

L'Enseignement philosophique

Avoir le temps

La « révolution copernicienne » en question

Montaigne : éducation et instruction

Les « choses humaines » selon Machiavel

Alfred Adler et la philosophie

72^e Année - Numéro 1
août - octobre 2021

Revue de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public

CPPAP : N° 0719 G 84794 - ISSN 0986-1653

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Président fondateur : M. Louis-Marie MORFAUX.

BUREAU NATIONAL

Président :

M. Nicolas FRANCK, 24, rue Chanoinesse, 75004 Paris. - nfranck@free.fr

Vice-Présidents :

M^{me} Karine CARDINAL - kcardinal@live.fr

M^{me} Marie PERRET, *chargée des relations avec les associations de professeurs spécialistes*
06 63 41 69 28 - marie.perret2@free.fr

Trésorière :

M^{me} Audrey POMARÈS, 45 boulevard Soult, 75012 Paris - au.pomares@gmail.com

Secrétaire Générale :

M^{me} Valérie BONNET, *chargée de la voie technologique*, nv.bonnet@orange.fr

Secrétaires de rédaction de la Revue :

M. Gérard SCHMITT, 22 rue Edgar Quinet, 54130 Saint-Max - gerard.schmitt@orange.fr

M. Bertrand NOUAILLES, bertrand.nouailles@orange.fr

M^{me} Valérie BONNET ; M. Benoît DA SILVA ; M. Vincent RENAULT

Autres Membres du Bureau :

M. Didier BRÉGEON, *chargé du Prix lycéen du livre de philosophie*, didierbregeon@orange.fr ;

Benoît DA SILVA, *chargé des INSPÉ et de la formation* ; M. Henri DILBERMANN ;

M. Pierre HAYAT ; M^{me} France ISRAËL, *chargée des stagiaires* ; M. Jean-Louis LANHER ;

M. Alexandre LEPEZEL ; M^{me} Sandra MEVREL ; M. Marc PAVLOPOULOS ;

M^{me} Agathe RICHARD ; M. Vincent RENAULT ; M^{me} Jocelyne SFEZ, *chargée d'HLP* ;

M. Alessandro TREVINI BELLINI.

ANCIENS PRÉSIDENTS

M. Louis-Marie MORFAUX, président fondateur (1947-1969), M. Jean LEFRANC (1969-1994),

M. Jacques BILLARD (1994-1996), M. Charles COUTEL (1996-2000),

M. Édouard AUJALEU (2000-2008), M. Simon PERRIER (2008-2014).

Pour proposer un texte à la revue, se reporter à la page 2 de ce numéro.

TARIFS

(Année scolaire 2021-2022)

Le numéro : 15 € + 3 € de frais d'envoi, TTC.

Le tarif de l'adhésion à l'Association dépend de l'indice de rémunération. L'adhésion comprend l'abonnement à la version électronique de *L'Enseignement philosophique*. Les cotisations et les dons font l'objet d'une réduction d'impôt de 66 %. (Un reçu fiscal sera adressé).

- Jusqu'à l'indice 455 : 15 € - De 455 à 515 : 20 € - De 515 à 600 : 25 €

- De 600 à 760 : 30 € - Au-delà de 760 : 35 € - Honoraires : 30 €.

Supplément pour l'abonnement à la revue imprimée : 25 €.

Abonnement seul à la revue imprimée. Pour la France : 49 €. Pour l'étranger : 64 € (46 € + 18 € de frais de port).

Les suppléments de soutien sont reçus avec reconnaissance.

Tout règlement doit être libellé à l'ordre de l'Association des Professeurs de Philosophie, CCP N° 0760482 S 020.

Toute correspondance relative aux cotisations et aux abonnements doit être adressée personnellement à la Trésorière de l'Association :

M^{me} Audrey POMARÈS, 45 boulevard Soult, 75012 Paris

Sommaire

Éditorial

Rapport moral.....	3
--------------------	---

Questions de philosophie

François WARIN, <i>Avoir le temps</i>	11
Thierry VIANA, <i>La « révolution copernicienne » en question</i>	21
Charles BOYER, <i>Les « choses humaines » selon Machiavel</i>	41
Bernard JOLIBERT, <i>Éducation et instruction selon Montaigne</i>	49
Laurent HUSSON, <i>Compte rendu de l'ouvrage de Christophe Bouriau, Alfred Adler et la philosophie. La psychologie du « comme si »</i>	61

