que nous pouvons faire une chose, ou ne la faire pas (c'est-à-dire affirmer ou nier, poursuivre ou fuir) ». Certes, la liberté peut s'entendre comme la possibilité de choisir entre deux partis contraires, lorsque je n'ai pas de raison d'opter pour un parti plutôt que pour un autre. Pouvoir absolument choisir : nous pourrions voir en cela le *summum* de la liberté. Pourquoi, cependant, Descartes fait-il de cette indifférence dans le choix « le plus bas degré » de la liberté ? Parce que ce n'est pas faire preuve de beaucoup de volonté que de se laisser aller au hasard et de se trouver dans un certain état d'hésitation ou d'oscillation, en raison d'un défaut de connaissance. Descartes refuse ainsi d'identifier la liberté à l'indifférence ou à l'arbitraire : « afin que je sois libre, il n'est pas nécessaire que je sois indifférent à choisir l'un ou l'autre des deux contraires », affirme-t-il dans le même paragraphe de la *Méditation IV*.

1. I, définition VII. Nous utilisons ici, pour l'*Éthique*, la traduction de B. Pautrat (Paris, Seuil, 1988).

2. Rappelons que la partie V de l'*Éthique* s'intitule « De la puissance de l'intellect, c'est-à-dire de la liberté humaine ».

Aussi corrige-t-il ou précise-t-il aussitôt la définition de la liberté, qui

consiste [...] plutôt seulement en ce que, pour affirmer ou nier, poursuivre ou fuir les choses que l'entendement nous propose, nous agissons en telle sorte que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne.

S'il s'agit là de la plus haute manifestation de la liberté, c'est que notre volonté suit une irrésistible propension à se régler sur une claire représentation du vrai (« affirmer ou nier ») ou du bien (« poursuivre ou fuir »), autrement dit à adhérer à ce qu'indique la raison, et non à obéir à quelque « force extérieure » – c'est-à-dire, principalement, les idées obscures et confuses de l'imagination³. Choisir en connaissance de cause (même si nous pouvons toujours faire le contraire) rend la liberté en quelque sorte positive : nous savons ce que nous choisissons et pourquoi nous le choisissons, évitant ainsi, comme lorsque manque la lucidité, de nous laisser emporter par la moindre détermination extérieure et de laisser le hasard choisir pour nous. Par conséquent, même si le pouvoir de choisir entre deux positions contraires n'est jamais totalement absent dans la liberté, seule *la liberté éclairée* – par l'entendement – supprime l'indifférence, nous permet vraiment de nous attribuer nos propres choix et de nous revendiquer comme les auteurs de nos actions.

Tels sont quelques éléments d'explication de la définition cartésienne. Toutefois, on ne la fera véritablement comprendre qu'en en livrant sa justification profonde. En d'autres termes, ce n'est qu'en ressaisissant ses *ressorts fondamentaux* qu'on pourra (faire) comprendre – et non pas seulement exposer – la critique spinozienne de Descartes, c'est-à-dire les racines de la divergence entre les deux auteurs. Qu'est-ce donc qui, chez Descartes, fonde cette conception de la liberté comme capacité d'un sujet à se déterminer de lui-même ? Le premier sens donné à la notion de liberté, celui d'une *puissance d'élire* (autrement dit de choisir), appuie sa certitude sur l'expérience d'un sentiment. Il en est de même du second sens, qui repose en outre sur le pouvoir de la volonté d'ordonner le choix à la perception du vrai ou du bien⁴.

2. Le ressort du sentiment et sa critique par Spinoza

En premier lieu, donc, c'est dans *l'expérience intérieure* que l'auteur des *Méditations métaphysiques* voit une preuve de notre liberté : la liberté ne se démontre pas abstraitement, elle s'éprouve⁵. Lorsque j'accomplis un acte quelconque, j'ai le sentiment que je pourrais ne pas agir de la sorte, ou qu'il m'aurait été possible de faire autrement ; j'ai bien le sentiment de disposer d'un pouvoir de choisir qui fait de moi la cause de mes actes. Cette expérience intérieure suffit : « nous agissons en telle

3. Par exemple, tous les préjugés dont nous devons nous défaire viennent de ce que, dans notre enfance, nous avons jugé selon notre imagination (nos appétits, le prestige de nos précepteurs) et non selon l'entendement ; voir en particulier *Principes de la philosophie*, I, art. 47 et 66.

4. Dans les deux cas, la volonté est reconnue libre par essence, de telle sorte « qu'il n'y a point de différence entre ce qui est volontaire et ce qui est libre », *III^e Réponses*, XII. Pour Descartes, l'identification de la liberté à la volonté va de soi ; voir encore la Lettre à Mesland du 2 mai 1644 : « [...] je nomme généralement libre, tout ce qui est volontaire ».

5. *V^e Réponses*.

sorte que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne », dit la définition des *Méditations*, comme les *Principes de la philosophie* affirmeront que « la liberté de notre volonté se connaît sans preuve, par la seule expérience que nous en avons »⁶.

Comment, ici, la critique spinozienne en vient-elle à reléguer au rang d'illusion cette conception cartésienne de la liberté *comme libre arbitre* ? La remise en cause se porte sur ce qui fonde cette conception, c'est-à-dire sur ce *sentiment* que Descartes met en avant. Un tel sentiment, demande Spinoza, peut-il vraiment constituer une preuve suffisante ? Il n'en est rien : peut-être nous sentons-nous libres parce que nous sentons nos propres intentions être les causes mêmes de nos actes. Mais cette expérience n'atteste que d'une croyance. C'est très exactement ce qu'exprime ce fameux passage – que l'on ne manquera pas de dicter aux élèves – de l'appendice à la première partie de l'*Éthique* :

[...] les hommes se croient libres, pour la raison qu'ils ont conscience de leurs volontés et de leur appétit, et que, les causes qui les disposent à appéter et à vouloir, ils les ignorent, et n'y pensent pas même en rêve.⁷

Si Descartes fonde sa philosophie sur la conscience et sur la certitude qu'a le sujet de son existence en tant que chose pensante, Spinoza révèle *les illusions inhérentes à la conscience elle-même*. Si la conscience de soi, chez Descartes, atteste du libre arbitre, elle fait bien plutôt croire, chez Spinoza, en cette capacité de se déterminer par soi-même. Et s'il n'y a là qu'impression illusoire, c'est parce qu'à la conscience de nos désirs, se joint l'ignorance des causes qui les déterminent. Ce que nous croyons être nos décrets et nos décisions (choisir de suivre tel type d'études ou de se conduire de telle façon à l'égard des autres), n'est en vérité que l'écho de nos appétits et de nos représentations, déterminés par la nature ou la société, par les opinions ou les paroles des autres, ou encore par l'éducation.

L'illustration qu'emploie plusieurs fois Spinoza est celle de l'ivrogne qui, dans l'ivresse, ne sait pas ce qui le pousse à parler, et qui s'imagine donc parler de sa propre volonté. Cette illusion se dissipe avec les vapeurs de l'alcool : dessaoulé, il voit au moins que ce n'est pas librement qu'il a parlé, car ce qu'il voudrait, c'est n'avoir pas parlé. Il avait conscience de ses paroles, et même de son désir de parler, mais non de ce qui l'y déterminait (par exemple la vantardise ou la malveillance, c'est-à-dire un quelconque affect). Il en est de même de l'enfant coléreux poussé à la vengeance, du peureux à la fuite, de l'avare à la cupidité..., des hommes en général. Lorsque nous croyons disposer d'un libre arbitre, nous sommes finalement comme cet ivrogne. Un autre exemple que prend Spinoza est celui d'une pierre en chute libre qui aurait conscience de son attirance vers le sol et qui ignorerait l'impulsion qui est à l'origine de sa trajectoire. Cette pierre, écrit Spinoza, aura l'impres-

6. I, titre de l'article 39.

7. On pourra trouver de semblables formulations en *Éthique*, II, 35, scolie ; III, 2, scolie ; IV, préface, et dans la Lettre 58 à Schuller d'octobre 1674.

sion d'être pleinement libre et de persévérer dans son mouvement par sa seule volonté⁸.

Mais il faut encore préciser le cadre ou, si l'on préfère, le fond de la critique : au sentiment illusoire d'un libre arbitre et à l'ignorance des causes de nos conduites, se joint l'*imagination*, qui, pour Spinoza, définit d'emblée notre rapport à nous-mêmes et au réel. Il y a imagination, chez Spinoza, lorsque, par les organes des sens (c'est-à-dire par mon corps), je suis affecté par les innombrables corps extérieurs qui m'environnent – et je le suis sans cesse, mais plus ou moins et de façons diverses. L'image est une modification corporelle qui résulte de la rencontre de mon corps avec une chose qui m'affecte, c'est-à-dire qui provoque une modification de mon corps (une friandise, par exemple, est agréable à mon palais). Mon esprit, défini comme « idée du corps », produit quant à lui des idées de ces affections corporelles (la friandise comme objet agréable). C'est ce que Spinoza nomme une « imagination », c'est-à-dire une représentation de ces corps extérieurs⁹. Ainsi, lorsque nous avons l'idée du soleil bien plus proche qu'il n'est, ce qu'en réalité nous percevons, c'est la manière dont notre propre corps est affecté par le soleil. Par conséquent, l'idée ainsi produite « en dit plus long » sur l'état de notre propre corps que sur la nature réelle des corps extérieurs qui nous affectent¹⁰. En effet, ce qui spécifie l'imagination, c'est le fait que l'esprit ne perçoit immédiatement que l'affection provoquée en lui par le corps extérieur (une douleur), et non ce corps extérieur lui-même (un couteau, un poison). Ces idées ne font donc qu'exprimer les *effets* des corps extérieurs sur le nôtre, sans livrer de quelconques *causes* – que nous ne pouvons pas, d'emblée, ne pas ignorer. Ces idées ne sont pas trompeuses en elles-mêmes, mais elles sont *inadéquates*, au sens où notre esprit manque d'un savoir, ne comprend pas ce qu'il perçoit : l'homme qui se brûle en approchant sa main de la flamme ne tire pas de là un savoir adéquat de ce qu'est la flamme. C'est pourquoi, si l'imagination est un mode de connaissance, elle n'est que le « premier genre de connaissance », qui s'établit par « expérience vague », par opinion ou par simples « signes »¹¹, et qui ne délivre en rien ni la cause de mon impression sensible (pourquoi je vois le soleil proche) ni la nature de la chose (la vraie distance du soleil).

La critique du sentiment du libre arbitre auquel Descartes fait appel ne devient donc véritablement intelligible qu'à la condition de faire intervenir la doctrine spinozienne de l'imagination. Car pour Spinoza, les sentiments ou affects à l'égard de soi-même, des autres ou de la nature, sont d'emblée nécessairement tramés d'images et d'ignorance, non d'idées claires et distinctes. Se sentir libre, ce n'est jamais que s'imaginer être libre.

8. On pourra ici conduire l'étude de la Lettre 58 (trad. M. Rovère, GF-Flammarion, § 3-5, p. 318-319), où Spinoza – tout en reprenant l'exemple de l'ivrogne et en développant celui de la pierre – réaffirme que les hommes « sont conscients de leurs appétits et ignorants des causes qui les déterminent ».

9. *Éthique*, II, 17, *scolie*.

10. *Ibid.*, 16 et corollaire 2.

11. *Ibid.*, 40, *scolie* 2.

3. Le ressort de la volonté et sa critique par Spinoza

La seconde détermination de la liberté, chez Descartes, est celle d'une volonté éclairée par sa fin. Mais il serait faux de penser qu'entre les deux sens que Descartes a donnés au mot liberté (pure indifférence et liberté éclairée), Spinoza ait davantage choisi le second.

Le ressort fondamental de la conception cartésienne, faut-il expliquer aux élèves, réside dans *l'âme*. En effet, l'âme, pour Descartes, est essentiellement volonté, et constitue une substance distincte du corps, de telle sorte qu'elle peut le dominer. Or, Spinoza conçoit l'âme tout autrement : elle est l'idée du corps¹², et en saisissant ce corps affecté, mêlé à tous les autres corps, elle ne se saisit pas comme un moi, un « je pense », mais elle saisit un état passager du corps, subissant les effets des autres corps. Là où Descartes voyait le signe d'une pensée maîtresse d'elle-même et source de ses jugements, Spinoza ne voit que la conséquence du fait qu'inscrit dans le monde, j'en dépends nécessairement. Comment donc pourrait-il partager l'idée d'une volonté conçue comme constituant, dans l'âme, un pouvoir d'agir selon un ordre qui est proprement le sien ? On voit ainsi que l'opposition entre les deux philosophes sur la question du libre arbitre doit être rapportée à leur désaccord sur la nature de l'âme et sur la question, corrélative, de son éminence sur le corps.

Pour Descartes, la volonté est distincte de l'entendement, faculté de concevoir les idées des choses. Mais ce que Spinoza nomme « volition » – dans la citation plus haut – ne se distingue pas vraiment d'une idée particulière, car toute idée, en tant que telle, est *un acte d'affirmer* quelque chose. Penser un triangle, c'est affirmer que trois lignes renferment un espace ; penser un cheval ailé, c'est affirmer qu'un cheval peut avoir des ailes. Spinoza ne reconnaît ainsi, dans l'âme, « aucune faculté absolue de vouloir et de ne pas vouloir, mais seulement des volitions singulières »¹³, c'est-à-dire seulement des actes particuliers d'affirmer ceci ou de nier cela. Finalement, contre Descartes, il faut dire que la volonté, comme l'entendement, sont « de pures fictions »¹⁴, des idées générales, qui ne peuvent être causes de quoi que ce soit. Raison pour laquelle « il n'est pas nécessaire de se demander si la volonté est libre ou non »¹⁵.

En résumé, la liberté telle que la conçoit Descartes n'est qu'une illusion. Elle repose : 1° sur une doctrine erronée de la volonté humaine ; 2° sur une ignorance des causes qui nous déterminent ; 3° sur la perception de l'homme comme un être qui, par son âme, serait une exception dans la nature. Comprendre la remise en cause du libre arbitre cartésien, c'est alors comprendre qu'elle est directement corrélée à une conception déterministe de l'homme et de la nature, et entrer plus positivement dans la conception spinozienne de la liberté.

12. *Ibid.*, 13.

13. *Ibid.*, 49, scolie.

14. *Ibid.*, 48, scolie.

15. *Court Traité* II, chap. 16, § 4.

4. Déterminisme et servitude

S'il n'est pas légitime de se demander si la volonté est libre, il l'est de demander si les volitions particulières le sont. Or, elles ne le sont pas : « elles sont déterminées par des causes extérieures et aucunement par la volonté »¹⁶. La philosophie de Spinoza est celle d'un déterminisme universel auquel toute chose, sans exception, est soumise. C'est en fonction de lois nécessaires que les choses ne cessent d'agir les unes sur les autres, de produire, entre elles, des effets : un virus sur un organisme, qui va réagir ; la Lune sur les marées, qui vont alors charrier le sable ; l'image d'un objet qui produit tel sentiment d'attraction ou d'aversion.

De ce ressort ontologique découle un ressort anthropologique fondamental : l'homme n'est pas « comme un empire dans un empire »¹⁷ : inséré qu'il est lui-même, nécessairement, dans un réseau de causes et d'effets, il ne peut d'aucune façon s'en affranchir, ni troubler l'ordre de la nature ou lui imposer sa loi propre. Le prétendu libre arbitre ne pourrait être ainsi qu'une miraculeuse suspension des lois de la nature !

Comme toute chose finie, nous sommes en effet déterminés par l'action qu'exercent sur nous les autres parties de la nature dont nous dépendons. Notre état premier est aussi un état de soumission aux causes extérieures et aux images qu'elles amènent à produire – sur la valeur des choses, les intentions des autres, sur nos propres forces ou faiblesses, etc. Nous ne contrôlons rien, ici, de nos désirs, et ce que produit cet état de passivité et, bien souvent, de tiraillement, c'est la *servitude* : lorsque les causes extérieures, dont nous ne saisissons pas la nature, nous agitent en tous sens, nous font passer de la crainte à l'espoir et de la satisfaction à la déception, nous sommes « comme les eaux de la mer agitées par des vents contraires »¹⁸. Ce que Spinoza appelle « servitude », où joue à plein l'imagination, c'est donc cette « impuissance humaine à maîtriser et à contrarier les affects », telle que, soumis à ces derniers, l'homme se trouve « sous l'autorité non de lui-même, mais de la fortune »¹⁹. Ainsi gouvernés par des causes qui nous sont extérieures (telle est la « fortune »), à tel point que nos passions « sont elles-mêmes le véritable enfer »²⁰, comment donc instaurer la liberté ? Que peut l'esprit afin de gouverner les affects ?

5. Repenser la nature de la liberté ; l'effet libérateur de la connaissance rationnelle

Le rejet du libre arbitre cartésien, dans les termes que nous avons vus, ne signifie en rien une condamnation à la servitude et l'impossibilité de toute liberté. Il est donc

16. Lettre 2 à Oldenburg, de septembre 1661.

17. *Éthique*, III, préface.

18. *Ibid.*, 59, scolie.

19. *Ibid.*, IV, préface.

20. *Court Traité* II, 18.

d'abord nécessaire de penser à nouveaux frais cette dernière. Tout l'effort de Spinoza va consister à *rompre le lien traditionnel entre liberté et volonté*. Opposer deux philosophes, c'est aussi montrer quel(s) déplacement(s) conceptuel(s) l'un opère à l'égard de l'autre.

Tant qu'on l'oppose à celle de déterminisme, la notion de liberté ne peut avoir aucun sens. Il reste donc à la penser *dans le cadre* du déterminisme universel. Ce à quoi elle vient alors s'opposer, c'est à l'idée d'une *contrainte* imposée à l'individu par une cause extérieure – quand bien même cette cause extérieure serait une passion. La liberté, de là, est à concevoir comme *détermination par des causes internes et non externes*. Tandis qu'être contraint, c'est être et agir en étant déterminé par autre chose que soi, la liberté, comme l'exprime la définition VII de la partie I rappelée plus haut, est le pouvoir de se déterminer par soi-même à agir, c'est-à-dire d'être soi-même cause de ses propres actions²¹. « Se déterminer par soi-même à agir » ne saurait donc nullement signifier « faire ce que l'on veut », mais obéir à la « nécessité de sa propre nature ». La liberté réside donc dans notre pouvoir d'*instaurer un autre type de causalité* et de conquérir, par là, une plus haute puissance d'agir.

La tâche ne consiste donc pas à abolir les causes extérieures, mais, autant que possible, à cesser d'y obéir pour n'obéir qu'à soi-même. Or, cette tâche ne procédera ni d'une simple décision ni d'un combat de la vertu contre le vice, mais d'un *processus de connaissance*, qui prend ici tout son sens : si la passion a pour origine l'imagination, c'est-à-dire une connaissance inadéquate et confuse, se libérer consistera à *comprendre*, par la raison, les mécanismes du désir et des sentiments en lesquels joue à plein l'imagination. Comment, si nous ne comprenons pas notre tristesse, notre souffrance ou même une douleur physique, pourrions-nous avoir idée des moyens d'agir face à elles ? Or, seule peut avoir un effet libérateur une connaissance qui ne procède plus de l'imagination mais de la raison, apte à saisir les « idées adéquates des propriétés des choses »²². Il ne s'agit pas de supprimer les affects (ce qui est absurde), mais ce qu'ils ont de passif, de subi, en en formant une idée claire et distincte, c'est-à-dire en les comprenant. Lorsque le consommateur influencé par la publicité comprend qu'il est le jouet de son imagination, il devient une proie moins aisée à tromper et se trouvera disposé à adopter un comportement plus rationnel. De même, plus nous comprenons ce qu'est le sentiment de colère ainsi que les causes qui sont susceptibles de le susciter en nous, moins nous sommes disposés à cette passion. De même encore, si la morale commune ou les textes religieux peuvent présenter comme contraignant, en vue du salut, le devoir de pratiquer la charité et l'honnêteté, je puis redécouvrir ce devoir

21. Il conviendrait, d'emblée, d'observer et d'étudier plusieurs points de cette définition VII : 1° elle fait intervenir des concepts qui demandent un minimum d'explicitation (« nécessité », « nature », « détermination », « contrainte », « action »). 2° Il est question d'une définition non du substantif mais de l'adjectif : la liberté est ici considérée comme caractère d'une « chose » (de quel type cette chose peut-elle être ?). 3° La définition pose ce qui est libre par rapport à ce qui s'y oppose : la nécessité, mais immédiatement rectifiée par l'idée de contrainte. 22. *Éthique*, II, 40, scolie 2.

rationnellement, activement, le comprendre dans sa véritable utilité (instaurer des relations préférables entre les hommes), et cesser ainsi d'agir par crainte d'un châ-timent ou par l'autorité de la tradition²³.

C'est à cette connaissance rationnelle, expression de *notre puissance*, ou au fait de vivre sous la conduite de la raison, que ressortit, chez Spinoza, la liberté, laquelle ne relève donc ni de la volonté (qui est une fiction), ni d'un pouvoir miraculeux de suspendre les lois de la nature. Je serai libre non pas *malgré* le déterminisme, mais *avec* et *par* lui, par la connaissance claire et distincte de mes affects et des lois qui les régissent. Jamais la liberté n'est propriété de la volonté ; nous sommes libres lorsque notre action découle principalement des lois de *notre nature* et non plus, comme c'est le cas le plus fréquent, de la puissance des causes extérieures (sociales ou naturelles). Seule la connaissance, par la raison, permet cette libération, lorsqu'elle met au jour les mécanismes qui conduisent notre vie affective, qu'elle définit pour chacun son « utile propre », c'est-à-dire la plus haute joie²⁴.

Conclusion. Sur l'historicité des problèmes philosophiques

Qu'est-ce donc, nous demandions-nous, que *faire comprendre* aux élèves les désaccords, voire les contradictions apparentes entre les penseurs ? La question a ses enjeux. Se pencher sur les ressorts fondamentaux de telles dissensions, c'est montrer aux élèves qu'une thèse philosophique a sa manière d'être construite et dé-duite, c'est-à-dire qu'une pensée a son cadre, ses propres enjeux et ses conditions précises d'élaboration. C'est également, en conséquence, une façon de répondre à l'objection sceptique habituelle des élèves, selon laquelle tous les philosophes ont tort puisque aucun n'est capable d'avoir définitivement raison. Mais ce n'est pas tout : c'est encore montrer que les philosophes pensent en dialoguant avec d'autres, et qu'un problème philosophique, enfin, n'est pas une de ces questions éternelles qu'on ne cesse d'agiter vainement, mais qu'il a une *histoire* – dont le cours étudie un moment.

En l'occurrence, peut-on dire que Spinoza réfute Descartes ? Si tel était le cas, ce ne serait certainement pas au sens où il ferait disparaître la thèse cartésienne – encore moins au sens où le problème même de la liberté serait tout d'un coup de-venu obsolète. Il est alors un point que l'on peut tâcher de faire saisir aux élèves : l'idée que *la solution donnée à un problème philosophique n'est pas sa dissolution*. La thèse cartésienne relative au problème de la liberté est elle-même comme provi-soire et en attente d'un nouveau questionnement. Sans refouler le problème, elle se fait occasion – ici, par Spinoza – de le mettre autrement en lumière ou, surtout, d'en

23. Cet effet libérateur de la connaissance rationnelle est tout autant réjouissant : nous nous réjouissons de notre puissance de comprendre les causes de nos affects, comme nous expérimentons ordinairement que comprendre un tableau, le mécanisme d'un appareil ou les causes d'un phénomène naturel, apporte davantage de lucidité et de connaissance, tout en s'accompagnant d'une forme de joie.

24. La liberté n'est rien d'autre car, fondée sur la compréhension, elle a pour contenu la joie même : « notre salut, écrit Spinoza, c'est-à-dire notre Béatitude ou notre Liberté », *ibid.*, V, 36, scolie.

opérer des déplacements. Canguilhem dit bien cette « exigence de la pensée philosophique qui est de rouvrir les problèmes plutôt que de les clore »²⁵. Il est donc permis, en ce sens, de concevoir une certaine *permanence* du problème philosophique, lequel ne s'évanouit pas dans la procédure de son traitement, mais donne toujours à penser.

Mais s'il est possible de parler tout à la fois d'une certaine permanence du problème et de sa réactivation, c'est que, loin de disparaître, comme l'écrit Deleuze, il « *insiste et persiste* »²⁶ dans les solutions qui le recouvrent. On distinguera donc entre *permanence*, au sens où un problème demeurerait à l'identique, et *persistance*, comme façon qu'il a d'être autrement reconduit – à la faveur des contextes, des controverses et des redéfinitions conceptuelles. Telle est l'*historicité* des problèmes, dont le sens et la structure interne se voient sans cesse modifiés. Il n'est pas possible, au regard de la différence des contextes, des concepts et des présupposés ontologiques ou anthropologiques, de soutenir que le problème du gouvernement des passions a le même sens entre des Stoïciens, qui considèrent celles-ci comme des maladies, et Spinoza, qui les « naturalise ». Entre ce dernier et Descartes, le problème de la liberté n'a pas non plus le même sens : Spinoza l'ordonne à une finalité éthique précise et l'inscrit dans une tout autre conception de Dieu et de l'homme, soumis à un déterminisme intégral. Cette historicité des problèmes donne ainsi à penser sans doute plus justement la nature des *controverses* entre les philosophes, puisqu'elles ne sont alors jamais de simples désaccords de thèses ou de solutions, sinon de manière indirecte. Usant souvent des mêmes concepts, ils ne parlent jamais vraiment des mêmes choses. La confrontation ne se pense que dans la différence.

Toutefois, comment défendre, en même temps qu'une historicité des problèmes, une forme d'identité gardée, sans laquelle il serait simplement impossible de comparer les différentes manières par lesquelles les penseurs posent « le » problème du libre arbitre ou « celui » de la relation de l'âme et du corps ? Comment, autrement dit, concilier le caractère *historique* des problèmes avec leur caractère *transhistorique* – non pas certes sous le point de vue d'une anhistoricité, mais sous celui d'une persistance ? L'idée d'une transhistoricité des problèmes admet qu'ils restent, *d'une certaine façon*, actuels. Si « actuel » signifie ce qui perdure dans un présent – en se rapportant aux préoccupations de ce présent –, force est alors de préciser que l'actualité du problème renvoie à son *inactualité*, au sens non pas d'obsolescence, mais de ce qui n'est précisément pas rivé à un présent particulier. La philosophie est ainsi sans cesse à refaire. À cet égard, la difficulté relative aux relations de l'âme et du corps appartient indéniablement à cette catégorie de problèmes qui, malgré la variété de leurs formulations et leurs solutions, « ont un statut suffisamment permanent ou durable pour qu'on puisse les reconnaître », et qui, parce qu'ils ne sont pas ré-

25. *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF (« Quadrige »), 2013, p. 7.

26. 25. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF (« Épipiméthée »), 1968, p. 212 (nous soulignons).

solus, « nous sollicitent encore »²⁷. Et si tel est le cas, sans doute est-ce parce qu'ils expriment, comme nous l'apprend Kant, l'intérêt même de la raison²⁸ qui, dans le litige entre ses limites, ses embarras et son « désir de savoir »²⁹, s'efforce d'être en paix avec elle-même. L'historicité des problèmes philosophiques ne serait alors que le signe et, tout à la fois, le contenu du constant renouvellement de cet intérêt.

Philippe DANINO
Lycée Buffon, Paris

27. P. Engel, « La philosophie peut-elle échapper à l'histoire ? », dans J. Boutier et D. Julia (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*, Paris, Éditions Autrement, 1995, p. 100.

28. Tels sont les premiers mots de la *Critique de la raison pure* : « La raison humaine a cette destinée particulière, dans un genre de ses connaissances, d'être accablée de questions qu'elle ne peut écarter ; car elles lui sont proposées par la nature de la raison elle-même [...] », Préface de la première édition, trad. A. J.-L. Delamarre et F. Marty, dans *Œuvres philosophiques I*, Paris, Gallimard (« La Pléiade »), 1980, p. 725.

29. *Ibid.*, p. 1402.

ANALYSER UNE NOTION À PARTIR D'UN TEXTE

La notion de promesse, à partir d'un texte de Hume

Un type d'exercice

Parmi les exercices que l'on peut proposer à des élèves pour leur formation philosophique, le travail de recherche personnelle sur une notion – examen critique de sa définition courante, problématisation, construction d'une démarche d'élucidation – et l'effort d'attention que requiert l'étude d'une proposition philosophique élaborée – la mise en lumière de son objet, de son but, de sa manière de faire – constituent deux tâches classiques de préparation aux épreuves non moins classiques de la dissertation et de l'explication de texte.

À leur jonction se place un exercice que l'enseignant pratique souvent en classe, à savoir l'examen collectif d'un texte faisant progresser les élèves dans l'analyse d'une notion. C'est à ce type d'exercice que nous voudrions consacrer la présente contribution, en considérant comment le texte d'un auteur généralement moins connu que « les plus grands », et peu connu pour sa philosophie morale et politique, le philosophe écossais David Hume (1711-1776), peut servir d'appui pour un travail critique sur une notion, non pas une notion « du programme », mais une notion impliquée par le programme, ici la notion de « promesse » en cause dans toute idée de contrat, qu'il soit politique, économique, social, privé ou... pédagogique.

La démarche suppose que l'on confronte directement les élèves au texte, sans avoir besoin de leur présenter longuement l'auteur, puisque cette « connaissance de l'auteur » n'est pas requise pour l'explication de texte et que nous nous intéressons à comprendre le problème traité et la solidité philosophique de la solution proposée. Ce texte est donc un texte de Hume, extrait du Livre III du *Traité de la nature humaine*, intitulé *La Morale*, et précisément de la Partie 2, Section 5 (trad. Ph. Saltel, Paris, Flammarion, coll. « GF », 1993, p. 128-129).

Un exemple de texte

Il ne faut pas estimer que la connaissance qui est requise pour rendre les hommes conscients de l'intérêt de l'*institution* et de l'*observance* des promesses est supérieure aux capacités de la nature humaine, même sauvage et inculte. Il suffit d'une pratique très réduite du monde pour nous faire percevoir toutes ces conséquences et tous ces avantages. L'expérience la plus brève de la société les dévoile à tous les mortels et quand chaque individu perçoit chez tous ses compagnons le même sens de l'intérêt, il accomplit immédiatement sa part de n'importe quel contrat, étant assuré qu'ils ne manqueront pas d'accomplir la leur. Tous ceux-là, de concert, participent à un système d'actions calculé pour leur bénéfice commun et conviennent d'être fidèles à leur parole ; rien n'est requis pour constituer ce concert ou cette convention, sinon que chacun ait un sens de l'intérêt qu'il y a à remplir fidèlement ses engagements et qu'il exprime ce sens aux autres membres de la société. C'est ce qui cause immédiatement l'influence de cet intérêt sur eux : l'intérêt est la *première* obligation à l'accomplissement des promesses.

Par la suite, un sentiment de la morale rejoint l'intérêt et devient une nouvelle obligation qui s'impose aux hommes. Ce sentiment de la moralité attachée à l'accomplissement des promesses résulte des mêmes principes que celui qui commande de s'abstenir de la propriété d'autrui. L'*intérêt public*, l'*éducation* et les *artifices des hommes politiques* ont le même effet dans les deux cas. Les difficultés qu'il y a, pour nous, à supposer qu'une obligation morale accompagne les promesses, nous les surmontons ou nous les éludons. Par exemple, on ne présume généralement pas que l'expression d'une résolution soit obligatoire et nous ne pouvons facilement concevoir comment l'emploi d'une certaine formule verbale serait susceptible de causer une différence importante. Dès lors, nous *feignons* l'existence d'un nouvel acte de l'esprit que nous appelons le *vouloir* de l'obligation, et nous supposons que la moralité en dépend. Mais nous avons déjà prouvé qu'il n'y avait pas un tel acte de l'esprit et que, par suite, les promesses n'imposaient aucune obligation.

L'étude de texte en classe

Il peut être important, au moins à la première occasion, d'expliquer aux élèves ce qui est attendu d'un travail philosophique sur un texte d'auteur. La pratique de la réflexion philosophique élabore une intelligence critique des choses, qu'elle soit mise en œuvre dans la dissertation, l'essai, le traité ou quelque ouvrage que ce soit. Mais cette capacité humaine de production d'une compréhension serait impossible sans la prise en compte sérieuse des raisons d'autrui, des thèses adverses, des arguments distribués de part de d'autre d'une controverse. L'étude des textes exerce donc à cette attention ; elle demande à chacun de savoir *entendre* une thèse philosophique et dans la classe de philosophie, on y apprend à *comprendre* et à *faire comprendre* un enchaînement de raisons philosophiques et ses implications. Somme toute, si chacun dans la classe s'efforce d'y agir en philosophe (ou en apprenti philosophe), *le philosophe*, en ce cas, c'est l'auteur.

L'attitude psychologique de base que nous pouvons donc recommander est de considérer que nous avons sous les yeux un *grand* texte d'un *grand* philosophe. Le

comprendre, l'évaluer voire le contester, tout cela demande du sérieux dans l'ouvrage, ce qui est déjà une position militante dans un contexte où n'importe qui se permet d'évaluer à peu près tout en ne connaissant à peu près rien à pas grand-chose. Il y a, par suite, une certaine hauteur de vue et de dignité intellectuelle à se saisir d'un texte classique non pas avec humilité mais avec pudeur.

Cette pudeur se manifeste d'abord dans l'abord du texte par son ordre : le travail suit l'ordre des raisons, c'est-à-dire la linéarité de l'argumentation dans le texte. Nous pourrions concevoir un texte philosophique (et même sous sa forme d'aphorisme, chez Pascal ou Nietzsche, par exemple) comme un « escalier » : une proposition est généralement la conséquence de la précédente (ou de la précédente et de ses illustrations, expériences de pensée, références), de sorte qu'à bien expliquer une proposition dans un texte classique, la conséquence nécessaire de ladite explication est la proposition qui suit. C'est selon cet ordre que l'enseignant prépare sur une fiche le travail de la classe, en dégagant clairement la structure du texte pour parvenir à son but : ce que le texte nous enseigne sur la notion en cause. Une fois le texte introduit, il serait bon qu'après la lecture de la totalité du texte par un ou une élève, la reprise soit faite proposition par proposition, en éclairant les difficultés et en insistant sur les concepts clés avancés par l'auteur.

Développement d'une explication

Voici donc un texte d'un philosophe du XVIII^e siècle, David Hume, contemporain de Rousseau et des Encyclopédistes, auteur connu pour sa critique de la causalité mais également philosophe des questions morales et politiques, philosophe de la religion et auteur d'*Essais* très variés qui lui ont valu un grand succès à son époque. Ici, la question qu'il traite est de savoir *ce qui nous oblige à tenir nos promesses*. Est-ce la promesse elle-même ? Mais, comme on dit, « les promesses n'engagent que ceux qui les croient », ou encore nous pourrions toujours trahir nos promesses. Quand nous ne le faisons pas, c'est parce qu'une force extérieure nous y contraint : une autorité, celle du maire, du notaire, du juge. Mais est-ce la solution, puisque nous n'obéissons que parce que nous avons en quelque sorte « promis d'obéir » ?

Les deux premières phrases du texte posent que la promesse est une *invention* des hommes. L'*institution* du dispositif de la promesse concerne le cas dans lequel l'un au moins des termes de l'échange ne peut être délivré en même temps que l'autre : un bien éloigné dans l'espace ou, et c'est le cas principal, un service qui sera rendu « en différé ». Or ce dispositif est suffisamment intéressant pour s'imposer à l'esprit des hommes « même sauvage[s] et inculte[s] ». C'est bien le cas pour la promesse : l'instituer et s'y conformer (l'« *observance* ») se déduirait « d'une pratique très réduite du monde », c'est-à-dire d'une expérience très limitée, accessible pour chacun.

Hume fait donc reposer (comme Hobbes, utile ici s'il a été un peu étudié) ce dispositif artificiel sur l'intérêt *bien compris* et (comme pour Hobbes) le motif d'intérêt

est ici premier, tandis que la réflexion rationnelle *conçoit* le moyen propre à la satisfaire. On trouve chez l'un et l'autre une conception « instrumentale » de la raison. Mais cette parenté ne saurait laisser ignorer le désaccord de Hume, et notre texte en témoigne sur deux points.

1. En faisant référence à « une pratique très réduite du monde » et à « l'expérience la plus brève de la société », le texte suppose que l'on ne peut nier l'insertion de l'homme dans un premier environnement social, qui est d'abord celui de la famille où s'expérimentent les avantages de la société. Hume oppose le *fait* de cette alliance naturelle à l'idée d'un sujet naturellement égoïste et solitaire. Selon une formule célèbre, l'« état de nature » de Hobbes, comme tous ceux qui ont été conçus de la même manière, quelque différents qu'ils soient, est une « fiction philosophique » à laquelle Hume oppose une donnée de l'histoire. Cela n'est pas contraire à une doctrine de l'intérêt, à condition que cet intérêt soit conçu dans le cadre de cette société de base, plutôt que dans celui d'un strict *égoïsme*. Dans ce cadre, il y a aussi sans doute des relations étroites qui ne nécessitent aucune promesse.

2. Dans la suite du texte, il faut remarquer les notions de « concert » et de « convention » : ces termes renvoient à un phénomène d'*accord spontané*, beaucoup plus facile et beaucoup plus direct que ne l'est un *contrat*, d'où le fait que l'auteur souligne que « rien n'est requis », sinon la conscience que tous ont « le même intérêt ». « Convenir », c'est bien « venir ensemble » (étymologie) ou « se rencontrer » (les réunions que l'on appelle « conventions ») dans le cadre d'un intérêt qui est le même pour l'un et l'autre : cet intérêt est bien toujours un intérêt « privé », mais l'idée humienne de la convention est qu'il se passe quelque chose quand les hommes *perçoivent* que leurs intérêts distincts vont dans « le même sens », que ces intérêts ont donc par eux-mêmes un point d'accord, qui constitue le contenu même de la convention. Cette conception de la convention est donc particulièrement large.

Le philosophe consacre alors la fin de ce paragraphe à préciser la convention et à montrer qu'elle suffit comme origine de l'institution de la promesse. Il s'agit ici d'expliquer la nature de la convention et, bien entendu, son effet. Notre texte insiste tout d'abord sur le fait qu'elle suppose bien l'idée des intérêts d'autrui, intérêts « que chacun perçoit » et même, plus avant sans doute dans le conventionnement, intérêts dont le sens est « exprimé » aux autres membres de la société. Ce ne peut donc être *aveuglément* que les intérêts convergent, et cela est nécessaire à la conception d'un dessein, que Hume nomme ici « *système d'actions* », qui ne peut être conçu sans l'intelligence humaine, et précisément sans l'intelligence des intentions raisonnablement supposées d'autrui. L'équilibre général des échanges à exécution différée, qui font l'objet des promesses, ne peut être produit inconsciemment : la poursuite de l'intérêt nécessite, dans un cadre *asynchrone*, des garanties.

La première d'entre elles est bien que *l'intérêt d'autrui* ait manifestement la même orientation, que cela soit exprimé par l'un et perçu par l'autre (notez que Hume en a donné une idée par les trois exemples de « convention » qui règlent la pratique de

deux rameurs ou encore l'installation des langues ou l'usage des monnaies, trois cas d'accords spontanés qui nécessitent toutefois l'assurance, même tacite, que les intérêts sont convergents). Le dispositif de la promesse répond à une situation plus particulière, celle d'un échange à exécution différée, qui peut échouer : ainsi, Hume donne l'exemple (dans la même section 5) de deux céréaliers qui, constatant que leurs champs viennent à maturité en périodes distinctes, décident que chacun à son tour aidera l'autre, mais qui, faute de confiance, n'en font rien et perdent tous deux leurs récoltes. Le « système d'actions » implique donc comme complément que les partenaires « conviennent d'être fidèles à leur parole ».

L'intérêt n'est donc qu'une première obligation ; cela suppose qu'il en est au moins une autre, à laquelle le second paragraphe du texte est consacré. Mais pourquoi le faut-il ? Nous pouvons, pour l'expliquer, nous appuyer sur l'exemple donné par Hume des maîtres céréaliers échouant à se rendre service par manque de confiance : la conclusion est désastreuse, chacun s'obstinant à se passer de l'aide d'autrui et perdant sa récolte. Hume a ainsi conçu une sorte de « dilemme du prisonnier » avant la lettre, chaque propriétaire comparant les bénéfices et les risques « pour son intérêt » à coopérer ou non ; mais la conclusion, comme pour les prisonniers séparés, est au bénéfice de la non-coopération. Toutefois le cas n'est pas exactement le même : dans l'« expérience de pensée » des prisonniers séparés, leurs destins resteront probablement séparés et leur environnement social (juges et gardiens) peut être supposé comme indifférent à leur choix et à leur sort. Mais le cas des propriétaires n'est pas le même : chacun devra assumer à ses propres yeux, aux yeux de son partenaire et aux yeux de tous l'échec cuisant de l'attitude de défiance.