Bulletin de l'Association

Assemblée générale du 4 décembre 2021	67
Enquête annuelle de l'APPEP	72
Lettre adressée au directeur de la DGESCO au sujet de l'EMC.....	78
Courriel adressé à Caroline Pascal, Cheffe de l'Inspection générale	79
Bac 2021 : Une commission parlementaire s'impose	81
Lettre adressée à chacun des présidents et présidentes des groupes parlementaires de l'Assemblée et du Sénat	83
Communication de Régionale : Communiqué des organisations de l'académie de Montpellier : La surveillance du travail de correction via Santorin est une réalité : nous la dénonçons	85

Informations

Livres reçus.....	89
-------------------	----

POUR PROPOSER UN TEXTE À LA REVUE

Tout texte (article, rapport, compte rendu, information...) proposé à *L'Enseignement philosophique* doit être envoyé aux secrétaires de rédaction sous forme de fichier informatique format .doc, .rtf, .odt ou .txt,

ET sous forme de fichier .pdf à l'adresse suivante :

revue@appep.net

L'auteur devra joindre à l'article qu'il proposera un résumé (abstract) de 80 mots environ. Celui-ci figurera dans le sommaire de la Revue et sur le site Internet de l'Association. L'auteur fournira aussi une courte liste de mots-clés qui faciliteront la recherche des visiteurs sur le site.

Après consultation du Comité de lecture, l'auteur sera informé de la décision prise : acceptation, acceptation sous réserve de modifications, non-publication. (À défaut d'un fichier informatique transmis en pièce jointe, on pourra envoyer un CD).

Par principe, la Revue n'accepte pas les articles qui auraient fait l'objet d'une publication antérieure dans un ouvrage imprimé ou en ligne sur un site Internet.

POUR SUIVRE LA VIE DE L'APPEP :

Site Internet de l'Association : www.appep.net

Et la liste de discussion (pour les adhérents de l'Association) :
appepliste@googlegroups.com

RAPPORT MORAL

L'action de l'APPEP a cette année encore été perturbée par la crise sanitaire, mais elle s'est surtout heurtée à la surdité du ministère et de son administration, qui ont pris prétexte de la pandémie pour aggraver encore les effets désastreux de la réforme du baccalauréat et du lycée sur le travail mené avec les élèves.

Au seuil de cette année électorale, l'APPEP doit se préparer à faire entendre haut et fort la voix des professeurs de philosophie.

UNE ANNÉE ÉPROUVANTE

Le refus d'aménager l'année et les épreuves du baccalauréat

Après le refus du ministère d'aménager le programme pour répondre aux incertitudes liées à la crise sanitaire, l'APPEP a demandé dès novembre et à plusieurs reprises¹ un aménagement de l'épreuve de baccalauréat, assez tôt dans l'année afin de donner aux professeurs et aux élèves la visibilité requise pour préparer sereinement l'examen. Ce n'est qu'en mars qu'une réponse nous a été apportée : au lieu de doubler le nombre de sujets ainsi que le demandait l'APPEP, l'inspection générale nous a annoncé l'ajout d'un seul sujet de dissertation². Cette solution était tardive et insuffisante.

Le ministre lui-même a finalement convenu que cet aménagement était inadéquat, puisqu'il a rendu en mai l'épreuve facultative, autorisant les élèves à conserver leur moyenne annuelle si elle était supérieure à leur note d'examen. L'APPEP a très vivement dénoncé cette décision et a demandé, à son corps défendant, l'annulation de l'épreuve transformée en mascarade³.

L'épreuve de philosophie

Notre demande n'a pas été entendue et le déroulement de l'examen fut conforme à nos craintes : la majorité des élèves ont été dissuadés de préparer l'épreuve et nombre d'entre eux ont écrit au fil de la plume des devoirs sans réelle substance philosophique. Il est vrai que la piètre qualité des sujets a désorienté de nombreux élèves et scandalisé leurs professeurs. Les correcteurs ont pourtant été tenus de lire et d'évaluer ces copies

1. Voir « Lettre au ministre de l'Éducation nationale : Pour aménager l'épreuve de philosophie du bac 2021 », in *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 2 (novembre 2020-janvier 2021), p. 107, ou sur le site de l'Association : <http://www.appep.net/lettre-au-ministre-pour-amenager-lepreuve-de-philosophie-du-bac-21>

2. « Réunion organisée par la DGESCO sur l'organisation des épreuves de la session 2021 du baccalauréat », in *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 3 (février-avril 2021), p. 95-100, ou : <http://www.appep.net/reunion-avec-la-dgesco-et-lig/>

3. « Épreuve de philosophie : non à la mascarade ! » in *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 4 (mai-juillet 2021), p. 84, ou : <http://www.appep.net/epreuve-de-philosophie-non-a-la-mascarade%E2%80%89>

sans savoir comment les noter. Nous avons proposé aux collègues de faire figurer sur chaque copie d'examen la mention : « La présente note est produite dans les conditions de la session 2021 du baccalauréat qui empêchent toute évaluation respectueuse des élèves », et nous réjouissons d'avoir été entendus par de nombreux collègues.