C'est ce que Hume appelle « un sentiment de la morale », qui s'ajouterait au motif d'intérêt. Le « sentiment de la moralité » qui s'applique à la règle d'abord soutenue par l'intérêt reposerait sur « les mêmes principes » que ce qui nous fait respecter la propriété privée, et Hume les énumère : il s'agit de l'« intérêt public », de « l'éducation » et des « artifices des hommes politiques ». Or ce sont là trois choses différentes. L'intérêt public est *une idée*, une idée qui n'équivaut pas à l'idée de ce qu'ont en commun les intérêts privés (l'intérêt commun). L'intérêt public veut ainsi que les promesses soient tenues, même quand elles ne serviraient qu'un intérêt insignifiant et desserviraient des intérêts plus importants, comme dans le cas de la restitution d'un bien à des héritiers si riches qu'ils n'en auront pas l'usage et n'en tireront rien de significatif pour eux (exemple humien). Car un « système d'actions » ne souffre pas d'exception : l'exception le détruirait. Mais cela reste une idée, que l'on peut bien avoir « en général » et oublier lorsque notre intérêt privé est en jeu. C'est pour cela que l'auteur ajoute deux autres leviers, les contributions de « l'éducation » ou des « hommes politiques » : le cadre scolaire et l'agora permettent de *montrer* des cas d'infamie ou d'honnêteté louable. Les thèses qui, aujourd'hui, font valoir l'expérimentation morale mise en œuvre dans les récits fictionnels, qu'ils soient litté-

raires (Martha Nussbaum) ou cinématographiques (Stanley Cavell) sont en cela des thèses humiennes.

La seconde partie de ce dernier paragraphe tire les conséquences sceptiques de l'analyse : le principe d'institution et surtout d'obligation des promesses est un principe d'intérêt ; un sentiment moral s'y adjoint, qui répugne au parjure d'autrui et donc plaide en faveur de l'honnêteté en tout état de cause. Cela, rappelle Hume, ne constitue pas une *obligation morale* à proprement parler, puisque l'obligation première est amoral (l'intérêt) et que l'obligation seconde est plutôt une incitation, un plaidoyer intime en faveur de l'observance des promesses. Qu'elle ne soit pas décisive, l'addition de « couches » de soutien le manifeste : l'idée de l'intérêt public, mais aussi l'éducation, mais encore l'action des politiques...

Insistons donc sur les verbes employés : Hume écrit que nous éludons ou surmontons la difficulté à « supposer » une obligation morale. Cela signifie que nous faisons *comme si* une obligation de ce type pouvait être posée : cela n'est donc pas possible, en vérité, et par suite l'obligation n'est pas « morale » ; elle relève de l'intérêt partial, elle relève de l'idée de l'intérêt public, mais elle n'est jamais dressée dans la stature d'une obligation morale. Mais l'intérêt, et la sympathie même avec la chose publique sont des motifs trop plastiques pour que l'idée même d'accomplissement des promesses puisse avoir son efficacité propre et ouvrir la possibilité d'une coopération accrue. C'est la raison pour laquelle l'un et l'autre aboutissent, selon Hume, à la nécessité de « feindre » dans une parole ou ce qui en tient lieu, une « obligation » qui n'existe pas en tant que telle, dans la fermeté qui serait nécessaire. Nous savons donc qu'on ne peut « supposer » une obligation morale, puisque tout cela est affaire d'intérêt, même modifié par nos jugements moraux, et pourtant nous la « feignons » dans la formulation d'un « vouloir ».

Le texte s'achève donc par l'exposition de cette fiction utile : il n'y a rien dans une promesse qui contraigne à son accomplissement, et pourtant nous ignorons cette circonstance et faisons comme si cette contrainte existait. Le fait même que nous refusions de considérer l'expression comme contraignante revient à placer la contrainte ailleurs, dans la promesse même. (Il est possible de rapprocher cela de la critique de la causalité, si elle a été étudiée : il en va ainsi des engagements comme de la causalité : dans la nature d'un contrat à exécution différée, rien n'oblige ; et dans la réalité factuelle, on voit bien des engagements trahis, de même que l'on ne trouve ni *a priori* ni *a posteriori* d'« efficace » ou de pouvoir agissant dans ce que nous inférons comme cause d'un effet. Cela n'empêche que la « probabilité des causes » soit très forte et que la « connaissance probable » soit suffisamment crédible pour fonder une « science sceptique » et plus encore une pratique de l'existence). L'intérêt, première obligation, et le sens de la vertu, seconde obligation, soutiennent les promesses sans jamais rendre impossible l'exception, c'est-à-dire la trahison. Nous faisons comme si elle l'était, mais elle ne l'est pas, bien qu'elle soit très difficile dans les sociétés de taille limitée où l'opprobre est une sanction réelle.

Et pourtant le « système d'actions » ne peut admettre d'exceptions, sauf à s'écrouler : il faudra donc une autre garantie de l'exécution des promesses, comme de celle des trois règles de justice, et cette garantie ne peut être que celle d'une autorité politique et de sa menace.

Remarques complémentaires

Les hommes n'ont pas intérêt à l'honnêteté, et pourtant ils reconnaissent qu'elle est une vertu. Comment expliquer ce paradoxe ? Comment l'expliquer, d'autant plus qu'il est possible que la *malhonnêteté* paie beaucoup mieux que ne le dit la fameuse sentence, et que cela est, selon Hume, d'autant plus possible que nos sociétés sont plus larges et nos échanges sociaux plus nombreux. Dans la fiction comme dans la réalité, nous ne manquons pas d'exemples, que les élèves peuvent faire valoir à juste titre.

Il est une explication par le déchirement interne de l'âme, entre ses propensions intéressées, égoïstes et pulsionnelles, d'une part, et les jugements de la raison, voire les préceptes de sa face *pratique*. Mais au fond cette hypothèse ne fait que dire en d'autres termes le paradoxe, en renvoyant chacun à lui-même.

Hume s'attache à construire une explication causale de ce qui nous oblige, et des possibilités toujours maintenues de transgression. Ces causes sont, dans la nature humaine, l'intérêt, et dans l'histoire de cette nature, l'extension de la sympathie qui s'étend au-delà des seuls proches, et les soutiens que la société peut donner à ce raffinement ; sans doute l'institution politique est-elle nécessaire pour contraindre plus encore : il y a là comme une progression des conditions qui rendent la trahison des promesses de moins en moins facile. On caricaturerait cette philosophie et, surtout, on perdrait des moyens de comprendre les phénomènes moraux si l'on pensait que la « nature humaine » est une essence figée, alors que ses « principes » sont sceptiquement inférés et que leur exercice a des conditions variables, donc une *histoire*, une histoire collective.

Philippe SALTEL
Université de Grenoble-Alpes

DE LA PHILOSOPHIE MORALE DE KANT EN CLASSE

et plus particulièrement des exemples proposés par Kant

Supposons que nous expliquions en classe, dans le cadre d'un cours ou de l'étude suivie d'une œuvre, des textes tirés de l'opuscule *Sur un prétendu Droit de mentir par humanité*. Ou encore des textes tirés des *Fondements de la métaphysique des mœurs*, mais en reprenant dans l'explication les exemples qui suivent les deux premières reformulations de l'impératif catégorique.

1. Une difficulté philosophique (et pédagogique) : le réel d'une pensée et la réalité empirique

Posons une première question : pourquoi se référer à ces textes ? S'il est entendu¹ que l'« acquisition d'une culture philosophique initiale » est inséparable de la « formation du jugement critique » des élèves, aucune obligation définie ne s'en déduit concernant le choix d'œuvres ou de textes, qui est confié entièrement à la liberté philosophique et pédagogique des professeurs. Il n'y a pas de passages obligés. Il n'y a donc qu'une réponse possible à notre première question : si l'on décide de faire passer par ces textes la réflexion menée en classe sur la moralité, c'est que, *soi-même*, on pense qu'ils sont mus par quelque « réel » qui est en jeu dans ce champ, et dont ils portent témoignage en faisant de l'autonomie le fondement de l'expérience morale².

Mais il peut arriver qu'on se pose une deuxième question : que faire si l'on éprouve le sentiment³ que le traitement de ses exemples par Kant, à le prendre à la lettre (dans le *Droit de mentir*), ou à le prolonger dans le fil de la lettre (si l'on part des *Fondements*), conduit à quelque chose d'absurde, pour ne pas dire d'atroce dans certains cas ? Comment ? À un assassin qui traque sa victime, je devrais (si je

1. Dans le programme actuel comme dans celui qui entre en vigueur en 2020.

2. Je formule ici les choses dans les termes discutables d'une distinction entre le « réel » et la « réalité ». Mais on pourrait bien entendu dire cela tout autrement, et au moins aussi valablement : comme il y en a entre les langues, il y a des passages, des ponts, des traductions possibles entre concepts.

3. Tenons-nous en au « sentiment » pour le moment. Il n'est pas nécessairement « pathologique » au sens kantien d'une sensibilité purement passive. Il peut très bien désigner une affection, voire une auto-affection de la pensée,

ne peux pas me dérober, bien sûr) dire la vérité sur le lieu où elle se cache ? Comment ? En aucun cas je ne devrais commettre le moindre dol, même si la vie de mes enfants était le prix à payer pour cela ? Parlons même du suicide : certes, l'interprétation de son interdiction admet une casuistique (dans la *Doctrine de la vertu*), mais celle-ci ne s'étend jamais aux situations de souffrance extrême et sans rémission possible, encore moins (et pour cause – comment l'envisager sans avoir déjà failli ?) au risque de défaillance morale, comme celui de parler sous la torture.

Il est donc tout à fait possible de juger à la fois que la pensée de Kant à propos de la morale est directement arraisonnée par son enjeu « réel », et que cela ne lui donne pas immédiatement les moyens de saisir les « réalités » morales d'une manière satisfaisante.

On dira peut-être : pourquoi s'en étonner ? Après tout, Platon n'a-t-il pas suggéré qu'il y a un lien analytique entre les deux, entre le fait d'être affecté par le réel (par l'Idée), et celui d'avoir quelques difficultés à s'y retrouver dans la « réalité » (le « lieu sensible ») ?

Il faut pourtant s'en inquiéter. Surtout dans l'*enseignement* de la philosophie, et en particulier lorsque cet enseignement s'adresse à tous les élèves, c'est la capacité de bien peser les réalités, de bien juger, qui reste, sinon le but, en tout cas l'épreuve la plus décisive à laquelle doit se soumettre tout effort pour penser ce qu'il y a de « réel » dans ces « réalités ». Mais comment faire, alors, quand d'un côté la pensée paraît particulièrement puissante, qu'on pense y reconnaître la marque du réel de l'affaire, la mise en jeu de son enjeu, mais que de l'autre l'épreuve de la réalité, en quelques cas qui paraissent plutôt discriminants, déçoit ou suscite même le scandale ? Ne pas se soucier de ce discord apparent, ce serait ou le dénier, ou le rejeter implicitement soit sur la mauvaise vue du philosophe, soit sur son inaptitude à bien penser. Forcément sur les deux en vérité, si l'on considère, à l'instar des juristes, que l'interprétation des idées ou des concepts se joue dans leur « application », en d'autres termes, que c'est toujours le pouvoir référentiel qui vient achever la signification.

Mais ne pourrait-on pas s'en tirer en invoquant les limites de ce qui était pensable à l'époque ? Cela ne suffirait sans doute pas (il faudrait voir encore comment ces limites sont « intériorisées » par la pensée) mais, du moins, ce ne serait pas sans pertinence. Le problème est que cela ne s'applique pas du tout ici : en témoigne par exemple ce simple fait que le suicide de Werther ait été une raison essentielle du succès du roman de Goethe⁴, ou cet autre fait qu'il se soit élevé une vive polémique entre Benjamin Constant et Kant précisément autour du droit de mentir⁵.

par exemple le jugement lui-même quand il se résume à un moment subjectif et réflexif, sans aucune transitivité vers un « objet » (ainsi chez de nombreux philosophes du XVIII^e siècle), voire un effet directement produit par la raison (tel le respect chez Kant précisément). Cf. Michel Guérin, outre *La Terreur et La Pitié* (Actes Sud, 1990 et 2000), *L'affectivité de la pensée* (Actes Sud, 1993), qui propose une lecture de toute la philosophie kantienne sous ce rapport.

4. *Les Souffrances du jeune Werther* ont été publiées en 1774.

5. À partir, d'ailleurs, d'un exemple faussement attribué à Kant, mais revendiqué par lui !

Il ne reste donc qu'une option sérieuse : essayer de saisir, très loin d'une contradiction, *un lien* qui est bel et bien *analytique* entre la manière dont, à nos yeux, le philosophe parvient à faire droit au réel et celle dont, à nos mêmes yeux, il lui arrive d'opérer des déterminations dans la réalité que l'on doit récuser. Il faut tâcher de comprendre et de montrer *comment* il s'agit bien, des deux côtés, de la même pensée, qui ne pouvait donc pas prendre un chemin différent.

2. Une difficulté (philosophique et) pédagogique : s'armer de courage pour ne pas céder sur la logique d'une pensée

Notons vite que cela permet d'éviter en classe deux tentations, qui sont un peu piégeuses.

La première part d'un souci très légitime : celui de ne pas embrouiller les élèves, de crainte de les troubler et de susciter chez eux une défiance fruste et immotivée vis-à-vis de ce qu'on voulait précisément qu'ils comprennent (supposons, ici, l'impératif catégorique et l'autonomie). Ce souci peut conduire au choix discutable de glisser les difficultés qu'on pense apercevoir soi-même sous le tapis de la prudence pédagogique. On peut par exemple éviter d'étudier les exemples kantien, ou les expliquer « comme si de rien n'était », en essayant de les préserver de toute « discussion » qui pourrait les inquiéter. Mais n'y a-t-il pas là un peu de duperie, et comme un soupçon de sacralisation du texte ? Probablement. Pourtant, il ne peut pas n'y avoir que cela. Sinon, justement, on ne procéderait pas de cette façon.

L'autre tentation est de s'appuyer sur les énoncés dont on aura d'abord cherché à confirmer la valeur de principes (disons, l'impératif catégorique) et d'entreprendre, tout à l'opposé de la démarche précédente, de « discuter » des conséquences que Kant en a tirées, telles qu'elles apparaissent en particulier dans le traitement des exemples. En cela, on se comporterait en personnes rompues à une éthique de la discussion, puisqu'on partirait des propositions qu'on accorde à l'interlocuteur pour en tirer des conséquences différentes de celles qu'on ne lui accorde pas. Soit. Mais reconnaissons qu'à *moins*, bien sûr, *de réinterpréter le principe lui-même* (ce qu'on devra donc essayer de faire plus bas), cela revient un peu à dire que Kant raisonnait mal. Comme c'est peu plausible, cela renvoie de manière latente à la supposition qu'il voyait mal les choses (il n'avait pas notre vue perçante), et que c'est cela qui le faisait riper sur les points d'application de ses raisonnements. Mais, si on le prenait à la lettre, cela ne signifierait-il pas tout simplement que Kant pensait de travers, et qu'étudier les textes qu'on évoque en ce moment ne présente aucun intérêt ? Au minimum, il resterait cette question : pourquoi se référer aux exemples kantien, s'ils montrent seulement que le philosophe n'a pas été réellement clairvoyant dans l'application de ses principes ? Simple marque de la révérence à celui à qui on doit d'avoir « lancé le débat » ? Ou occasion de discuter pour le seul « plaisir de discuter » ? Mais ce ne seraient pas des raisons suffisantes. Il doit donc y en avoir d'autres, plus valables.

C'est pourquoi on peut et on doit affirmer d'abord que ces deux manières de procéder sont tout de même fort utiles aux élèves (à leur éveil philosophique) et intrinsèquement louables. L'effet de nos cours ne s'arrête pas aux bornes de ce que nous pouvons dire. Un zeste de révérence abusive à l'aura qui entoure le texte d'un grand philosophe d'un côté, ou, de l'autre, un peu de contestation se tenant au plan de l'agencement des énoncés sans soulever d'enjeu interprétatif, ou un mixte des deux, non seulement cela n'empêche absolument pas la rencontre d'un texte de pensée ni un travail authentiquement philosophique en classe, mais, par des voies indirectes – et paradoxales, il faut le dire –, cela peut même y contribuer. La réflexion philosophique n'est pas pure.

Inversement, essayer d'éviter ces deux manières de procéder ne garantit absolument aucun résultat.

Expliquant en classe la philosophie morale de Kant, j'ai toujours commencé par m'adosser à l'explication de l'impératif catégorique comme loi d'autonomie. Puis, selon le contexte d'étude, je passais tantôt aux exemples présentés par Kant de manière systématique dans les *Fondements*, tantôt à quelques-uns d'entre eux pris ici ou là, en privilégiant la question du droit de mentir. Je le faisais en m'attachant, à la fois, à montrer que les solutions kantienne découlent nécessairement de l'impératif catégorique tel que Kant le comprend, et à faire prendre conscience aux élèves de ce que certaines de ces solutions pouvaient avoir pour nous (pour eux) d'apparemment problématique. Je cherchais de là à remonter à la loi d'autonomie elle-même, pour en esquisser (de plus en plus nettement et franchement au fil des années) une réinterprétation débordant la stricte formule de l'impératif catégorique dans le sens qu'on verra ci-dessous.

Cela n'a pas empêché (plus vraisemblablement provoqué !) qu'un élève s'exclame un jour, alors que je soulevais des questions dont le but était de provoquer une réflexion sur le traitement des exemples kantien : « mais alors, pourquoi on étudie toutes ces conneries ? ». Son ton était encore plus sincèrement choqué (par Kant) que rebelle (contre moi). Au moins, je l'avais convaincu, mais pas exactement de ce que je voulais.

Mais il peut arriver aussi (plus rarement sans doute) qu'un élève trouve que le traitement de ses exemples par Kant (et donc l'interprétation de l'impératif catégorique qu'il enveloppe) demeure indépassable. Je me rappelle ainsi la réaction d'une élève (une protestante rigoriste) lors d'un cours où que je reprenais l'exemple kantien dans lequel l'interdiction de mentir est étendue au cas où l'intention du mensonge serait de sauver la vie d'une personne qu'un assassin poursuit. J'en étais à dire : on doit donc seulement se taire car, si l'on ne pouvait éviter de parler, il faudrait dire la vérité. Mais cela ne nous sort pas de la difficulté : car pour dissimuler, il faut parfois simuler ; le silence lui-même peut être un aveu, et mentir est dans ce cas l'unique moyen de taire une vérité. Il peut donc arriver que ma véracité se paye de la vie d'un autre. L'élève, en proie à une réelle inquiétude morale, m'avait répondu qu'elle ne mentirait jamais, même dans ce cas. Je lui ai répliqué en riant qu'il se pourrait bien que ce ne

soit pas seulement moralement condamnable, mais même juridiquement : avoir préféré son confort moral au salut de quelqu'un d'autre – au minimum, c'est non-assistance à personne en danger⁶. Je crois que la réponse a fait son chemin.

3. Les conditions de possibilité de l'énonciation morale et l'énoncé de l'impératif catégorique

Mais venons-en à la question de la réinterprétation possible de l'impératif de l'autonomie.

a) Autonomie ou héautonomie

Il me semble qu'il y a une solution, ou plutôt une *dissolution* et une *résolution* kantienne possibles des absurdités, parfois révoltantes⁷, auxquelles peut mener le traitement de ses exemples par Kant si on le pousse à sa limite (comme on doit le faire, et comme Kant n'hésite pas à le faire dans certains cas). Mais elles exigent sans doute une réinterprétation de l'impératif catégorique⁸. Quelle que soit celle-ci, on comprend tout de suite qu'elle devra se mettre elle aussi à l'épreuve des exemples de Kant, ce qui justifie qu'on ne fasse pas l'impasse dessus, et qu'on montre qu'il est possible de valider entièrement l'exigence qui s'exprime à travers leur traitement kantien tout en récusant celui-ci.

Le simple fait qu'on soit tenté de contester *au plan moral* le traitement par Kant de ses exemples, alors qu'on pense en même temps que l'impératif catégorique apporte une lumière décisive dans l'expérience de la moralité, conduit à une supposition très simple : c'est que l'impératif catégorique ne doit pas être compris par nous comme une loi ayant le pouvoir de déterminer immédiatement un *objet* de la volonté (autonomie), mais d'abord seulement comme un principe de réflexion (d'autoréflexion) qui a pour effet d'instituer le *sujet* de cette volonté (simple héautonomie⁹).

On peut donc très bien concevoir que la portée objective de l'impératif reste indéterminée. Son pouvoir de détermination demeure vide tant qu'il ne pose que son objet intelligible (le Bien, objet d'une volonté qui veut seulement parce qu'elle doit). Et il peut demeurer équivoque et incertain quand il s'agit de passer de là à son application aux conditions sensibles, à la volonté et à l'action morales concrètes, si l'on admet que *l'absolue singularité du cas* doit le rendre, en droit, irréductible à tout

6. En fait, c'est retourner complètement non seulement le traitement moral, mais aussi le traitement juridique de cet exemple dans le *Droit de mentir*. Je ne l'ai pas précisé à cette élève.

7. Ce sont évidemment le respect et même l'admiration qui obligent à l'irrévérence.

8. J'en propose une ici. Bien d'autres sont possibles. Ce qui importe, c'est la nécessité de réinterpréter, de ne pas se contenter de « discuter ». D'une (ré)interprétation à une autre, il doit bien y avoir d'ailleurs des passages possibles, des « traductions ».

9. Ce concept traverse et d'une certaine façon résume toute la *Critique de la faculté de juger*. Le terme correspondant n'y apparaît pourtant que deux fois : dans le § VIII de la première introduction et dans le § V de la seconde (respectivement p. 115 et p. 165 de la traduction d'Alain Renaut dans la collection GF-Flammarion). Alors qu'une loi d'autonomie constitue des domaines et détermine des objets (objets de la nature pour la raison théorique, objets de la liberté pour la raison pratique), une loi d'héautonomie ne règle que l'usage des facultés du sujet : ce n'est donc qu'un principe de réflexion, qui ne détermine pas « l'objet », mais permet de s'orienter dans son interprétation, pour rendre possible – mais ultérieurement seulement, au prix d'un saut, voire d'une décision – sa détermination.

« type¹⁰ » que pourrait fournir l'entendement et sous lequel il serait censé pouvoir et devoir se ranger. La détermination complète (concrète) de la volonté morale demeure alors inséparable du cas qui mobilise la réflexion – comme il ne se voit pleinement, bien sûr, que dans les cas les plus problématiques. Il en résulte (on peut dire que c'est une forme d'hyperkantisme appuyé sur la *Critique de la Faculté de juger*) qu'il ne peut jamais y avoir de détermination parfaite (sans reste, achevée) – même pour ces devoirs que Kant désigne comme des « devoirs parfaits » – : parfois, il peut être moins peccamineux de mentir que de dire la vérité ; même l'homicide, dans certaines circonstances extraordinaires, pourrait être moins criminel que de laisser telle personne en vie (René Char en donne un exemple terrible¹¹ : pendant la Résistance, il a pris la responsabilité de tuer une recrue de son groupe, simplement parce que ses comportements et son passé ne permettaient pas de lui accorder la moindre confiance et qu'elle représentait un danger certain pour le groupe entier). Pour revenir à des circonstances plus ordinaires, on peut remarquer que cette réinterprétation de l'impératif catégorique justifie l'évolution que nous constatons dans de nombreuses activités professionnelles (la médecine, mais pas uniquement), où l'on semble passer peu à peu d'une simple déontologie écrite, comprise comme univoque et suffisante pour prendre des décisions, à une réflexion dialogique, destinée à interpréter en regard l'une de l'autre l'obligation et le cas, au sein de « comités d'éthique ».

Il en résulte que la détermination morale de l'action peut bien être vérace, mais qu'on ne pourra jamais la dire « vraie », en ce sens qu'aucune détermination objective autonome de ce qu'on doit faire ne s'arrachera jamais complètement à la condition purement subjective et réflexive du jugement (d'une héautonomie étendue au domaine moral).

b) Le problème de la détermination et de l'« application »

Le « réel » de la morale que Kant parvient à saisir apparaît alors comme cette exigence de nécessité et d'universalité qu'il a le génie de découvrir dans la « faculté de désirer ». Mais il devient tout à fait possible et compréhensible que, dans ce qui a trait aux « réalités morales », l'interprétation de portée objective (« déterminante ») qu'il en donne à travers l'impératif catégorique entraîne certaines aberrations. Pour le dire autrement : il suffirait d'admettre que l'exigence de nécessité et d'universalité

10. Cf. le chapitre de la *Critique de la raison pratique* sur la typique. On pourrait s'arrêter un instant sur cette question de la typique. Le « type » pratique est la simulation par l'entendement d'une maxime de la volonté qui serait promue au rang de loi de la nature. C'est donc par la typique que la volonté morale se connaît elle-même dans sa portée objective par rapport au sensible et aux conditions naturelles de la vie. Mais de la sorte, le type, bien qu'il soit supposé posséder immédiatement l'universalité du concept ou de la règle, bien qu'il soit censé pour cette raison attester que la volonté morale est bien libérée des représentations sensibles, limite l'« application » de la rationalité morale à un simple travail d'entendement. Est-ce suffisant ? On pourrait d'ailleurs s'étonner de cela, même d'un point de vue kantien strict, dès qu'il s'agit des « devoirs imparfaits » (comme celui de cultiver ses talents ou d'aider autrui à atteindre ses fins légitimes) : comment les « appliquer » sans une réflexion téléologique sur la nature dans sa réalité matérielle (et non pas simplement formelle), en y incluant la place qu'on y occupe soi-même en tant qu'agent dans ce qu'on a de plus singulier (pour savoir quel talent développer, quelles personnes aider et à quoi, etc.) ?

11. Dans les *Feuillets d'Hypnos*, in *Œuvres complètes*, Gallimard (La Pléiade), 1983, p. 178.

dans le vouloir est la condition de toute *énonciation* morale¹². Car il se pourrait qu'un glissement survienne dès le moment où l'on convertit cette exigence, qui vaut pour l'énonciation, en un énoncé universel et nécessaire, en essayant de s'assurer (par la « typique » de la raison pratique) de son « applicabilité » empirique.

Moyennant cette réinterprétation, on peut comprendre qu'il y ait une « imperfection », un inachèvement de tous les impératifs moraux, depuis l'impératif catégorique lui-même jusqu'aux devoirs particuliers comme le devoir de véracité, dès qu'on les considère dans leur portée objective, dans leur capacité de déterminer l'action.

Pour dire les choses autrement, on pourrait suggérer que le sens intelligible émerge toujours de l'expérience dans laquelle il est à l'œuvre (y compris en morale) avec le pouvoir de l'éclairer, mais qu'il n'est jamais taillé pour pouvoir, en retour, s'y « appliquer » – du moins si l'on doit entendre par « application » une opération univoque et certaine d'elle-même. Ou encore : le « réel » qui meut la pensée excède toujours toute formule « rationnelle » qu'il peut susciter. C'est pourquoi en morale tout énoncé prescriptif ne fait qu'indiquer le sens : quel sens aurait la parole, en effet, si nous ne voulions pas être véridiques ? Quel sens aurait l'action si nous ne voulions pas que sa maxime porte législation ? Mais le sens de la moralité (le *fait de la raison* kantien) n'épuise pas le fait de la moralité (le *fait de la chose* en quelque sorte).

Sans doute, cela revient à dire que l'impératif catégorique et tous les devoirs qui en dépendent n'ont pas valeur de règles, mais de principes. Encore faut-il s'entendre.

D'abord, ces principes sont-ils « constituants » ou seulement « régulateurs » au sens kantien ? C'est selon. On peut très bien les dire constituants du sujet moral d'un côté, mais (malgré Kant) seulement régulateurs par rapport aux objets de la volonté morale de l'autre. L'impératif catégorique « constitue » le sujet du jugement moral en ce sens qu'il l'institue : ce sujet est à la fois sa présupposition et son effet – on pourrait dire qu'il est sa performance, au sens de la performativité du langage. Mais s'il fait donc surgir le sujet moral, c'est en lui collant seulement dans les mains une boussole. En revanche, il ne suffit pas pour dresser une carte du territoire sur lequel il devra s'orienter et lui permettre d'en faire le tour du propriétaire : en effet, il n'y « détermine » pas d'objets qui pourraient servir à son vouloir de repères univoques, sûrs et définitifs ; sans doute, il y trace des flèches (tous les « devoirs » qui en découlent), mais elles n'ont pas immédiatement valeur d'index pointant à coup sûr l'action que l'on doit faire ou ne pas faire.

D'autre part, il ne faut pas assimiler un principe à une règle qui serait seulement portée à l'absolu, ne pouvant pas comporter d'exceptions. On peut bien dire, sans doute, qu'un principe n'admet pas d'exceptions, mais c'est en un tout autre sens :

12. On pourrait probablement interpréter l'ensemble de la philosophie transcendantale kantienne dans ces termes : elle est la recherche des conditions de l'énonciation elle-même (dans les champs théoriques, pratique, poétique, et au croisement téléologique de ces différents champs). La borne à laquelle s'est arrêté le kantisme – mais pour prendre son appui dessus – serait alors celle-ci : c'est d'avoir saisi ces conditions de possibilité de l'énonciation sous la forme de celles de *certain* énoncés : les jugements synthétiques *a priori*.

cela signifie que, pour être vraiment un principe, il faut qu'il les subsume toutes d'avance, qu'il les intègre dans sa « règle ». Certes, il fixe un orient qu'il faut *toujours* viser, mais il ne prétend pas que pour sauvegarder la visée il faille *toujours* aller dans le sens qu'il indique immédiatement. Des détours peuvent être nécessaires, y compris même, parfois, des détours par l'arrière. La marque d'un vrai principe, c'est donc qu'il doit pouvoir être contrarié sémantiquement dans son interprétation-application sans que cela l'atteigne : il peut très bien arriver que sa référence ne paraisse pas conforme à sa signification obvie. Ainsi Machiavel, qui fait de la hâte un principe majeur de l'action politique, n'omet-il jamais de dire qu'il faut parfois se hâter de temporiser. Si on prend au contraire le principe pour une règle univoque et absolue, on s'expose à des catastrophes, au sens étymologique : un retournement et une chute dans l'abîme. La véracité est bien au principe de la parole. Mais si je m'interdis de mentir à un assassin, même pour protéger une vie humaine, c'est toute la moralité qui semble pivoter sur elle-même et sombrer dans un gouffre. Tandis qu'en mentant à l'assassin, à seule fin, bien sûr, de dissimuler ce qu'il ne doit surtout pas savoir, je sauve peut-être la véracité, en faisant qu'elle ne soit pas haïssable.

Il reste alors une dernière question, inévitable : que faire ? C'est-à-dire : que faire dans une situation concrète, si l'exigence d'universalité et de nécessité dans la volonté ne fait qu'ouvrir la réflexion morale, mais qu'on ne dispose pas d'énoncés prescriptifs permettant de décider d'une action ?

On peut répondre d'abord : l'impératif kantien ne perd pas absolument toute portée objective. Mais s'il conserve quelque chose de sa fonction objectivement « déterminante », c'est seulement comme une règle générale (en extension) et approximative (en compréhension). Il perd donc son universalité objective. Cela implique qu'il doive souvent être médié, conditionné, par des « règles d'interprétation », voire des « règles d'exception », pour employer le langage des juristes : on retrouve là la nécessité des débats éthiques.

Mais cela ne suffit pas encore : car il y a des circonstances « extrêmes » où toute règle nous laisse démunis. On pourrait les dire « monstrueuses » : elles ne font que se montrer (c'est le sens de *monstrum*), dans toute l'horreur ou la terreur qu'elles inspirent, mais se dérobent à tout concept. Pourtant, il reste peut-être dans ce cas des énoncés qui permettent de conjuguer l'exigence d'universalisation et de « nécessité » de l'action avec l'effroyable individuation du cas. L'un est bien connu, c'est la fiction de l'éternel retour (pourrais-je vouloir agir ainsi une infinité de fois ?). Un autre serait peut-être : pourrais-je vouloir que tout autre qui aurait, jusqu'à l'infini du détail, les mêmes prédicats que moi (cela individualise l'agent lui-même, tout en violant le principe des indiscernables) agisse de cette façon-là ? Mais, justement, ces énoncés renvoient à un acte d'énonciation singulier pour chaque cas, ils ne contiennent pas de « mode d'emploi », de « type » qui permettrait de dire : voilà ce que tu dois faire dans cette circonstance. Autant dire qu'ils permettent seulement de « typifier » le sujet moral, mais qu'ils demeurent absolument incapables de typifier l'objet.

Conclusion : lire, étudier, réinterpréter les textes

On le voit : l'intérêt qu'il peut y avoir à étudier la « philosophie morale de Kant » dépend du dialogue réel qu'on engage avec le texte et qui consiste à se faire son interprète – c'est-à-dire à le réinterpréter, puisqu'il ne nous a pas attendus pour tenter déjà un sens. On en rate donc quelque chose si on se contente d'une présentation extérieure, peut-être exacte et précise, mais destinée seulement à servir d'appui à une discussion de ses thèses.

Voici comment on peut comprendre cette différence¹³. Dans le premier cas, on ne cherche pas à réduire la pensée du philosophe à un agencement d'énoncés qu'on pourrait discuter. On ne se donne pas pour but de valider, de rectifier ou de rejeter ses énoncés, pour savoir par exemple ce que devrait dire un déontologiste conséquent, s'il veut être capable de résister aux arguments des conséquentialistes¹⁴. Ou peut-être on fait cela, mais on essaie en même temps de placer l'enjeu au-delà.

On part en effet de l'idée que la philosophie n'est pas faite d'énoncés : elle est énonciation. Or, l'énonciation demeure nécessairement en deçà et au-delà des énoncés qu'elle produit. Ce n'est pas qu'elle se tienne en quelque lieu secret : au contraire, elle ne peut se trouver que dans ces énoncés eux-mêmes et leur agencement ; mais c'est en tant qu'elle est leur puissance dialogique, leur capacité de questionner et d'être questionnés, leur réserve d'interprétation. C'est pourquoi la philosophie permet et exige d'abord une réinterprétation constante des énoncés qu'elle a produits : c'est le seul moyen d'engager le dialogue avec la pensée qui s'y exprime, de lancer un pont en direction de l'événement énonciatif. Il faut entendre d'abord, se ménager des oreilles.

Que la philosophie soit énonciation, cela implique aussi, pour reprendre la formule provocante de Deleuze, qu'elle n'a rien à voir avec la discussion, qui se tient, elle, sur le plan de la confrontation des énoncés. Certes, cela n'empêche pas qu'elle en prenne souvent la forme – fort heureusement même. Elle peut bien épouser le régime discursif de la discussion (pendant des moments plus ou moins étendus, en classe par exemple), comme elle a pu épouser le *mos geometricum*, celui de la géométrie.

13. Plus que jamais, il importe de dire qu'on peut certainement penser *la même* différence dans des termes... différents. Autrement dit, elle n'est pas solidaire de la manière dont elle est interprétée ici. Je veux supposer seulement que d'une manière à une autre de la comprendre, il y a un rapport qui est de l'ordre de la traduction.

14. La manière de réinterpréter l'impératif catégorique kantien proposée ici permet peut-être d'éviter une confrontation artificielle entre « déontologisme » et « conséquentialisme ». La *forme subjective* de l'expérience morale apparaît déontologique – comme n'importe qui s'y serait attendu, sans avoir eu besoin de lire Kant ! Mais il s'ensuit une téléologie, car, comme dit Kant, il y a des « fins qui sont un devoir ». Ces fins, pour autant qu'il s'agit de les réaliser dans le sensible, supposent la *matière* de l'expérience. Cette matière, qui singularise l'action et la rend incomparable à toute autre, se signale à travers une chaîne de conséquences conjecturées, qui sont elles-mêmes le miroir des conditions de départ telles qu'on a cru les apercevoir et les comprendre. Ce qu'on a essayé de soutenir (malgré Kant cette fois), c'est que cette matière fait retour dans la détermination de l'action, qu'elle doit en infléchir la forme par *l'interprétation*.

Pour des raisons qu'il n'est pas possible de développer ici, il se pourrait que ce retour de la matière, cette considération des conditions et des conséquences de l'action pour déterminer formellement ce qu'on *doit* faire (au sens moral), tende vers l'infini dans l'action politique (c'est peut-être une des manières possibles de comprendre le tropisme « théologico-politique » de la politique : fini, l'homme doit répondre d'une forme ; infini, Dieu répond aussi de la matière). Or, il faut bien s'arrêter quelque part dans la prise en compte de la matière de l'action (conditions et conséquences), sinon la forme même du devoir finirait par disparaître complètement dans le calcul télé-

Bien sûr, ce n'est jamais indifférent, et la forme engage toujours quelque chose du fond. Mais le « fond », disons l'enjeu, demeure l'énonciation. Le « dialogue » – entre autres définitions possibles – désigne peut-être, depuis Platon, ce qui, dans l'échange langagier, pousse les feux en direction des conditions de l'énonciation. Cela pourrait expliquer que dans la discussion elle-même, aussi bien que dans tout autre régime de discours, c'est toujours la dimension dialogique que la philosophie recherche.

Enfin, ce pari sur la nature de la philosophie justifie qu'on se réfère (notamment en classe) à des textes pour penser (dialoguer) avec eux, sans risquer de faire seulement de l'« histoire des idées ». En effet, parce que la philosophie est énonciation, rien ne se perd en philosophie, rien n'est jamais « réfuté » ni invalidé. Rien n'aboutit jamais non plus à un énoncé définitivement stabilisé qu'il n'y a plus qu'à mettre en magasin. Comme l'écrivait Guy Lardreau¹⁵, la philosophie n'est pas de l'ordre de la vérité, mais de la véracité. Et, au lieu que le vrai s'oppose au faux¹⁶, il n'est rien jusque dans la tromperie la plus captieuse qui, la trahissant potentiellement, ne relève ainsi de la véracité. Ce qu'on a voulu montrer, c'est qu'à prendre les choses au fond, il ne s'agit jamais en classe de discuter pour savoir si, et en quoi, la pensée morale de Kant est « vraie » ou « fausse » : c'est de chercher par le dialogue (le dialogue actualisé par le travail en classe, qui est aussi dialogue avec le texte) en quoi elle est *véridique*. Pour cela, il a fallu la réinterpréter. Dans « réinterpréter », il y a « interpréter » : apparemment, c'est une opération qui s'applique aux énoncés. Mais ce qui montre que l'enjeu se déporte vers l'énonciation, c'est qu'il y a aussi le « ré », qui suggère la *répétition*. Or, il n'y a que l'énonciation qu'on puisse répéter, parce qu'on ne va certainement pas rabâcher les énoncés. La répétition signifie que c'est l'énonciation qu'on *va chercher* (c'est le sens du latin *petere*), non pas pour la dénicher (elle est déjà là, dans les énoncés), mais pour s'assurer qu'elle ne cesse pas d'advenir, qu'elle ne devient pas muette, pour la reprendre et la faire recommencer.

Pierre WINDECKER
Hon. Lycée Édouard-Branly
Nogent-sur-Marne

ologique – le devoir, en effet, ça reste toujours ce qui à *un moment donné au moins* parvient à suspendre toutes les autres fins pour sauver celle qu'il pose lui-même. Mais où doit-on s'arrêter ? S'arrêter trop tôt, délaissé trop vite les considérations stratégiques ou tactiques pour la morale immédiate, c'est verser dans l'angélisme, dont le seul effet est de conforter le narcissisme moral de l'agent. S'arrêter trop tard, laisser proliférer à l'excès les médiations stratégiques et tactiques, c'est verser peu à peu dans le cynisme (au sens courant) et perdre, au moins de vue, toute exigence morale. Or, on le sait bien : ne pas assumer le mal d'un côté, s'y faire trop bien de l'autre, ce sont les deux façons d'aller vers le pire mal, de rater la médiété qui aurait pu conduire au mal moindre. On voit là toute la difficulté *morale* du jugement politique. Elle justifie sans doute qu'on réserve une place particulière (celle que lui accordait Descartes par exemple... dans des lettres consacrées pourtant à la critique de Machiavel !) à la morale politique - disons, à notre intention : à *la morale du citoyen*, pour nous rappeler que la question ne se pose pas seulement au « Prince » – au sein de la morale générale. Écoutons ce mot de D'Alembert qui sonne bien étrangement : « la politique est une espèce de morale, d'un *genre* particulier et supérieur » (*sic*).

15. Guy Lardreau, *La véracité*, Verdier, 1993.

16. « La croyance fondamentale des métaphysiciens, c'est la croyance *aux oppositions de valeurs* ». Nietzsche, *Par-delà le bien et le mal*, trad. Patrick Wotling, Flammarion, 2000.

Quand je suis entrée dans le métier, j'étais animée par la nécessité de transmettre cet enthousiasme au sujet de ce que Nietzsche nommait « l'invention de nouvelles possibilités de vies ». C'est cela que je retenais de mon enseignement de terminale et qui avait à mon insu déterminé d'abord le choix de mes études puis celui de mon métier. Transmettre cette joie à l'idée qu'il y ait d'autres possibilités de penser ce qui nous affecte pour peut-être vivre autrement. Cette joie de dépasser des certitudes immédiates parfois mutilantes pour l'esprit, c'est cela qui a d'abord donné du sens à mon enseignement. Jusqu'à quel point pouvons-nous penser autrement ?

Parce que je voulais le communiquer à mes élèves, cet enthousiasme m'a permis d'entrer dans le métier. J'y croyais, de cette foi dont parle Alain, qui nous aide à « vaincre les apparences », et non cette foi fanatique qui rend aveugle à la position de l'élève. Car rien n'était gagné : des élèves qui manifestent leur résistance par un désintérêt parfois provocateur, une obstination à ne pas vouloir comprendre, des remarques qui cherchent à faire diversion, etc.

Cette confiance en la possibilité d'une transmission, je la fondais sur la position de l'élève que j'avais été : sceptique mais pouvant être interpellé par un discours rationnel et vivant. La philosophie n'ayant d'abord été pour moi qu'un discours que j'entendais de loin jusqu'à ce que je rencontre un texte, celui de la troisième maxime du *Discours de la méthode*. Cette règle, qu'il vaut mieux « vaincre ses désirs que la fortune », m'a fait tordre le cou à mon désir de changer le réel dans sa structure invariable tout en m'apprenant à aimer le possible...

C'est peut-être cela qui nourrit mon rapport au métier et qui me donne de belles espérances, tout en me confrontant régulièrement à la diversité des réceptions de mon enseignement. Chercher à définir les conditions de cette expérience de lectures susceptibles de dynamiser la pensée des élèves, voilà mon entrée continuée dans le métier.

Frédérique FAURE
Lycée Blaise Pascal
Charbonnières (69)

Objections courantes des élèves

PRENDRE EN COMPTE LES RÉSISTANCES DES ÉLÈVES POUR LES DÉPASSER

Peut-être le professeur de philosophie entre-t-il vraiment dans le métier lorsqu'il parvient à faire entrer ses élèves dans la philosophie. La tâche est difficile. Il se heurte à bien des obstacles : les préventions que les élèves peuvent avoir contre cette nouvelle matière, mais aussi leurs attentes, lesquelles peuvent être rapidement déçues ; les représentations qu'ils se font spontanément de cette discipline ; leurs préjugés ; leur attachement à des croyances qu'ils pensent menacées par les propos du professeur. Cet article poursuit un double objectif : présenter la manière dont je m'y prends pour défaire deux préjugés qui, en début d'année scolaire, peuvent empêcher les élèves d'entrer dans la philosophie, parfois même de se rendre attentifs au cours ; exposer comment je réponds à deux préjugés très fréquents, qui constituent, dans la progression de mon cours, les deux principaux points d'achoppement : le préjugé relativiste et le préjugé selon lequel l'homme est un animal comme les autres. Ce sont là deux formes de « résistances » qui ne sont pas du tout de même nature : les deux premières renvoient à des représentations extérieures et font obstacle à l'effort même de penser ; les secondes sont suscitées par le cours lui-même et donnent matière à penser. Mon intention n'est pas de dispenser des « recettes » qui marcheraient à coup sûr. Elle n'est pas non plus d'exposer un « catalogue de réponses toutes faites ». Les réponses que j'y apporte renvoient à des choix philosophiques que je ne prétends imposer à personne. Il s'agit, très pragmatiquement, de formaliser ce que je présente parfois, sous la forme de conseils, aux professeurs stagiaires qui me sont confiés, lorsqu'ils sont en butte aux mêmes résistances de la part des élèves.

« La philosophie, c'est pour les littéraires »

En début d'année scolaire, les élèves des séries scientifiques et des séries technologiques éprouvent parfois de la méfiance à l'égard d'une discipline qu'ils considèrent comme « littéraire ». Ils confondent philosophie et « littérature d'idées » et pensent que la première est un prolongement naturel de la seconde, qu'ils ont dé-

couverte en cours de français. Il n'est pas question d'analyser avec eux de façon fine les rapports complexes entre enseignement littéraire et enseignement philosophique. Nous manquons de temps et il est urgent, en début d'année, de commencer à philosopher, chose que nous ne pouvons faire qu'en analysant les notions du programme. Ce préjugé, néanmoins, est parfois un alibi facile pour justifier son dédain à l'égard d'une matière supposée réservée aux « littéraires » – et dont le coefficient pèse peu. Pour le dissiper, j'explique aux élèves que, si les œuvres littéraires nous permettent, comme les œuvres philosophiques, de penser le monde, elles le font par un autre moyen que la philosophie. La littérature le fait par le détour de la fiction, la philosophie par celui de la conceptualisation, mise en ordre réfléchi de la réalité. Cette distinction permet, d'une part, d'introduire un élément qui sera développé dans le cadre du cours sur l'art (il faudra leur expliquer ce paradoxe que la fiction peut, au moyen de l'illusion, nous faire mieux voir et mieux comprendre le réel) et, d'autre part, de faire comprendre aux élèves le sens des repères du programme, qui ne sont pas des « outils » ou des « choses » mais des idées permettant de constituer rationnellement la réalité et de dissiper les confusions du langage ordinaire.

« Le professeur de philosophie donne ses opinions »

Beaucoup d'élèves partagent, en début d'année, le préjugé selon lequel le professeur de philosophie exposerait, en classe, ses opinions. S'il jouit du privilège de « dire ce qu'il pense » devant ses classes, c'est parce qu'il est, selon l'expression de Pierre Bourdieu, le « fondé de pouvoir »¹ d'une institution qui l'y autorise. Mais ses opinions n'ont, au fond, pas plus de valeur que d'autres. Le professeur de philosophie est tout au plus un meilleur rhéteur. Pour dissiper ce préjugé, je commence l'année par un cours d'épistémologie générale, dans lequel je m'intéresse au statut des énoncés. Ce cours me donne l'occasion d'examiner ce qui distingue une simple opinion d'une thèse philosophique : une simple opinion est le produit de la pensée spontanée, alors qu'une thèse est le produit de la pensée critique, laquelle cherche à instaurer un rapport distancié et problématique aux évidences communément partagées. Une simple opinion est un énoncé isolé et sans attache, alors qu'une thèse philosophique s'inscrit dans un système de pensée qui la justifie et dont elle tire sa force. Une chose est d'affirmer qu'on n'a pas peur de la mort, autre chose de déduire la proposition selon laquelle nous n'avons pas à craindre la mort d'une physique qui pose en principe que le réel est seulement matériel, que l'âme est donc un agrégat d'atomes voué à se décomposer. Plus largement, ce cours sur le statut des énoncés permet de faire saisir aux élèves l'exigence qui est celle de la philosophie, et qui est commune au professeur et aux élèves : sortir de la pensée spontanée, laquelle est aliénée à toutes sortes d'évidences, pour adopter la position critique, où la pensée se dit non à elle-même, refuse l'adhésion pour se diviser. Ainsi ce cours permet-il aussi de réfléchir aux vertus du doute critique, et de le distinguer

1. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982.

d'autres figures du doute, du doute naturel, « psychologique », mais aussi du doute sceptique.

« En science, rien n'est vrai : les vérités scientifiques sont constamment réfutées »

Le relativisme que les élèves adoptent spontanément ne concerne pas seulement les opinions. Il s'étend parfois aux sciences elles-mêmes. Il n'est pas rare que les élèves dénie aux sciences la capacité de formuler, à propos de la nature, des « vérités ». À propos des sciences, ils oscillent entre fétichisation et dénigrement. Aucune théorie scientifique ne résistant à l'épreuve du temps, ne faut-il pas en conclure qu'elles sont de simples croyances ? À quoi bon s'y intéresser si elles seront réfutées demain ? Je leur accorde le premier point : l'histoire des sciences montre qu'aucune théorie scientifique n'est intangible. Je réfute ensuite le second point en retournant l'argument : on reconnaît le caractère scientifique d'une vérité précisément à ceci qu'elle est réfutable. Il faut donc inverser les marqueurs : la réfutabilité des théories scientifiques, loin d'être une marque de leur faiblesse, est au contraire une marque de leur force. Elle est la preuve qu'une théorie est scientifique² et non pas une simple croyance. Prenons la croyance en un dessein intelligent, soit l'énoncé selon lequel ce qui existe ne peut être dû à un hasard de circonstances mais suppose une intelligence créatrice : un tel énoncé est plausible, mais il n'a aucune valeur scientifique. Non seulement aucun test ne permet de le vérifier, mais aucun test ne permet non plus de le réfuter. Cet énoncé relève de la croyance et non de la science. Une hypothèse scientifique, en revanche, rend possible des prévisions qui permettent de la vérifier. Mais le scientifique doit aussi détailler les procédures qui permettraient de réfuter sa théorie.

Passer du caractère réfutable des théories, fait que chacun peut constater, à leur caractère « falsifiable », qui est une exigence, permet de mieux comprendre le sens de la démarche des sciences expérimentales : le scientifique ne cherche pas seulement à vérifier expérimentalement son hypothèse, il précise aussi à quelles conditions et par quelles expériences celle-ci pourrait être mise en échec. De là découle que les vérités scientifiques ne sont pas des vérités absolues. Elles restent vraies tant qu'elles résistent à la réfutation – tant qu'elles ne sont pas mises en échec. Expliquer aux élèves ce statut des vérités scientifiques permet aussi de les prémunir contre l'illusion inverse, à savoir l'illusion « scientiste ». Le scientisme « fétichise » la science : il confond théorie scientifique et dogme. Non seulement les sciences ne peuvent tout comprendre (elles ne sauraient répondre, par exemple, aux questions métaphysiques, qui portent sur la raison d'être de l'univers et son sens), mais elles ne délivrent pas non plus de vérités définitives, pas plus qu'elles ne dispensent de théories « globales », capables de rendre raison de tout. La conception que les

2. Karl Popper, *Conjectures et Réfutations*, Paris, Payot, 2006 : « Le critère de la scientificité d'une théorie réside dans la possibilité de l'invalider, de la réfuter ou encore de la tester ».

sciences se font de la vérité et de l'objectivité, est, ainsi, empreinte de modestie. L'objectivité et la vérité sont des limites idéales, que la raison scientifique n'a nullement la prétention d'atteindre. La science n'attend aucune révélation, elle procède de façon immanente, par approximations successives.

Cette analyse, qui correspond à la dernière étape du cours d'épistémologie générale, permet aux élèves de comprendre ce qui rapproche la philosophie des sciences. En philosophie comme en sciences, la vérité reste un idéal « asymptotique ». Si la raison doit tendre vers cet idéal, elle le « rate » à chaque fois : aucune thèse philosophique, aucun savoir de l'humaine Encyclopédie ne peut prétendre capturer définitivement « la » vérité. Loin de justifier le scepticisme spontané ou la misologie, cette conception de la vérité fait du travail de la raison un travail incessant et fécond.

« *L'homme est un animal comme les autres* »

Le cours d'épistémologie générale est un moyen d'aider les élèves à sortir d'un relativisme délétère. Une fois ce cours achevé, j'en viens très vite au cours d'anthropologie. C'est dans ce cadre que j'aborde des notions importantes du programme, notamment la culture, le langage, la conscience, la liberté, le désir et l'histoire. Le fil conducteur de ce cours, qui est composé de différents chapitres, est la question : « qu'est-ce que l'homme ? ». J'ai remarqué que les élèves envisageaient spontanément la question de l'homme et de l'animal d'après le modèle « continuiste » que les sciences (celles qui ont pour objet le vivant) produisent et diffusent. La possibilité de penser l'homme et l'animal, non comme deux espèces relevant d'un même genre, mais comme deux genres différents, les heurtent, parfois « viscéralement ». Ils rétorquent que les animaux sont « comme nous » : ils ont eux aussi des « sentiments », ils forment des « pensées », ils sont doués de conscience, ils sont capables de réflexion, ils « parlent », il y a des « cultures animales ». J'essaye au contraire d'établir que chacune des notions citées plus haut constitue un « opérateur de séparation » entre l'homme et les autres vivants : elles arrachent l'homme à l'animalité. Je commence par traiter la question du langage. Lorsque les élèves comprennent que les animaux peuvent communiquer mais qu'ils ne sont pas pour autant doués de la faculté de « parler » (au sens où l'entend Descartes dans la *Lettre au Marquis de Newcastle*), l'obstacle est en grande partie levé. Ce choix de prendre comme porte d'entrée le langage m'oblige à analyser de manière fine les différents référentiels de la communication : à distinguer les langues, qui sont des systèmes de signes, des référentiels dont les animaux usent – lesquels sont des codes de signaux. L'exemple du « Code de la route »³, parce qu'il leur est familier, éclaire cette distinction, qui peut leur paraître aride et technique : un code n'est pas un système (comme le sont toutes les langues, qui s'organisent autour de réseaux phonologique,

3. Réduit, en l'occurrence, aux seuls « signaux » dont l'apprenti conducteur doit apprendre la signification.

lexical et grammatical), mais procède par simple juxtaposition d'éléments ; ces éléments sont des signaux, lesquels n'ont rien à voir avec les signes linguistiques : ils ne s'articulent pas entre eux mais se présentent isolément, leur sens est univoque, ils appellent des réactions corporelles et stéréotypées, etc.

À partir du moment où les élèves admettent que « parler », ce n'est pas communiquer au moyen d'un appareil phonatoire, mais au moyen d'un référentiel linguistique, ils sont prêts à concéder que le langage (entendu en son sens empirique comme l'ensemble des langues) est bien un opérateur de séparation entre l'homme et l'animal. Mais si le langage est la matière même de la pensée (consciente et inconsciente), alors il faut conclure que la pensée est propre à l'homme, et distinguer pensée et intelligence. Je dispose alors d'un socle à partir duquel je peux construire d'autres distinctions : émotions/sentiments ; besoins/désirs ; nature/culture ; évolution/histoire ; corps sociaux naturels/corps politiques. Je termine ce cours d'anthropologie en opposant deux façons d'envisager la différence homme/animal : de manière « positive » (en pensant d'abord l'homme comme vivant, puis en identifiant les caractéristiques qu'ils possèdent « en plus » et qui le séparent des autres vivants) et de manière « négative » (en pensant leur différence de nature, non à partir d'une faculté que l'homme aurait « en plus » de l'animal, mais par quelque chose qu'il a « en moins »). J'explique alors aux élèves que l'homme se sépare peut-être de l'animal avant même d'actualiser ces caractéristiques qu'il a en propre (être sociétaire d'une culture, être conscient, être ouvert à la temporalité historique, etc.). Il s'en sépare par le manque d'instinct, qui plonge l'*infans* dans un état de déréliction dont le petit animal, qui accède très rapidement à la maturité biologique⁴, ne fait pas l'expérience – cette indétermination première permettant de penser l'humanité comme un genre doublement paradoxal et « inaccordable »⁵ : d'une part comme un genre qui rassemble des êtres qui n'ont en commun que le fait d'être d'absolues singularités, et comme un genre qui, d'autre part, contient comme possible son autre, l'inhumanité.

Anticiper les objections

Il est souvent difficile de répondre « à chaud » aux objections des élèves, surtout lorsqu'il est nécessaire, pour les traiter avec sérieux et rigueur, de déployer une analyse substantielle. La progression du cours obéissant à une nécessité qui lui est inhérente, on est souvent tenté de « botter en touche » pour pouvoir garder le cap et ne pas être sans arrêt détourné du but que l'on poursuit. Mais il peut être fâcheux de ne pas y répondre. Les élèves peuvent avoir l'impression que le professeur fait peu de cas des questions qui les travaillent, ou que leurs objections le désarçonnent.

4. Jean-François Lyotard, *L'inhumain*, Klincksieck, 2014 : « Dénué de parole, incapable de la station droite, hésitant sur les objets de son intérêt, inapte au calcul de ses bénéfices, insensible à la commune raison, l'enfant est éminemment l'humain parce que sa détresse annonce et promet les possibles ».

5. *Ibid.*

La solution la moins mauvaise qui s'est progressivement imposée à moi a consisté à régler l'ordre de mon cours sur les résistances les plus spontanées. Si je n'ai pas la prétention de vaincre toutes leurs résistances, ni de les convaincre du bien-fondé de toutes les thèses qui constituent l'architecture de mon cours, j'espère leur donner un cadre structurant, dans lequel leurs objections se trouvent inscrites et traitées.

Marie PERRET
Lycée Richelieu
Rueil-Malmaison

L'ENSEIGNANT ET LE THÉORICIEN DU COMLOT

Comment lutter contre le conspirationnisme en classe ?

Pour proposer une définition provisoire du conspirationnisme¹, j'emprunterai au *Court traité de complotologie* de Pierre-André Taguieff. Le conspirationnisme n'est pas la croyance qu'il existe des conspirations (car de fait, il existe des complots, difficile de le nier), mais la généralisation du complot à l'histoire entière. Le conspirationnisme fait donc du complot le facteur déterminant de l'histoire humaine. Il l'érige au rang de philosophie de l'histoire. Si l'on cherche un exemple chimiquement pur de conspirationnisme, on le trouvera dans la série de jeux vidéo *Assassin's Creed*. Des croisades à l'industrialisation anglaise en passant par la Révolution française, la totalité des événements historiques majeurs y sont déterminés par une lutte séculaire entre deux factions : d'un côté, les Templiers (ploutocrates et autoritaires, ils ont noyauté tous les gouvernements des nations européennes et les manipulent afin de perpétuer leur propre caste). De l'autre, les Assassins, qui défendent des principes qui nous sont plus agréables, à nous, modernes, comme le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Dans cette série donc, c'est le jeu des complots, des contre-complots, des manipulations, des coups de force et des groupes de pression qui alimente le mouvement de l'histoire des hommes.

Intéressons-nous à un sondage de janvier 2018 de la Fondation Jean Jaurès, associée pour l'occasion à Conspiracy Watch. On a proposé à un échantillon d'un millier de Français une série de dix thèses conspirationnistes (et une thèse créationniste), avant de leur demander d'évaluer leur degré d'adhésion à ces thèses. Le résultat, publié le 7 janvier, est sans appel : seuls 21 % des Français ne sont convaincus par aucune des dix thèses conspirationnistes qui leur ont été présentées. Qu'est-ce que cela a de problématique ?

1. On emploiera ici les termes de « conspirationnisme » et de « complotisme » de manière équivalente, faute d'avoir pu trouver des usages significativement distincts des deux expressions.

1. Un problème informationnel, causé par l'asymétrie de la motivation (Gérald Bronner, *La démocratie des crédules*) : dans la mesure même où ils se sentent et se disent minoritaires, les conspirationnistes se sentent d'autant plus engagés par leurs thèses, et seront plus disposés à poster des messages sur des forums, créer des blogs voire des revues, que des défenseurs de discours « orthodoxes ». Le conspirationnisme, à la fois par la simplicité des explications qu'il procure et par sa marginalité même, tend à occuper sur le marché informationnel une place importante, et de plus en plus importante, puisque le phénomène se nourrit de lui-même. Plus ces thèses deviennent publiques, plus elles tendent à être reprises et répétées. Et l'argument qui consisterait à dire que leur publicité croissante devrait leur permettre d'être réfutées, et finalement que si une thèse conspirationniste passe un certain degré de notoriété, elle s'autodétruit par le débat public, cet argument ne fonctionne pas, dans la mesure où le conspirationnisme est précisément un discours qui croît en marge des débats publics, et qui s'inscrit non pas contre mais à côté de la raison publique.

2. Un problème politique. Le conspirationnisme vérifie assez bien la thèse de W. James selon laquelle une croyance est une disposition à l'action : une croyance qui ne se traduirait pas en actes, ce n'est pas une croyance du tout. Réciproquement, une croyance enracinée constitue déjà une conduite, c'est une représentation qui engendre mécaniquement un comportement. Être profondément convaincu que les vaccins causent l'autisme, cela me conduira à ne pas faire vacciner mes enfants. C'est un des éléments qui nous interdisent de faire du conspirationnisme une question d'opinion, de pensée indifférente ou de préférence intellectuelle, et de l'inscrire au registre des idées qui ne nous concernent pas en tant qu'enseignants.

3. Un problème social. Aucune communauté, quelles que soient sa taille, la forme de son organisation et la finalité qu'elle se propose, ne peut se maintenir sans une confiance minimale portée par chacun à son prochain. Confiance de principe, bien sûr, qui n'empêche pas la prudence, la réserve et occasionnellement l'accusation, mais confiance tout de même : je ne mettrai pas un pied dehors et ne fonderai ni entreprise ni famille si je présuppose que chacun met en œuvre un programme secret, visant inévitablement à asseoir sa domination ou ses intérêts sur l'ensemble de la vie sociale. Il en va de même dans le rapport entre le citoyen et le gouvernement de l'État : je ne voterai pas et ne participerai pas à la vie publique en général si *par principe*, je considère que le pouvoir n'a d'autre fin que sa propre perpétuation et le maintien d'intérêts privés. Ce qui, encore une fois, ne signifie pas que nous devrions toujours nous abstenir de toute contestation. Le conspirationnisme atomise la société, tout comme l'orthodoxie politique systématique (spontanée ou commandée par un pouvoir totalitaire) la transforme en bloc minéral, sans articulations et sans respiration.

4. Un problème pédagogique. La colonne vertébrale du conspirationnisme repose sur une pensée du soupçon, poussée dans ses derniers retranchements : toute division sociale verticale, toute structure hiérarchique (fût-elle temporaire, comme

dans le cas des institutions scolaires) vise la consécration d'un ordre injuste, et le maintien d'une forme de mystification à propos des véritables finalités de cet ordre. Dès lors, si le professeur est l'agent d'un pouvoir trompeur, pourquoi lui faire confiance ? Que vaut sa parole, s'il s'agit pour lui de perpétuer un « système » qui ne bénéficie qu'à ceux qui le dirigent ? Comment se placer face à un élève qui considérerait par avance que le cours d'éducation civique, par exemple, est en réalité une séance de propagande ? La position institutionnelle du professeur rend sa tâche plus difficile. D'un côté, il doit défendre l'idée que l'exercice de la pensée s'élève au-dessus des rapports de pouvoir particuliers, au-dessus des factions ; il doit penser au-dessus de la mêlée. Mais de l'autre, un professeur est un fonctionnaire, il est employé par l'État. Or un conspirationniste pense qu'il n'existe pas de position de surplomb, et que le fonctionnaire fonctionne comme une courroie de transmission du pouvoir. Il pense que la justification du professeur qui explique pourquoi on fait une minute de silence après un attentat ne fait que couvrir une adhésion idéologique de l'État à des idées supposément discriminatoires ou persécutrices (ex. : les caricatures de *Charlie Hebdo*). Bref, pour le conspirationniste, le professeur n'est pas là où il prétend être².

Certes, la figure du professeur en particulier n'est pas particulièrement visée par le conspirationnisme en France, en tout cas de manière bien moins fréquente que les enseignants nord-américains ne sont pris pour cible par les branches créationnistes de certaines Églises évangélistes. Mais la diffusion rapide des thèses conspirationnistes dans la société française ne nous invite pas vraiment au quiétisme.

Il me semble que c'est assez pour que nous commençons à nous demander si nous, professeurs, pouvons y faire quelque chose.

Nous voudrions proposer un ensemble de réponses possibles à des questions fréquemment posées par les élèves, sous la forme d'un dialogue entre un professeur et un élève de lycée imaginaires – dialogue qui ne prétend ni à la vraisemblance, ni à l'exhaustivité sur cette question. Il s'agit simplement de réfléchir à une façon de se préparer à des questions difficiles, souvent abruptes, par la mise en scène d'arguments typiques de la pensée complotiste.

On notera « Q » les questions et « R » les réponses proposées.

Q. — « J'ai regardé hier un documentaire sur les événements du 11 septembre 2001 à New York, et je trouve que le nombre de coïncidences dans cette affaire est tout de même étonnant. Le 10 septembre, un groupe d'officiers du Pentagone annule un vol programmé pour le matin suivant, apparemment pour des raisons de sécurité ; une agent de la CIA en lien avec l'Irak avait prévenu le gouvernement de

2. On demandera sans doute, dans cette situation, comment distinguer le conspirationniste du marxiste, du nietzschéen ou du foucauldien, trois positions parfaitement admissibles. Certains philosophes anglo-saxons (p. ex. : Parker, M., « Human Science as Conspiracy Theory », in *The Sociological Review* n° 48 [2000/10]) ont déjà fait le rapprochement entre la philosophie dite « du soupçon » et le style paranoïaque de la pensée. Qu'il nous soit permis de proposer une ligne de démarcation : la philosophie parle de structures inaperçues des agents (p. ex., la notion d'intérêt de classe chez Marx), alors que le conspirationnisme suppose des ententes conscientes et délibérées entre acteurs malveillants... c'est-à-dire, assez littéralement, des conspirations.

risques d'attentats imminents, mais a été ignorée ; la tour n° 7 du World Trade Center n'a été touchée par aucun avion, alors qu'elle contenait des bureaux et des documents importants de l'administration fiscale et judiciaire ; enfin, l'attentat a eu lieu juste après d'importants mouvements financiers, qui selon le documentaire ne pouvaient s'expliquer que par un délit d'initiés... Vous ne trouvez pas que ça fait beaucoup de coïncidences ? Il n'y a pas de hasard... »

R. — « Le problème de votre idée repose sur une mauvaise compréhension des probabilités. Ce genre de conjonction de facteurs arrive tous les jours, et, heureusement, il n'y a pas d'attentats tous les jours. C'est simplement le fait qu'il y ait effectivement eu une attaque qui rend ces événements préalables significatifs pour vous. La répétition de l'ensemble des facteurs suivis par un attentat serait effectivement troublante, mais avec un seul cas, vous ne pouvez pas dire qu'il y a un lien causal entre les deux sans davantage d'informations.

Plus généralement, votre idée selon laquelle « il n'y a pas de hasard » a tout de même beaucoup de traits communs avec la paranoïa. Pour le paranoïaque, il n'existe pas de hasards objectifs, pas de coïncidences, pas de *juxtaposition* d'événements ; il n'y a que des coalitions de volontés. Le monde du paranoïaque est fait de volontés adossées à une seule finalité : lui nuire (au mieux) ou le détruire (au pire). Si je souffre de paranoïa, l'inconnu que je recroise à l'autre bout d'un quartier est un espion envoyé pour rendre compte de mes activités ; les amis que j'aperçois attablés devant un café parlent sans aucun doute de moi, et leur sourire est une façade au moment où ils se rendent compte de ma présence.

Mais il y a pire : le propre de la paranoïa, comme pathologie, est de retourner toute infirmation en confirmation, par une sorte de logique de la réversion : c'est précisément au moment où mes amis m'assurent qu'ils ne se moquent pas de moi qu'ils se moquent de moi ; leurs protestations, loin d'être sincères, sont les éléments d'une stratégie. Pour le paranoïaque, toute image ne signifie pas ce qu'elle annonce, mais bien le contraire, toujours le contraire, et précisément le contraire. Il est donc insensible à tout contre-argument et à toute réfutation. Dans le cas du 11 septembre, les communiqués d'experts du bâtiment, les témoignages des caméras de sécurité du Pentagone, et tous les documents qui attestent la responsabilité exclusive du réseau Al-Qaïda deviennent pour le conspirationniste, dans un geste proprement paranoïaque, autant de *preuves* de l'implication du gouvernement. Que vaut donc une théorie qui ne peut jamais être infirmée ? »

Q. — « Mais tout de même, tous les arguments que j'ai invoqués ne peuvent pas être faux en même temps. Peut-être que certains demandent une vérification, mais il y a tellement de zones d'ombre que ça ne peut pas être faux en bloc ! »

R. — « Il y a un problème de raisonnement dans ce que vous dites – laissez-moi vous montrer pourquoi. Dans un article de novembre 2015³, le sociologue Gérald Bronner s'efforce de décrire les constantes formelles du discours conspirationniste.

3. Bronner, G., « L'espace logique du conspirationnisme », in *Esprit* n° 419 [2015/11].

En d'autres termes, il tente de déterminer s'il manifeste un mode particulier de liaison des propositions, qui permettrait d'expliquer à la fois son attractivité sur le marché des idées et ses manquements aux règles de la logique. Bronner distingue sous l'expression d'« espaces logiques classiques » les modèles historiques de la liaison des propositions :

- *la déduction*, qui permet de conserver la vérité des prémisses dans la conclusion ;
- *l'induction*, qui permet de formaliser les raisonnements que nous tenons sous la modalité de la contingence ;
- *l'abduction* (ou « inférence à la meilleure explication »), qui permet de formaliser la recherche de causes probables à partir d'effets certains.

Bronner considère que ces espaces logiques ne permettent pas de comprendre la structure du genre de discours auquel vous faites allusion. Il faudrait plutôt penser cela comme un *produit fortéen*, par référence à Charles Fort, écrivain américain du début du xx^e siècle qui se proposait d'élucider en bloc les phénomènes « damnés » de la science contemporaine : chute de grenouilles inexplicables, sculptures lilliputiennes découvertes lors de fouilles archéologiques, etc. Un produit fortéen est un « millefeuille argumentatif », une suite de propositions sans connexion logique, qui se caractérise par son érudition apparente. L'intérêt éristique du produit fortéen est double :

– *Sur le plan logique*, il est inattaquable, précisément parce qu'il ne prétend pas introduire de liaison entre les propositions. Si je vous présente une chaîne déductive et que vous réfutez l'une de ses propositions, tout ce qui suit le maillon contesté s'effondre. En revanche, si je vous présente pêle-mêle une foule de faits empruntés à des domaines divers, sans lien les uns avec les autres, vous pourrez toujours vous attacher patiemment à défaire l'un d'entre eux, cent autres prendront sa place. Le discours conspirationniste s'apparente au produit fortéen dans la mesure où il ne se présente pas comme une *liaison d'arguments*, mais comme une *agrégation de faits*. Si bien qu'à chaque argument réfuté, ma réponse restera invariablement : « Très bien, A est faux ; mais comment expliquer que B, que C, que D, etc. ». La stratégie de l'accumulation de faits – plutôt que de la liaison d'arguments – permet bien de caractériser le discours conspirationniste comme un produit fortéen.

– *Sur le plan psychologique*, il est efficace. La multiplication de faits produit un effet de déstabilisation sur le destinataire du discours, qui peut difficilement réunir des connaissances précises sur la diversité de domaines mobilisés par l'argumentaire qui lui est soumis. Dans le discours conspirationniste sur les événements du 11 septembre 2001, on trouve effectivement des arguments fondés sur la température de fusion des poutres des immeubles, sur l'emploi du temps des membres du gouvernement, sur les courbes boursières du moment, sur les tractations diplomatiques des États-Unis au moment du drame, etc. – si bien qu'il faudrait le secours d'un chimiste, d'un économiste, d'un diplomate et de membres de la haute administration *en même temps* pour pouvoir débrouiller un tel discours. Le discours

conspirationniste ne fonctionne qu'en raison de l'impossibilité, pour le citoyen moyen, de réunir des compétences techniques et précises dans autant de domaines distincts.

Force est de constater que, dans ces deux dimensions, le discours conspirationniste manque aux impératifs que l'on assigne à la recherche de la vérité – et par conséquent ne peut sans mauvaise foi se comprendre comme telle.

– *Sur le plan logique*, il manque à l'impératif d'articulation du discours. Il propose un nuage de faits au lieu d'une liaison d'arguments. Par conséquent, il ne se soumet pas aux normes qui régissent le débat public.

– *Sur le plan pragmatique*, soit le plan des effets des discours sur leurs destinataires, le discours conspirationniste relève de la *persuasion* et non de la conviction. Son pouvoir de gagner à lui son interlocuteur repose moins sur l'appel à l'exercice de sa raison que sur l'exploitation de son ignorance. À cet égard, on pourrait même parler de *manipulation*. »

Q. – « Peut-être. Mais vous passez votre temps à dénigrer le discours « conspirationniste ». Je pourrais très bien dire que c'est vous qui êtes « orthodoxe », bref que vous êtes bien naïf ! Est-ce que je dois renoncer à mon esprit critique, et gober tout ce qu'on me dit ? Est-ce que votre rôle n'est pas justement de nous exercer à la vigilance, peu importe sur quoi porte notre interrogation ? »

R. – « C'est que vous vous méprenez sur la nature de l'esprit critique, sur ce que cette expression signifie. Justement, le discours conspirationniste travestit son sens. Par exemple, le politologue Pierre-André Taguieff⁴ a tenté de montrer qu'il y avait une sorte d'abus de l'esprit critique, un *hypercriticisme* conspirationniste. Il y a deux volets dans cette idée :

– Un volet qui concerne l'*asymétrie dans le rapport aux sources*. Le conspirationnisme se revendique volontiers de l'esprit des Lumières, au sens où aucune idée, aucune doctrine, aucune institution, aucun discours ne doivent être par avance considérés comme hors du champ de la critique et de l'investigation rationnelle. Seulement, force est de constater – que ce soit stratégie ou non ne change pas la nature du problème – que cette ambition n'est pas atteinte. Une nouvelle fois, le discours du complot n'est pas là où il prétend être. Car c'est moins le *contenu* du discours qui provoquera l'adhésion ou le rejet, que sa *source* : si je suis convaincu que « l'on nous cache des choses », il suffit que l'instance que je suspecte s'adresse à moi (le gouvernement, tel ou tel journal, le « Big Pharma », telle officine politique, etc.) pour que je considère qu'elle me ment. Inversement, tout discours qui se présentera comme une « démystification », un dévoilement de ce qui est caché, une exposition des volontés secrètes sous les paroles audibles, sera plus susceptible de susciter mon adhésion pleine et entière. Loin que le discours conspirationniste soit *universellement critique*, ce qu'il prétend être, il procède par sélection des

4. Taguieff, P.-A., « Réflexion sur la pensée conspirationniste », in *Raison Publique* n° 16 [printemps 2012] ; *L'imaginaire du complot mondial. Aspects d'un mythe moderne*, Mille et Une Nuits, 2006.

sources, des origines des discours, ce qui aboutit à une répartition des discours en deux groupes avant toute analyse : les paroles suspectes et les paroles libératoires. Cela dérive d'ailleurs d'une compréhension de l'espace public comme champ de forces, comme réseau de tentatives de maîtrise et de manipulation, bref d'une interprétation de la vie sociale comme *guerre froide perpétuelle* : si, sur un champ de bataille, l'ennemi s'adresse à moi, il est naturel que je considère qu'il tente de me tromper ou de m'attirer dans un piège.

– Un volet qui concerne la *stratégie de disqualification des discours explicatifs « orthodoxes »*. L'hypercriticisme désigne alors cette stratégie mise en œuvre dans les discours conspirationnistes (en particulier chez les négationnistes) consistant à relever de menues erreurs ou imprécisions dans l'argumentation adverse, et à en inférer la malhonnêteté (et *a fortiori* la fausseté) de tout l'argumentaire. Pierre Vidal-Naquet cite par exemple un passage d'un ouvrage de Robert Faurisson où ce dernier conteste la taille attribuée à une des fosses communes du camp de Treblinka, et en infère : 1° qu'il ne s'agissait pas d'un camp d'extermination ; 2° que ces mesures approximatives relèvent d'une tentative délibérée de manipulation des faits. On retrouve donc sur le plan du discours la même élimination *a priori* de la contingence que sur le plan des événements : il n'y a pas d'*erreurs* – au sens où on pourrait admettre des imprécisions des instruments de mesure, des oublis ou inattentions de la part des chercheurs, etc. –, il n'y a que des *mensonges mal dissimulés*, qui se trahissent d'eux-mêmes. »

Comme on l'aura constaté, l'idée principale de ce dialogue revient à éviter de s'engager dans un débat sur le contenu du discours conspirationniste (la vérité de telle ou telle assertion, la rectitude de tel ou tel ensemble de données), et à préférer une remise en question de ses modalités argumentatives et de sa structure d'ensemble. Une nouvelle fois, le format de l'article ne nous a pas permis de prétendre à l'exhaustivité, mais les questions proposées nous semblent les plus fréquentes et, sans doute, les plus difficiles. Il va sans dire que les réponses du professeur ne sauraient être reprises à la lettre dans une conversation réelle, sous peine de noyer le (jeune) contradicteur sous un certain volume de théorie, et peut-être de paraître quelque peu pontifiant. Elles ont la simple ambition de pointer quelques directions pour la réflexion des élèves. Moins une mise au point doctorale, donc, qu'une incitation à la pensée libre, qui ne saurait s'exercer dans les ornières conspirationnistes que nous avons tenté d'aplanir : l'éradication de la contingence, la substitution des volontés complices aux causes aveugles, la tentation de la totalisation du sens des événements autour d'une instance de pouvoir, le raisonnement par juxtaposition de propositions, et enfin la substitution du mensonge (d'un pouvoir coupable) à l'erreur (du chercheur de bonne foi).

Marc-Antoine LÉOTARD
Lycée Paul-Lapie
Courbevoie

Questions de pédagogie

QUELQUES CONSEILS TRÈS « PRATIQUES »

Ces remarques sont le fruit d'une expérience d'enseignement dans le secondaire (classes de L, S, ES, et techniques). Ce sont plus des conseils que des recommandations, des réflexions faites après coup qui peuvent être partagées. Elles portent sur des pratiques de classe et formulent quelques conclusions : voilà ce qu'on a essayé, cela a tel ou tel intérêt pour des séances à venir, voire pour une pratique plus généralisée. Elles portent la marque d'un engagement personnel et autorisent de ce fait l'utilisation d'un « je » ; elles sont cependant susceptibles d'avoir une portée élargie, et c'est pourquoi nous les formulons dans ces quelques pages.

Des remarques préalables avant tout autre conseil pratique

Une exigence de silence

J'ai connu des jeunes collègues stagiaires qui avec une certaine précipitation commençaient le cours avant d'avoir obtenu le silence ; l'expérience montre qu'il vaut mieux attendre un silence complet avant tout développement (attendre que les élèves soient tous assis, que les bruits de chaises se soient éteints, que les bavardages aient cessé...) ; il faudrait maintenir cette exigence pendant tout le cours, quitte éventuellement à interrompre celui-ci quelque temps. Le temps « perdu » lors de ces silences est vite récupéré par la suite.

Disposition de la classe

Veiller au placement des élèves dans la salle de classe, que les premiers rangs soient bien occupés et non les derniers lorsque le nombre de places est bien supérieur à celui des élèves ; il peut arriver que l'on vous propose exceptionnellement ou même régulièrement de faire cours dans la salle des fêtes (200 ou 300 places !) : les élèves ont tendance à s'éparpiller sur la totalité de l'espace (quelques places sont occupées devant, d'autres au milieu de la salle, d'autres enfin au fond. Le cours devient impossible, faute d'avoir devant soi ce qui ressemble à une « classe » ; faites donc occuper tous les premiers rangs par les élèves. La situation que je décris n'est

pas inventée, elle s'est produite lors de la visite dans la classe d'un professeur stagiaire : la moitié de la classe s'était réfugiée en fond de salle ; le jeune collègue n'a pas réagi à cette situation, il a été dans l'impossibilité de développer son cours.

Port de la casquette

Essayez de faire comprendre en faisant référence à l'EMC, à l'esprit civique, que la politesse suggère que l'on se découvre en présence d'autrui ou d'un public et que l'on retire son couvre-chef ! Cela devient d'autant plus vrai si le cours est un cours d'EMC ! Les marques de respect existent et ont du sens, elles facilitent même l'échange.

Consommation de casse-croûte ou de boissons

Faites comprendre à l'auditoire qu'il faut choisir entre manger et boire ou travailler ; les deux en même temps, cela relève plutôt de la gageure, de l'impossible.