La mobilisation des professeurs de philosophie

L'APPEP a alerté la profession, en multipliant les interventions dans les médias⁴, et soutenu, ainsi qu'elle s'y était engagée, les nombreuses initiatives des collègues qui se sont réunis en assemblées générales⁵. Les rencontres des Régionales avec les autorités académiques chargées de l'organisation du baccalauréat ont contribué à mobiliser les professeurs de philosophie contre l'imposition de la correction dématérialisée des copies via le logiciel Santorin, et notamment contre la surveillance du travail des correcteurs. L'APPEP a, par la suite, vivement dénoncé les dysfonctionnements inouïs de la correction dématérialisée. La mobilisation qu'elle a contribué à susciter a permis d'obtenir la possibilité de télécharger et d'imprimer les copies.

Notre demande d'une commission parlementaire

L'incapacité du ministère à organiser correctement un examen réduit à deux épreuves nous a conduits à demander aux parlementaires une commission d'enquête pour établir les faits et les responsabilités de ce désastre institutionnel⁶. Les Régionales et de nombreux professeurs ont relayé cette demande auprès des parlementaires de leurs circonscriptions. L'initiative n'a malheureusement pas abouti, même si elle a souvent aidé nos collègues à faire découvrir aux élus et au public la gravité des dysfonctionnements.

Le « Grand oral »

Avec la Conférence, nous avons demandé l'annulation du « Grand oral »⁷, sans obtenir de réponse du ministère. Son déroulement grand-guignolesque a confirmé toutes nos critiques. L'APPEP renouvelle aujourd'hui sa demande d'une redéfinition de cet oral dont le caractère disciplinaire doit être incontestable. En l'état, cette épreuve, dont le coefficient est supérieur à celui de l'épreuve de philosophie, abaisse et décrédibilise l'examen.

La spécialité « Humanités, littérature et philosophie »

Comme l'APPEP l'avait malheureusement anticipé, des sept spécialités de base, HLP est celle qui est la plus abandonnée à la fin de la Première. C'est là une confirmation supplémentaire, si elle était nécessaire, de son inadéquation. En revanche, contre toute évidence, certains inspecteurs considèrent que le taux de passage d'élèves d'HLP de Première en Terminale est un indicateur de la qualité du travail des professeurs de philosophie.

4. Refusant de considérer que la session 2021 du baccalauréat était une session normale, nous avons systématiquement rejeté toutes les propositions d'analyses et de discussions des sujets d'examen.

5. Voir : <http://www.appep.net/textes-dag-adoptes-avant-le-17-juin> et <http://www.appep.net/textes-dag-adoptes-depuis-le-17-juin>

6. Voir ci-dessous, « Lettre adressée à chacun des présidents et présidentes des groupes parlementaires de l'Assemblée et du Sénat » p. 83-84.

7. « La Conférence réitère sa demande de suppression du Grand oral pour la session 2021 » in *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 4 (mai-juillet 2021), p. 99 – <http://www.appep.net/la-conference-reitere-sa-demande-de-suppression-du-grand-oral-pour-la-session-2021>. Et, dans le même numéro : « Un Grand oral impossible et illégitime », p. 85 – <http://www.appep.net/un-grand-oral-impossible-et-illegitime>

La dénaturation du CAPES

Malgré une opposition générale de la profession⁸, le ministère a imposé en force sa réforme du CAPES, qui introduit un « entretien professionnel » comptant pour un quart de la note globale du concours. Avec le jury du CAPES externe, l'APPEP s'oppose à cette réforme⁹ et continuera à œuvrer pour son abrogation.