Relations avec les élèves et tutoiement

Trouver la « bonne distance », n'être ni trop près ni trop loin des élèves. Des peuples amérindiens d'Amérique du Nord expriment cette exigence de façon imagée. Lors de leur arrivée, les Hidatsas ont voulu installer leur village juste à côté de celui des Mandans. Ces derniers s'y sont opposés et ont expliqué :

Il vaudrait mieux que vous remontiez le fleuve et que vous construisiez votre propre village, car nos coutumes sont quelque peu différentes des vôtres. Ne connaissant pas les mœurs les uns des autres, les jeunes gens pourraient avoir des différends et il y aurait des guerres. N'allez pas trop loin, car les peuples qui vivent éloignés sont comme des étrangers, et des guerres éclatent entre eux. N'allez vers le nord que jusqu'au moment où vous ne verrez plus la fumée de nos habitations et construisez là votre village. Alors, nous serons assez proches pour être amis et pas assez loin pour être ennemis.¹

Voilà donc comment se délimite la bonne distance entre Hidatsas et Mandans.

Quelle pourrait être la « bonne distance » devant des élèves ? Ce serait de procéder par le vouvoiement, qui instaure une distance, et non par le tutoiement qui signifie absence de distance, mais d'interpeller les élèves par le prénom plutôt que par le nom, ce qui est une façon de réduire la distance. J'ai toujours procédé ainsi, les relations avec les élèves étaient à la fois respectueuses et chaleureuses et permettaient un travail philosophique de qualité.

Des activités en classe

Le développement du cours devrait être accompagné par une attitude active de la part des élèves. Voici quelques indications pour cette participation :

Écriture

L'expérience montre que l'attention des élèves est nettement plus grande lorsqu'ils prennent des notes et ne se contentent pas d'écouter passivement le pro-

1. Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Plon-Pocket 2017, p. 299.

fesseur. Il faudrait donc inciter instamment à la prise de notes et veiller à la qualité de cette prise de notes, de même qu'à la qualité du support de cette prise (un cahier par exemple) ; il existe une relation étroite entre le développement d'un cours et la prise de notes. Il est vrai que prendre des notes utilement est une tâche délicate : le rythme de la parole n'étant pas celui de l'écriture, l'élève peut avoir du mal à suivre l'expression orale du professeur. La prise de notes est en effet un vrai travail intellectuel : il faut avoir compris la parole du professeur, s'approprier le contenu de cette parole, la faire sienne, la transposer dans sa propre pensée et lui donner l'expression personnelle que l'écriture concrétise. Le résultat d'un tel travail donne lieu à une fine compréhension du cours. Il faudrait reprendre cette réflexion en pensant à la prise de notes par ordinateur.

Dictée

Il vaut sans doute mieux ne pas dicter un cours, mais il peut paraître opportun d'introduire des moments de dictée ; on peut dicter par exemple une phrase qu'on juge importante, une introduction ou une conclusion, un paragraphe, une citation... Ces moments de dictée créent une discontinuité dans le temps du cours, favorisent une attention nouvelle, éloignent un ennui naissant ou l'éventuelle dissipation.

Lecture

Il est souhaitable de faire lire assez souvent, à l'occasion d'un exercice, un texte en classe ; veiller à la qualité de lecture ; c'est une forme de participation et cela permet au professeur de céder la parole. Il faut ajouter qu'une lecture sensée et expressive est un événement exceptionnel dans une classe !

Dissertation

Il est exact que l'exercice de dissertation est difficile : il implique abstraction et effort logique de construction. Mais on peut préparer cet exercice en classe avec les élèves, répondre à toutes les questions pour un sujet préalablement donné : ce travail, surtout en début d'année, peut aller très loin, jusqu'à la mise en place d'une problématique, d'un plan de développement... Aider à mettre le pied à l'étrier peut former d'excellents cavaliers !

Lors de ces préparations, l'utilisation du tableau s'avère déterminante. J'ai beaucoup observé le travail des élèves lors des devoirs en temps limité ou lors des surveillances de l'épreuve du bac, surtout d'ailleurs le travail initial, celui du brouillon. Les plans projetés au brouillon se réduisaient souvent à une suite de mots qui ne laissait présager aucune pensée précise. Le travail au tableau permet de construire des plans en s'exprimant pour chaque partie et chaque paragraphe par une *phrase grammaticale complète* : une phrase plutôt courte que longue (sujet, verbe, complément), qui d'ailleurs vérifie et illustre la pensée de Boileau selon laquelle « ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ».

Je fais remarquer, en passant, que le cours que le professeur construit devant et avec les élèves peut utiliser le tableau comme nous venons de l'indiquer pour la dis-

sertation : écrire au tableau au fur et à mesure du développement une phrase courte et complète pour chaque partie et chaque paragraphe. C'est une manière pour les élèves d'apprendre à procéder de la même manière et de faire comprendre que le commencement du sens coïncide avec la phrase, et seulement avec la phrase, qu'avant la phrase nous restons dans la confusion des mots qui pris isolément conservent une indétermination bien trop vaste. Cette manière de faire constitue une aide précieuse pour la prise de notes des élèves.

Il n'est pas nécessaire que le premier sujet de dissertation auquel on s'essaie en classe épouse des sommets métaphysiques. On peut très bien commencer par des sujets qui font partie des préoccupations courantes des élèves. Je cite un exemple d'exercice que je n'ai pas expérimenté, mais que je compte bien réaliser. Il s'agit d'un sujet de dissertation dont l'énoncé serait : « *le football* ». Pourquoi pas ? Les filles sont, elles aussi, sensibles aujourd'hui à ce sport, puisqu'il existe une coupe du monde féminine. C'est déjà une chose remarquable de faire comprendre que l'énoncé tel qu'il est écrit dans un premier temps – « *le football* » – subit une « mutation » réelle par le fait d'une lecture qui problématise, c'est-à-dire qui soumet l'énoncé à l'interrogation du point d'interrogation ! L'énoncé « *le football* » est sensiblement différent de cet autre énoncé : « *le football ?* ». Qu'apporte de plus ce point d'interrogation non écrit mais qu'il faut apprendre à ajouter spontanément à un énoncé ? L'essentiel : le pouvoir de problématiser. Il serait étonnant que les élèves, passionnés par ce sport ou non, ne s'interrogent pas au sujet de ses multiples aspects : jeu, jeu collectif qui plus est, enjeu, stratégies, hasard, triche, risques, argent... (On pourrait même penser à la phrase de Nietzsche : « J'aime celui qui a honte de voir le dé tomber en sa faveur et qui se demande alors : suis-je donc un faux joueur ? »²). Il y a de quoi faire, et même de quoi faire une belle et bonne dissertation, même philosophique, avec introduction et conclusion ! Tout cela pourrait et, dans ce cas (étant donné le sujet), devrait être fait entièrement et complètement en classe, sans retenue de la part des uns et des autres, professeur et élèves, sans oublier la dimension ludique de cette opération. Combien de temps pour cet exercice ? C'est sans compter, plusieurs heures s'il le faut, en allant totalement jusqu'au bout de la réflexion et surtout de la construction du devoir dans sa totalité. Il faudra, bien sûr, tenir compte de l'horaire plus ou moins important de la classe. Nous avons évoqué le foot, ce pourrait être aussi bien la broderie, la course à pied ou le trictrac ! Platon ne parle-t-il pas de chasse, de pêche à la ligne, de navigation, de toutes sortes de jeux et de métiers ? Relire à ce sujet *Le Sophiste* ou *La République* ! Philonenko s'est de son côté beaucoup intéressé à la boxe. Une dissertation sur le foot ou tel autre jeu ou sport peut accessoirement ne pas manquer de dimension métaphysique, et même atteindre dans ce domaine des sommets ! On pourra après cela passer à des sujets plus en rapport avec le programme, à préparer en classe ou non, à faire à la maison.

2. Ainsi parlait Zarathoustra, Prologue.

Le passage par des sujets tels que le jeu a le mérite de faire comprendre qu'il n'y a pas de science spéciale appelée métaphysique qui aurait un objet propre et spécifique. Toute question bien posée peut prendre une dimension métaphysique, le propre de la réflexion philosophique étant de s'interroger sur tous les aspects de l'existence, y compris ceux qui semblent en être éloignés ou y être réfractaires. Il est bon de « désenclaver » ce qu'on appelle la métaphysique de tout cloisonnement, de la libérer du confinement dans un espace étroit et confus qui l'obscurcit et l'entoure quelquefois d'un halo mystique, d'ouvrir par conséquent la perspective métaphysique à tout ce qui touche à l'existence humaine.

Explication de texte

Même remarque que ci-dessus pour la dissertation ; lire le texte en classe, en établir l'étude ordonnée, expliquer tel mot, telle expression, même telle ponctuation, tel usage du subjonctif ou du conditionnel, aider à trouver une démarche problématique sont des activités de classe remarquables. On peut travailler l'exercice en classe comme on l'a fait pour la dissertation.

Des préparations au cours à venir

Je conseille vivement de ne pas laisser les élèves en passivité entre les heures de cours. Si nous laissons ce champ libre, les autres disciplines l'occuperont sans vergogne, et ce sera autant de perdu pour nous en temps de réflexion et de travail, en intensité de cours pour le cours à venir ! Il est donc souhaitable de donner d'un cours à l'autre une préparation courte (une demi-heure de travail à la maison). Il est souhaitable que la préparation soit écrite : si la préparation n'est pas écrite on peut considérer qu'elle n'est pas faite ; il faudrait veiller à ce que ces préparations soient soignées, sinon elles perdraient leur efficacité. On peut même prévoir pour elles un cahier ou un usage adéquat de l'ordinateur. En dehors de leur intérêt immédiat et de leur intérêt philosophique, ces préparations sont particulièrement recommandées lorsque le service du professeur est lourd en termes de classes et d'élèves. Comment utiliser ces préparations en cours ? Elles peuvent être lues en début de cours ou à tel moment propice du développement de ce cours : elles donnent la parole aux élèves, elles sont l'occasion de rompre un développement qui risque de devenir monotone. On peut par décision ne pas noter ce travail, mais on peut aussi le noter et ainsi compenser une absence de notes par dissertation pour cause de service et d'effectifs trop importants. On peut aussi noter ces exercices en leur donnant un coefficient inférieur à celui de la dissertation.

Ces préparations peuvent prendre des formes extrêmement variées :

– *Préparation à partir d'une expression courante* : qu'est ce qui explique par exemple la présence du verbe « rendre » dans l'expression « rendre justice » ? Que penser du premier vers de la fable *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine : « La raison du plus fort est toujours la meilleure » ? Il y a de nombreuses expressions qui se prêtent comme dans nos exemples à un travail immédiat de problématisation.

– *Préparation avec une dissertation à venir.*

– *Préparation à partir d'un texte* : par exemple en faire établir l'étude ordonnée, ou bien demander l'explication de tel terme ou de telle expression, ou même de telle ponctuation, voire du pourquoi de l'usage du subjonctif ou du conditionnel dans telle tournure, ou encore demander à en dégager l'idée générale, voire préciser en quoi le texte est de nature problématique...

– *Recherche d'un exemple* pour illustrer un développement ou qui viendrait compléter un premier exemple présenté en classe.

Comment commencer ?

Il y a un présupposé, à savoir qu'il faut commencer ! Oui, il y a bien ce présupposé !

Comment commencer ?

Tout de suite, sans aucun préalable ! Les premiers développements doivent déjà engager la démarche philosophique ! L'année scolaire passe à une vitesse étonnante et il n'est jamais trop tôt pour commencer...

Inutilité de la méthodologie

Il ne faut pas commencer (ni finir d'ailleurs) par la méthodologie, si on commence par elle, on n'en sortira pas avant la fin de l'année... S'il y a méthodologie, celle-ci est nécessairement à l'œuvre dès le début dans le développement philosophique lui-même.

Liberté de commencement

Il appartient au professeur de commencer comme il l'entend, d'envisager le programme sous l'angle qui lui convient ; ce commencement relève d'une décision (décision à la fois de commencer, de commencer tout de suite, de commencer philosophiquement, la décision étant elle-même philosophique).

Bernard FISCHER
Hon. Lycée Fabert, Metz

LA PAROLE DU PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE

Discours, parole ?¹

Voilà, ça y est, tout est presque fait, ne manque que la mise en œuvre. Le cours a été minutieusement préparé : recherche des références précises et indispensables pour entamer un questionnement ; recherche d'une problématisation et d'une progression ; formulation des distinctions conceptuelles principales de nature à éclairer et instruire les élèves ; repérage des possibles difficultés de compréhension. Tel est le cours possible, mais, comme à l'idée des cent thalers dont parle Kant, lui fait défaut la réalité permise par une pratique avec les élèves : au fond, cette idée du cours, pour juste qu'elle soit, n'est pas, au sens strict, le cours.

Si l'enseignement était du registre de la conférence, il ne resterait plus qu'à lire de façon vivante ce cours écrit ou, dans le contexte du lycée, qu'à dicter de façon théâtrale ce précieux travail du professeur souvent injustement méconnu. Et, dans des situations extrêmes (élèves agités, doutant du sérieux de cette discipline nouvelle ou, à l'autre pôle de l'enseignement, élèves demandeurs d'un maximum de connaissances), il se peut que des moments de dictée assurent ponctuellement une meilleure écoute. Mais très vite la dictée dégrade la parole du professeur en un simple discours : des mots qui ne répondent à aucune attente et qui ne peuvent s'inscrire en aucun horizon intellectuel, comme un fond sonore imposé. Le discours, en lieu et place de la parole, génère le morne ennui du côté des élèves transformés en un public passif et dans le meilleur des cas indifférent. On ne fait plus alors de philosophie, on écoute de la philosophie dont personne ne tirera d'autre connaissance que le fait que cela a eu lieu.

Pour que les lycéens soient instruits par la philosophie, il faut donc que l'écriture personnelle donne lieu à une parole, celle du professeur appelant celle des élèves.

1. L'examen des sources de cette distinction, principalement linguistiques et psychanalytiques (Lacan), n'a que peu d'intérêt pour l'objectif du présent article : il suffit que soit différencié un langage avec sujet d'un langage anonyme.

Par réaction aux insuffisances de la dictée, l'improvisation semble de nature à intégrer les élèves au cours du fait de la prise en compte de leurs questions ou de leurs réponses spontanées : l'heure de cours devient vivante et parfois très réjouissante puisque les nouvelles pistes foisonnent, les références possibles se multiplient, les élèves semblant devenus curieux de la question initiale. Pourtant, ce possible feu d'artifice ne peut être durable ; malgré le socratisme d'apparat, les questions soulevées, plus encore que les réponses, s'effacent – comme c'est le cas dans la conversation mondaine ou amicale : « Untel a dit... », sans que l'on sache à quelle occasion ni pour quelles raisons il l'a dit. L'enrichissement de ce qui avait été soigneusement préparé devient très vite débordement et chamboulement inutilisable.

Dans les deux cas, dictée ou improvisation, le cours écrit, d'heuristique qu'il était lors de sa rédaction, devient un obstacle à la réflexion. Et c'est ainsi que telle ou tel élève aura retenu de son année de philosophie que, « selon Hegel, le travail libère », que, « selon Platon, nous vivons dans une Caverne », que, « selon Descartes, il faut penser pour exister », toutes choses qui peuvent égayer une conversation, mais qui ne permettent en rien une parole, c'est-à-dire l'éclosion d'une singularité, un « *examen de soi* », ce que vise l'étude des notions portée par l'enseignement philosophique en lycée.

Parler, pour un professeur, c'est en effet s'interroger pour que des élèves particuliers puissent partager cette interrogation en parlant à leur tour grâce à un questionnement sur leurs propres représentations. La qualité principale de la parole est qu'étant adressée à un public déterminé, elle constitue celui-ci comme son répondant.

Le cours écrit pour commenter un « post-it » – « ne croire que ce que l'on voit »

Pour surmonter l'aporie entre dictée et improvisation, nous suggérerons qu'il convient de ménager un intermédiaire entre le cours écrit et le cours parlé, une réécriture du cours très brève (du type *post-it*) qui en fixe le cap plutôt que la lettre. L'heure de cours se concentre par là sur ce qu'il convient de comprendre et d'apprendre, et il incombe alors au professeur de *commenter* le cœur de ce qu'il a cru comprendre en ses études et dans la solitude de son chez soi. Le commentaire, non pas : « Comment taire ? », puisqu'il s'agit de ne pas verser dans « un style explicatif » et « rétrospectif » faisant de la philosophie une œuvre morte², mais bien plutôt : « Comment erre » la pensée lorsqu'elle n'est pas subordonnée à la tyrannie des préjugés.

Soit un exemple de ce langage de commentaire. Tel professeur veut faire entendre le prestige et les mirages de la perception sensible. Il le veut parce que toute sa

2. Dans « La leçon de philosophie », Jacques Muglioni décrit impitoyablement cette manière de faire : « si le maître ne va pas à l'école pour lui-même d'abord, les élèves ne l'écoutent pas et s'ennuient. Il se jette, en effet, dans le style explicatif, et par conséquent rétrospectif, qui laisse complètement froid et même assomme. » In *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993, p. 103.

culture lui a fait comprendre que, pour les élèves, le principal obstacle à une entente du discours réflexif était l'attachement à ce que les sens leur montrent et que l'examen rationnel ne dit pas. Nous n'énumérerons pas toutes les références à la Tradition philosophique puisque, en un sens, cette question des rapports entre sens et raison fait toute la Tradition ! Il est bien des manières d'ordonner ces références, sans doute autant qu'il y a de professeurs. Par contre, on peut faire le pari qu'il y a du côté des élèves une unité spontanée très forte, compte tenu de l'aspiration à l'autonomie constituante de leur âge d'une part, d'autre part compte tenu du fait que, comme l'analyse lumineusement Descartes dans sa 6^e *Méditation*, la découverte de soi commence avec la confiance accordée à « *l'enseignement de la nature* », celui que « *signifie* » en permanence ce corps singulier dans le monde. Si ces hypothèses sont justes, alors une formulation très simple peut rendre compte de la réponse immédiate à la question que le professeur veut faire naître à propos de *la certitude* : « *Je ne crois que ce que je vois* ». Ainsi cette formule est ce que l'unité du cours du professeur doit commenter, quelle qu'en soit la durée effective – celle-ci variant selon le type de classe où l'on enseigne.

Peu importe que les élèves connaissent ou non la provenance religieuse de cette référence, l'apôtre Thomas, etc., le développement du *post-it* suffira à amener de façon motivée et durable ces connaissances. Car, sur ledit *post-it*, il y a encore de la place si l'on se décide à parler en termes de notions, comme le professeur de philosophie le fait par formation et pour délimiter clairement ce dont il doit instruire les élèves :

- *l'incrédulité* immédiatement assimilée à l'esprit critique (et, au passage, il est plutôt formateur pour le jugement que de percevoir l'utilisation du mot « croire » dans un contexte grammatical qui impose la notion inverse) ;

- ensuite, *la valeur de la sensibilité*, fonction de la place qu'on lui accorde dans le dialogue sens/raison ;

- enfin, *la pratique systématique du doute* affectant aussi bien la raison, pratique caractérisant la pensée rationnelle moderne.

Un moment conclusif sur la nature et le sens de *la certitude* est alors fondé par la découverte réfléchie et collective des précédentes déterminations.

Ce sont ces cinq lignes du *post-it* (une ligne pour la formule, quatre pour les quatre notions) qui définissent la loi du cours effectif, la dizaine de pages écrites lors de la méditation personnelle du professeur n'étant, ainsi que les multiples textes de référence possibles, qu'un éventuel recours, plus ou moins opportun selon les interventions des élèves.

Ce que parler veut dire : l'énonciation et l'homme de parole

Nul n'en doute, l'enseignement est une pratique, et cependant ce métier a comme seul outil le langage. Comment agir en parlant, comment faire en disant ? Nous pensons que cette question, rencontrée aussi bien par le psychanalyste ou l'homme

politique, peut recevoir une réponse utile chez le professeur pourvu que celui-ci se rende attentif à la distinction que les linguistes nous apprennent à repérer entre *énoncé* et *énonciation*.

Énonciation : le professeur de philosophie n'est pas essentiellement l'enseignant qui transmet des énoncés, tels ces résumés de doctrines qui font la fortune des manuels commerciaux et parfois... des débats contemporains : « les Idées de Platon, le dualisme cartésien, le transcendantalisme déontologique de Kant, l'idéalisme absolu de Hegel, le matérialisme post-philosophique de Marx, la transgression ontologique de Nietzsche, le pansexualisme de Freud, le tournant linguistique, etc. ». Pour littéraires qu'ils soient, ces énoncés, comme tels, ne peuvent être que lettre morte. Dans le meilleur des cas, ils donnent lieu en effet à un ressassement du côté du professeur et à un enregistrement plus ou moins indifférent du côté des élèves. La scolastique est toujours sur le point d'endormir l'École ! Contre cette dérive mortifère, il nous semble que la parole est un garde-fou dans la mesure exacte où, lorsqu'il est convaincu d'avoir à commenter une thèse élémentaire, le professeur se trouve en premier lieu dans l'énonciation, c'est-à-dire dans l'obligation de reprendre à son compte, pour les interroger, les pensées qui l'inspirent et le nourrissent.

Parole, double sens : fait pour un être d'utiliser le langage/assurance donnée à quelqu'un – pour ce qui nous occupe ici, promesse d'éclaircir le monde. Nous pensons que le crédit du métier de professeur de philosophie se joue dans l'articulation des deux, nous croyons aussi qu'en ce travail décisif, l'écriture, si importante pour élaborer une pensée rationnelle, soutenue et authentique, doit savoir se faire humble.

Jean-Pierre CARLET
Hon. ÉSPÉ, Grenoble

LE TRAVAIL DES EXEMPLES EN CLASSE DE PHILOSOPHIE

Témoignage

Du concours à la classe

Après la préparation du CAPES et de l'agrégation de philosophie, mon année de stage dans une terminale technologique a été pour moi un choc. Dès la première heure, j'ai compris que je devais changer mon approche, si je voulais surmonter le fossé entre le monde d'où je venais et celui de mes élèves.

La philosophie se présente volontiers comme la science du concept ; de fait, le programme des classes terminales s'organise selon des notions et des repères conceptuels, qui définissent le contenu sur lequel les candidats peuvent être interrogés. Pour réussir les concours et en amont au long des études de philosophie, les futurs enseignants apprennent à les maîtriser et à en jouer. Mais face à une classe de philosophes débutants, nous ne pouvons pas nous placer directement au niveau du concept ; il est également difficile de mener avec eux de véritables raisonnements abstraits dans la mesure où les élèves arrivent peu outillés de ce point de vue (même en terminale S, ils ne sont pas rares à peiner pour distinguer la cause et la conséquence). C'est pourquoi nous avons besoin d'exemples concrets, pour qu'au moins ils saisissent de quoi nous parlons, même s'ils ne comprennent pas tout ce que nous en disons. Car à défaut de parvenir à ancrer nos analyses dans le réel, nous passons pour de doux idéalistes qui parlent de ce qui n'intéresse personne et qui n'existe d'ailleurs pas vraiment.

Mais là encore notre formation n'est pas tout à fait secourable : nous faisons entre nous référence à des exemples littéraires et scientifiques, et particulièrement pour les concours nous choisissons souvent des exemples tirés de la culture classique – ceux qui permettent d'illustrer brillamment les idées que nous tissons. Or l'expérience que nous faisons ordinairement en classe – et cela n'est aujourd'hui plus seulement vrai des séries technologiques – c'est que la culture non seulement classique, mais également la culture générale commune fait défaut à beaucoup de nos élèves. C'est ainsi que pour l'art nous n'avons à notre disposition que deux tableaux : la

Joconde et *Guernica* ; pour les sciences, la connaissance de l'héliocentrisme et de la théorie de l'évolution des espèces est plus que lacunaire, même dans les séries scientifiques ; leur connaissance de l'actualité se limite souvent au sensationnel.

Quels exemples pouvons-nous alors choisir pour nous faire entendre, et que faire de ces exemples ?

I. L'exemple du quotidien

Le premier genre d'exemples, qui est le plus commode pour nous à utiliser, est l'exemple tiré de la vie quotidienne. En effet, en l'absence d'une culture préalable, ce qui parle aux élèves, c'est ce qu'ils vivent et qu'ils ressentent tous les jours. Cette pratique n'est d'ailleurs pas étrangère à la tradition philosophique, puisque Socrate – qui s'adressait à des non-philosophes – invitait toujours ses interlocuteurs à réfléchir à partir de questions très concrètes, en donnant comme exemples des artisans, des chevaux, ou un exercice basique de mathématiques ; pour la période contemporaine, ce sont les Anglo-Saxons qui sont les champions de l'exemple trivial. Mais si l'exemple trivial est simple au premier abord, il demande un véritable travail de préparation de notre part pour être sélectionné, ainsi qu'un véritable travail d'analyse pour être mis au service de la pensée.

1. Capter l'attention et se faire comprendre en se référant à ce qui parle aux élèves : montrer que la philosophie éclaire notre vécu

L'enjeu pour nous est le suivant : puisque la philosophie peut spontanément paraître inutile à tous points de vue et que c'est une des raisons pour lesquelles les élèves ne voient pas l'intérêt de travailler dans notre discipline, c'est à nous de les intéresser, de leur montrer que nous parlons de la vraie vie, de leur faire comprendre que les concepts éclairent la réalité concrète. Il me semble qu'ainsi nous faisons d'une pierre deux coups. D'une part, nous pouvons capter l'attention des élèves – on peut lire la satisfaction dans leur regard quand on a fait mouche avec un exemple et qu'on voit qu'ils se disent : « Ah oui, c'est vrai, c'est bien ce que je ressens ». D'autre part, cela nous permet d'asseoir notre crédibilité en montrant notre capacité à apporter quelque chose de nouveau par la philosophie, qu'ils pourront appliquer à leur expérience.

Les élèves aiment bien être en terrain connu. Il n'est pas difficile pour nous, même lorsque la différence d'âge grandit, de se placer sur le terrain de leurs préoccupations, avec un peu d'observation... et au besoin en laissant traîner un peu ses oreilles dans les couloirs ou pendant la pause. Par exemple, pour parler de la loi, de la justice, la référence aux points sensibles du règlement intérieur est souvent efficace : l'interdiction des téléphones portables, l'obligation d'assiduité et de ponctualité les concernent parce qu'ils y sont confrontés ; c'est là qu'ils font l'expérience de la loi comme contrainte, et qu'ils éprouvent souvent un fort sentiment d'injustice. À nous de les laisser exprimer ce point de vue, de lui donner toute sa valeur, mais de montrer aussi qu'on peut comprendre ces limites comme des obligations. Ainsi, au lieu d'un

discours général et théorique sur la loi et la justice, nous nous plaçons sur le terrain où ils les rencontrent. Nous leur offrons alors la possibilité d'exprimer leur opinion et d'analyser eux-mêmes en quoi consiste la contrainte (contrôle des mouvements spontanés, menace de la sanction, exigence imposée par une autorité...), ce qui leur semble précieux, tout en constituant pour nous la formulation claire de l'opinion commune. Mais nous pouvons également les rendre acteurs du retournement de perspective, car il n'est pas difficile de leur faire trouver la raison de ces règles et de leur faire entendre la cohérence qu'elles ont : ils ont bien sûr envie d'utiliser leurs portables, et ils le font en permanence, mais le lycée est un lieu d'apprentissage qui suppose une certaine discipline : on ne peut pas réfléchir ensemble si chacun est connecté à l'extérieur de la salle, il faut bien des règles collectives, et elles sont posées en fonction du but du lycée... auquel les élèves, par leur présence même, sont supposés souscrire.

Si nous parvenons à analyser avec eux les exemples, nous pouvons espérer que cela change aussi un peu leur regard sur leur environnement, en leur donnant des clés pour comprendre ce dans quoi ils sont pris. Toujours pour ce qui concerne la question de la justice au lycée, il est utile de rappeler aux élèves pourquoi les enseignants ont le droit de passer devant à la cantine ou de leur donner des ordres, de rappeler que ce n'est pas en tant qu'hommes que les professeurs sont traités comme supérieurs, mais que ce sont leur fonction et leurs compétences au sein de l'établissement scolaire qui leur confèrent leur autorité, enfin que les enseignants ont aussi des devoirs que les élèves n'ont pas (par exemple pour l'assiduité ou l'interdiction de faire part de ses convictions religieuses). L'expérience des élèves se limite volontiers au vécu immédiat, et ils se trouvent ainsi à subir sans comprendre un certain nombre de structures, à ressentir comme arbitraires des situations qu'ils ont en fait la capacité de comprendre, à condition qu'on les oblige à faire l'effort nécessaire. J'ai la conviction profonde qu'en ce sens nous pouvons leur être utiles : en travaillant avec eux l'analyse des situations sociales concrètes pour qu'ils acquièrent, par le biais de la réflexion philosophique, les moyens d'entrer dans des relations moins subjectives et brutales avec les autres. En ce domaine, l'exigence de sortir de son point de vue immédiat n'est pas seulement philosophique, mais décisive pour rendre possible la vie en communauté. En d'autres termes, le travail de la pensée peut mener à une transformation du rapport aux autres.

En choisissant des exemples qui touchent les élèves, nous pouvons espérer non seulement qu'ils participent aux analyses pendant le cours, mais surtout que ces analyses continueront de les accompagner en dehors du cours de philosophie et qu'ils apprendront progressivement à en faire de leur propre initiative.

2. Le recours à la tradition philosophique pour le choix d'exemples efficaces

Mais à vouloir travailler la banalité, il peut aussi nous arriver d'enfoncer des portes ouvertes. Pour avoir plus de chances d'avoir un exemple efficace et une analyse un peu percutante, nous avons intérêt à utiliser, en les actualisant au besoin, les situa-

tions de vie, qui ont fait leurs preuves dans la tradition philosophique. Si Platon, Descartes et Kant fournissent eux-mêmes de nombreux exemples au cours de leur argumentation, il s'en trouve également chez la plupart des auteurs, et nous avons intérêt à les repérer et nous en saisir¹.

L'analyse du morceau de cire de Descartes représente à cet égard un morceau de bravoure, pour montrer que ce qui nous semble concret est en réalité l'objet d'une « inspection de l'esprit » : les propriétés sensibles de la cire n'ont pas la permanence requise par la certitude pourtant indéniable de l'identité de l'objet². L'intérêt de ce passage est que Descartes propose lui-même l'analyse détaillée de son exemple, et qu'il n'y a qu'à le suivre pas à pas : nous pouvons le prendre comme modèle.

À lire son œuvre de plus près, on réalise qu'il mobilise de nombreux exemples, le plus souvent en passant, mais particulièrement bien choisis, et sur lesquels il nous appartient de nous arrêter : celui de la perruche qui dit bonjour à son maître pour contester l'existence d'un langage animal, celui du spectacle des passants en manteaux et chapeaux pour poser la question de la présence d'une âme là où il y a du mouvement, celui du rêve pour amorcer un soupçon universel...

Épictète présente des exemples particulièrement stimulants en raison de leur caractère délibérément paradoxal. Le § 3 du *Manuel*, est remarquable de ce point de vue³ :

Pour chaque chose qui t'attire ou qui t'est utile ou que tu aimes, souviens-toi d'ajouter pour toi-même ce qu'elle est, en commençant par les choses les plus humbles. Si tu aimes une marmite, dis-toi : « J'aime une marmite ». Car si elle se casse, tu n'en seras pas troublé. Si tu embrasses ton enfant ou ta femme, dis-toi : « J'embrasse un homme ». S'il meurt, tu n'en seras pas troublé.

Le premier exemple, celui de la marmite, a pour fonction de faire comprendre et accepter l'idée énoncée de façon générale ; en le remplaçant par la paire de chaussures préférée, les élèves saisissent bien de quoi il est question : Épictète nous fait comprendre que c'est nous qui nous rendons nous-mêmes malheureux lorsque nous nous mettons dans tous nos états en tournant et retournant l'idée de cette perte indéfiniment dans nos pensées ; non seulement nous n'avons plus l'objet, mais nous en ravivons le manque en pensant à ce que nous voulions en faire, en le croyant irremplaçable, en nous obstinant à ne pas vouloir agir. Avec un peu de malice, on peut ajouter l'exemple du téléphone portable et la détresse dans laquelle les élèves se trouvent quand il est confisqué.

Le deuxième exemple est particulièrement intéressant, car il oblige à aller plus loin dans l'analyse : les élèves sont choqués par l'interprétation spontanée qu'ils en font ; pensant qu'Épictète nous invite à changer de femme comme de marmite, à

1. *Philosophie Magazine* avait consacré à une époque une page par numéro à un exemple de philosophe. Nicolas Tenaillon, qui collabore régulièrement au journal, a publié récemment *La philosophie par l'exemple. La pensée des grands auteurs expliquée par 200 exemples de leurs œuvres*, Ellipses, 2015.

2. *Méditation seconde*, § 11-13.

3. Épictète, *Manuel*, Le livre de poche, trad. Pierre Hadot, p. 165-166. Les *Entretiens* fourmillent d'analyses d'exemples ; on peut les lire pour se constituer une réserve.

considérer les personnes comme des objets, à ne ressentir aucun amour, ils versent dans la caricature du stoïcien indifférent et insensible comme une pierre. Cet exemple a donc la vertu de provoquer l'indignation et par conséquent aussi d'éveiller la curiosité. À partir des réactions des élèves, on peut travailler à l'émergence d'une objection et leur montrer comment leur réaction de rejet doit être utilisée comme un moyen de revenir à une lecture plus fine du texte. Ainsi, on peut à la fois valoriser le droit de se sentir révolté par un texte et montrer l'usage philosophique de cette réaction – à plus court terme, il s'agit de comprendre comment gagner des points en expliquant mieux le texte précisément grâce au désaccord spontané. C'est à nous d'inviter les élèves à chercher des interprétations plus subtiles en distinguant « être triste » et « être malheureux » ou « troublé ». Là encore on peut adapter un peu le texte et intégrer le chagrin d'amour dont plusieurs ont déjà fait l'expérience dans la notion de perte. La peine que l'on ressent face à la rupture ou la mort peut être légitime, mais ne devient source de malheur que si l'on fait du désir de l'autre une obsession, que si nous décidons de faire reposer notre bonheur dans la présence de l'autre. Peut-être Épictète propose-t-il plutôt de prendre conscience que l'autre personne est mortelle ou peut nous quitter, et invite-il à l'aimer jour après jour, comme un être libre et non pas comme quelque chose dont nous serions propriétaires, sur quoi notre amour nous donnerait des droits.

3. Bilan : la variation autour d'un exemple bien choisi pour mettre la pensée en mouvement

L'intérêt des exemples de ce type, c'est qu'ils ne nécessitent aucune connaissance préalable, et qu'ils sont ainsi pour nous d'une grande efficacité pédagogique : ils sont rapides à mettre en place, et s'offrent donc immédiatement à l'analyse. Si nous parvenons de plus à choisir un exemple frappant, nous gagnons du même coup l'attention des élèves, ce qui nous permet de rendre les concepts plus digestes, et nous permettons en même temps une mémorisation aisée, ce qui est souhaitable en vue de l'examen. En frappant l'imagination, nous nous donnons les moyens de mobiliser le raisonnement et de faciliter la mémorisation.

Le défaut de l'exemple de la vie courante, c'est qu'il peut donner aux élèves l'impression qu'on peut raconter sa vie et argumenter à coup d'exemples – un défaut récurrent dans les copies. Il nous appartient de lever l'ambiguïté sur ce point et d'affirmer clairement que le recours aux exemples ne tient pas lieu de démonstration, qu'une collection d'exemples n'est pas une dissertation philosophique. C'est justement en proposant nous-mêmes de façon répétée, rigoureuse et explicite, un modèle, qu'on se donne les moyens d'expliquer en quoi consiste le travail philosophique, et de le mettre à la portée des élèves : nous devons montrer dans le cours comment on analyse véritablement un exemple, et obliger les élèves à travailler avec nous les exemples. Il faut répéter constamment qu'on ne doit pas se contenter de donner un exemple, mais qu'on doit réfléchir avec l'exemple ; et il faut le faire soi-même en classe – c'est à nous de montrer l'exemple !

Car ce que nous cherchons, c'est bien à ancrer notre pensée dans l'expérience, mais non pas à nous y engluer. Nous devons apprendre aux élèves à se référer à leur vécu, mais sur un autre mode que l'immédiat sensationnel, le « j'aime » ou « j'aime pas », le simple récit.

Si le rôle des exemples est décisif, ce qui compte alors, ce n'est pas la variété des exemples, mais la variation que nous faisons subir à quelques exemples bien choisis. Dès lors, au lieu de nous éparpiller dans la diversité sensible, nous pouvons rendre le sensible intelligible et rendre nos notions compréhensibles. On peut avec profit s'imposer comme règle de limiter le nombre de nos exemples en cours, en particulier dans les corrigés, et espérer ainsi faire acquérir une habitude aux élèves ; cette discipline nous permet ensuite de leur demander de se référer à notre pratique comme à un modèle : les exemples ne doivent pas être racontés, ni servir de prétexte pour s'épancher, mais ils doivent toujours être analysés.

Si on donne trop d'exemples, on risque de changer d'idée en changeant d'objet, ou pire, de répéter la même idée en changeant seulement d'illustration, ce qui est un des défauts majeurs que nous cherchons à corriger chez nos élèves débutants. Au contraire, en nous obligeant à nous en tenir à un seul exemple, nous montrons comment on fait varier les perspectives autour d'un même objet : ce qui fait avancer la pensée, ce n'est pas de courir d'un objet à un autre, mais de se décentrer, de faire varier ses points de vue. C'est bien en cela que consiste le mouvement de la dissertation.

Par exemple si on traite le sujet : « S'engager, est-ce renoncer à sa liberté ? », on peut réfléchir tout au long du travail avec l'exemple du mariage ; on évite alors de tomber dans le cas par cas et d'esquiver le problème ; on peut commencer par expliquer que lorsqu'on a choisi un partenaire, on n'est plus « libre », puisque d'un point de vue légal on contracte un certain nombre d'obligations, et que d'un point de vue sentimental on peut se sentir lié par la fidélité ; on peut montrer dans un deuxième temps qu'en renonçant à la liberté du célibataire ou du séducteur, on fait un choix véritable plutôt que de garder indéfiniment des potentielles conquêtes ou de recommencer sans cesse la même histoire avec des partenaires différents, on se donne les moyens de rendre concret un projet, de réaliser en acte une relation en construisant à travers le temps une vie de couple ; on peut enfin revenir sur la signification de la promesse humaine de fidélité, qui crée une confiance sans jamais constituer une garantie, qui ne demeure vivante qu'à condition d'être réexaminée, faute de quoi le couple n'est plus qu'une coquille vide. De cette façon on parlera bien de l'engagement tout au long de l'exercice, au lieu de collectionner les petits et grands engagements et les cas limites, comme on le ferait en passant constamment du militaire de carrière à l'époux, de l'abonnement téléphonique à la promesse banale, en s'éparpillant dans les inconvénients et avantages de tel et tel type d'engagement, et en oubliant le sujet. Se donner la contrainte d'utiliser un exemple force à en approfondir l'analyse pour avancer dans le raisonnement, ce qui finalement aide à progresser dans la définition du concept.

II. L'exemple culturel

L'exemple quotidien offre donc des facilités, mais nous pouvons aussi penser qu'il est de notre responsabilité d'apporter aux élèves des éléments de culture générale tout au long de l'année, en plus de la culture philosophique. Dans ces conditions, c'est à nous de prendre en charge la présentation de l'exemple, qui peut être un peu longue et qui peut sembler une perte de temps.

1. Prendre le temps de raconter pour autoriser une pause dans le raisonnement

Tout d'abord, il y a besoin parfois de savoir perdre du temps, ou au moins de ralentir le rythme. La première stratégie peut alors consister à utiliser la présentation de l'exemple comme une sorte de pause dans le déroulement d'une démonstration. C'est particulièrement précieux quand on a des séances avec deux heures d'affilée, car on ne peut pas attendre une concentration complète pendant toute la séance. On peut alors raconter (ou montrer un extrait de documentaire vidéo) et permettre aux élèves de se reposer d'une façon qui nous est quand même utile : si nous savons que nous ne pouvons pas vraiment avancer comme nous le voudrions, autant rester en position d'autorité en autorisant cette pause, plutôt que de nous laisser déborder par des bavardages qui témoignent de l'incapacité des élèves à écouter. L'exemple un peu long et nouveau sert alors à faire varier le rythme du cours et obtenir une attention moins coûteuse en énergie de la part des élèves.

Car si nous éprouvons un plaisir intellectuel à manier les idées, ce n'est pas toujours le cas de nos élèves. Sans verser dans la démagogie, nous avons intérêt à rendre le cours moins indigeste, à proposer des moments plus agréables. Lorsqu'on raconte avant d'analyser, en mettant éventuellement en avant aussi les élèves qui se trouvent avoir des connaissances dans tel ou tel domaine, on rend le cours moins aride et plus plaisant, ce qui n'est pas à négliger.

On peut par exemple prendre le temps de raconter le mode de vie des peuples « sauvages » pour réfléchir sur la notion de culture – comme nous le montrerons un peu plus bas ; on peut prendre le temps de raconter la vie de Socrate et son procès quand on présente sa démarche de questionnement ; j'aime aussi, à l'occasion du cours sur le travail, utiliser les documentaires engagés « L'aliénation » et « La déposssession » qui montrent les conditions concrètes de travail chez Carglass ou Fenwick⁴ ; ou illustrer l'engagement religieux ou le choix de la non-violence avec un passage du film *Des hommes et des dieux*, en racontant au besoin l'histoire des moines de Tibhirine⁵. On gagne à choisir un passage de texte ou de film précis, puis on peut en parler plus ou moins en fonction de la concentration ou de l'intérêt des élèves, de notre fatigue, du temps restant avant la sonnerie...

4. *La mise à mort du travail*, série documentaire de Jean-Robert Viallet de 2009. Diffusée sur France 3, et disponible en DVD.

5. *Des hommes et des dieux*, film de Xavier Beauvois, passage de la nuit de Noël, où l'on voit les moines chanter, dîner en écoutant des articles religieux, recevoir la visite d'un groupe armé musulman, se demander le sens de leur présence en Algérie.

2. Rassurer en montrant que nous avons des connaissances

Par ailleurs, c'est l'occasion pour nous de faire preuve de nos connaissances sur le monde et, en un sens, de rassurer les élèves : ils sont souvent décontenancés par le fait que nous posons beaucoup de questions, que nous n'hésitons pas à présenter nos doutes ; c'est pourquoi le fait de montrer que nous savons quelque chose est aussi le moyen, il me semble, de conforter notre autorité, sur le mode habituel de l'école. J'ai l'impression que ces moments aident les élèves à nous prendre au sérieux, et à nous donner leur confiance. Cela aussi est précieux pour asseoir notre autorité, car nous avons besoin qu'ils nous reconnaissent comme de vrais enseignants.

C'est donc en s'appuyant sur le registre un peu scolaire de la transmission de connaissances que l'on obtient plus de crédit pour déconstruire le réflexe scolaire qui consiste à attendre que l'enseignant sache à la place de l'élève. En effet, en philosophie, ce n'est pas parce que nous ne savons rien du tout que nous posons des questions, mais parce que nous savons des choses, et que nous savons que ce n'est que de l'érudition et pas encore de la pleine compréhension. Nous savons que sans travail d'analyse ce qui se présente comme savoir n'est en réalité que croyance. C'est donc à nous de construire un savoir avec les élèves.

3. Exemple : le cannibalisme

Par exemple, pour traiter la question : « La culture dénature-t-elle l'homme ? », il est possible d'étudier le cannibalisme. Les élèves en ont pour la plupart une vision très superficielle, et le thème a un côté sensationnel qui aide à capter l'attention. Nous pouvons nous appuyer sur les analyses de Pierre Clastres dans *Chronique des Indiens Guayakis*⁶, transposer un peu Lévi-Strauss⁷, faire lire le texte de Montaigne⁸.

Comme pour ceux que j'ai cités plus haut, la richesse de cet exemple permet de multiplier les approches : il est facile dans un premier temps d'opposer la sauvagerie apparente de ceux qui ne semblent pas comprendre la différence entre un homme et un animal à la civilisation moderne respectueuse de l'individu qui fait un tabou de la consommation de viande humaine ; dans la foulée, on peut encourager les élèves à creuser l'origine de cet interdit, à préciser sa signification, à en trouver d'autres formes.

On peut ensuite assez aisément aussi, à partir d'une description de la pratique chez les Indiens Guayaki, montrer qu'il s'agit d'un véritable rituel et donc d'un élément pleinement culturel ; et que cette pratique n'est peut-être pas plus violente que d'abandonner des malades ou des personnes âgées à leur solitude ou dans

6. Pierre Clastres, *Chronique des Indiens Guyaki : Ce que savent les Aché*, Plon, 1972, rééd. Pocket, chapitre VIII, « Les cannibales », p. 252-282.

7. Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Unesco, 1952, rééd. « Folio Essais », chapitre 3 : « L'ethnocentrisme », voir surtout les pages 19 à 22 dont on trouve des passages dans presque tous les manuels de philosophie.

8. Montaigne, *Essais*, II, 31, « Des cannibales ».

une maison de retraite ou un hôpital, dans tous les cas hors de la communauté avec leurs semblables. En effet, on a affaire ici à une pratique entièrement ritualisée au sein de la communauté : les Aché mangent leurs morts selon une coutume établie avec précision : ils ne tuent pas pour manger de la chair humaine, mais mangent ceux qui sont morts ; ils attendent que la tribu soit au complet, même si cela prend plusieurs jours ; ce sont les jeunes initiés qui préparent le grill ; le corps est découpé si possible par le parrain, puis grillé, sauf la tête, les intestins et le pénis qui sont préparés en ragoût avec du palmier ; il est interdit de manger les personnes avec lesquelles faire l'amour serait incestueux : enfants, parents, frères et sœurs, parrain, filleul. Par ailleurs, ce rituel a une fonction symbolique ou sacrée : il s'agit de séparer l'âme du corps en mangeant le corps, pour que l'âme ne puisse plus revenir hanter et angoisser les vivants en cherchant un autre corps⁹.

Une fois ce savoir mis en place, il se crée une sorte de culture commune, à laquelle nous pouvons faire référence plus tard pendant l'année. On peut reparler du cannibalisme, à propos de la distinction entre le corps et l'âme, pour tester la définition kantienne du respect, pour s'interroger sur la liberté de l'individu face aux normes sociales.

4. Inviter à la recherche

En fonction du type d'élèves que nous avons en face de nous, nous pouvons les inviter à faire des lectures, d'un accès plus facile que les ouvrages philosophiques, mais qui leur donneront des outils pour la réflexion philosophique. Depuis plusieurs années, je remarque cependant que les élèves ne lisent plus, même en série littéraire. C'est pourquoi on ne peut compter que sur le travail fait en classe.

Là non plus, ce n'est pas forcément une perte de temps. Car ce type d'exemples offre un autre intérêt, c'est la possibilité pour nous de demander aux élèves un travail de recherche qui leur permettra de s'approprier l'exemple et de le constituer en véritable connaissance. En fonction de l'emploi du temps, du niveau et des capacités de lecture des élèves, il nous faut juger comment organiser la recherche, en donnant nous-mêmes des documents ou en leur faisant rechercher des informations, en laissant le champ assez libre ou en proposant un questionnaire précis.

Nous changeons alors de rythme et nous pouvons aussi changer d'espace, en faisant travailler les élèves au CDI ou dans une salle informatique. C'est également l'occasion de les faire travailler en groupe, pour développer la coopération tout en ramassant moins de copies. Les élèves sont aussi contents de chercher eux-mêmes des détails sur les pratiques cannibales dans le cadre du cours sur la culture, ou sur les tatouages pour accompagner le texte de Hegel sur l'acquisition de la conscience

9. Pierre Clastres insiste sur le fait que cet endo-cannibalisme est motivé pour des raisons rituelles et non par besoin de protéines ou par gourmandise. Il souligne au passage que c'est également le cas pour l'exo-cannibalisme des Tupi-Guarani qui consommaient leurs ennemis, une fois ceux-ci faits prisonniers, après leur avoir offert une vie paisible (*op. cit.* p. 261-262) ; comme Montaigne et Claude Lévi-Strauss, il note que ce n'est pas plus cruel que de torturer les prisonniers ou de les priver de liberté.

de soi¹⁰... et c'est à nous ensuite de leur faire faire le lien. Ils ne renâclent pas à chercher des informations sur des philosophes ou des savants. Ils se passionnent facilement si on les lance sur les questions de la communication ou des techniques animales, qui requièrent des connaissances précises, si on ne veut pas se contenter de la description émue de leurs animaux de compagnie ou de la référence floue et dogmatique aux cimetières d'éléphants.

J'ai remarqué que les élèves se souvenaient particulièrement bien des points sur lesquels ils avaient été eux-mêmes obligés de faire des recherches. J'ai également observé qu'une fois qu'ils s'étaient bien approprié le sujet, ils prenaient plus volontiers part à l'analyse philosophique, et que cela leur semblait moins laborieux. On a donc tout intérêt à prévoir quelques séances de ce type, soit en les intégrant dès le début au déroulement du cours, soit en les ajoutant quand on voit qu'ils accrochent sur un thème.

III. L'exemple comme articulation privilégiée entre abstrait et concret

Nous avons consacré toute notre présentation aux exemples, alors que les métaphores et les analogies permettent également une approche sensible et utile pour clarifier nos idées. La raison en est la suivante : se référer à un exemple est plus directement utile d'un point de vue pédagogique dans la mesure où les élèves doivent acquérir impérativement un point de méthode, aussi bien pour la dissertation que pour l'explication de texte.

Certes des métaphores, des comparaisons et des analogies sont utilisées dans les grands textes de la tradition philosophique.

Mais les métaphores et les comparaisons sont seulement des aides pour comprendre, elles ne nous disent pas que les concepts décrivent la réalité.

Par exemple, quand Bergson cherche à expliquer la relation entre la vie du corps (le cerveau) et la vie de l'âme (la conscience), il en donne une image sensible, celle d'un vêtement accroché à un clou¹¹. Cette image permet de se faire comprendre en faisant référence à autre chose. En tant que telle, elle est utile. Et il est bon que les élèves apprennent à manier ce genre de technique d'argumentation pour la repérer dans un texte. Mais cette image ne prouve pas que Bergson ait raison. Elle présente dans l'expérience sensible quelque chose de plus abstrait, et permet ainsi d'éclairer la relation abstraite. Mais cela ne suffit pas pour nous convaincre que la conscience est bien une chose différente du corps.

10. *Esthétique*, Introduction, II, 1, § 2 (trad. de l'allemand par S. Jankélévitch, Flammarion, « Champs », p. 60-62).

11. Bergson, *L'âme et le corps*, Hatier, « Textes philosophiques », 1992, p. 43 : « Que nous dit en effet l'expérience ? Elle nous montre que la vie de l'âme, ou, si vous aimez mieux, la vie de la conscience, est liée à la vie du corps, qu'il y a solidarité entre elles, rien de plus. Mais ce point n'a jamais été contesté par personne, et il y a loin de là à soutenir que le cérébral est l'équivalent du mental, qu'on pourrait lire dans un cerveau tout ce qui se passe dans la conscience correspondante. Un vêtement est solidaire du clou auquel il est accroché ; il tombe si l'on arrache le clou ; il oscille si le clou remue ; il se troue, il se déchire si la tête du clou est trop pointue ; il ne

Plus loin, Bergson, après avoir admis qu'on peut observer des états cérébraux et donc en un sens obtenir des images instantanées de la pensée, me semble plus convaincant lorsqu'il fournit un exemple :

Essayez, par exemple, en mettant bout à bout les idées de *chaleur*, de *production*, de *balle*, et en intercalant les idées d'*intérieurité* et de *réflexion* impliquées dans les mots « dans » et « soi », de reconstituer la pensée que je viens d'exprimer par cette phrase, « la chaleur se produit dans la balle ». Vous verrez que c'est impossible, que la pensée était un mouvement indivisible [...].

En opposant l'ensemble de la phrase et ses éléments isolés, Bergson montre que la pensée ne peut se décomposer en ces éléments, la pensée est le mouvement. Il se sert de cet exemple pour critiquer l'attitude de qui croit étudier la pensée en se contentant d'étudier des idées.

Quant aux analogies, elles font appel à une complexité de raisonnement que nous devons également enseigner, mais il faut tellement de temps pour les mettre en place que ce n'est pas efficace dans un cours. Le côté laborieux prend le dessus et coupe l'élan. Car avant que l'analogie soit comprise, il faut bien faire correspondre terme à terme les éléments.

Par exemple, quand Montaigne compare les cannibales à des fruits sauvages aux qualités saines, et les Européens à des fruits cultivés, dénaturés et corrompus, l'analogie ne parle pas tout de suite¹². Elle nous semble facile, mais les élèves peinent à transposer les idées : ils comprennent bien ce qui se passe pour les fruits, mais on perd du temps et de l'énergie à tirer les conclusions pour les humains. Et ils mémorisent mal tout le raisonnement – alors qu'ils se rappellent très bien des cannibales.

J'ai ressenti la même difficulté en expliquant le passage de Rousseau qui compare l'homme à la statue de Glaucos, belle à son état initial et défigurée par l'histoire¹³. Là encore, d'un point de vue méthodologique, il y a de quoi montrer comment on organise la compréhension d'une analogie, mais au prix de beaucoup d'explications et avec peu de compréhension à l'arrivée. Finalement on passe trop de temps à expliquer l'explication.

Le mécanisme de l'analogie doit bien être expliqué puisqu'il s'agit d'un repère du programme, mais ne me semble pas aussi efficace d'un point de vue stratégique que l'usage des exemples.

C'est bien notre responsabilité d'apprendre aux élèves à identifier et distinguer ces différents procédés, mais je ne crois pas qu'ils peuvent servir de support constant pour notre cours tout au long de l'année, pour les raisons que je viens d'expliquer.

s'ensuit pas que chaque détail du clou corresponde à un détail du vêtement, ni que le clou soit l'équivalent du vêtement ; encore moins s'ensuit-il que le clou et le vêtement soient la même chose. Ainsi, la conscience est incontestablement accrochée à un cerveau, mais il ne résulte nullement de là que le cerveau dessine tout le détail de la conscience, ni que la conscience soit une fonction du cerveau.

12. Montaigne, *Essais*, II, 31, « Des cannibales ».

13. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Préface.

Conclusion

Pour conclure, à travers le travail des exemples nous pouvons nous faire entendre et comprendre, même si c'est difficile. Nous gagnons en crédibilité : même si l'utilité du travail philosophique n'apparaît pas immédiatement, nous offrons enfin aux élèves la possibilité de prendre l'initiative sans qu'ils soient trop impressionnés.

C'est surtout par ce biais qu'il me semble qu'on leur permet de véritablement apprendre à travailler. La plupart des élèves qui arrivent en Terminale n'ont pas le goût du travail et ne savent même pas comment s'y prendre ; ils voudraient tout comprendre tout de suite, et chercher le reste sur Google. Si nous voulons avoir une chance de les mettre au travail, il nous faut partir de la base, et patiemment, à partir des exemples quotidiens et des recherches, mettre en place une réflexion philosophique à la construction de laquelle ils peuvent ainsi coopérer. L'enjeu est de rendre la philosophie un peu plus accessible.

Dans l'optique de l'examen, ce travail sur les exemples est précieux, car il facilite la mémorisation, et il fait pleinement partie de la méthodologie que nous voulons leur faire acquérir. En effet, pour apprendre aux élèves à faire varier les points de vue, il est très efficace de se concentrer sur un exemple bien choisi. Et c'est bien le cœur de l'exercice de la dissertation et de l'explication de texte : apprendre à confronter les analyses subjectives à propos d'un objet. Le modèle des débats télévisés consiste à changer constamment d'objet et à laisser les points de vue étanches les uns aux autres. L'enjeu de l'enseignement de la philosophie est bien d'enseigner aux élèves à se détacher de l'opinion et de construire un dialogue ; en exigeant que l'on se réfère toujours à un exemple précis et connu, on évite le débat stérile et le discours doit toujours être confronté aux faits.

Au-delà du travail scolaire, c'est bien à un véritable travail sur eux-mêmes que nous invitons les élèves. Nous cherchons à leur apprendre à changer leur regard sur le monde, à s'approprier leurs idées. Ce travail est pénible intellectuellement et affectivement, et notre seule chance de les motiver est de les convaincre qu'il leur permet de donner un sens à ce dont ils sont familiers et à prendre plaisir à découvrir ce qui est de l'ordre de la culture.

C'est aussi sans doute un travail sur soi pour le professeur, puisque l'obligation d'analyse du concret réinterroge en permanence ce que l'on croyait savoir. Accepter de toujours confronter les idées à l'expérience, c'est se mettre à l'épreuve du réel et de sa possible résistance. Finalement, c'est seulement si nous y réussissons que je crois que notre travail mérite d'être pris au sérieux. Quinze ans après mes débuts, cette conviction s'est ancrée en moi, de plus en plus profondément, à mesure que je l'ai mise en pratique.

Clotilde LAMY
Lycée Alain Fournier
Bourges

PHILOSOPHER AVEC LES ÉLÈVES DE LA VOIE TECHNOLOGIQUE

État des lieux

Les élèves des séries technologiques représentaient 21 % des candidats à la session de juin 2019 du baccalauréat, les élèves des séries générales 51 % et ceux de la voie professionnelle 28 %. 355 700 élèves ont été reçus dans les séries générales et 137 800 dans les séries technologiques¹. Les élèves des séries technologiques sont moins nombreux que ceux des séries générales et de la voie professionnelle. Cette moindre proportion n'empêche pas une grande diversité puisqu'il existe huit baccalauréats technologiques, répartis en trois secteurs. Le secteur de la production comprend les séries STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), STL (sciences et technologies de laboratoire) et STAV (sciences et technologies de l'agronomie et du vivant), cette dernière série dépendant du ministère de l'Agriculture et non du ministère de l'Éducation nationale. Dans le secteur des services se trouvent les séries STMG (sciences et technologies du management et de la gestion), ST2S (sciences et technologies de la santé et du social) et STHR (sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration). Deux autres séries proposent des spécialités artistiques : STD2A (sciences et technologies du design et des arts appliqués) et TMD (techniques de la musique et de la danse). Cette répartition n'est pas modifiée par la réforme du baccalauréat car les séries sont maintenues dans la voie technologique². La répartition des élèves dans les séries y est très inégale comme le montre le tableau ci-dessous³ :

1 Répartition des élèves de terminale par série à la rentrée 2017

	Terminales générales			Terminales technologiques								Total
	S	ES	L	STI2D	STL	STMG	ST2S	STD2A	TMD	STHR	BT	
Public	155 962	102 062	47 969	32 411	7 955	62 689	17 499	2 398	264	2 191	247	431 647
Privé	45 276	29 063	9 913	4 077	1 247	10 777	7 070	963	11	371	42	108 810
Ensemble	201 238	131 125	57 882	36 488	9 202	73 466	24 569	3 361	275	2 562	289	540 457
Répartition (%)	37,2	24,3	10,7	6,8	1,7	13,6	4,5	0,6	0,1	0,5	0,1	100,0
Part des filles (%)	47,0	60,3	79,3	7,1	57,3	50,6	87,3	75,5	53,5	54,8	73,7	53,7

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN. Hors ULIS.

© DEPP

1. Source : Ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/cid143435/resultats-de-la-session-dejuin-du-baccalaureat-2019.html>

2. http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/80/7/DP_BAC2021_BDEF_897807.pdf

3. Source : Ministère de l'Éducation nationale :

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

Certaines spécialités, TMD en particulier, sont extrêmement rares. D'autres, sans être aussi rares, sont toutefois peu répandues et font généralement l'objet d'une orientation volontaire de la part des élèves ; c'est le cas des séries ST2S et ST2A notamment. À l'inverse, la série STMG accueille, à elle seule, quasiment la moitié des élèves de la voie technologique. Il s'agit très souvent dans ce cas d'une orientation par défaut. Cette diversité des séries a pour corollaire une diversité des profils et des motivations.

Certaines sont assez sélectives et attirent des élèves intéressés et d'assez bon niveau dans les matières générales. Dans d'autres cas, les élèves sont motivés par des projets d'études supérieures ambitieux qui peuvent les amener à travailler sérieusement les matières générales pour avoir un bon dossier : certaines classes préparatoires et écoles d'ingénieurs réservent des places aux élèves de STI2D par exemple. Une grande majorité d'élèves cependant, particulièrement dans la série STMG qui attire rarement par choix véritable, vit son orientation comme une relégation et a un contentieux à régler avec l'école en général, ressentie comme un lieu d'échec et de coercition, et avec les disciplines générales en particulier qui leur paraissent tout aussi absconses qu'inutiles.

À la variété des élèves s'ajoute celle des conditions d'enseignement. Depuis la réforme Chatel, mise en œuvre à partir de la rentrée 2010 en seconde, il n'existe plus d'heures dédoublées nationalement, inscrites au Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Désormais, chaque établissement reçoit une enveloppe horaire⁴ dont le conseil d'administration vote la répartition. Chaque établissement doit attribuer à chaque discipline les heures prévues dans les programmes, mais il dispose d'une marge d'autonomie pour les groupes à « effectifs réduits ». Cette politique d'autonomie des établissements dans l'attribution des heures à effectifs réduits est poursuivie, et même amplifiée, par la réforme Blanquer. Cette politique, qui vaut pour toutes les séries et toutes les disciplines, a eu un impact drastique pour l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques. Jusque-là, l'horaire, pour la majorité des élèves des séries technologiques⁵, était de deux heures de philosophie par semaine, dont une heure dédoublée. Depuis, cet horaire est de deux heures par semaine, les dédoublements ou effectifs réduits variant selon les établissements. Un établissement peut décider de réserver les heures d'effectifs réduits aux disciplines de spécialité ; le professeur de philosophie se trouve alors devoir assurer ses deux heures de cours en classe entière, c'est-à-dire avec 35 élèves environ. D'autres établissements essaient de maintenir des conditions d'enseignement plus favorables en poursuivant les dédoublements ou encore en alignant deux classes, de 35 élèves chacune, sur le même horaire afin de les fractionner en trois groupes de 24 élèves maximum.

4. La DHG : dotation horaire globale.

5. En fait, avant la réforme Chatel, l'horaire des enseignements variait d'une série technologique à l'autre, y compris pour les matières générales. L'horaire de deux heures par semaine dont une dédoublée était celui de la série STG, devenue STMG.

On peut donc retenir de cet état des lieux que la voie technologique est loin d'être uniforme ; elle se caractérise au contraire par sa diversité, plus grande encore peut-être que celle de la voie générale. Il faut donc s'attendre à y rencontrer des élèves très différents dans des conditions d'enseignement qui peuvent, elles aussi, varier considérablement. Cette variété des élèves et des conditions d'enseignement n'est pas propre à la voie technologique, mais elle peut accentuer les difficultés qui lui sont propres.

Des difficultés spécifiques

Les élèves de la voie technologique sont socialement moins favorisés que les élèves de la voie générale : les enfants d'ouvriers et d'employés, notamment, y sont présents en plus grande proportion que dans la voie générale⁶ :

1 Les élèves du second degré selon l'origine sociale à la rentrée 2017, en %.

	Agriculteurs	Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	Professions libérales, cadres (1)	Enseignants (2)	Professions intermédiaires (3)
6 ^e à 3 ^e	1,7	10,5	19,0	3,3	12,8
ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais	1,2	7,0	6,6	1,0	7,6
Segpa	1,1	6,1	1,9	0,2	5,0
Total formations en collège	1,7	10,4	18,4	3,2	12,5
Seconde générale et technologique	1,6	11,1	24,8	4,4	14,0
Première et terminale générales	1,7	11,1	29,3	5,4	14,2
Première et terminale technologiques	1,4	11,4	14,8	2,2	14,2
ULIS en lycée général et technologique	0,0	10,4	17,1	3,0	9,8
Total formations GT en lycée	1,6	11,2	25,1	4,5	14,1
CAP	0,8	6,8	3,8	0,7	7,5
Bac pro, BMA	1,1	9,5	6,9	0,9	10,9
ULIS en lycée professionnel	1,3	7,2	8,0	1,7	7,7
Autres niveaux IV et V	1,4	8,0	7,3	1,4	11,0
Total formations professionnelles en lycée	1,1	9,1	6,4	0,9	10,3
Ensemble	1,6	10,5	19,0	3,3	12,8

(suite)	Employés	Ouvriers	Retraités	Inactifs	Total	Effectifs d'élèves (4)
6 ^e à 3 ^e	16,8	26,2	1,1	8,6	100,0	3 223 120
ULIS en collège, DIMA, dispositifs relais	15,0	36,1	1,9	23,5	100,0	34 763
Segpa	13,2	43,3	1,6	27,6	100,0	84 463
Total formations en collège	16,7	26,7	1,1	9,2	100,0	3 342 346
Seconde générale et technologique	16,4	20,4	1,7	5,6	100,0	559 393
Première et terminale générales	15,4	16,6	2,0	4,3	100,0	772 691
Première et terminale technologiques	18,6	27,3	2,4	7,7	100,0	298 201
ULIS en lycée général et technologique	16,5	23,2	5,5	14,6	100,0	176
Total formations GT en lycée	16,4	19,8	2,0	5,3	100,0	1 630 461
CAP	16,1	38,3	2,4	23,7	100,0	112 271
Bac pro, BMA	18,6	36,3	2,5	13,2	100,0	532 405
ULIS en lycée professionnel	15,7	36,4	2,9	19,1	100,0	4 428
Autres niveaux IV et V	19,6	28,6	3,3	19,3	100,0	7 860
Total formations professionnelles en lycée	18,2	36,5	2,5	14,9	100,0	656 964
Ensemble	16,8	25,8	1,5	8,7	100,0	5 629 771

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN.

1. Professeurs non compris.

2. Enseignants : professeurs, instituteurs et professeurs des écoles.

3. Instituteurs et professeurs des écoles non compris.

4. Y compris les élèves dont l'origine sociale est non renseignée (4,9% des effectifs).

© DEPP

6. Source : Ministère de l'Éducation nationale : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

L'origine sociale étant corrélative de la réussite scolaire, on trouve dans les classes technologiques beaucoup d'élèves qui connaissent, ou ont connu, des difficultés scolaires. Certaines séries sont certes choisies, mais c'est rarement le cas de la série qui compte le plus d'élèves, STMG. De même, une partie des élèves des séries STI2D et STL se sont orientés vers la voie technologique en raison de résultats trop fragiles pour qu'ils puissent envisager des spécialités scientifiques dans la voie générale. Beaucoup d'élèves ont donc un rapport difficile à l'école et au travail scolaire, source pour eux de souffrance bien plus que de satisfaction. Leur orientation vers la voie technologique est le plus souvent le fruit de difficultés scolaires dans la maîtrise de la langue française ainsi que dans la capacité à analyser des documents et à les utiliser pour construire une argumentation. Ces difficultés d'analyse et d'abstraction ne peuvent que poser problème dans le cadre du cours de philosophie.

Les élèves ne sont pas nécessairement de mauvaise volonté, mais ils ont du mal, plus encore que dans la voie générale, à utiliser des connaissances pour élaborer une réflexion personnelle.

Cette difficulté est accrue par le fait qu'aucune discipline, même générale, ne leur propose des sujets qui puissent constituer une préparation ou une aide véritable pour ce qui est attendu en philosophie. En français, les élèves – dans la voie générale comme dans la voie technologique – doivent d'abord répondre à une question sur corpus avant de choisir la dissertation, le commentaire de texte ou l'écriture d'invention. C'est ce troisième sujet qui est le plus largement choisi, au point que les élèves dans les séries technologiques n'ont parfois fait aucune dissertation dans l'année. On leur a présenté la méthode de la dissertation littéraire, mais on ne les a pas nécessairement obligés à en écrire une. Quant à l'épreuve d'histoire-géographie, elle est complètement différente de celle des séries générales – et bien plus courte. Elle se compose d'une première partie sous forme de questions dont les réponses sont brèves (il s'agit parfois seulement de cocher la bonne réponse) et d'une deuxième partie où il faut, là encore, répondre à des questions pour analyser un ou plusieurs documents. Cette épreuve ne dure que 2 h 30. Les épreuves de français et d'histoire-géographie ne demandent guère aux élèves de construire un raisonnement ni de développer une réflexion personnelle dans la durée. Les élèves sont donc moins bien préparés que leurs camarades de la voie générale à l'étude de la philosophie et aux épreuves qu'ils auront à affronter au baccalauréat. Les disciplines de spécialité peuvent proposer des épreuves longues, mais leur format est généralement très différent car elles comportent généralement une multitude de questions qui n'impliquent pas nécessairement une réflexion globale sur le sujet ou le document. En philosophie, au contraire, même lorsque les sujets comportent des questions, comme c'est le cas du sujet texte ou du sujet de composition, introduit à la session 2018 du baccalauréat dans la série STHR⁷, celles-ci doivent amener l'élève

7. Sur la réforme des sujets en STHR, voir l'analyse de l'APPEP in *L'Enseignement philosophique*, 69^e année, numéro 3 (mars-mai 2019), p. 102-109, et sur le site de l'Association : <http://www.appep.net/analyse-de-la-reforme-en-serie-sthr/>

à une compréhension globale du sujet ou du texte, or les sujets des autres disciplines les conduisent plutôt à fractionner leur réflexion. De surcroît, l'horaire, étant très faible, peut être suffisant pour l'étude du programme, mais certainement pas pour l'acquisition de méthodes qui sont, pour les élèves, complètement nouvelles. Il est donc extrêmement difficile de permettre aux élèves de commencer à maîtriser, voire de saisir, les attendus des épreuves du baccalauréat.

Toutefois, cette orientation vers la voie technologique peut être pour eux une réussite grâce à la découverte de nouvelles disciplines et de nouvelles méthodes de travail. Il se trouve, hélas, que ces méthodes de travail ne facilitent pas la tâche du professeur de philosophie. En effet, une partie du travail des élèves de la voie technologique s'effectue en groupes et par projet. Ils ont aussi des cours d'atelier, de pratique artistique, des TP ou TD en fonction de leur spécialité. En bref, ils sont très souvent mis en activité et ont peu l'habitude de devoir écouter, se concentrer pour prendre des notes ou encore de travailler sur des textes, surtout sur des textes dont la langue et le contenu sont aussi difficiles que ceux des textes des auteurs de philosophie au baccalauréat. La prise de notes est d'ailleurs d'autant plus difficile que la plupart des élèves ont des difficultés dans la maîtrise du français : orthographe et grammaire défailtantes, manque de vocabulaire.

On rencontre donc avec les élèves des séries technologiques les mêmes difficultés qu'avec les élèves de la voie générale, mais à un degré supérieur en raison des lacunes qui ont généralement motivé l'orientation vers la voie technologique. S'y ajoutent des difficultés spécifiques, à savoir la quasi-impossibilité de s'appuyer sur les acquis méthodologiques des autres disciplines et la faiblesse de l'horaire. Faut-il alors souhaiter en finir avec la philosophie dans les séries technologiques ?

Du plaisir d'enseigner la philosophie dans la voie technologique

Les difficultés conduisent inévitablement à des déceptions et de la lassitude, mais le plaisir que peut procurer l'enseignement de la philosophie dans une classe technologique est à la hauteur de la difficulté. Commençons tout d'abord par faire remarquer que l'on peut véritablement faire de la philosophie dans ces classes. Si l'on confond la philosophie avec l'histoire de la philosophie, on s'expose à des déconvenues, plus grandes encore que dans la voie générale, puisque les élèves n'accordent que peu de légitimité à la culture classique : la thèse d'un auteur n'est jamais pour eux qu'une opinion parmi d'autres, formulée dans une langue qui leur paraît quasi incompréhensible (« Mais, Madame, pourquoi il écrit comme ça ? »). En revanche, ils n'ont pas moins que les autres le sens et le goût du questionnement. Ce sont des élèves qui peuvent au contraire apprécier le cours de philosophie parce qu'on les y incite à s'interroger et à remettre en cause les idées reçues plutôt qu'à ingurgiter des connaissances. Ce que les élèves aiment dans le cours de philosophie, c'est précisément de s'apercevoir qu'une notion commune, la liberté par exemple, n'est pas si facile à définir qu'ils le croyaient et que cette tentative de clarification

les confronte à des paradoxes. Autrement dit, ils aiment cette activité de problématisation qu'ils ne trouvent dans aucune autre discipline. Ils ont d'ailleurs une fraîcheur dans le questionnement et l'argumentation qui peut s'avérer extrêmement stimulante pour la pensée. N'étant pas intimidés par l'autorité de l'auteur, ils peuvent poser des questions inattendues qui obligent le professeur à approfondir sa réflexion et surtout à la formuler avec la plus grande clarté et simplicité. Dans ces classes tout particulièrement, il faut adopter le précepte de Boileau : « ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement ».

Outre ce plaisir tout philosophique d'éclaircissement de sa propre pensée, l'enseignement dans les classes technologiques apporte toujours de grands plaisirs pédagogiques. Il est particulièrement réjouissant de réussir à intéresser les élèves récalcitrants, qui, pour l'être, ne manquent pas de raisons : beaucoup ne perçoivent pas l'utilité de la discipline qui, de surcroît, leur demande(ra)it beaucoup de travail pour obtenir des résultats satisfaisants alors que son coefficient et son horaire sont ridiculement faibles. Pourquoi travailler la philosophie alors que l'EPS, qui a le même horaire et le même coefficient, rapporte bien plus (de points au baccalauréat) sans demander de devoirs à la maison ? Il faut ici rappeler que les élèves des classes technologiques ont souvent un contentieux de longue date avec la langue française dont la mauvaise maîtrise rend la pratique de notre discipline d'autant plus difficile. Pourtant, des élèves qui affichent une attitude assez rebelle (refus de s'asseoir correctement, de sortir leur matériel de cours, de rendre les devoirs) ne peuvent s'empêcher de participer au cours, avec pertinence, parce que celui-ci leur permet de formuler les questions qu'ils se posent sur la liberté, par exemple, ou le bonheur. Cette participation est d'autant plus appréciable qu'elle procède alors d'une interrogation sincère : il ne s'agit pas pour l'élève d'obtenir une bonne note, de se faire valoir aux yeux du professeur ou de la classe, mais d'exprimer spontanément une question, une objection, une perplexité. À l'inverse, il est particulièrement gratifiant, plus encore que dans les séries générales, de voir que le travail demandé permet à certains élèves persévérants de progresser à l'écrit, dans la simple maîtrise du français mais aussi dans l'organisation de leur propre pensée.

Faut-il faire des cours différents ?

Il serait tentant de privilégier l'oral avec des élèves qui sont, pour beaucoup, en délicatesse avec l'écrit. De même, le recours à des vidéos, extraits de documentaires ou de films, la projection d'œuvres, pour le cours sur l'art en particulier, permet facilement de capter l'attention et on aurait bien tort de s'en priver. Cependant, il ne faut pas oublier que les élèves sont évalués à l'écrit au baccalauréat et que, dans la perspective de leurs études supérieures, il leur est bénéfique de s'entraîner à rédiger et à composer méthodiquement leurs écrits. Aussi ne faut-il pas cesser d'écrire et de faire écrire. C'est d'autant plus nécessaire lorsque l'on ne bénéficie ni de doublages, ni d'effectifs réduits pour exercer les élèves à la méthode de la dissertation ou de l'explication : le cours, s'il est pris en note de manière substantielle,

fournit aussi des modèles de dissertation et d'explication. Il faut évidemment prendre la patience de parler suffisamment lentement pour que les élèves aient le temps d'écrire les points les plus importants, ne pas hésiter à écrire beaucoup pour éviter une prise de notes trop fautive. On peut également leur demander des écrits plus brefs – présenter une œuvre d'art de leur choix, par exemple, pour essayer de leur faire comprendre que le goût n'est pas si subjectif qu'ils le pensent. Ces écrits moins scolaires peuvent d'ailleurs susciter un certain enthousiasme.

De même qu'il ne faut pas renoncer à faire écrire les élèves, il ne faut pas renoncer à les faire lire des textes philosophiques, ne serait-ce que parce que le sujet 3 du baccalauréat propose un texte. Mais, comme les élèves ont peu l'habitude des cours magistraux ou dialogués, on peut alterner les moments de travail individuel sur un texte et de travail en groupe pour éviter de solliciter en vain l'attention. On peut, par exemple, confier la présentation des textes sur lesquels s'appuiera le cours à différents groupes, ou encore, pour les entraîner au sujet 3, faire rechercher individuellement la thèse et les étapes de l'argumentation, puis faire traiter les questions par différents groupes et comparer leurs réponses.

Il faut ainsi travailler différemment au sens où il est nécessaire de varier les supports et les activités, plus que dans la voie générale, puisque l'on a affaire à des élèves qui sont, dans l'ensemble, peu scolaires et peu attentifs. Le travail n'y est cependant pas fondamentalement différent puisqu'il s'agit, de toute façon, de former les élèves à la réflexion philosophique et aux mêmes exercices, ou presque, pour le baccalauréat. Il faut donc se montrer plus inventif dans la conception des leçons et des exercices pour que les cours se passent au mieux. Or cette inventivité nécessaire dans les classes technologiques peut être mise à profit dans la voie générale.

Les élèves de la voie technologique nous obligent en quelque sorte à relever un défi, peut-être impossible dans certaines circonstances : intéresser des élèves dans un cadre contraint et des conditions d'enseignement souvent défavorables. Mais c'est là l'occasion d'aller puiser dans ses propres ressources, peut-être de s'étonner soi-même, pour mieux leur faire découvrir cette fameuse vertu philosophique qu'est l'étonnement.

Valérie BONNET
Lycée Grand-Air
Arcachon

DIALOGUES SUR LA DISSERTATION « NATURELLE »

Quatre professeurs échangent quelques arguments concernant la valeur qu'ils attribuent à l'exercice de la dissertation, celui qui est pratiqué en lycée pour l'enseignement philosophique : Jean-Pierre Carlet (J.-P. C.), Alain Champseix (A. C.), Jean-Louis Lanher (J.-L. L.), Pierre Windecker (P. W.).

Ce que peuvent révéler désarroi scolaire, remédiation méthodologique et appel indéterminé à la pensée par soi-même

« Nous voudrions bien réussir, mais nous ne savons pas ce qui nous est demandé par cet exercice inédit », protestent les élèves dès le début de l'enseignement philosophique en lycée. Il faut bien leur répondre et, pour cela, deux voies divergentes s'ouvrent devant le professeur : d'un côté, rassurante pour ses élèves et pour lui, la conviction qu'il convient de secourir la détresse en détaillant un ensemble d'actes de pensée ; de l'autre côté, exaltant pour la valeur de la discipline, l'appel chaleureux à penser par soi-même loin des préjugés et des stéréotypes. Or la première risque d'asphyxier la pensée par une multitude de micro-tâches bornées tandis que la seconde décourage la bonne volonté scolaire en oubliant que la discipline « philosophie » a, en France, la chance d'avoir une place institutionnelle en lycée. À l'évidence, nous sommes ici dans une aporie capable d'invalider l'examen final et plus généralement de discréditer définitivement l'enseignement scolaire de la philosophie.

Pour sortir d'une telle impasse, nous pouvons cependant remarquer que les deux voies apparemment « naturelles » mettent en jeu ce qu'il faut entendre par la dissertation : la première réduit celle-ci à un simple savoir-faire artificiel et mécanique, la seconde à une œuvre de grand auteur, l'une détruit la pensée l'autre la rend inaccessible, mais toutes deux sous-entendent que la réflexion ordonnée est mystérieuse, extraordinaire, hors des travaux et des jours.

Et si la dissertation était fondamentalement autre chose, plus essentielle à la vie commune de tout homme et donc moins technique autant que moins aristocratique qu'il y paraît ? Comme une décision singulière prise par chaque élève, celle d'oser soumettre à l'examen ses croyances, ses convictions, sa vie. C'est cette décision que le professeur doit chercher à déclencher avant que de pouvoir utilement l'accompagner – par le type de questions qu'il pose en ses cours ainsi que par la forme de mobilisation des grands auteurs auxquels il recourt, et c'est alors le sens d'un programme d'étude des « notions communes » qu'il importe de porter au grand jour. Telle est l'hypothèse que nous voudrions explorer ici.

Dissserter, voyager ?

A. C. — Oui, sans doute, car voyager revient à découvrir, y compris ce que l'on ne soupçonnait pas au départ, c'est toujours s'enrichir et le voyage importe plus que sa destination. Lorsque l'on est arrivé, on ne voyage plus. Mais quelle différence fais-tu entre le voyage et l'errance ou la promenade ? Pourrait-on, par exemple, réaliser une dissertation sans, d'abord, établir un plan ?