L'enseignement moral et civique

L'APPEP a proposé à l'APHG et l'APSES d'adresser des propositions communes pour renforcer l'enseignement moral et civique au lycée ; seule l'APSES a accepté de se joindre à cette démarche¹⁰. Nos deux associations ont été reçues par le Directeur général de l'enseignement scolaire¹¹, Édouard Geffray, pour lui demander une augmentation de l'horaire dévolu à cet enseignement, la possibilité d'un travail en demi-classe et une garantie que l'EMC soit pris en charge par trois disciplines différentes durant les trois années du lycée, afin de rendre effectif le caractère officiellement pluridisciplinaire de cet enseignement. Édouard Geffray, vivement intéressé par cette dernière proposition, n'y a pourtant pas donné suite après consultation du ministre et des inspections générales. Nous le regrettons vivement.

Le prix lycéen du livre de philosophie

Malgré le contexte difficile, le succès du Prix ne se dément pas. Sous la direction de Didier Brégeon, et encadrés par leurs professeurs, 760 lycéens ont participé l'année dernière au vote qui a couronné Baptiste Morizot pour *Manières d'être vivant*. Il faut espérer qu'il sera cette année possible d'organiser une cérémonie publique pour la remise du Prix, ce que la crise sanitaire avait interdit l'année dernière.

PERSPECTIVES POUR L'ANNÉE À VENIR

Outre les activités habituelles nationales et régionales de l'Association – nous espérons notamment pouvoir reprendre réunions, rencontres et colloques –, trois axes principaux se dessinent pour l'année qui s'ouvre.

Expliciter et défendre la liberté pédagogique des professeurs de philosophie

L'effacement du baccalauréat, qui a pour effet mécanique de renforcer l'hégémonie de Parcoursup, l'extension du contrôle continu et la concurrence entre les disciplines conduisent inmanquablement à une aggravation des pressions subies par les professeurs. Celles-ci ne proviennent pas seulement des élèves ou de leurs familles, mais également de l'institution. En effet, au prétexte de remédier aux premières, le ministère impose dorénavant aux établissements de définir un « plan local d'évaluation ». Cela revient à déposséder les professeurs de responsabilités inhérentes à leur métier et à institutionnaliser les pressions au lieu de les neutraliser. L'APPEP a l'année dernière été saisie des désordres survenus au lycée Pascal-Paoli de Corte¹², dont l'hebdomadaire

8. Voir : <http://www.apppep.net/category/concours>

9. Voir : <http://www.apppep.net/motion-pour-le-retrait-de-la-reforme-des-concours-du-capes-et-du-capet>

10. Voir : <http://www.apppep.net/propositions-communes-de-lappep-et-de-lapses-sur-lemc>

11. « Audience de l'APPEP et de l'APSES auprès de la DGESCO », in *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 4 (mai-juillet 2021), p. 89-92 –

<http://www.apppep.net/audience-de-lappep-et-de-lapses-aupres-de-la-dgesco>

12. Voir ci-dessous, « Courriel adressé à Caroline Pascal, cheffe de l'Inspection générale », p. 79-80.

Marianne s'est fait l'écho¹³. L'autoritarisme qui a privé de sa liberté pédagogique une collègue courageuse annonce ce que le ministère prévoit de généraliser.

Cet encadrement de l'évaluation fera l'objet de toute notre attention. D'ores et déjà, nous savons que les situations sont très différentes d'un lycée à l'autre. La philosophie ne relevant pas du contrôle continu, il n'y a aucune raison qu'elle soit soumise au régime de contrôle imposé aux autres disciplines. En tout état de cause, l'APPEP s'opposera à toute limitation de la liberté pédagogique, sera très attentive aux disparités locales et apportera son soutien à tous les collègues qui lui en feront la demande. Afin de faciliter les démarches des collègues, elle a mis en ligne un formulaire¹⁴ pour qu'ils puissent lui signaler les anomalies qu'ils constateraient. Elle les invite à le faire connaître et à l'utiliser s'ils sont victimes ou témoins d'atteintes à la liberté pédagogique.

Se faire entendre des candidats et de l'opinion

L'année qui s'ouvre doit être l'occasion pour l'APPEP de faire connaître les besoins des professeurs de philosophie et de leurs élèves. Nous nous adresserons donc aux candidats à l'élection présidentielle. Nous serons particulièrement attentifs aux mesures qu'ils comptent prendre pour rétablir le caractère national du baccalauréat, réduire l'hégémonie de Parcoursup, garantir le caractère disciplinaire de l'enseignement et des concours de recrutement. Nous les interrogerons sur les remèdes qu'ils proposent pour rétablir la confiance avec les enseignants et sur la place qu'ils entendent ménager à l'enseignement de la philosophie au lycée et à l'université.