J.-P. C. — En cet exercice apparemment académique, il ne s'agit plus de restituer fidèlement un cours, ni d'organiser un peu subtilement une série de copiés-collés, c'est la personnalité de chaque élève qui trouve une chance d'apparaître et d'affirmer sa constitution. Encore faut-il, pour rendre possible cette conscience de soi inédite dans l'enseignement secondaire, que la définition de la dissertation ne soit pas rabattue par un protocole méthodologique sur un académisme figé, daté et usurpateur de la réflexion.

Dissserter, c'est en effet fondamentalement mettre en jeu et en mouvement les représentations que les conditions d'existence ont imposées en nous. Ce n'est essentiellement ni faire un plan en trois parties, ni être capable de proposer d'emblée une problématique toute ficelée, c'est voyager au sein des représentations humaines ! C'est-à-dire prendre le risque d'examiner la valeur de quelques définitions communes au moyen de leur confrontation à d'autres hypothèses, celles que nous ont fait découvrir l'étude de grands auteurs ou la considération d'expériences nouvelles pour nous. C'est commencer à parler vraiment, ce qui revient à admettre que l'on ne sait pas personnellement ce que tout le monde croit spontanément savoir, ce qui nous oblige aussi à trouver des arguments susceptibles de convaincre les autres et sans doute nous-mêmes. Ce travail atteint son point crucial avec le « moment problématique » de la copie, lorsque est perçue une opposition ou une contradiction ou à tout le moins une tension entre deux définitions ou positions également vraisemblables.

Ainsi, s'il est peu contestable que le travail de problématisation soit le marqueur décisif de l'activité philosophique, il ne semble pas raisonnable, ni même peut-être philosophiquement authentique, d'attendre que ce travail soit vraiment réalisé dès l'introduction. Une dissertation consiste plutôt en l'ensemble des efforts pour

construire peu à peu un problème. Pour ce faire, exemples, arguments, références et distinctions lexicales et notionnelles, en cherchant à élaborer une réponse crédible à la question initiale, vont, à un moment ou à un autre du devoir, contraindre l'élève à la formulation de difficultés définitionnelles. De même, cher Alain, le cheminement dissertatif n'est pas flânerie au gré du vent dans la mesure où il est entendu dès l'introduction que les réponses au questionnement peu à peu élaboré doivent valoir pour tout esprit et non seulement pour soi-même : ce que l'on appelle « plan » renvoie davantage à l'exigence de sortie de la forêt obscure qu'à une programmation planifiée – ainsi, pour la recherche de la vérité, Descartes déclarait-il à Mersenne préférer le « discours » au « traité ».

Pareil tâtonnement réflexif n'est pas autre chose que l'épreuve de la rencontre du réel, condition pour qu'un élève prenne conscience du degré de liberté acquis grâce aux enseignements reçus jusqu'alors. Chose que devra faire de toute façon tout individu tout au long de son existence, presque toujours dans la précipitation et l'urgence de la vie : au fond, l'exercice de la dissertation, par la médiation d'une écriture ordonnée et progressive, entraîne par avance à mettre en mots clairs une telle épreuve.

Une légitimation sociale contre le formalisme : questionner ce que l'on définit soi-même, lire les autres

A. C. — Pour toutes ces raisons, il ne faut surtout pas d'abord chercher à confectonner une introduction ou un plan. Tout part du sujet et on le gardera sous les yeux jusqu'à la fin du travail. Il ne faut pas hésiter à le recopier. À son propos, il est bon de considérer qu'il est une question. L'objectif : non pas chercher une réponse ou des réponses tout de suite car, avant d'en arriver là, il faut, peu à peu, se familiariser avec l'idée qu'on est bien en présence d'une question, justement. Si la réponse allait de soi, la question ne se poserait pas. Que faire en premier lieu ? Au moins deux choses.

– 1° Donner une première définition, par soi-même, sans s'appuyer sur un dictionnaire ou un manuel, des termes principaux qui composent le libellé du sujet. C'est possible car un sujet de philosophie est toujours composé de termes empruntés à la langue ordinaire : la tâche n'a donc rien d'impossible. De plus, elle est nécessaire car donner une première définition – et seulement une première définition : il ne s'agit pas de tout vouloir dire d'un coup – permet de savoir de quoi on parle. On s'aperçoit très vite qu'on est beaucoup plus capable de réfléchir et de développer qu'on ne le croyait au départ.

– 2° S'interroger sur les raisons d'être de cette question, se demander : qu'est-ce qui peut bien conduire à se la poser ? Quels faits ? Quelles réflexions ?

J.-L. L. — La dissertation philosophique est perçue par le grand public et les médias comme un exercice scolaire caractéristique de notre culture nationale. Sa légitimation sociale, qui repose ainsi sur sa dimension patrimoniale, se fonde par là

même sur son supposé académisme. On attendrait de l'élève qu'il s'illustre par la maîtrise d'une compétence rhétorique convoquant les grands auteurs pour des « problèmes philosophiques » qu'il aurait su préalablement poser.

Mais, si les finalités de la dissertation étaient adéquatement caractérisées par cette représentation, ne faudrait-il pas en tirer la conclusion qui s'impose en décidant de passer à autre chose ? La légitimation sociale d'un exercice scolaire doit en effet se mesurer à la fonction sociale de la discipline d'enseignement qui y forme. Voir dans la dissertation un exercice académique c'est donc nier la fonction sociale de l'enseignement de la philosophie en le réduisant à un formalisme à distance des enjeux réels.

Il apparaît ainsi comme nécessaire d'envisager la question de la dissertation philosophique du point de vue d'un enjeu majeur. Refuser que la dissertation se réduise à la mise en évidence d'une compétence rhétorique académique – dont on avoue tout aussi bien qu'elle est hors de portée de la plupart des élèves –, c'est en effet signifier le refus du formalisme pour penser l'enseignement de la philosophie en fonction des contenus qu'il élabore. Par exemple, nous vivons dans un monde de normes où les « experts » font autorité pour penser les règles de la vie bonne. Le cours de philosophie interroge cette *doxa* en posant la question de la légitimité de ces pétitions de principe. Les théories du « développement personnel » posent-elles la question de leurs présupposés ? Sont-elles hédonistes ou eudémonistes ? Sont-elles utilitaristes ? S'appuient-elles sur des faits scientifiques établis ou sont-elles des productions idéologiques ? Quelle représentation non critiquée, c'est-à-dire dogmatique du désir convoquent-elles ? Le cours de philosophie met en évidence une finalité de l'enseignement de la philosophie en rupture avec ce formalisme parce qu'il confronte le dogmatisme des représentations ambiantes à l'exigence critique de vérité. Il mobilise une pratique de l'argumentation en acte présupposant un scepticisme de principe : il ne s'agit pas de dire ou de révéler ce qu'est le vrai, mais d'articuler discursivement des configurations du vrai en opposition à ce que ce dernier ne peut pas être. Le professeur de philosophie montre ainsi qu'il pense par lui-même, c'est-à-dire indépendamment de toute orthodoxie et il apporte la preuve de la fonction sociale de son enseignement en tant qu'il forme à l'exercice éclairé du jugement portant sur le réel.

Si l'on définit avec Platon la pensée comme un « dialogue de la pensée avec elle-même », l'argumentation en acte du cours de philosophie en constitue la production concrète. Si l'on caractérise maintenant la dissertation par sa dimension dialogique¹ en opposition au formalisme réducteur du « simple savoir-faire artificiel et mécanique » évoqué par Jean-Pierre², il faut poser en principe que le cours de philosophie

1. Cf. Françoise Raffin, *La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre*, Hachette, 1994, p. 77.

2. Ce formalisme réducteur constitue selon Françoise Raffin un véritable obstacle épistémologique qui s'oppose à l'appropriation de la discursivité philosophique. « En ce qui concerne l'art de la dissertation, ce ne sont généralement pas les mêmes qui écrivent des traités, et les productions qui leur obéiraient. Ceux qui écrivent des traités le font par une démarche réfléchissante : les débutants auxquels ces méthodologies sont destinées ne peuvent pas y voir autre chose que des préceptes déterminants », *ibid.* p. 17.

réalise de façon exemplaire les exigences de ce qui est authentiquement, c'est-à-dire non « académiquement », dissertatif. La légitimation institutionnelle de la dissertation consiste ainsi à être l'exercice qui amène l'élève à s'approprier la logique de raisonnement réalisée de façon exemplaire par le cours.

On objectera à cette position qu'elle suppose que l'élève peut apprendre à dissenter par « imprégnation », et qu'il ne suffit pas que le professeur philosophe devant des élèves pour qu'ils se mettent à philosopher. On peut répondre en avançant l'idée selon laquelle, s'il est vrai que la compréhension de la logique d'un cours est déterminante pour la dissertation, cela n'implique pas pour autant qu'il faut rejeter les médiations didactiques qui en sont la condition nécessaire. L'explication de texte joue ici en particulier un rôle déterminant. Par un retour sur la démarche logique, elle permet en effet à l'élève de s'approprier les schémas argumentatifs et les formes de raisonnement d'une façon compréhensive et non mécanique. Il faudrait ainsi commencer l'année par des exercices d'explication de texte, avant de passer à celui de la dissertation où les conditions de la problématisation seraient préalablement balisées par le cours. Cela implique de privilégier la cohérence de la construction logique comme préalable didactique à l'exercice totalement autonome de la dissertation. Peut-on apprendre à dissenter sans apprendre à raisonner, et peut-on le faire sans réfléchir à partir d'exemples ? Il nous semble que l'on doit rejeter le formalisme des méthodes mécaniques sans pour autant rejeter le principe d'une méthode réflexive si l'on veut que la dissertation comme exercice du sens devienne accessible à l'élève.

La dissertation ou le mouvement du contenu

P. W. — Chaque lecteur (lectrice) a certainement compris tout le sérieux – quoique teinté d'humour – qu'il y a dans la caractérisation comme « naturelle » de « la dissertation que nous cherchons » (Aristote me souffle le mot).

En effet, Jean-Pierre a dégagé les deux écueils qui nous menacent tout le temps : ou laisser croire à nos élèves qu'il y aurait des « techniques » requises par la dissertation qui ne procéderaient pas d'un simple mouvement « naturel » de la réflexion philosophique, si multiple et *a priori* indéterminé qu'il puisse être ; ou bien leur faire croire que ce mouvement « naturel » ne s'actualise que dans l'invention et la reconquête d'une sorte d'état de nature de la pensée, de sorte que l'injonction de « penser par soi-même » devrait suffire à tout le reste. À l'opposé de ces deux illusions, il faut affirmer que la pensée a ses gestes, qui peuvent être découverts et appris, un peu comme le sont les techniques du corps évoquées par Marcel Mauss. Mais, de même que les gestes corporels réussis sont ceux qui paraissent actualiser une « nature » du corps, on ne peut apprendre les gestes de la pensée que si l'on éprouve en même temps qu'ils ne font rien d'autre que réaliser son mouvement « naturel ».

Où cela nous mène-t-il ? À quelque chose que vient déjà de dire Jean-Louis sur l'apprentissage de la dissertation. Je fais seulement écho à son propos³.

On doit se dire qu'il y a, dans l'apprentissage de la dissertation, une priorité logique et même, jusqu'à un certain point, chronologique, de l'expérience du contenu. Autant dans les exercices que l'on propose aux élèves que dans le travail réalisé en classe, l'essentiel est toujours de rendre les élèves attentifs à la manière dont le contenu lui-même, en tant qu'il retient et mobilise la pensée, contient tout le « savoir questionner » et tout le « savoir répondre » que le *Cratyle* attribue au « dialecticien », toute la tension problématique des questions et toute la puissance inventive des concepts. Par rapport à cette expérience fondamentale du mouvement d'une pensée encore entièrement solidaire de son contenu, la découverte de la démarche est toujours déjà réflexive, et elle ne peut donc guère être qu'en partie rétrospective. La méthode n'est en effet que « l'idée de l'idée » : elle ne saurait trouver place dans la pensée indépendamment d'une première idée ou avant elle.

C'est pourquoi il peut être intéressant pour le professeur de philosophie, au moment où les élèves doivent réaliser leur première dissertation, 1° de s'abstenir de répondre à la demande immédiate qu'ils lui font de leur indiquer « la méthode de la dissertation », et 2° de reprendre simplement avec eux le cheminement des premiers cours de l'année (et, comme le souligne Jean-Louis, des premiers textes étudiés) pour faire ressortir à chaque fois le statut des énoncés produits et les modalités de leurs enchaînements. On évite ainsi de donner une réponse peu pertinente à une « question de méthode » qui est largement illusoire. Et pourtant, loin de se dérober, on aide les élèves à prendre conscience, mais en même temps et sans les séparer, de l'exigence de méthode et des moyens concrets d'y satisfaire. Ainsi, ils peuvent saisir *in actu* que la dissertation n'est pas un exercice régi par des règles formelles, conventionnelles et extérieures, mais la mise en œuvre d'une pensée philosophique identique à celle qui oriente et construit le cours lui-même.

L'exemple réfléchi du cours ; la reprise en classe, à l'occasion de la correction des dissertations, de la réflexion qu'il fallait mener en amont du travail d'écriture ; enfin les exercices philosophiques qui permettent d'actualiser de manière distincte tel ou tel moment d'une réflexion philosophique portant toujours sur un contenu précis : ce sont autant de médiations didactiques par lesquelles les élèves, libérés du fétiche de « la méthode » générale de « la dissertation », peuvent apprendre peu à peu à mettre en œuvre une démarche méthodique, qui ne ressemble en rien à un moule, et qui n'est d'ailleurs jamais exactement la même, parce qu'elle est à chaque fois requise par la pensée d'un contenu. Le contenu pensé n'est jamais quelconque : c'est sa détermination qui se reflète dans une méthode, et c'est la méthode ainsi déterminée qui s'exprime dans une certaine allure rhétorique.

3. Je me réfère comme lui au travail collectif mené dans les années 1990-2000 autour de Françoise Raffin et repris dans l'ouvrage coordonné par Patricia Verdeau, *L'Enseignement philosophique. Quelle(s) spécificité(s) ?* (Mélitée, 2014). On retrouvera dans les remarques qui suivent le propos des pages 234-235.

Et l'« intro », le « plan », etc. ? À revisiter, en passant par un moment négatif indispensable

P. W. — On dira : Tiens donc ! La méthode doit être le mouvement du contenu ? Vraiment, la belle affaire que voilà ! Pourtant, ce qui est étonnant, c'est qu'en rappelant à propos de la dissertation ce principe qui, pour tout autre écrit philosophique, se proposerait avec une sorte d'évidence, on a tout de même, avouons-le, le sentiment de bousculer un peu un édifice – à moins que ce ne soit seulement celui d'ébranler le château de cartes qu'on confond parfois avec lui ? Voilà qui montre que l'invocation, pas du tout naïve décidément, de la dissertation « naturelle » est bien utile, peut-être même nécessaire. La « nature » n'est-elle pas une instance critique au regard de la tradition historique, et de la part d'artifice, de convention, d'arbitraire qu'elle peut véhiculer ? On peut penser qu'aucune définition positive de la dissertation qui s'épargnerait le détour par cette instance critique ne pourra jamais la sauver des griefs rappelés par Jean-Louis. Pour qu'une définition positive de la dissertation philosophique puisse être l'objet d'une réelle appropriation par les élèves et par nous-mêmes, professeurs, qui la leur enseignons, elle doit s'appuyer sur un moment négatif qui paraît aujourd'hui plus essentiel que jamais. Faisons l'essai.

Partons de cette définition positive empruntée à Françoise Raffin : *la dissertation philosophique est la recherche méthodique d'une réponse fondée à une question comprise dans sa dimension problématique* – ou peut-être, pour éviter de trop dire : *dans une dimension problématique qui en fait ressortir la portée philosophique*.

Cette définition me paraît excellente. Mais, précisément, je crains que sa portée n'échappe en grande partie si on ne dégage pas tout le négatif qu'elle contient implicitement. Par exemple :

– Certes, cette définition suppose que la réflexion philosophique est fondamentalement dialogique. Mais que cela n'implique pas que la construction de la dissertation (le « plan ») doive toujours reposer sur l'exposition et la résolution d'une controverse. D'autres démarches sont possibles, par exemple une progression du questionnement par étapes successives. Comme tout travail philosophique, la dissertation est d'abord un dialogue avec le lecteur ou, identiquement, avec soi-même. Si l'on éprouve, comme c'est souvent le cas, le besoin de confronter des thèses différentes, décalées, parfois apparemment opposées, ce « dialogue » second n'a de sens que dans le cadre du dialogue premier qu'on vient de rappeler.

– Cette définition implique aussi que rien de tel que « la problématique » n'a d'existence, du moins avant la fin de la dissertation où elle peut désigner rétrospectivement le mouvement d'ensemble d'une problématisation continuée. Le travail de problématisation doit commencer tout de suite (sans quoi on ne commencerait jamais) ; toutefois l'annonce dans l'introduction d'une « problématique » complète

n'est pas un idéal régulateur, mais plutôt un facteur de risque : elle préjuge qu'il n'y a pas d'aventure dans la pensée, pas d'événement qui soit peut-être destinal, et pourtant, en droit, imprévisible au départ.

– J'en tire une conséquence possible concernant le « plan ». Certes, il est nécessaire qu'il apparaisse clairement. Mais il ne peut pas exprimer une « planification » préalable, car ce serait incompatible avec la mise en œuvre d'une problématisation continuée. L'exigence qu'un plan soit annoncé au terme de l'introduction n'est réellement utile qu'au lecteur, donc d'un point de vue qui est celui de la rhétorique. Ainsi s'explique que des collègues exigent l'annonce d'un plan, alors que d'autres l'interdisent. Une suggestion : ne pourrait-on se mettre d'accord en ne rendant jamais obligatoire l'annonce d'un plan dans l'introduction, mais en demandant que soit donné à part un synopsis, une note de synthèse, une « présentation en mode plan », ou tout ce qu'on voudra et qui a cours dans toutes sortes de travaux, dans tous les domaines, y compris en philosophie ?

Ce ne sont là que des exemples de quelques formulations négatives. Bien sûr, on sera toujours tenté d'éviter ce genre de formulation, de se les interdire, au prétexte qu'une négation ne suffit jamais pour définir quelque chose, ou au prétexte qu'elle ne s'adresse qu'à l'histoire (aux habitudes ou aux traditions) au lieu de faire parler la raison. Ce que je veux dire au contraire, c'est que si on ne part pas de quelques formulations négatives fortes, précises, eh bien ! pour parler comme Gorgias, le risque est grand que : 1° on ne dise rien, 2° à supposer que l'on dise quelque chose, ça ne puisse pas être compris, 3° à supposer que ce soit compris, chacun, se méfiant des autres (qui corrigeront ses élèves), se garde de le mettre réellement en application. Il faut absolument des formulations négatives pour dégager de sa gangue la dissertation « naturelle ». La preuve qu'on ne peut pas s'en passer, c'est qu'à la différence de la science de l'être, celle de la dissertation n'a vraiment rien d'aporétique – puisqu'elle est finalement pratiquée, même maladroitement –, et que, pourtant, son objet reste encore « la dissertation que nous cherchons ».

QUELQUES LEÇONS DE L'EXPÉRIENCE POUR L'ÉTUDE SUIVIE D'UNE ŒUVRE PHILOSOPHIQUE EN TERMINALE

Les collègues récemment entrés dans le métier seront certainement les derniers à manquer d'enthousiasme pour l'étude suivie d'une œuvre avec leurs classes. Encore tout récemment plongés dans une grande quantité de lectures ardues, ils ne doutent pas, j'imagine, que l'effort pour surmonter les difficultés d'un texte philosophique ne constitue un acte philosophique majeur. De quelle ressource pourrait donc être, sur ce terrain, l'expérience de plusieurs années d'enseignement, expérience qui semblerait fournir des clés dans l'art des médiations qui évitent aux élèves la confrontation directe aux œuvres, plutôt que dans celui d'en sonder devant eux, avec eux et pour eux les profondeurs ?

Peu de chose sans doute, mais peut-être déjà ceci, précisément, qu'il faut savoir se garder de la tentation de négliger ce travail sur les œuvres mêmes, au motif que leur difficulté découragerait la bonne volonté des élèves, ou que la valeur ajoutée de cette étude, censée déterminer le programme d'un oral peu probable, n'est guère tangible. Or le pli peut être vite pris de sa réduction à peau de chagrin. Quand les circonstances, en particulier le rythme effréné de la Terminale, rendent difficile de garantir le prioritaire que sont le travail direct sur les notions et l'apprentissage, dans ce cadre, de l'art de la dissertation et de l'explication de texte, comment prendre au sérieux ce qui est apparemment secondaire et presque frivole, suivre le long et singulier chemin d'une œuvre ? Et certes, l'œuvre doit être abordée non comme la chose même qui est à penser, mais comme une médiation à travers laquelle elle est à penser ; elle doit être conçue pour ce qu'elle est philosophiquement, à savoir une visée, une intentionnalité, dont le commentaire n'est pas la répétition servile, mais plutôt la reprise pour soi, entièrement assumée, d'une voie suggérée, et le dévoilement d'une capacité de vérité. Mais si justement l'œuvre n'est pas signe d'elle-même, si elle est comme l'échelle qui est à rejeter après qu'on y est monté, s'il ne s'agit que de suivre une indication et de la vérifier par soi-même, pourquoi une étude

d'œuvre, pourquoi la parole du professeur ne tiendrait-elle pas ce rôle, et pourquoi, s'il s'agit malgré tout de suivre les chemins de l'œuvre de manière efficace pour la vérité, ne pas se contenter de ce qu'on peut – comme professeur, et en cela aussi comme auteur – dire ? Il serait ainsi défendable de mettre de côté une substantielle et éprouvante étude d'œuvre au nom d'un enseignement de la philosophie qui serait enseignement *philosophique* précisément en ce qu'il désignerait aux élèves, comme le fait un texte philosophique à ses lecteurs, un chemin qu'ils ont à faire d'eux-mêmes.

Or ce n'est bien sûr qu'en apparence que cette longue confrontation à une œuvre constituerait un frein, une sorte d'organe-obstacle, qui serait aisément remplacé par un discours plus ajusté que celui du philosophe, souvent difficile par l'ancienneté du parler, par le caractère étranger pour nous de son univers intellectuel et de son horizon d'attente, ou encore par le fait qu'il s'adresse originellement à un lectorat chevronné. Car c'est précisément *parce que* l'œuvre s'interpose avec sa viscosité entre le lecteur lycéen et la chose même qu'elle est pourtant censée désigner à son attention, que l'étude d'œuvre est hautement formatrice. En opposant une résistance à l'illusion de transparence, elle fait comprendre la nécessité des médiations. En exigeant l'effort pour saisir le raisonnement qu'elle développe, elle sensibilise à la difficulté de l'accord et par là maintient l'attention à l'horizon de l'universel, horizon sans lequel il n'y a pas de philosophie, même sceptique. Non écrite pour les lycéens, non écrite, le plus souvent, pour les contemporains, l'œuvre intervient dans le cours de philosophie comme un discours qui certes indique une voie, mais reste suffisamment mal ajusté aux attentes et capacités immédiates des élèves pour qu'il leur reste à faire par eux-mêmes du chemin.

Reste un certain nombre de difficultés d'ordre pratique. Quelle œuvre choisir ? De quelle longueur ? De quel degré de difficulté ? Les dilemmes commencent. La difficulté de l'œuvre ne doit-elle pas rester proportionnée aux capacités globalement reconnues de la classe ? Mais dans ce cas, ne va-t-on pas reporter trop tard le choix de l'œuvre, et cette étude d'œuvre ne risque-t-elle pas d'être une pièce rapportée artificiellement à l'économie générale du cours, et n'a-t-on pas déjà commencé à en faire quelque chose dont on pourrait se passer ? Si l'œuvre est courte, ou si l'on ne travaille que sur une portion d'œuvre, peut-on encore parler d'étude d'œuvre ? Mais inversement, si l'on fait le pari de l'œuvre substantielle ou de la portion substantielle d'œuvre, comment justifier le temps qui lui est imparti, comment légitimer cette sorte de privilège exorbitant accordé à une voix singulière ? D'autre part, l'étude d'œuvre tranche avec le reste du cours, elle apparaît comme un pas de côté, ou mieux comme une promenade (le professeur peut d'ailleurs vivre cela comme une récréation, c'est pour ainsi dire l'auteur de l'œuvre qui fait alors le cours¹).

1. C'est sans doute une des raisons du plaisir particulier que peut entraîner l'étude d'œuvre. Mais ce plaisir tient sans nul doute aussi au sentiment de laisser place à une parole qui tient enfin debout, bien plus solide que la sienne propre, sans cesse défaillante, sans cesse embarrassée, dans son mélange d'improvisation et de préparation échouant à atteindre son but.

Comment donc intégrer l'œuvre au plan d'ensemble de l'année, ce qui est indispensable, sans pour autant effacer le caractère spécifique de ce moment ? Comment accorder l'exigence d'étudier l'œuvre pour autre chose qu'elle-même avec la nécessité de procéder à son déchiffrement et ainsi de faire de sa compréhension la fin ? Comment donner à l'œuvre sa portée universelle sans négliger le contexte de sa composition, condition de sa compréhension ? Enfin, on sait comme il est déjà difficile d'acquérir l'art de la dissertation et de l'explication de texte, et l'on peut se demander si l'effort consacré par l'élève à l'étude d'une œuvre ne serait pas mieux dépensé en étant investi dans l'apprentissage de ces exercices : comment donc faire de l'étude suivie d'une œuvre une occasion de travailler dissertation et explication de texte ? Sur ces difficultés d'ordre pratique, qui d'ailleurs ne peuvent être dissociées de la signification même, que je rappelais, de l'étude suivie d'œuvre, je me risque à proposer quelques recommandations inspirées de l'expérience, recommandations qui tiennent un peu de la reprise de méthodes ayant rencontré le succès, et beaucoup de la mise en garde contre des méthodes essayées sans succès.

1. Pour ce qui est du choix de l'œuvre, il me paraît essentiel, bien que cela n'aille pas de soi au départ, que le professeur choisisse une œuvre qui lui paraisse être dans le vrai, à lui-même pour ainsi dire citoyen singulier de la république philosophique. Il ne s'agit certes pas de choisir une œuvre avec laquelle on soit d'accord en tout point. Mais sans la conviction intime d'initier ses élèves à un discours philosophique dont il vaut le coup qu'ils se souviennent dans l'avenir et qu'ils gagneront à méditer, l'étude d'œuvre tourne à un jeu dialectique qui n'est certes pas entièrement stérile (mettre à l'épreuve un discours constitué, s'attaquer à ses présupposés, en relever la contingence, l'historicité, etc.), mais qui tend à réduire la philosophie à des dispositions formelles, et rompt avec la légitime attente des élèves d'apprendre quelque chose de la philosophie aussi. Cette conviction relative à la pertinence de l'œuvre et donc à sa fécondité favorisera également la mise en évidence de sa portée dans différentes directions, pour différentes notions. Il ne s'agit pas d'encourager chacun à fixer les bornes étroites et idiosyncrasiques entourant les œuvres qui refléteraient sa philosophie. Le *Philèbe*, les *Méditations*, *La Généalogie de la morale* et *Science et Religion* de Russell peuvent sembler au même professeur d'authentiques voies de la vérité (quelle que soit la thématique de cette notion de vérité) sur des plans différents. Il s'agit plutôt de prévenir de l'ennui et de l'échec pédagogique auxquels on s'expose en privilégiant une œuvre à raison de la stature de son auteur dans l'histoire ou à raison du supposé intérêt des élèves (rarement dupes de leur prétention à savoir ce qui est bon pour eux-mêmes, d'ailleurs)².

2. Une des questions les plus délicates est celle de la longueur de l'œuvre, qui est corrélative au temps consacré à l'œuvre au cours de l'année dans son ensemble,

2. Pour cette raison, il est peu souhaitable que soient mises en place des listes restreintes officielles d'œuvres parmi lesquelles choisir l'œuvre étudiée. Certes, un métier se définit par des obligations avant de se définir par les droits qui sont corrélatifs à ces obligations. Mais c'est précisément faire passer le confort des professeurs avant leurs devoirs, que de fixer de telles listes *afin que* les examinateurs de l'oral du baccalauréat ne soient pas pris au dépourvu par une œuvre qu'ils n'ont pas eux-mêmes fréquentée.

deux choses qui sont donc à considérer ensemble. Il va de soi que rejeter l'étude de l'œuvre vers la fin de l'année condamne à l'étude (si c'est même encore possible) d'œuvres très courtes (d'où le fréquent retour de la *Lettre à Ménécée*, par exemple). Mais pour que l'étude d'œuvre soit un travail vraiment productif, il faut qu'elle soit une étude *suivie*, une étude qui *se poursuit* sur une certaine durée, ce qui suggère tout d'abord, quant à la longueur de l'œuvre, qu'il est souhaitable qu'elle soit telle que l'élève puisse avoir le sentiment d'avancer dans un livre, qu'il fasse de loin en loin des progrès dans la compréhension d'un ouvrage exigeant. Dans cet esprit, si l'on ne programme pas l'étude d'une œuvre complète au sens propre, il faudrait qu'il s'agisse au moins d'une portion d'œuvre qui puisse constituer une œuvre, comme les trois premières *Méditations* de Descartes, ou encore de quelques chapitres qui puissent légitimement être considérés comme constituant la traversée d'une œuvre (on peut penser à *Métaphysique de la mort* et *Métaphysique de l'amour* de Schopenhauer). Sans cela, aucune imprégnation n'est possible ; pas d'aventure, pas de séjour, mais une visite éclair. En revanche, il se peut que le temps manque finalement pour tenir le programme, éventuellement parce qu'on s'est appesanti plus qu'on ne le prévoyait sur certains passages. Il arrive que d'une année à l'autre, on n'aille pas aussi loin dans une même œuvre. Cela a peu d'importance. Mieux vaut malgré tout avoir plongé la classe dans un authentique ouvrage et ne pas être allé au bout qu'en rester à la portion congrue par crainte de ne pas arriver au bout.

3. Si l'étude de l'œuvre doit être poursuivie sur un temps relativement long, cela n'implique pas nécessairement qu'elle fera l'objet de tous les cours de la période en question. L'expérience me suggère ici que consacrer à l'œuvre un créneau horaire identique sur plusieurs semaines est bénéfique à ce travail. Ainsi s'institue une sorte de rituel qui est particulièrement bienvenu pour l'acte de philosopher à travers l'œuvre, qui me semble devoir trancher sur le mouvement habituel du cours. En outre, cela permet de fixer un rythme de lecture régulier pour l'œuvre, qui doit être lue au fur et à mesure de son étude, plutôt qu'à l'avance (j'y reviens plus loin). Il me semble avoir tiré le plus grand parti de l'œuvre lorsque je suis parvenu à m'organiser de façon à commencer cette étude dès la rentrée de janvier (auparavant, ce serait trop tôt, faute d'habitude encore de la philosophie chez les élèves), de manière à pouvoir y revenir sans sentiment d'urgence à une même heure d'une dizaine de semaines (en sautant sans doute certaines semaines). L'œuvre, même si elle n'occupait au fond pas un très grand nombre d'heures, avait au moins fait nettement partie de l'histoire de l'année³.

3. Je ne parle de l'étude d'œuvre qu'au singulier, sachant que le programme de 2003 requérait l'étude d'*au moins* une œuvre en séries ES et S, et d'au moins deux en L. (Le nouveau programme n'emploie plus que le singulier.) Ce singulier est à penser comme un pluriel pour les classes de L. En revanche, je n'ai jamais étudié plus d'une œuvre en ES et S, ni plus de deux en L, comme l'écrasante majorité des collègues, j'imagine. Il est vrai qu'on pourrait parfaitement concevoir un enseignement faisant place à davantage d'études suivies d'œuvres, mais ce serait alors un cours tendant vers une structure essentiellement axée sur cette démarche. Par ailleurs, je précise au lecteur que je me suis, à bien des reprises, retrouvé dans des situations d'ajustement d'urgence, et que je ne prétends pas avoir été toujours à la hauteur de recommandations que je ne peux faire

4. La pratique de la philosophie à travers la confrontation à l'œuvre philosophique est d'une nature spécifique. Mais s'il semble qu'elle doive avoir son horaire propre et ainsi son rituel, elle doit également prendre place dans l'économie générale du cours, dans la progression générale de l'étude des notions. Autrement dit, elle doit autant que possible être rattachée à un chapitre (ou plusieurs), chapitre dont le principe d'individuation soit un problème solidement déterminé et élaboré. Ainsi l'étude des *Méditations métaphysiques*, restreinte aux trois premières, peut tenir le centre d'un chapitre qui aurait pour titre ou pour problème directeur « n'y a-t-il de vérité qu'à l'intérieur d'un système de croyances ? », et qui permettrait de travailler prioritairement sur les notions de vérité et de science (notions du nouveau programme), et plus secondairement sur celles de raison et de langage. L'étude de *L'Œil et l'Esprit* de Merleau-Ponty – œuvre relativement brève sans doute, mais d'une grande densité qui se prête particulièrement au travail de déchiffrement et de mise à l'épreuve de l'élève qui est à souhaiter – peut servir de première direction pour un chapitre consacré à une question telle que « qu'est-ce qu'être dans le vrai ? » ou « qu'est-ce qu'une connaissance vraie du monde ? », et permettant de travailler sur la notion de vérité bien sûr, mais en même temps aussi de confronter et associer pratiques scientifique et artistique.

5. Afin que l'étude d'œuvre soit effectivement prise au sérieux par les élèves, il me paraît important, dans la présentation des activités et exigences en début d'année (ou vers le début de l'année), d'annoncer l'étude de l'œuvre, la signification philosophique de ce travail (signification qui s'enrichira par la suite) et les exigences qui y seront associées. Il est souhaitable d'annoncer dès ce moment l'œuvre qui sera étudiée de manière à s'assurer que tout le monde sera en sa possession au moment point trop tardif où il sera question de l'aborder. Il est bon de poser ainsi quelques pierres d'attente, de manière générale.

6. L'œuvre choisie peut être de plus ou moins grande difficulté, et on pourrait, bien sûr, estimer que c'est là une question secondaire, la priorité devant revenir à la fécondité philosophique de l'œuvre. On pourrait estimer d'ailleurs que toute œuvre présente ses difficultés, et qu'à tout prendre, la Préface à la *Phénoménologie de l'esprit* est en quelque façon plus aisée à suivre qu'*Au-delà du principe de plaisir*, quand on a saisi l'orientation générale de la pensée hégélienne, tandis que le fascinant essai de Freud conserve une obscurité presque constitutive. Reste qu'à tout prendre l'expérience paraît indiquer qu'un des intérêts principaux de l'étude d'œuvre est de mettre les élèves en situation de vaincre les difficultés d'une œuvre (avec chance de succès, grâce au professeur !) et de comprendre la valeur et la nécessité de ne pas s'en remettre au sentiment immédiat. Dès lors, il serait souhaitable, toutes

que suivant mes erreurs. Ainsi, il m'est arrivé de me contenter d'étudier des opuscules, comme *Vérité et Mensonge au sens extra-moral*, ou une conférence comme « La Conscience et la Vie » (publiée dans *L'Énergie spirituelle*). Or, aussi intéressant tout cela soit-il philosophiquement, il m'a alors toujours semblé que ce travail, qui pouvait certes passer sous le nom d'étude d'œuvre, n'en contenait pas l'esprit – et surtout n'atteignait pas à une de ses finalités de principe, à savoir un progrès philosophique de l'élève à travers la confrontation à une œuvre exigeante, ce qui requiert un temps assez long de lecture lente, par petits morceaux.

choses égales par ailleurs, de choisir une œuvre présentant un certain degré de difficulté, mais surmontable par un effort soutenu d'attention⁴.

7. La lecture d'une œuvre philosophique, surtout en Terminale, doit être accompagnée. Cela exclut de faire lire l'ensemble de l'œuvre à l'avance, et *a fortiori* de faire déboucher une telle lecture préalable sur une évaluation. Le risque est alors élevé, en effet, que l'œuvre ne soit pas du tout lue, ou soit abandonnée au bout de quelques pages, par paresse doublée de sentiment d'incompréhension. L'œuvre doit plutôt être lue par étapes, l'élève étant lancé dans une nouvelle étape de lecture muni de quelques indications préalables (sur l'orientation générale ou sur un aspect particulièrement central, ou bien obscur, du passage, sur certaines questions de vocabulaire, sur certaines allusions historiques, etc.), et se préparant ainsi au cours de la semaine suivante.

8. Si les œuvres, philosophiques ou non, semblent souvent difficiles aux élèves, c'est en raison de leur caractère étrange (de la différence de leur horizon d'attente et de leur espace d'expérience d'avec les nôtres, pour reprendre les deux catégories de l'historiographie de Reinhart Koselleck). Pour cette raison, il est pertinent, avant toute lecture par les élèves (mais après la problématisation qui justifie que *cette* œuvre soit abordée), de situer l'œuvre assez précisément dans son contexte historique et intellectuel (quelles questions ? quelles finalités ?). Sachant mieux où il se trouve, l'élève-lecteur sera mieux disposé pour y comprendre *ce qui s'y trouve*.

9. Une des raisons naturellement avancées pour s'en tenir à l'étude d'une œuvre très courte est la nécessité d'expliquer en détail une œuvre où les pièges menacent à chaque pas⁵. En tout cas, si l'on maintient l'exigence d'une œuvre suffisamment substantielle pour donner lieu à une lecture sur une durée relativement longue, on devra distinguer des tempos pour l'avancée à travers l'œuvre, ce à quoi correspondra une alternance entre cours sur l'œuvre, abordant des portions plus longues de façon plus globale, soit à partir de questions, soit sur la base de citations à analyser (ou les deux), et travail de déchiffrement sur des portions plus courtes⁶, ni l'une ni l'autre de ces deux démarches ne devant devenir systématique⁷.

4. Il me semble que de manière générale les textes proposés en 3^e sujet du baccalauréat sont d'un abord trop facile et qu'il y aurait intérêt à mobiliser davantage les capacités de déchiffrement des élèves. L'échec des candidats face à certains textes dont l'opacité tranche sur l'ordinaire me semble tenir notamment à un manque d'entraînement à ce travail d'élucidation, et à l'habitude qu'ont les élèves de pouvoir s'en tenir à un sens prétendument obvie.

5. C'est l'occasion de dire qu'une raison de dissocier l'étude de l'œuvre de l'oral de rattrapage se tient là : un élève, surtout médiocrement travailleur, peut-il tirer au clair le sens d'un passage qui n'aurait pas été traité en classe ? Sans doute les exigences devraient-elles être avant tout mieux fixées. L'élève devrait, par exemple, pouvoir manifester les usages qu'il est possible de faire de l'œuvre et retrouver dans un passage les traces d'un ou plusieurs de ces usages possibles. Ses facultés de déchiffrement, auxquelles il devrait avoir été en principe entraîné, devraient également l'aider.

6. Exemple pour les *Méditations* : I, § 9-12 ; II, § 11-14 ; III, § 17 et 22-27 ; IV, § 9. Pour *La Généalogie de la morale* : I, § 2, 10, 11, 13 ; II, § 1, 7, 16, 22 ; III, § 21, 24, 27. Autre exemple, étude du *Philèbe* : travail de précision possible sur des passages particuliers comme 35c-36b [souffrance et jouissance concomitantes dans le désir] ; 43a-44a [la possibilité de croire jouir sans jouir] ; 51a-53c [ce qu'est un pur plaisir] ; 53d-54d [le plaisir comme devenir et non comme étant].

7. J'écris cela en ayant à l'esprit l'importance d'un principe pédagogique d'hétérogénéité, c'est-à-dire le principe selon lequel les méthodes doivent varier, non certes pour le plaisir de la diversité elle-même (mais pourquoi pas

10. Mener un cours de philosophie, c'est faire face constamment à des questions de calendrier, et se sentir bien souvent dans l'urgence, non seulement par crainte de ne pas « couvrir le programme », mais aussi par crainte de n'avoir pas suffisamment préparé les élèves à l'explication de texte et à la dissertation. Va-t-on de surcroît devoir affronter l'obstacle d'une évaluation explicitement consacrée à l'étude d'œuvre ? Il y a toutefois une voie qui permet de faire bon usage des exercices (en vue d'une meilleure appropriation de l'œuvre) et de faire bon usage de l'œuvre (en vue de l'appropriation des exercices), et qui consiste à associer à l'étude d'œuvre une explication de texte (sur un passage du texte ou sur un texte d'un autre philosophe, mais en relation avec l'œuvre) et/ou une dissertation (pour le traitement de laquelle la forte mobilisation de l'œuvre serait exigée). C'est là une pratique qui s'est d'abord imposée dans l'urgence d'une fin d'année point trop lointaine, mais qui a manifesté quelques avantages : la compréhension du problème immanent à l'œuvre dispose à se montrer rigoureux dans l'analyse d'un texte qui n'a pas été vu spécifiquement auparavant ; et la dissertation menée sur fond d'une culture au sens le plus propre tend à être mieux réussie.

Quelle que soit la manière d'aborder l'étude suivie d'une œuvre (dont le programme pour le baccalauréat 2021 énonce qu'elle est obligatoire, et qu'« il convient [...] de développer toujours une analyse précise d'œuvres ou de parties choisies qui présentent une ampleur suffisante, une unité et une continuité »), elle mettra toujours le professeur et ses élèves face au paradoxe d'un exercice intrinsèquement lent, du moins précautionneux, invitant au séjour méditatif sur une page, souvent au retour en arrière, bref à une qualité d'*attention* qui tranche avec le rythme général d'une année d'examen (ce que l'année de Terminale est d'autant plus devenue avec la nouvelle facture du lycée). Il se trouve que le professeur de philosophie se voit imposer ce rythme dans son enseignement même, en contradiction sans doute avec l'esprit même de la philosophie qui réclame la vertu d'*attention* et se refuse à toute précipitation. Il doit d'autant moins manquer l'occasion qui lui est donnée, avec l'étude suivie de l'œuvre, d'apprendre à ses élèves à attendre, et à exiger d'autant mieux.

Vincent RENAULT
Lycée Louis Barthou, Pau

aussi ?), mais surtout pour leur nécessité propre dans des contextes différents. Les exclusives généralisées (interdiction du cours magistral/défense du cours magistral à tout crin, etc.) relèvent d'un charlatanisme égal à la vente d'un remède guérissant toutes les maladies.

UNE LECTURE EN CLASSE DES OUVRAGES CANDIDATS AU PRIX LYCÉEN DU LIVRE DE PHILOSOPHIE¹

Année scolaire 2018-2019.

Groupe classe de Terminale littéraire : 11 élèves.

Ouvrages en lice :

- *Danser, une philosophie*, de Julia Beauquel, Carnets du Nord, mars 2018 ;
- *Désobéir*, de Frédéric Gros, Albin Michel-Flammarion, novembre 2017 ;
- *L'expérience du monde*, de Kévin Capelli, sous-titre : Quand transports et médias changent notre réalité, Apogée, mai 2018.

Résultats nationaux publiés le 1^{er} juin 2019 :

1 571 élèves de 77 lycées de 23 académies, plus 4 lycées à l'étranger ont voté.

- *Désobéir* obtient 654 voix soit 42 % des suffrages.

- *L'expérience du monde* : 469 voix (30 %)

- *Danser, une philosophie* : 426 voix (27 %).

Il y a eu 19 abstentions et 3 blancs

Désobéir est donc le lauréat de ce Prix lycéen en cette année 2019.

Le but de cet article est le partage d'une expérience singulière. Il se veut principalement un récit d'expérience et ne prétend à aucune généralisation théorique. Il s'agit d'une expérience en marge du programme de philosophie de Terminale mais intégrée aux heures habituelles. Cette lecture collective des ouvrages en lice est restée complètement différenciée de toute autre approche textuelle réalisée au sein des cours. L'objectif était de permettre à chaque élève de lire effectivement chaque ouvrage, en deux sens du verbe « lire » : d'en faire l'épreuve textuelle page à page et d'en tirer une expérience personnelle de sens par l'expérimentation de son caractère philosophique. Il s'agissait de résoudre le problème pratique suivant : comment faire en sorte que les élèves s'engagent réellement dans cette entreprise de lecture, sans l'esquiver, sans tricher d'un côté et sans avoir à se soumettre à des contraintes d'autorité émanant d'un autre ? L'enjeu pour moi était de vérifier que le jugement personnel de mes élèves pouvait être formé par la lecture, en posant pour condition

1. Ce Prix est organisé chaque année par l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public (APPEP).

qu'une véritable lecture est mue par le désir qui aiguillonne le rapport au livre. Le défi n'est pas des moindres, d'autant que le livre philosophique n'engage jamais une lecture fleuve. Il ouvre aux péripéties d'une lecture hoquetante : lire des essais philosophiques c'est toujours faire face à la rugosité conceptuelle. Cela demande d'être capable de surmonter la frustration de la perte du sens, d'être tenace face à l'ingratitude des allers-retours, de la relecture toujours nécessaire.

La mise en place matérielle et le choix des contraintes

L'organisation du Prix demande la participation d'élèves volontaires de tout l'établissement ou des classes du professeur participant. Mais une telle organisation demande un suivi extérieur aux heures de cours. Il n'est pas assuré que les élèves volontaires au départ restent motivés toute l'année. Face à cette difficulté, j'ai donc préféré inscrire une classe et faire de la lecture des œuvres une activité obligatoire. Mon choix s'est porté sur la classe de Terminale littéraire par préférence autant symbolique que rationnellement calculée. Il s'agissait d'une classe à petit effectif, ayant reçu une initiation à la philosophie en Première, qui était ma dernière promotion de Terminale littéraire. L'effectif de 11 élèves permettait de suivre leurs progrès de lecture par un tour de table, en donnant à chacun la parole. La participation au Prix pouvait donc être intégrée aux heures de cours. Pour rappel, le principe du Prix est lui-même pensé de telle sorte que les contraintes y soient réduites au minimum. Il s'agit pour les professeurs de s'inscrire auprès des organisateurs, de commander les ouvrages, de les distribuer aux élèves, de finaliser le vote de manière interne à la fin du mois de mai de l'année civile suivante et d'envoyer le décompte par mail aux organisateurs.

Les ouvrages furent commandés dès juin et distribués dès la fin du mois d'août (deuxième semaine de cours à La Réunion). Le prix des livres étant augmenté de taxes portuaires sur notre île, ma collègue documentaliste et moi avons opté pour quatre ouvrages de chaque titre de manière à pouvoir envisager une répartition tournante des livres entre les élèves (soit 12 livres au total pour 11 lecteurs). Nous avons laissé les élèves choisir leur ouvrage selon le critère qui leur convenait, sans en imposer. Ainsi ont-ils pu se déterminer selon la quatrième de couverture, le volume de l'ouvrage, ou même selon la taille des caractères ou l'impression que leur faisait le titre.

Les élèves ont donc adopté des stratégies différentes. Certains ont préféré commencer par l'ouvrage qui leur paraissait le plus difficile en raison du nombre de pages, du thème et d'une première approche, en ouvrant quelques pages au hasard. Une élève consciente de ses difficultés de lecture, de son manque d'habitude et de sa difficulté de concentration a préféré commencer par *Désobéir*, qu'elle supposait être le plus difficile. D'autres pour les mêmes raisons ont préféré *L'expérience du monde*, qui leur semblait le plus facile au vu du nombre de pages et du thème apparent. Il s'agissait pour eux de s'entraîner pour être capables d'envisager les deux

autres. Le rapport au titre est aussi un point d'accroche. *Danser*, est un titre aux allures familières. Mais du coup, il provoque d'emblée autant de curiosité que de suspicion : pourquoi un tel thème en philosophie ? Les préjugés sont convoqués. Danser, c'est pour « se libérer l'esprit » et surtout « des cours » ! Par exemple, L. commence par *Danser* car elle pratique la danse depuis de nombreuses années. Elle est impatiente de comprendre en quoi cette activité a un rapport avec la philosophie. Au contraire, M. préfère l'éviter. Il se définit comme sportif et n'a pas d'intérêt immédiat pour cette thématique.

Les élèves avaient la priorité quant aux ouvrages, de telle sorte qu'en tant que professeur, je n'ai commencé ma lecture qu'aux vacances de décembre. Cette ignorance est salutaire pour le bon déroulé de l'expérience : l'écoute étant plus dégagée, l'absence de contrôle de la correction des propos est inévitable, mais le professeur peut interroger l'élève, dire qu'il ne comprend pas et inciter l'élève à expliquer.

J'ai donné un double rôle à mon statut de professeur. D'une part, je me suis faite secrétaire de séance pour recueillir le plus fidèlement possible leur parole. D'autre part, j'ai tâché de formuler des remarques incitatives. Il s'agissait de stimuler une parole qui permette à l'élève de reprendre courage sans perdre sa liberté de jugement. Il s'agissait parfois d'interroger pour obtenir une explication, une clarification sans mettre en échec. Ici, le professeur n'est plus celui qui sait et rectifie. Aucune évaluation formelle et pédagogique émanant du professeur n'est associée à l'expérience. L'élève évalue seul par son discours devant les autres, s'il a lu effectivement, s'il a compris ce qu'il a lu, s'il est capable d'en rendre compte. Amenés à prendre la parole devant le groupe (sans cérémoniel, chacun reste assis à sa place), tous les élèves ont préféré prendre des notes et sans doute éviter une improvisation vaine trop facilement repérable par les autres lecteurs, et sans doute aussi par le professeur.

La découverte

La lecture des premiers chapitres constitue le moment enthousiaste de l'expérience de l'étonnement. Dès les premières pages ou les prologues, les problématiques sont inscrites de manière plus ou moins abruptes mais sans ambiguïté. L'expression des élèves se fait en conséquence.

Désobéir

G : « C'est un livre inattendu. On est toujours habitué à obéir. Philosophier c'est désobéir. Il nous amène à nous mettre en question. Pour lui, la question est du côté de la désobéissance. On n'accepte pas tout de suite cette question. » Les trois autres lecteurs expriment le même étonnement. « On n'accepte pas tout de suite de désobéir. Il faut y réfléchir, ça fait peur. » – « C'est vrai qu'on a toujours l'impression que désobéir, c'est commettre une faute. Mais il nous donne l'exemple du Christ : le Christ a désobéi aux tentations du diable. Désobéir, au fond, c'est s'obéir à soi-

même. » O. est très enthousiaste en commentant le prologue. « Ce livre a provoqué chez moi une prise de conscience. Pour lui, c'est obéir qui est un problème. Pour nous, c'est désobéir. C'est contraire à tout ce qu'on nous a déjà dit. » O. lit rapidement, elle apprécie l'ouvrage. Elle le trouve dense, parfois il faut reprendre, recommencer. Mais elle prend des notes très respectueuses de la lettre du texte. Elle est capable d'en rendre compte, d'expliquer en cours. « Nous acceptons toujours de faire ce que les autres nous disent de faire, surtout parce qu'ils ont de l'autorité sur nous. Mais s'il y a des injustices sociales, alors nous ne défendons plus nos convictions. Maintenant, la nature doit être protégée de notre technique. La désobéissance est justifiée, c'est défendre une cause. Désobéir, c'est une victoire sur nous-même, contre le conformisme. Je n'y avais jamais pensé. » M. renchérit : « À l'école, on ne nous apprend qu'à obéir. L'éducation ça consiste à nous inculquer des valeurs, mais surtout à nous soumettre, à soumettre notre jugement critique, à abdiquer notre indépendance. »

Danser

Le livre de Julia Beauquel provoque le même type d'étonnement. D : « D'après l'auteur, tout peut être danse. Elle parle même du vol des mouches. Mais les animaux le font-ils consciemment ? » – « Elle voit partout de la danse : il faut apprendre à la voir. La danse, ce n'est pas seulement ce qui s'apprend comme savoir-faire mais ce qui doit être perçu même dans la nature. » – « Par exemple, la marche des éléphants qui se balancent, est-ce que c'est de la danse ? » M. : « Et les cyclones ? Quand même, est-ce que la danse, ça peut être un phénomène physique qui détruit tout. Il faut regarder le mouvement, pas le résultat qui peut nous faire peur. On ne doit pas se sentir concerné, juste spectateur désintéressé. » G. : « J'ai bien aimé parce que je n'y aurais pas pensé. Les animaux ont un instinct primaire de la danse. Chacun a son rythme propre. Je n'y avais jamais pensé. » M. : « Les humains aussi, chacun a sa manière d'exprimer sa joie, c'est de la danse. Par exemple, les bébés se mettent à bouger en rythme naturellement, elle a raison. »

L'expérience du monde

Les premières pages confortent davantage une reconnaissance. Les lecteurs partent du même constat : « On le sait mais on n'ose pas se l'avouer. Il nous parle de ce qu'on vit et de l'impact de notre mode de vie. C'est un mode d'existence qui repose sur l'illusion. » M. : « La Bretagne, c'est vrai, moi je connais bien la Bretagne, c'est tout à fait ça ! Maintenant les villages sont standardisés. » E. : « On se sent concerné. Nous, les jeunes, nous avons l'impression de voyager grâce aux médias, surtout Internet ou grâce aux avions. » A : « Il a raison. Les agences touristiques nous promettent de nous faire faire l'expérience du monde. Mais tout est artificiel, construit, dirigé dans le tourisme. » M. : « Avec la mondialisation, il y a de moins en moins de lieux singuliers mais ils sont de plus en plus interchangeables. »

L'enjeu est de pouvoir continuer après les vingt premières pages, de suivre les détails et les rebondissements d'une argumentation dont on a compris la thèse. La lecture philosophique suppose cette attention au développement d'une pensée qui déconstruit avant même d'espérer construire, ne serait-ce que les fondations d'une pensée à venir mais encore en germe. Comment les élèves vont-ils s'y prendre sans être assistés par un cours qui leur délivre la structure et le déroulé de l'argumentation ? Chacun des trois essais abonde en exemples, en analogies, en analyses conceptuelles, en références philosophiques. Vont-ils s'y perdre ?

Les difficultés, les réussites, les échecs

Le suivi de la lecture est le point crucial de l'expérience : les séances de compte rendu de lecture ont lieu une fois par semaine au début d'un cours de deux heures. Puis progressivement, au fil des mois, les séances s'espacent toutes les deux semaines. Chacun des élèves prend la parole à son tour, rend compte de ce qu'il a lu et compris, et exprime sa réaction intellectuelle à ce qu'il a lu. Le premier mois, le temps de parole du groupe n'est ni limité ni imposé. Il est arrivé qu'une heure y soit consacrée. À partir de mars, les séances s'espacent et reviennent tous les quinze jours, mais tous les élèves ne prennent plus la parole, car certains ont déjà fini de lire les trois ouvrages. Il leur est demandé de finir les ouvrages, mais aucune sanction n'est associée à cette exigence. De fait, certains élèves ont tardé à finir, avouant qu'ils avaient laissé de côté leur ouvrage, mais aucun n'a décroché.

Plusieurs difficultés, rencontrées par les élèves, auraient pu faire obstacle à l'achèvement de la lecture. Elles consistent d'abord à perdre le sens, à ne plus comprendre. D. a dû relire. Lors d'une séance, elle a déclaré courageusement : « Je n'ai rien à dire. Je dois recommencer. Je ne comprends plus rien. » Les difficultés consistent aussi à ne pas être d'accord, à sentir une tension causée par un désaccord majeur ; mais ce désaccord, les élèves ne sont pas encore capables de le formuler par écrit. Il vient de leur expérience immédiate qui est justement mise en question par le philosophe. Il prend la forme d'un désaveu du questionnement philosophique. Une telle expérience de rejet est nécessaire, elle est même inévitable. On n'a pas affaire à de la pensée en toute sérénité. Il faut apprendre à se laisser guider tout en gardant son esprit critique. Mais nul ne parvient à l'exprimer clairement. M. déclare : « *L'expérience du monde*, c'est compliqué à comprendre. On peut découvrir le monde avec la technologie, il faut se faire sa propre expérience du monde. Ça peut passer par la technologie. » Elle ne parvient pas à mettre en question sa propre position, celle que l'auteur déconstruit. Ici, ce sont les autres, leur lecture scrupuleuse et confiante, l'expression de leur propre prise de conscience critique qui ont pu aider à surmonter la première crispation. De même, N. avoue « *Danser*, c'est difficile à comprendre. Je n'aime pas que la danse soit liée à la philosophie. On n'a pas besoin de philosopher pour danser. » A-t-elle laissé en plan certains passages de l'œuvre ? Être néo-

phyte en philosophie ne gêne aucun lecteur, mais tous admettent qu'être ignorant en danse rend la lecture difficile. Il y a tellement de styles de danse convoqués, tellement d'exemples. Certains connaissent Charlie Chaplin, c'est devenu un classique qu'une majorité d'élèves ignore pourtant. M. « le sportif » ne parvient pas à être convaincu. Ce n'est pas de son goût.

Le thème de la danse étant le plus difficile à aborder pour les élèves, il est décidé qu'il est nécessaire d'ouvrir un dialogue direct avec un danseur professionnel. Une intervention est donc prévue sur deux heures de séance. Il s'agit d'inviter un danseur-chorégraphe à répondre aux questions que le livre de M^{me} Beauquel suscite. Les thèmes abordés sont sélectionnés par les élèves : le rythme, le naturel et l'artificiel, l'art et le sport, la beauté et la laideur, la souffrance, l'image et l'apparence, le corps et l'esprit. Envisager un échange fructueux avec ce danseur-chorégraphe de l'île a permis aux élèves de considérer avec scrupule les analyses et les exemples de M^{me} Beauquel.

Finalement, l'expérience de la lecture de ces trois ouvrages s'avère vécue comme une réussite, elle suscite la joie d'avoir été accomplie « jusqu'au bout » par tous. L. : « À part des textes d'auteurs de philosophie vus en cours, je n'avais jamais lu entièrement des livres actuels traitant de sujets divers d'un point de vue philosophique. Je trouve que ces trois œuvres sont "abordables" pour un jeune esprit philosophique comme en Terminale. Ces livres invitent le lecteur à réfléchir et je trouve cela très enrichissant culturellement et même personnellement. »

L'intérêt pédagogique de l'expérience et le bilan

L'expérience d'une participation à ce prix du Livre de Philosophie a été vécue comme une réussite aussi bien par mes élèves que par moi-même. Notre premier défi était celui de la lecture. Les professeurs font en effet régulièrement ce constat amer que les Terminales littéraires lisent aussi peu que les élèves des autres sections. Si certains restent boulimiques de romans, il s'agit très majoritairement de romans du type *Fantasy*, traduits de l'américain et rapidement adaptés en série filmée.

Cependant, le succès est à modérer. Il est à remarquer que le score final des votes de mes élèves reste corrélé au nombre de pages. Plusieurs élèves considèrent le moindre nombre de pages de l'ouvrage de M. Capelli comme un élément avantageux. Bien sûr, le thème leur semblait plus accessible. Ils ont pu interroger plus directement leur propre pratique. L'argument du nombre de pages a été donné à l'appui comme valeur supplémentaire : un texte court, facilement accessible par son thème et compréhensible par le traitement choisi du thème et par la clarté de son langage.

Résultats du lycée : 4 voix pour *Désobéir*. 6 voix pour *L'expérience du monde*. 2 voix pour *Danser*.

Certains élèves hésitants balançaient entre l'essai de M. Capelli et celui de M. Gros. Le thème politique choisi par M. Gros a sensibilisé de nombreux élèves et

quelques-uns en ont été marqués. J'avais pu constater que les événements de contestation politique et sociale de cette année scolaire avaient été vécus avec une émotion vive par mes élèves, mais sans pouvoir faire encore émerger clairement une vision philosophique et politique. Quant au thème de la danse, très spécifique, il s'est heurté, malgré toutes mes précautions, à un préjugé défavorable. Il faudrait être soi-même danseur pour apprécier cet ouvrage, avouent quelques-uns. Le caractère touffu des références philosophiques ou culturelles des ouvrages de M. Gros et de M^{me} Beauquel a parfois rebuté ; du moins, il a pu handicaper la saisie intuitive de l'ensemble de l'ouvrage. En revanche, le caractère unilatéral de la thèse de M. Capelli a eu l'avantage de permettre une appréhension synthétique. Ce critère quantitatif du nombre de pages n'est donc pas dévalorisant, au contraire, il participe d'un souci de l'élève de pouvoir faire sienne une pensée étrangère. Il exprime à sa manière l'expérience de l'éveil d'une conscience personnelle à travers la lecture. Les élèves ont été particulièrement marqués par l'idée de « société du spectacle » que M. Capelli reprend explicitement des analyses de Guy Debord. Pour une grande part de ces jeunes adultes, voyager quelque part sans se mettre en scène en *selfies*, c'est une vie sans saveurs, c'est « *la mort* » ! L. : « J'ai bien aimé pouvoir réfléchir non pas sur un objet, une attitude ou une pratique particulière telle que la danse ou désobéir, mais sur notre monde actuel. L'auteur nous amène à la prise de conscience que nous avons manqué de réaction face à "l'inacceptable" et que cela a entraîné une décadence telle que nous ne pouvons plus ou ne savons plus si notre expérience du monde est véritable. J'ai également trouvé intéressant le fait qu'il propose, dans la continuité de ses propos et surtout à la fin du livre, des solutions pour voir comment l'homme pourrait refaire l'expérience de s'ancrer dans la réalité objective. »

Les élèves ont d'eux-mêmes pris conscience de l'intérêt culturel des ouvrages. Ils y ont été d'autant plus sensibles qu'ils connaissaient déjà les références littéraires, artistiques ou mythologiques convoquées par les auteurs. Ainsi le personnage d'Antigone, étudié pendant tout un chapitre par M. Gros, est connu des élèves. L'interprétation de M. Gros retient leur attention : N. : « On ne peut pas vraiment dire qu'Antigone ait désobéi, en fait, elle obéissait à ses dieux, à ses croyances, ses traditions familiales. » – « Il y a plusieurs types d'obéissance et de désobéissance, il faut comprendre pourquoi l'homme obéit, et à quel cas de figure il correspond. » De telles distinctions comprises par les élèves à partir des analyses de l'auteur permettent d'enrichir le cours. La question d'un droit à la désobéissance est en effet abordée dans mon cours sur la justice. Les élèves connaissent déjà l'expérience aujourd'hui controversée de Stanley Milgram et le concept « *d'état agentique* ». Ils en comprennent pleinement l'enjeu argumentatif dans le propos de M. Gros.

Les élèves ont été également particulièrement sensibles aux références philosophiques déjà abordées en cours soit à des auteurs, soit à des problématiques. Ainsi dans le livre de M^{me} Beauquel : la dualité trop convenue entre l'esprit et le corps est

revisitée au regard de la danse. E. : « Un danseur est à la fois tout corps et tout esprit, son corps est spirituel. » Le dualisme est évoqué et les élèves comprennent d'emblée l'enjeu de la dispute autour d'un tel modèle pour comprendre la danse. N. essaie d'expliquer que la danse est mouvement, que ce mouvement n'est pas seulement une mécanique du corps que le danseur peut maîtriser techniquement mais qu'elle est aussi une émotion. Elle peut raconter une histoire aussi bien qu'exprimer les plus grands troubles de l'âme humaine : ses peines, ses désirs, ses étonnements, ses volontés, ses inquiétudes... C'est d'ailleurs le Descartes des *Passions de l'âme*, celui de la conjonction de l'âme et du corps que M^{me} Beauquel convoque dans son analyse. Le même livre envisage la distinction entre plaisir et bonheur. G. : « Elle insiste sur le fait qu'on peut cueillir le jour présent en dansant. On danse le samedi soir, on ne pense plus à rien. La danse n'est pas un besoin vital, mais c'est quand même une nécessité pour la santé du corps. Cela fait penser à la *Lettre à Ménécée*. Danser, c'est profiter du moment présent. » O. pense que la danse relève seulement d'un plaisir et non d'une sagesse du bonheur durable et ataraxique, mais que l'auteur a convoqué une argumentation puissante qui permet d'y réfléchir et d'accepter une autre hypothèse.

Chaque ouvrage peut donc être exploité dans un cours. Une difficulté pratique est à prendre en compte. Les livres ne sont pas lus dans le même ordre par tous les élèves, leur ordre de lecture ne correspond donc pas nécessairement au déroulé du programme dans mes cours. Il faut noter qu'un investissement pédagogique des analyses conceptuelles des ouvrages reste une possibilité ouverte au gré de chacun. Les organisateurs du Prix n'ont jamais justifié ainsi leur entreprise. Il n'empêche, les auteurs ont permis aux élèves d'envisager l'actualité des problématiques philosophiques. Tous mes élèves ont essayé de formuler celles qu'ils puisaient dans leurs ouvrages. En se lançant dans la participation à ce prix, ils se sont donc frottés non pas à des livres mais à des pensées, voire à des penseurs. Les organisateurs du Prix ont d'ailleurs pensé à une demi-journée de visioconférence permettant une interaction avec les auteurs. Malheureusement, notre éloignement géographique, nous imposant un décalage horaire trop important, ne nous a pas permis d'y participer.

L'expérience est donc à renouveler, même avec des conditions différentes, en testant le principe du volontariat. Il faudra alors envisager avec les volontaires les modalités des rencontres et de suivi de la lecture.

Je tiens à remercier mes collègues et amies M^{mes} Ragenard, Hébingier et Muller pour leur relecture critique, M^{me} Nardin, proviseur du lycée, pour son soutien, M. Didier Brégeon responsable pour l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public du comité de pilotage du Prix, lui-même professeur de philosophie dans le secondaire, et les auteurs pour le modèle de philosophes vivants (!) qu'ils représentent pour nos jeunes élèves.

Chantal AUDEBEAU
Louis Payen, Saint-Paul
(La Réunion)

Lors de mon arrivée au lycée des Glières à Annemasse – ce devait être, je crois, en 2009 –, c’est avec une excitation mâtinée d’inquiétude que j’ai franchi le seuil de la salle des professeurs pour la première fois en me disant que j’étais pour de bon passé de l’autre côté du bureau. La première année a défilé : je passais mon temps à préparer mes cours et les cafés philo plus ou moins informels que j’organisais avec quelques élèves motivés (il y avait aussi néanmoins le ski : dans les salles des profs des lycées savoyards, on parle moins des élèves que de la poudreuse, et ça fait un bien fou !). Les premières années sont précieuses en ceci qu’on peut s’y consacrer à la lecture avec l’esprit détaché des considérations universitaires. Cela dit, l’entrée dans le métier a tout de même été délicate : trois heures supplémentaires, aucune formation continue (mais deux semaines en plein milieu de l’année, dont une de simple observation, si mon souvenir est bon), et la nécessité de changer de vie du jour au lendemain dans une ville totalement inconnue, avec des classes parfois difficiles à appréhender. La présence amicale et bienveillante de mon tuteur, de ce point de vue, a été plus que salutaire, et fut une source d’émulation précieuse. Ce fut pour moi une année solitaire, cette première année, en dépit des collègues et des élèves : une année où j’avais le sentiment de naviguer à vue, tout en sachant que je devais changer de ville l’année suivante.

Quant à l’enseignement lui-même, j’ai réalisé, mais pas tout de suite, que ce qui me convenait, c’était le bricolage, dans la mesure où mes premiers cours sous forme de grande dissertation ne convenaient qu’à une minorité d’élèves. Sans qu’il faille aller jusqu’à prétendre donner à ce terme toute son épaisseur lévi-straussienne, il y a dans cette idée de bricolage pédagogique quelque chose de la « science du concret » analysée au début de *La Pensée sauvage* – une « science du concret » qui serait ici ce que la jurisprudence est au droit : une manière pour le cours de se ficeler au fil des discussions et de s’infléchir en fonction des dynamiques de classe. Sans perdre l’esprit organique du cours-dissertation comme tissage d’éléments, cela implique une sorte de travail de Pénélope – pour ce que vaut la métaphore – de façon à en découdre à la fois avec la notion (la trame) et avec les élèves (la chaîne). De plus en plus, je m’efforce d’infléchir la construction et la progression du cours en fonction des classes, et je n’ai compris que tardivement combien la relation humaine avec les élèves était indissociable des contenus.

Arnaud SOROSINA
Lycée Champollion
Grenoble

L'enseignement philosophique et d'autres savoirs

ÉTUDIER LE DROIT EN COURS DE PHILOSOPHIE

Quelques pistes de réflexion

Introduction : un enjeu civique et pédagogique

Le droit a une réputation, en partie justifiée, d'austérité et d'hermétisme, raison pour laquelle il rebute traditionnellement aussi bien les élèves que les enseignants. Dans cet article, nous voudrions essayer non seulement de lever ces préventions légitimes, mais de rendre autant que possible son attrait à l'objet juridique en montrant ce qu'il peut apporter à un cours de philosophie.

Étudier le droit au lycée relève d'abord d'un enjeu civique à la fois évident et crucial. L'inculture juridique des Français est pourtant aussi flagrante qu'affligeante : la formule « nul n'est censé ignorer la loi », qui passe pour une pure convention, ne sert ainsi, le plus souvent, qu'à excuser une ignorance partagée. Or l'emprise du droit sur nos sociétés est non seulement forte, mais tend à s'accroître, sous l'effet bien sûr de la contractualisation marchande, mais aussi d'une forme de brutalisation des rapports sociaux, qui rend plus évident le recours au contentieux judiciaire en cas de conflit. La généralité de l'inculture peut donc de moins en moins servir d'excuse à la négligence de l'enseignement du droit, et le professeur de philosophie peut à cet égard avoir un rôle éminent, aussi bien d'explication de ce que sont les rapports juridiques (et la situation d'enseignement constitue déjà, faut-il le rappeler, un tel rapport !), mais aussi de mise en perspective du phénomène judiciaire en regard de problématiques non seulement morales, mais aussi sociales, économiques et politiques.

Pour le dire autrement, l'étude de l'objet « droit » en cours de philosophie se ramène souvent à quelques lieux communs, comme l'opposition du droit naturel et du droit positif, la relativité de la justice, et le problème de la peine – le droit pénal étant souvent vu (par les élèves notamment) comme ce à quoi se ramène le droit tout entier. Or de même, pourrait-on dire, que l'art ne se ramène pas à *la Joconde*

et à *Guernica* (pour citer les deux exemples typiques que l'on retrouve invariablement dans les copies), de même le droit excède-t-il largement la question de l'intensité du châtement mérité par les violeurs et les assassins. Sans prétendre, bien entendu, faire le tour de toutes les questions possibles que l'on pourrait aborder en cours de philosophie avec le droit, cet article aura atteint une partie de ses objectifs s'il permet d'éviter le recours à de tels stéréotypes.

Étudier le droit ne permet pas seulement, en effet, de nourrir un cours sur la justice. Le droit est un phénomène social ample et complexe susceptible d'enrichir des leçons sur l'État, la technique, la culture, le langage, la vérité, sans oublier bien entendu la liberté. Le prendre pour objet en cours, ce n'est donc pas seulement faire une indispensable œuvre civique, c'est aussi enrichir son propos au moyen d'un monde d'exemples et de perspectives foisonnantes et passionnantes sur la réalité contemporaine, entrant directement en résonance avec l'expérience des élèves.

On s'attachera dans un premier temps à donner quelques aperçus du droit comme objet d'expériences quotidiennes, en tant qu'il est une institution bien vivante. On prolongera ce rapide examen par quelques aperçus des enjeux contemporains du droit, non seulement confronté à de vagues préceptes moraux, mais à des enjeux plus amples et mieux ancrés dans la réalité contemporaine.

1. Le droit, ou la justice comme institution

Possibilités d'élaboration à partir des connaissances des élèves

Lorsqu'on évoque le droit en cours de philosophie, on s'aperçoit que les élèves en ont souvent des notions, notamment dans certaines filières technologiques (STMG), ce qui constitue un levier pédagogique par la mise en continuité des disciplines. Le droit y est généralement abordé via le droit des contrats en économie et gestion, mais les élèves savent aussi, souvent, énumérer les trois catégories d'infraction (contravention, délit et crime). En revanche, ils ne savent souvent pas tellement distinguer le crime comme qualification pénale (point de départ d'une action judiciaire) et la signification ordinaire de la notion (généralement associée au meurtre, voire au viol, mais pas davantage). Or revenir sur cette distinction permet d'éclairer le principe de la présomption d'innocence, par distinction avec l'usage du mot « présumé » qui est fait dans la presse (« le présumé assassin », « le violeur présumé », etc.). Rappeler qu'il n'y a, en droit, de présomption que d'innocence permet alors de faire comprendre la distinction entre une procédure pénale soucieuse des libertés publiques et une justice autoritaire ; mais aussi, ce qui n'est pas négligeable, d'attirer l'attention sur le risque de glissement que peut induire un mauvais usage des mots (le plus souvent en toute bonne foi, l'auteur d'une telle formule se figurant qu'il respecte les principes du droit, alors qu'il permet le contraire), en suggérant d'autres formulations : le suspect, le prévenu, etc.

À partir des connaissances élémentaires des élèves en droit pénal ou en droit civil, on peut rappeler les principes de l'organisation de la justice qui en France

comprend, outre la première instance, les instances d'appel et de cassation. Arrivé là, on peut attirer l'attention sur la curiosité de notre système judiciaire qu'est la dualité juridictionnelle (civile et administrative) puisqu'il y a deux cours suprêmes en France, la Cour de cassation dans l'ordre civil et pénal, et le Conseil d'État dans l'ordre administratif (un Tribunal des conflits, composé à parité de membres de ces deux Cours, répartissant le contentieux, dans les cas difficiles, entre les deux juridictions). La justice administrative est méconnue des élèves, comme des autres citoyens du reste, en dépit de son importance puisqu'elle règle tous les rapports des citoyens envers les institutions publiques, à commencer par l'école. Ainsi, quelques cas célèbres ont récemment mis en lumière son importance, comme l'affaire Dieu-donné ou l'affaire Vincent Lambert.

En outre, l'importance du Conseil d'État se manifeste dans son triple rôle d'instance de cassation dans l'ordre de la justice administrative, de contrôle de l'administration, et de conseil du gouvernement. Il est remarquable que le Conseil ait constitué un vivier du personnel politique français, de Léon Blum à Édouard Philippe en passant par Laurent Fabius, Valérie Pécresse, Laurent Wauquiez, etc., ce qui n'est pas sans susciter des critiques, dont les élèves se font parfois l'écho, sur le caractère fermé des élites politiques et administratives en France¹.

On peut compléter le tableau des instances juridictionnelles en évoquant les instances judiciaires trans ou supranationales : Cour pénale internationale, Cour européenne des droits de l'homme (ou Cour de Strasbourg), Cour de justice de l'Union européenne (ou Cour de Luxembourg), dont le rôle est principalement le contrôle de conformité des juridictions nationales au droit européen en matière économique. Le droit apparaît alors dans une relation complexe avec la souveraineté nationale, en lien avec des phénomènes sociaux et politiques dont le règlement n'est pas nécessairement propre à la France (luttres contre les discriminations pour la Cour de Strasbourg, respect de la concurrence pour la Cour du Luxembourg²).

Les sources du droit : au-delà de la loi

Mettre l'accent sur l'institution judiciaire permet dès lors de déconnecter le droit de la loi, qui n'en est qu'une des sources, aux côtés des autres les plus généralement identifiées que sont la coutume, la doctrine (c'est-à-dire l'interprétation du droit par les professeurs d'université) et la jurisprudence. Il y a ainsi une autonomie du juridique par rapport au politique dans la mesure où le législateur, même si sa position est supérieure aux autres sources du droit, est loin d'être la seule source.

Dans le cadre de traités et de conventions internationales, des juridictions non nationales peuvent ainsi imposer leurs normes aux juges nationaux, ce qui peut avoir des incidences remarquables – et assez bien connues – en matière économique.

1. Pour une critique sur le plan du droit de l'environnement, voir par exemple la tribune à charge de N. Mamère et S. Charbonneau, « Le Conseil d'État, une aberration juridique », liberation.fr, 7 juillet 2008 (https://www.liberation.fr/tribune/2008/07/07/le-conseil-d-etat-une-aberration-juridique_75792, consulté le 19 juin 2019).

2. Pour un aperçu littéraire de cette dernière, en lien avec le problème socio-économique du surendettement, voir le roman d'E. Carrère, *D'autres vies que la mienne*, adapté depuis au cinéma par P. Lioret (*Toutes nos envies*, 2010).

Mais plus encore, cela montre l'imprégnation de la vie sociale par le droit, en conformité avec la thèse d'Émile Durkheim, dans *De la division du travail social*, que le droit constitue une voie d'accès privilégié à l'étude des phénomènes sociaux. Ainsi, il importe, pour comprendre le droit, de relever qu'il n'est pas seulement une complexe architecture de normes enfermées dans des codes ou des recueils de jurisprudence, mais un fait social du quotidien, objet d'usages et de réappropriation constantes, et susceptibles, dès lors, de conflits d'interprétation, qui peuvent illustrer un cours sur le langage. Tout un courant de théorie du droit contemporain a ainsi avancé que le contenu de la norme juridique était moins dans le texte qui l'énonce que dans la décision du juge qui « l'applique » en lui donnant sa véritable signification (toute la question étant alors de savoir quel est l'interprète le plus légitime de la norme, c'est-à-dire qui est le juge suprême). Contrairement à ce que prétendait Montesquieu dans *L'esprit des lois*, le pouvoir judiciaire est loin d'être nul, ramené à une simple « bouche de la loi » : il est bel et bien un pouvoir, qu'il convient d'appréhender comme tel³. De fait, dans le cadre d'un cours sur la performativité de la parole, la sentence judiciaire s'impose comme un cas paradigmatique.

Reconnaître l'existence du pouvoir judiciaire ne revient pas à ratifier un pouvoir discrétionnaire des juges. Ce peut être l'occasion de montrer que la décision judiciaire doit être motivée et fait l'objet de contraintes proprement argumentatives. Le droit est un ensemble de textes et de raisonnements et son étude peut donc tout aussi bien nourrir un cours sur la démonstration, l'argumentation, et la vérité⁴. La recherche impartiale et désintéressée du vrai peut être considérée comme le modèle de l'enquête scientifique, tant il est vrai que la cause judiciaire est étroitement liée, à ses origines, à la chose dont on cherche à rendre raison, par un raisonnement, précisément, d'ordre causal.

À cet égard, on peut considérer que, déjà, le *Gorgias* a pour objet l'opposition entre une conception juridique et une conception agonistique de la preuve, c'est-à-dire d'un établissement de la vérité par la décision d'un pur rapport de force. Ainsi, l'impartialité du juge dans cette procédure judiciaire s'oppose historiquement au jugement de type ordalique qui voit dans le vainqueur d'un affrontement (qu'il s'agisse d'un combat contre un adversaire, ou contre toute puissance naturelle ou surnaturelle) le signe de l'innocence du suspect⁵.

Droit et pouvoir de punir

Relativiser le droit pénal (dont le contentieux quant à son volume est actuellement bien inférieur à celui du droit civil, essentiellement alimenté lui-même par celui des

3. Voir par exemple M. Troper, *Le gouvernement des juges, mode d'emploi*, PU Laval, 2007 ; sur le courant dit du « réalisme juridique », *id.*, *Pour une théorie juridique de l'État*, Paris, PUF, 1994. Voir aussi plus largement P. Bourdieu, « La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, 1986, p. 3-19.

4. Voir par exemple C. Perelman, *Logique juridique. Nouvelle rhétorique*, Paris, Dalloz, 1979, C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation*, Paris, PUF, 1958.

5. Sur la lente disparition de l'ordalie dans le droit pénal occidental, on peut consulter J.-M. Carbasse, *Histoire du droit pénal et de la justice criminelle*, Paris, PUF, 2014, not. § 96.

affaires familiales) n'empêche pas toutefois de reconnaître son importance historique dans le développement des institutions publiques et en particulier de l'État. Car pour qu'un juge impartial pût s'imposer aux parties en litige, il a bien fallu qu'il s'en donnât les moyens, ou plus exactement, qu'il servît les intérêts du principal pouvoir en place. Ainsi, l'apparition médiévale (autour du XIII^e siècle) de la figure du procureur, est à peu près concomitante de l'ascension du pouvoir royal par opposition au féodalisme aristocratique, et la solidification du principe monarchique en France fut ainsi étroitement liée à la consolidation d'un pouvoir judiciaire centralisé et administré⁶. Dès lors, l'institutionnalisation du monopole de la justice eut très concrètement un prix, payé par les sujets du roi par le biais de l'impôt obligatoire. L'histoire du droit pénal se confond donc, pour partie, avec celle de la sociogenèse de l'État, et on peut revoir autrement, à cet égard, les images d'Épinal de saint Louis rendant la justice sous son chêne (si du moins les lycéens de 2020 en ont un jour été familiers !).