De leur côté, les Régionales s'adresseront aux candidats aux élections législatives et nous inviterons tous les professeurs de philosophie à entreprendre des démarches auprès des candidats de leur circonscription.

Il nous faudra utiliser toutes les voies possibles pour alerter l'opinion.

Poursuivre le renouvellement de la revue

La ligne éditoriale de *L'Enseignement philosophique* a été précisée¹⁵ par son nouveau secrétariat de rédaction. Nous proposerons dorénavant des dossiers thématiques au moins deux fois par an, mais continuerons à publier des articles hors-thème. Deux appels à contribution ont été lancés, l'un sur la possibilité de la philosophie¹⁶, l'autre sur les traditions philosophiques d'Asie¹⁷.

Pour des raisons techniques, Cairn n'a pour l'instant publié que les numéros de la revue postérieurs à 2008. La plateforme devrait rendre disponibles dans les mois qui viennent les numéros pour lesquels nous disposons d'une version numérique, soit depuis 2005. Pour les années antérieures, qui n'existent que dans une version papier, Persée se chargera sans doute de la conversion numérique et de la publication. Dans un avenir proche, c'est donc la totalité de la collection de la revue depuis sa création qui devrait être disponible en ligne.

13. Voir : <https://www.marianne.net/societe/education/surnotation-au-lycee-en-corse-le-combat-dune-enseignante-face-a-leducation-nationale>

14. « Atteintes à la liberté pédagogique : Appel à témoignages » : <http://urlr.me/5pHrW>

15. Voir ci-dessous, p. 91-92 – <http://www.appep.net/la-revue-lenseignement-philosophique>

16. Voir *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 3 (février-avril 2021, p. 115 – <http://www.appep.net/appel-a-contribution-la-possibilite-de-la-philosophie>

17. Voir *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 3 (février-avril 2021, p. 116 – <http://www.appep.net/appel-a-contribution-les-traditions-philosophiques-dasie>

REMERCIEMENTS À GÉRARD SCHMITT

Après 32 années au Bureau national, Gérard Schmitt a décidé de prendre un repos bien mérité. Son travail précis et rigoureux de secrétaire de rédaction de *L'Enseignement philosophique* est reconnu par tous les lecteurs de la revue, bien au-delà des membres de l'APPEP. Son activité inlassable au service de l'Association, son indéfectible loyauté, l'autorité de son jugement assis sur une expérience ancienne et une connaissance fine des combats des professeurs de philosophie ont continûment soutenu et éclairé l'action du Bureau. L'Association lui doit le meilleur de ce qu'elle est.

Nous lui dirons de vive voix notre immense reconnaissance lors de l'assemblée générale qui se tiendra à Paris en décembre prochain, à laquelle j'invite chaleureusement tous les adhérents de l'APPEP.

Nicolas Franck
Président de l'APPEP
27 septembre 2021

Questions de philosophie

François WARIN

Avoir le temps 11

Du temps du confinement et de la *dévastation* qui affectent si profondément notre sens de la temporalité, la philosophie aurait-elle quelque chose à dire ? L'occasion en tout cas de relire quelques textes d'Aristote et d'Augustin et d'essayer de nous orienter dans *Être et temps* de Heidegger en nous interrogeant sur l'expression *avoir le temps* au moment où, pour chacun, s'amenuise *le temps qui reste*.

Thierry VIANA

La « révolution copernicienne » en question 21

L'œuvre de Copernic est à la fois tournée vers l'avenir par le système héliocentrique du monde qu'elle inaugure, et vers le passé par sa fidélité au principe du mouvement réel circulaire et uniforme des astres, hérité de Ptolémée, et à la conception du monde fini ayant pour limite la sphère des fixes et hiérarchisé ayant pour centre le Soleil, héritée des Pythagoriciens. Dès lors, est-elle à bon droit nommée « révolution copernicienne » selon l'expression consacrée ou bien doit-elle être rigoureusement pensée comme réforme de l'astronomie ptoléméenne ? La question engage la remise en chantier du concept de révolution scientifique. Celle-ci est-elle, selon son concept kuhnien, un changement de paradigme pour un groupe scientifique dans un domaine de recherche – auquel cas l'œuvre de Copernic serait une révolution scientifique en substituant au paradigme géocentrique de l'astronomie son paradigme héliocentrique ? Ou bien est-elle, selon Kant qui a élaboré le premier son concept, une transformation dans la façon de penser, qui instaure une science – auquel cas cette œuvre serait bien plutôt une réforme scientifique, l'astronomie étant une science déjà instaurée dans l'Antiquité ?