Voir le droit non seulement comme une institution, mais comme une puissance sociale, conduit inmanquablement à l'interroger non tant du point de vue de ses fondements normatifs, que sous l'angle de ses effets pratiques. La question de savoir sur quels principes est fondé le droit doit ainsi être distinguée de celle de savoir à quoi il sert, ou en termes plus mesurés, quels sont ses effets pratiques. Mais c'est là, déjà, une question liée aux enjeux contemporains du phénomène juridique.

2. Quelques enjeux sociaux et politique du droit aujourd'hui

Justice et domination sociale

À cet égard, il peut être intéressant de revenir sur l'écart, que nous avons évoqué en commençant, entre la perception que les lycéens ont du droit – pour le dire vite, une machine répressive – et les principes qui le fondent (la liberté et la sécurité publiques). Peut-être cet écart s'explique-t-il après tout, puisque, depuis le triomphe du genre policier en littérature, au cinéma et à la télévision, tout ce qui relève de la recherche de la vérité en matière juridique est essentiellement présenté sous l'angle du travail policier et non pas de la procédure judiciaire, le *procès* étant en quelque sorte évacué à titre de simple suite logique, et à tout prendre secondaire, de l'enquête policière⁷.

À cet égard, l'œuvre de Michel Foucault, *Surveiller et punir*, s'impose toujours aujourd'hui de manière incontournable pour toute réflexion sur les enjeux sociaux de la justice, et de son articulation avec la police. La prison est-elle apparue parce qu'elle était plus douce que les châtiments anciens ? Ou ne s'est-elle imposée que

6. Pour un aperçu synthétique, voir R. Lévy, X. Rousseaux, « États, justice pénale et histoire : bilans et perspectives », *Droit et société*, n° 20-21, 1992, p. 249-279.

7. Il faut en excepter une grande réussite récente, la série *Engrenages* (Canal Plus), qui donne à voir de manière remarquable – et sans concessions – l'ensemble de la procédure pénale dans son fonctionnement quotidien, et en particulier l'interaction constante, dans l'enquête criminelle, des policiers et des magistrats (juges d'instruction et procureurs) dont le rôle est particulièrement mis en lumière.

parce qu'elle s'inscrivait dans une répartition des rapports de pouvoir appelée à durer – et dont la police, apparue au même moment, est en réalité le principal instrument ? On peut s'interroger à cet égard sur le concept de « délinquance », dont la signification ordinaire, bien au-delà de sa définition étroitement pénale (un type d'infraction), évoque un milieu social, voire un comportement relativement repérable et prévisible, dont la prison est aujourd'hui unanimement reconnue comme l'un des principaux vecteurs *de facto*, ce qui explique, paradoxalement, sa solidité (elle réussit là où elle semble échouer, puisque, paradoxalement, le milieu de la délinquance justifie son corrélat, le pouvoir policier). Là encore, selon le public à qui on s'adresse, parler de la délinquance comme milieu social a des chances de se révéler assez efficace.

Le livre de Foucault vaut également par la célèbre proposition théorique, qu'il est possible de faire directement étudier aux lycéens, celle du « panoptisme », fameux commentaire de l'invention de Jeremy Bentham, consistant en une prison circulaire où les condamnés sont emprisonnés par le regard d'un surveillant invisible mais qu'ils intériorisent. Là encore, on peut exploiter d'évidentes continuités avec des expériences largement partagées – l'œilleton de la caméra de vidéosurveillance – ou simplement possibles – l'utopie/dystopie de la « *smart city* » où des capteurs permettraient de repérer et de signaler les comportements « anormaux » dans une foule ; ou encore le suivi de chaque individu par fusion de tous les fichiers informatiques le concernant, de manière à pouvoir perpétuellement évaluer son comportement, et en le soumettant, le cas échéant au jugement désapprobateur de la foule (comme cela existe aujourd'hui en Chine).

Dans un registre proche, on peut évoquer également la déshumanisation littérale de la justice par les procédures algorithmiques, liée au développement de grands systèmes informatiques de traitement des données : ce phénomène est dénommé la justice « prédictive », laquelle ne repose plus sur le raisonnement humain mais sur la compilation d'un grand nombre de décisions de justice antérieures de manière à prévoir, avec un taux de probabilité déterminé, la décision du juge, et donc la stratégie de défense à adopter en conséquence pour le justiciable. Mais on peut aussi prendre l'algorithme comme outil d'aide à la décision pour le juge lui-même, ce qui conduit à laisser directement la machine définir la sentence.

Droit et économie

Le caractère non plus seulement technique, mais purement instrumental de la justice apparaît cependant, dans une certaine mesure, solidaire de la compénétration du droit et de l'économie. C'est notamment en droit civil, en effet, que s'épanouit le mieux la justice prédictive – là aussi que les intérêts financiers sont suffisamment importants pour supporter le développement de ce type d'outils.

Pour une bonne part, le courant *Law and economics* constitue à la fois une retranscription du vocabulaire juridique dans les termes économiques, mais aussi une légitimation juridique des innovations marchandes. Dans cette perspective, en

particulier, la sanction est considérée comme une incitation à agir de telle ou telle manière plutôt qu'elle ne vaut comme une condamnation à dimension morale⁸. Il s'agit d'un aspect de la conception utilitariste de l'action (dans le droit-fil de l'œuvre de Bentham lui-même, qui se voulait d'abord un réformateur du droit), et de ce fait parfaitement susceptible de venir prolonger un cours sur la morale. La sanction juridique devient alors requalifiée comme un *risque*, lequel se voit objectivable et même quantifiable par le biais d'un calcul de probabilité. On a pu avoir une illustration récente de cette logique avec les ordonnances de septembre 2017 réformant les règles d'indemnisation pour cause de licenciement abusif, désormais plafonnées et déterminées à un critère de calcul unique (l'ancienneté dans l'entreprise). Cette réforme est justifiée en ce qu'elle limite le « risque juridique » pesant sur les épaules de l'employeur lorsqu'il licencie son personnel, ce qui équivaut implicitement à substituer un nouveau critère de justice, celui de l'efficacité économique, à un autre, tiré de la morale ordinaire (la nécessité de réparer les préjudices moraux)⁹.

Par contraste, d'autres mobilisations du discours juridique mettent aujourd'hui l'accent sur ce qui ne va pas dans le discours économique, en particulier le droit de propriété, qui fait l'objet actuellement de contestations virulentes au nom du concept de biens communs. Si on peut faire remonter ce thème à Marx lui-même¹⁰, la question est réactualisée de manière vive à travers, notamment, le problème de la propriété intellectuelle, que ce soit dans le domaine de l'accès à la connaissance sur le Web, mais aussi dans celui de la brevetabilité du vivant (notamment les semences agricoles) qui a un impact majeur du point de vue non seulement du développement économique, mais aussi de la préservation de l'environnement.

Ainsi, sans vouloir multiplier les exemples, non seulement les occasions de s'intéresser au droit ne manquent pas, mais l'effort qu'il en coûte se voit bien vite très largement compensé par les bénéfices que l'on peut en attendre, tant sur le plan civique que sur le plan pédagogique.

Thomas BOCCON-GIBOD
Université Grenoble Alpes
(Philosophie du droit)

8. Pour une présentation critique de cette approche, pleine d'exemples concrets très facilement mobilisables en classe, voir M. Sandel, *Ce que l'argent ne saurait acheter*, Paris, Seuil, 2014. Pour une approche des transformations de la règle juridique à partir de Michel Foucault, voir A. Garapon, « Michel Foucault, visionnaire du droit contemporain », *Raisons politiques*, 2014/3, n° 52, p. 39-49 (<https://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2013-4-page-39.htm>, dernière consultation le 20 juin 2019).

9. Voir sur ce point T. Boccon-Gibod, « La barémisation comme technique de gouvernement », *Droit social*, n° 4, avril 2019 p. 285-289.

10. Voir M. Xifaras, « Marx, justice et jurisprudence. Une lecture des “vols de bois” », *Revue française d'histoire des idées politiques*, 2002/1, n° 15, p. 673-112 ; plus largement, l'étude de P. Dardot et C. Laval, *Communs. Enquête sur la révolution au XXI^e siècle*, Paris, La Découverte, 2014.

RÉINVESTIR UN COURS D'HISTOIRE EN COURS DE PHILOSOPHIE ?

Du philosophe technicien au professeur de philosophie

« Dans une civilisation technocratique, disait Sartre en 1966, il n'y a plus de place pour la philosophie, à moins que celle-ci se transforme en technique »¹. Sartre épinglait alors une philosophie qui ne voulait pas entendre parler d'interrogation sur l'homme. Le philosophe se rend alors complice d'une société qui dépossède les hommes de leur liberté, apparaissant comme un « philosophe technicien », qui « sait et dit qu'il sait ». Comme professeur, il « tranquillise » ses élèves par ses réponses, au lieu de les « amener à prendre conscience des problèmes, en leur laissant le soin de les résoudre eux-mêmes »². Sartre opposait alors deux types de « philosophes ».

On trouverait aujourd'hui sans peine les nouveaux traits de ce « philosophe technicien », contesté par Sartre il y a 50 ans, dans divers discours pédagogiques et attentions ministérielles. Obsédé à dénigrer la liberté pédagogique du professeur, qu'il juge obsolète et antidémocratique, le « philosophe technicien » d'aujourd'hui est formaté pour imposer « des questions et des problèmes » préfabriqués, auxquels il a la réponse. Il fait acquérir aux élèves des compétences évaluables à partir d'attendus prédéfinis, et les prépare à des épreuves d'examen d'une complication technique décourageante pour qui veut réfléchir. Lors de ses divers « rendez-vous de carrière », ce « philosophe technicien » du *xxi*^e siècle sera lui-même assujéti à l'évaluation de ses « compétences à transmettre des compétences ». Avec la réforme Blanquer, il devra vendre une « spécialité » sortie du chapeau d'un « groupe d'experts » hors-sol : sorte de bric-à-brac verbeux, baptisé « Humanités, littérature, philosophie » (HLP). Il devra pour cela « se constituer en binôme » avec un professeur de lettres en vue d'appliquer un programme fourre-tout, prétentieux jusqu'au ridicule, aux périodisations historiques fantaisistes et à la bibliographie profitable aux seuls éditeurs.

1. « Jean-Paul Sartre répond », *L'Arc*, n° 30, *Sartre aujourd'hui*, 4^e trimestre 1966, p. 95.

2. *Id.*

Mais on retrouve aujourd'hui également l'autre visage du professeur de philosophie identifié par Sartre, dans la popularité présente auprès des élèves et du public d'un enseignement philosophique qui amène les élèves à « prendre conscience des problèmes ». De cet enseignement, Canguilhem disait en 1965 que « la philosophie ne s'adresse spécialement à personne, mais universellement à tous » et que « le rapport entre la pensée philosophique et la pensée des différentes disciplines est un rapport concret et nullement abstrait ou spécial »³. Un demi-siècle plus tard, la persistance de cet enseignement de liberté et de rationalité critique, qui s'est profondément transformé ces deux dernières décennies, continue à déconcerter divers techniciens de la normalisation, toutes fonctions et postures confondues.

Est-il aujourd'hui possible pour le professeur de philosophie de lycée de 2019, un demi-siècle après ce qu'en disaient Sartre et Canguilhem, d'amener ses élèves à analyser et questionner ce qu'ils savent ou croient savoir ? Est-il en capacité de mobiliser dans son cours, les connaissances que les élèves acquièrent dans d'autres disciplines ?

Il semble que oui. Je m'appuierai sur l'exemple de « La mémoire de la Seconde Guerre mondiale », qui est une question à l'actuel programme d'histoire de Terminales ES et L, dans le cadre du thème « Le rapport des sociétés à leur passé »⁴. Cette question ne porte pas sur une période historique, mais sur la mémoire de cette période. En l'occurrence, il s'agit d'étudier l'histoire de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale, de la Libération à nos jours, dans ses enjeux politiques et culturels.

Les Instructions officielles précisent que le professeur d'histoire distinguera soigneusement la mémoire et l'histoire. Dans le premier cas, en effet, on a affaire aux récits de ceux qui ont vécu la guerre, ainsi qu'aux représentations de la période et à leurs mises en scène politiques. Dans le second, on vise une connaissance critique, qui résulte des recherches et des productions des historiens, sur lesquelles s'appuie l'enseignement de l'histoire comme discipline scolaire. Le professeur d'histoire a ainsi la charge de faire découvrir à la fois l'histoire des mémoires de la Seconde Guerre mondiale et l'histoire de la connaissance historique de cette période. Ainsi, par exemple, des manuels invoquent le « mythe résistancialiste » tel qu'il s'est élaboré à la Libération, avant de s'éclater dans les années 1950, entre mémoires résistantes rivales, pour être mis en cause depuis les années 1970⁵. Mais les Instructions officielles évoquent également « le "moment Paxton" et les travaux d'Henri

3. « Philosophie et vérité » (entretien avec A. Badiou, G. Canguilhem, D. Dreyfus, J. Hyppolite, P. Ricoeur, *Dossiers pédagogiques de la radio-télévision scolaire*, 27 mars 1965, p. 1-11). Repris dans Michel Foucault, *Dits et écrits 1*, Quarto Gallimard, 1994, p. 477-478. Dans ce même entretien, Jean Hyppolite précise que le terrain propre de la philosophie consiste à « évaluer la diversité des sciences par rapport à l'existence humaine » (*ibid.*, p. 477) et Paul Ricoeur compare la philosophie à un champ où « s'affrontent la richesse du langage, qui porte le péril de l'équivoque, et la loi de cohérence, qui est la règle de communication » (*ibid.*, p. 478).

4. Dans ce programme en vigueur jusqu'à la fin 2020, figure également la mémoire de la guerre d'Algérie. Les instructions officielles précisent que ces deux mémoires « concernent des périodes de conflits qui ont des enjeux et une résonance tels qu'ils rompent l'unité de la nation et divisent profondément les forces sociales et les forces politiques ». http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Theme1_memoires_503964.pdf

5. Hugo Billard (coord.), *Histoire Tles ES, L, programme 2012*, Magnard, 2012.

Rousso qui replacent au cœur de la problématique l'historien et son travail critique »⁶.

Si je prends l'exemple de la critique du « résistancialisme », c'est pour l'avoir souvent trouvé dans les copies de mes élèves et entendu lors de leurs interventions en cours⁷. J'ai ainsi observé avec satisfaction l'intérêt que ceux-ci portent à la question, même si je reste souvent perplexe devant leur propension à en déduire que la Résistance française se réduirait quasiment à une invention après-coup des vainqueurs. Mais rien n'empêche de nuancer et même de « rectifier la rectification » de la représentation trompeuse d'une France massivement résistante. Il arrive, en effet, que pour rendre droit un bâton courbé, on le torde en sens inverse : c'est alors qu'une nouvelle inflexion s'impose. Le cours de philosophie offre l'occasion de saisir l'exigence, en toutes circonstances, d'une vigilance critique à exercer sur le travail critique lui-même. Il permet du même coup de faire réfléchir les élèves à la distinction à établir entre croire et savoir, entre les connaissances et les croyances. Ces distinctions fondatrices et problématiques, traversent effectivement l'histoire de la philosophie et constituent un élément fondamental de la puissance émancipatrice de la laïcité scolaire⁸. Le cours de philosophie peut alors être l'occasion de distinguer deux sens de la démarche critique : une démarche épistémologique, interne au travail de la connaissance, qui examine l'histoire et les méthodes de la connaissance historique, et une démarche attentive aux enjeux politiques et culturels de cette connaissance, l'histoire des sciences n'étant pas étrangère à l'histoire des sociétés.

S'agissant de la notion d'histoire, le cours de philosophie peut réinvestir le travail réalisé par les élèves en cours d'histoire sur « le rapport des sociétés à leur passé », par une réflexion sur les causes et les enjeux des « amnésies collectives » de périodes ou d'événements politiques traumatisants. L'examen peut pareillement se porter sur le phénomène inverse d'« hypermnésies collectives » qui enferment les individus dans des identités figées et leur font croire qu'ils rejouent une histoire qui s'est déjà jouée. Dans le même esprit, le professeur de philosophie peut faire écho au cours d'histoire sur « le rapport des sociétés à leur passé », en prêtant attention au besoin de « juger » le passé et le cours de l'histoire lui-même.

Dans tous les cas, le professeur peut puiser librement dans la liste des auteurs au programme de philosophie des classes terminales, pour étayer ces réflexions.

Ainsi, le professeur de philosophie peut intégrer à son propre enseignement celui de l'histoire. Le professeur d'histoire n'aurait-il pas, lui aussi, avantage à s'appuyer,

6. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Theme1_memoires_503964.pdf

7. Mes remerciements vont à une collègue d'histoire qui m'a généreusement pourvu en ressources sur la question et a pris de son temps pour m'instruire de son engagement professionnel et personnel auprès de nos élèves.

8. Aujourd'hui, les maîtres à penser d'une « laïcité ouverte, inclusive et partenariale » refoulent cet aspect libérateur de l'école laïque, source d'autonomie personnelle et de dialogue éclairé, en réduisant le principe de laïcité à un dispositif technique au service d'une « société post séculière ». On ne peut que déplorer sa disparition dans le projet du programme d'enseignement moral et civique des classes terminales.

dans son propre cours, sur l'enseignement de la philosophie ? Les actuelles Instructions officielles d'histoire indiquent opportunément que « *pour les élèves de terminale, qui sont destinés à l'enseignement supérieur et qui suivent parallèlement un enseignement de philosophie, l'étude du regard de l'historien sur les mémoires est l'occasion d'une fructueuse réflexion sur l'apport de la démarche historique à la construction de l'esprit critique* »⁹. Il sera intéressant d'observer si les nouveaux programmes d'histoire maintiendront cette reconnaissance de l'enseignement philosophique.

À l'opposé d'une interdisciplinarité trompeuse et caporaliste, l'exemple de l'étude en histoire « des rapports des sociétés à leur passé » montre que, dans son cours, le professeur de philosophie peut faire travailler ses élèves à partir des connaissances qu'ils ont acquises dans une autre discipline : non pour revendiquer une posture de surplomb, mais pour les aider à analyser leurs connaissances et à les consolider par une meilleure compréhension.

Pierre HAYAT
Lycée Jules-Ferry, Paris

9. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Theme1_memoires_503964.pdf

Certains professeurs peuvent parfois dire que la première rentrée leur révélait déjà qu'ils étaient « profs ». Assis et décidés dans leur posture et leur discipline, ils avaient déjà revêtu le manteau de celui qui instruit les élèves et conduit une classe. L'autorité que leur conférait leur aisance disciplinaire et relationnelle semblait leur être « naturelle ». Ils étaient profs, et la suite n'en était que la confirmation attendue.

Il m'a fallu plus de temps, une longue durée professionnelle je dois dire, et un questionnement qui parfois jetait une étrange lumière sur les années passées. Je suis souvent entrée en classe en regardant un peu interloquée le grand bureau près du tableau qui me désignait ma place ; je me suis longtemps accrochée à mes notes de peur de perdre mon fil ; je me suis souvent étonnée de voir mes élèves arriver, déplier leurs affaires, noter le cours, écrire les questions et hypothèses que mon propos prétendait examiner, coller rapidement le texte distribué dans le cahier ; je me suis surprise à me demander comment et par quel miracle l'analyse d'une œuvre, d'une doctrine, d'un problème, d'une difficulté entraînait une prise de notes quasi immédiate, comme si la philosophie avait le même statut qu'une autre discipline dont le savoir objectif imposait évidemment et facilement un rapport scolaire, précis, assidu à l'écrit. La fragilité essentielle du discours philosophique, son caractère non dogmatique mais pourtant progressif, a longtemps fragilisé mon assise et ma propre adhésion à mon discours. J'enviais le prof de maths, le prof d'histoire, dont la légitimité coulait de source.

Davantage qu'une assurance et une expérience en ma propre parole, c'est la présence étonnée des élèves en quête de sens et de réflexion qui m'a assise dans ma posture de « prof ». Il fallait faire cours, et leurs attentes m'assignaient à ma place. Les questions qui se levaient au fur et à mesure, les objections qui se formulaient, la rencontre souvent enthousiaste avec les philosophes, leurs réticences comme leurs élans, leurs sourires amusés par mes tâtonnements, leurs esprits parfois heurtés par mes démonstrations, et enfin le déroulé patient du propos préparé : tout cela constituait bien un cours, et j'en étais l'auteur, même si j'en empruntais à tous ceux qui me précédaient la source et la direction. Ce que je voulais dire est devenu plus clair. Mon projet pour mes élèves s'est peu à peu dessiné. Puis sont venues, et je n'ai plus de honte à l'avouer maintenant que les années s'additionnent, les questions fondamentales : qu'est-ce qu'un élève ? Qu'est-ce qu'une parole adressée ? Qu'est-ce qu'une classe ? C'est la persistance de ces questions avant d'entrer en cours, c'est la façon toute particulière dont elles m'ont conduit à entendre ma propre parole philosophique en train de se donner, qui m'a fait prendre la place du professeur. Mais j'en garde toujours de l'étonnement ; comme si la philosophie restait incongrue et incompatible avec l'assise du docte. Comme si la philosophie était la tâche à reconduire, alors même que son statut réflexif la marquait définitivement du sceau de l'étrangeté.

Irène DEBOST-BACHLER
Lycée Vaugelas, Chambéry

Situation du professeur contractuel

PROFESSEUR () CONTRACTUEL

Un livret d'accueil à l'attention des entrants dans notre profession ne pouvait faire l'économie d'une adresse aux collègues contractuels, parce qu'ils représentent une proportion importante des jeunes professeurs de chaque académie et qu'ils sont par ailleurs nombreux à faire leur carrière professorale sous ce statut. Nous ne voulons donc pas passer sous silence cette réalité : être professeur n'est pas nécessairement synonyme de réussite à un concours, ne signifie pas nécessairement être titulaire. Être professeur de philosophie, ce peut-être aussi faire l'expérience d'une entrée différente dans le métier et souvent d'une précarité sur de nombreux plans.

Notre ambition, à travers le présent article, est de leur adresser un salut, conformément à la *philia* qui régit notre discipline, mais aussi de rappeler aux collègues certifiés et agrégés qu'être contractuel c'est faire l'épreuve d'une situation trop souvent déniée ou tout du moins peu connue.

1. Le recrutement de l'agent non titulaire

Soulignons tout d'abord les difficultés rencontrées pour donner un titre à notre propos. Nous voulions que ce titre traduise l'objet de notre exposé, à savoir la place et la considération des professeurs contractuels. Mais dans le même temps, nous avons ce souci de manifester la non-évidence de ce statut ; raison pour laquelle nous interposons une parenthèse vide entre les termes *professeur* et *contractuel* comme évocation d'une incongruité à être professeur mais contractuel.

Normalement, être professeur consiste à prendre la voie des concours, du CAPES ou de l'agrégation. Les lauréats sont stagiaires pour la durée d'une année, année au cours de laquelle ils entrent en formation à l'ÉSPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), sont encadrés par un tuteur et sont inspectés plusieurs fois avant de devenir, s'ils remplissent les conditions, bien sûr, titulaires. Voilà pour la voie *normale*.

Quelles sont alors les modalités de recrutement des jeunes professeurs contractuels ? Comment est-on placé *comme* professeur sans avoir été lauréat d'un des concours d'enseignement ? Autrement dit, comment obtient-on le droit d'enseigner

la philosophie à des élèves de Terminale sans passer le concours ? Par le jeu d'une candidature adressée au rectorat d'une académie. Le vocabulaire a son importance car, de part en part, il traduit l'ambiguïté avec laquelle nous nous représentons le statut du professeur contractuel : il n'est pas candidat au sens de potentiel lauréat d'un concours, mais candidat à une sélection professionnelle. Si dans un cas, on aspire à la dignité professorale au moyen de ses seules forces et que l'on est de ce fait acteur de sa réussite, dans l'autre il y a ce fait inconfortable de s'en remettre à d'autres que soi-même pour atteindre le but que l'on se propose.

Comment dépose-t-on sa candidature ? Quelle que soit l'académie, l'intéressé doit se rendre sur la plate-forme du Système d'information des agents temporaires de l'Éducation nationale (SIATEN). Soulignons le vocabulaire encore une fois : non seulement l'agent recruté est non titulaire, mais encore ne le sera-t-il que de manière temporaire¹.

Quant aux critères du recrutement, l'agent potentiel doit justifier d'un niveau disciplinaire au moyen d'un diplôme au moins équivalent à celui d'une licence². Dans les faits, les candidats ont le plus souvent un master, diplôme auquel les académies accordent davantage leur préférence. Son lieu de résidence importe peu, l'essentiel étant qu'il se rende disponible pour un ensemble de localités qu'il indique au moyen de plusieurs vœux. Il doit présenter dans son dossier un *curriculum vitæ* ainsi qu'une lettre de motivation. Enfin, son casier judiciaire ne doit présenter aucune condamnation. Les candidatures sont ensuite validées par l'Inspection du corps disciplinaire visé par le futur agent, puis les services du rectorat de l'académie intègrent le candidat dans la liste des personnes aptes à effectuer des remplacements ou à occuper des postes à l'année signalés comme bloc de moyens provisoires (BMP).

Avoir sa candidature acceptée ne signifie pas être posté immédiatement après. Il faut voir les affectations des agents non titulaires comme du travail intérimaire. En fonction des besoins de l'académie, les personnels sont sollicités plus ou moins rapidement (dès la rentrée, mi-septembre, novembre, mars), pour des services très variables (c'est-à-dire que le temps complet n'est pas assuré de droit et la durée du contrat dépend du motif de l'édiction de celui-ci). Pour de nombreux contractuels, les salaires alternent avec l'allocation d'aide au retour à l'emploi (ARE). À ce propos, les salaires sont fonction du niveau du diplôme (licence, master, doctorat) qui permet de classer l'agent en seconde ou première catégorie. À son premier poste, l'agent est placé à l'échelon le plus faible. L'existence d'une grille indiciaire et donc d'une avancée dans les échelons est à la discrétion des académies : certaines permettent aux agents d'être placés dans une catégorie plus favorable, de changer d'échelon

1. Cette modalité est à comprendre à l'aune de la réglementation : l'État ne peut employer des personnes « vacantes » pour un besoin permanent, sinon il serait tenu de titulariser l'agent eu égard aux fonctions qu'il remplit. L'agent est tout d'abord sous le régime du contrat de droit public à durée déterminée. Après un maximum de six années de service, l'État doit transformer le contrat d'une durée déterminée à indéterminée.

2. Rappelons la tradition éprouvée depuis plusieurs siècles, d'après laquelle la *licencia* est justement ce droit d'enseigner.

selon l'ancienneté à un rythme défini (tous les trois ans par exemple) et d'autres non. La situation n'est donc pas nationalement définie à l'heure de la rédaction de notre propos, mais elle devrait l'être pour la rentrée 2016.

L'employabilité des candidats est quelque chose qui mérite également notre attention. Celle-ci signifie que le contractuel est jugé apte à enseigner de manière *a priori*, contrairement au stagiaire qui, lui, l'est *a posteriori*. Il est posté en étant par principe considéré comme compétent (vocabulaire à la mode). Pour autant, cette légitimité est bien maigre si l'on admet avec les faits que certains agents sont contractuels toute leur carrière, et que le seul moyen mis à leur portée par l'institution pour être titularisé (certifié ou agrégé), ce sont des concours (internes avec la production d'un dossier de Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle par exemple) qui hésitent encore à offrir un nombre de postes conséquent et jouissent, il y a encore peu, d'une mauvaise réputation.

II. « Nous avons un poste à vous proposer... »

Cette étape du recrutement franchie, attardons-nous sur l'affectation et la prise de poste.

L'affectation est une situation inconfortable, bien plus encore que celle, très souvent éprouvée, des TZR (titulaires sur zone de remplacement). Et pour cause : les rectorats n'ont connaissance des BMP non pourvus qu'après avoir traité les mouvements inter et intra-académiques, posté les stagiaires, pris en compte les titulaires en congés. Arrive alors le temps des affectations des collègues maîtres auxiliaires et en contrat à durée indéterminée (MA, CDI) qui, « avantagés » du fait de leur ancienneté de service supérieure à six années, peuvent (doivent) demander des établissements au moyen de vœux en mai-juin de chaque année. Il leur est offert la possibilité d'un mouvement spécifique. Les MA-CDI hiérarchisent les établissements et les communes de leur académie pour espérer recevoir une affectation qui leur convienne, en termes de localité et de volume horaire.

Pour les CDD, n'ayant pas encore obtenu les égards conférés par l'ancienneté dans le métier, la rentrée est une période critique. Ils sont invités à renouveler leur volonté d'enseigner pour la nouvelle année auprès de leur rectorat dans le dernier tiers du mois d'août. Puis débute une interminable attente, inconfortable et semée de doutes. Les besoins en termes de présence professorale sont-ils les mêmes ? Les mouvements inter et intra ont-ils comblé les besoins qui rendaient la présence du contractuel auparavant nécessaire ? Seul le temps répond à ces questions. « Vais-je être réemployé ? Vais-je avoir un poste ? Si oui, lequel ? ». Un jour, le téléphone sonne et la voix d'un gestionnaire vous propose un poste : vous êtes appelé, vous vous voyez proposer une (ou plusieurs, si vous êtes « chanceux ») opportunité(s) qu'il faut savoir saisir.

Pourquoi disons-nous « qu'il faut savoir saisir » une opportunité ? Parce que la proposition de poste peut prendre la forme d'un « à prendre ou à laisser », et qu'il

faut être prêt à enseigner dans les heures suivantes ou dès le lendemain. Il est alors de rigueur de connaître la carte de son académie pour évaluer le lieu d'affectation à l'aune du domicile, dans la mesure où les frais de déplacements remboursés sont limités aux abonnements de transports collectifs, où être sur deux ou trois établissements peut se révéler difficile, où un contrat annuel est une sécurité là où un remplacement vous privera de rémunération estivale (le temps de traitement des dossiers chômage étant logiquement et humainement inconcevable dans certaines académies), où un service peut devenir complet ou incomplet après la proposition initiale, etc.

Être contractuel est une loterie : non seulement les agents ne sont pas certains de gagner (avoir un poste, quel qu'il soit), mais de plus la commune, les séries et le nombre de classes, les dédoublements ou l'EMC (enseignement moral et civique) sont des paramètres sur lesquels ils n'ont pas la moindre prise, comme le connaissent bien les TZR – cependant sans l'inquiétude de l'absence ou de retard de rémunération.

Une fois le contrat accepté (à distinguer de « signé », car nombre de contractuels sont incités à prendre leur poste sans avoir signé leur contrat, ce qui engage leur responsabilité sans protection), le contractuel est reçu par le proviseur adjoint de son établissement (ou par chaque proviseur adjoint de chaque établissement d'exercice). Lui sont remis l'emploi du temps et les listes d'élèves, idéalement les identifiants nécessaires aux connexions du réseau local et au logiciel de vie de classe, le code de la photocopieuse, les clefs de ses salles de cours. La visite de l'établissement est de rigueur, accompagnée du proviseur adjoint, il fait le tour du propriétaire et puis... voilà ! Pour l'agent dont il s'agit de la première prise de poste, après l'excitation, l'enthousiasme et la fierté ressentis jusqu'alors, qui le jetaient avec élan vers cette vie professorale qu'il désirait, il faut faire face à la réalité : il vient d'être posté, « il n'y a plus qu'à » !... Mais... Comment fait-on pour enseigner ?

III. Quelques difficultés spécifiques

Si le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique est bien évidemment de mise, notamment lorsque le contractuel a plusieurs années d'expérience, pour ce qu'il en est de la première ou des premières affectations, il y a comme un goût de solitude, voire pour certains, d'abandon lorsqu'il s'agit d'appréhender ses premières leçons et ses premières classes.

Rappelons que le contractuel est estimé apte *a priori*, par principe et droit de diplôme. Mais si la position d'étudiant est sanctionnée par une certification disciplinaire, sous-entend-elle qu'en fait le professeur entrant sache élaborer une séquence ? Gérer une classe ? Organiser son année ? Si tel était le cas, pourquoi les lauréats des concours d'enseignements dotés des mêmes qualifications au-

raient-ils une entrée d'un an aux ÉSPÉ et un suivi avec tuteur³ ? Imaginons un jeune contractuel seul dans son établissement d'exercice. Comment fait-il pour « démarrer » ? Dire qu'il fait comme il peut, dire qu'il fait de son mieux est sans aucun doute la description la plus authentique des faits. Mais absorbé par son improvisation, qui lui dit que ce qu'il fait est « bien », « bon » ? Oui, il y a là comme une interrogation naïve. Mais il s'agit surtout d'une interrogation honnête : être posté, c'est avoir la responsabilité de préparer des candidats à un examen national, première certification en vue d'études dans le supérieur. L'enjeu est de taille, l'engagement et la responsabilité tout autant.

Qu'est-ce qu'un cours de philosophie ? Une leçon ? Quel rythme apporter à la présentation adressée à des jeunes gens qui n'ont jamais, ou si peu, fait de philosophie ? En termes de contenu, combien d'auteurs, de concepts, de définitions, de distinctions faut-il mobiliser ? Le problème est-il seulement quantitatif ? En somme, les interrogations se résument en une : que veut dire et en quoi consiste faire son cours de philosophie ?

Que la question concerne tout jeune professeur, quel qu'il soit, cela est entendu. Mais, rappelons-le, le professeur contractuel a été posté et ne jouit d'aucun encadrement défini. Il est seul avec l'exigence d'enseigner. Il doit donc faire en fonction des séries de ses classes, des profils et niveaux de ses élèves, de son temps de service, du nombre total de ses élèves, etc.

On pourrait objecter que le contractuel peut se tourner vers sa hiérarchie. Mais le raisonnement de l'agent non titulaire en CDD est modulé par le contrat qui le lie : reconnaître ses difficultés, n'est-ce pas affirmer son imposture, son incompétence et se montrer illégitime ? N'est-ce pas alors prendre le risque d'être licencié ou non renouvelé ? Quant à se tourner vers des collègues, encore faut-il en avoir et/ou en connaître lors de sa première affectation. À cela s'ajoute encore la tacite hiérarchie du plus vers le moins : agrégé, certifié, contractuel. L'ordre est rompu comme le suggère le changement de sonorité du vocabulaire. Il y a rupture, il n'y a pas continuité. Si les uns sont titulaires selon l'une ou l'autre modalité, les autres ne le sont pas et n'appartiennent donc pas officiellement au corps des professeurs du second degré. Enfin, notre collègue pourra bénéficier des formations au PAF (Plan académique de formation). Quelques journées allouées à sa « formation ». Quelques jours par an pour être formé. Combien d'années pour recevoir la formation équivalente aux stagiaires des ÉSPÉ ?

Pour finir, remarquons que le cercle est vicieux pour le contractuel qui souhaite devenir titulaire. Le système est évidemment pensé sur le modèle de la titularisation : est estimé légitime un professeur qui a réussi un concours national validant son ni-

3. Et conséquemment, comment pourrait-on reprocher en toute rigueur à un contractuel d'être débordé par ses classes, de produire des séquences maladroites sachant qu'il n'a été livré qu'à lui-même ? Il y a là comme quelque chose d'inique. Parce que, quelles que soient les raisons de l'institution, au vouloir être professeur n'est répondu qu'un froid raisonnement : apte en théorie, apte en fait. Les doutes et inquiétudes du jeune contractuel ne pourront être partagés qu'au hasard de ses rencontres et de ses affectations.

veau disciplinaire, et qui a effectué une année de stage validant une aptitude à enseigner. La contractualité est donc envisagée sur un statut temporaire. Une fois en poste, le contractuel devrait développer sa pratique, apprendre son métier sur le terrain ce qui, d'ailleurs, tout le monde le répète, serait déterminant pour l'oral du concours. Très bien. Mais puisque le contractuel n'a aucune formation, puisqu'il débute, puisqu'il a parfois jusqu'à cinq ou six classes, que son temps est absorbé par la préparation de ses séances et la correction de ses copies, nombreuses on le sait, où trouve-t-il le temps de préparer le concours ? Parce qu'écrire un cours, une séquence, un passage, faire un corrigé prennent énormément de temps, pour peu de résultats au commencement de la profession. Il y a un débordement : le labeur du jeune professeur noie la préparation du concours. Et le temps passe. Certains de ces jeunes contractuels auront à renouveler plusieurs fois leurs vœux, parfois jusqu'à au moins six années (CDD) de suite pour pouvoir être enfin un peu plus sûrs d'enseigner durablement (CDI) malgré tout. Quant à ceux qui seront lauréats d'un concours, leur année de stage consistera en un service à temps complet, ponctuée de seulement quelques jours de formation, attestant paradoxalement l'acquisition des compétences d'enseignement attendues, mais jusqu'alors non reconnues.

*

Être contractuel, commencer sa carrière de professeur *comme* contractuel est un des moyens pour enseigner la philosophie à des élèves de Terminale. C'est là l'occasion de découvrir un métier, peut-être même *son* métier.

Le premier poste ne s'oublie pas : il mêle l'enthousiasme au souci d'apprendre à des élèves ce qu'est philosopher. Il est cette expérience singulière de la nouveauté, où tout est d'une rare intensité car inédit. On manque de repères, on essaye de se raccrocher à des normalités, on emploie les recettes de collègues plus aguerris, on compose les siennes... En somme, on apprend depuis ce premier poste. On s'approprie un métier que l'on s'est choisi.

Pour autant, être contractuel est aussi faire l'expérience de sourdes inquiétudes. Et si on n'était pas renouvelé ? Et si on n'était *plus* renouvelé ? Et si on ne se jugeait pas digne de l'exercice ? Et si on ne nous jugeait *plus* digne de l'exercice ? Et si même, faute de repères, on s'écœurerait à la tâche ? Se pose alors pour chaque contractuel la question de la reconnaissance : non titulaire, certes, *mais* professeur.

Julien FONOLLOSA
Lycée Juliette Récamier
Lyon

Bulletin d'adhésion

Nom :
Prénom :
Adresse :
Code postal :
Ville :
Tél. :
E-mail :
Établissement d'exercice :
.....

TARIFS

- Adhésion avec abonnement à la revue *L'Enseignement philosophique* :
 - Tarif normal : 49 € (*soutien* : 51 €)
 - Stagiaires ou enseignants à mi-temps : 30 € (*soutien* : 31,50 €)
 - Retraités : 36 € (*soutien* : 39 €)
- Adhésion seule :
 - Tarif normal : 24,40 € (*soutien* : 26 €)
 - Tarif réduit (stagiaires, mi-temps et retraités) : 11,40 € (*soutien* : 15 €)
- Abonnement pour l'étranger : 46,50 €, sans TVA, + frais d'envoi : 18 €.
- Abonnement pour les institutions : 49 €, TTC.

Les suppléments de soutien sont reçus avec reconnaissance.

Tout règlement doit être libellé à l'ordre de l'Association des professeurs de philosophie,
C.C.P. Paris 07604-82 S 020

et adressé à la trésorière de l'Association : Audrey Pomarès, 35 avenue Maréchal Foch,
63600 Ambert.

Adhésion en ligne :

<http://www.appep.net/adhesion-abonnement/>

L'APPEP

Fondée en 1947, l'Association des professeurs de philosophie de l'Enseignement public a pour but la promotion de l'enseignement de la philosophie et son rayonnement dans la cité. Elle se reconnaît dans le principe de laïcité.

Elle veille à ce que l'enseignement de la philosophie fournisse une formation intellectuelle et critique, appuyée sur les grandes pensées philosophiques. Soucieuse de la liberté du professeur de philosophie et de ses conditions matérielles de travail, elle se préoccupe de son haut niveau scientifique, assuré par des concours nationaux et une formation continue appropriée.

L'APPEP estime l'enseignement de la philosophie indissociable de la recherche, et veut renforcer la solidarité du Secondaire et du Supérieur. Elle agit pour que l'enseignement de la philosophie soit assuré d'un rôle significatif dans la formation à tous les métiers d'éducation.

Pour inciter les élèves à lire, elle organise chaque année le Prix lycéen du livre de philosophie.

Sa revue trimestrielle, *L'Enseignement philosophique*, publie, outre des informations professionnelles et administratives, de nombreux articles de recherche ou de réflexion sur l'enseignement qui en font une revue de philosophie indispensable à tout professeur. Son site garantit la publicité de son activité et met à la disposition de tous les professeurs des ressources utiles à leur travail et notamment de nombreux articles publiés dans la revue. *Appepliste*, sa liste de discussion, offre à tous les adhérents un lieu d'échange et permet la circulation de l'information.

L'APPEP est indépendante. Elle ne reçoit aucune subvention et ses responsables ne bénéficient d'aucune décharge. Elle ne vit que de la cotisation de ses adhérents.