Charles BOYER

Les « choses humaines » selon Machiavel 41

Ne lire par commodité que *Le Prince* nous procure une vision partielle, voire tronquée, de la philosophie politique de Machiavel. Il est donc nécessaire de la compléter par la lecture des *Discours sur la première décade de Tite-Live* pour en apprécier l'unité : il n'y a pas d'un côté le conseiller du prince et de l'autre le républicain. On y verra alors une conception du monde dont la modernité s'enracine paradoxalement dans des catégories anciennes comme l'astrologie et la médecine antiques, et où les « choses humaines », aussi déterminées soient-elles par les « choses du monde », se caractérisent par une certaine liberté, ce qui permet aux hommes d'avoir une histoire.

Bernard JOLIBERT

Éducation et instruction selon Montaigne 49

Les *Essais* de Montaigne sont souvent cités aujourd'hui pour justifier, sinon le mépris de l'instruction, du moins la défaveur des « savoirs » au profit du « savoir être ». Il conviendrait d'opposer la « tête bien faite » à la « tête bien pleine ». Par suite, l'éducation devrait prendre le pas sur l'instruction dans la formation de l'enfance scolaire.

C'est passer un peu vite sur le fait que Montaigne, dans ce passage célèbre, ne nous parle pas de l'élève, mais du précepteur, que le terme « bien » ne recouvre pas une même signification dans la première expression (« bien faite ») et dans la seconde (« bien pleine »). C'est oublier aussi que ses *Essais* sont un monument de culture livresque, truffé de citations et de références à des auteurs lus et relus. La tête du sieur de Montaigne est à la fois bien faite et bien pleine. Et si elle est bien faite c'est peut-être qu'il a su commencer par la « nourrir » à propos avec des connaissances puisées à la source.

Laurent HUSSON

Compte rendu de l'ouvrage de Christophe Bouriau, Alfred Adler et la philosophie. La psychologie du « comme si » 61

AVOIR LE TEMPS

François WARIN
Hon. Lycée Perrin, Marseille.



Je vous dis frères,
le temps se fait court.
Paul, 1 Cor. 7

Tous les Blancs ont une montre
mais ils n'ont jamais le temps.
Dicton africain

Nous abordons l'expérience quotidienne du temps en utilisant des tournures de phrase telles que : « avoir le temps », « ne pas avoir le temps », « prendre le temps », « employer le temps », « sacrifier le temps », « gaspiller le temps », etc. Les différents commerces avec le temps ainsi désignés, immédiatement indexés sur une tâche, sur un pouvoir-faire, sur une *préoccupation* ne sont pourtant possibles que parce qu'au premier chef nous avons déjà le temps, parce qu'il est le lieu d'une donation, parce qu'il nous est octroyé pour que nous puissions l'employer de telle et telle manière. Il y a un temps pour semer et un temps pour récolter, un temps pour s'embrasser et un temps pour s'abstenir d'embrassements... dit *L'Ecclésiaste*, nous rappelant que, pour le temps qualifié, habité, incarné des paysans, *tempus* est indiscernable de *tempestas*, le temps qui passe du temps qu'il fait, le mouvement propre du temps consistant à *être en saison*, à venir toujours à temps et jamais à contretemps. Même si nous n'avons pas le temps, et justement parce que nous ne l'avons pas, nous sommes d'autant plus opprésés par le temps qui nous est octroyé¹, écrit Heidegger. De plus pour « avoir le temps » il faudrait qu'il *soit* ; or, peut-on dire du temps qu'il *est*, alors que, crucifié entre passé

1. *Séminaires de Zurich*, Gall., 2010, p. 104.

et avenir², éternellement en perte et en résurrection, il n'est qu'en cessant d'être et qu'il semble constitué, écrivait Augustin, de trois non-être ? Immense question qui est « l'antique croix des philosophes », disait Husserl. On voit en tout cas que le temps se dit en plusieurs sens et surtout que le verbe « avoir » ne peut pas toujours avoir le sens de la possession. Comment démêler cet écheveau de sens et quels sens donner à l'expression « avoir le temps » ?

I. LE NOMBRE (MESURE) DU MOUVEMENT

Le temps, disait Kant, n'a qu'une seule dimension, et, pour nous le représenter, il faudrait qu'il ait une dimension $n + 1$. C'est la raison pour laquelle nous sommes dans l'obligation de recourir à l'espace pour le représenter en traçant une ligne, par exemple, quitte à la terminer par un point au centre d'un cercle, image de la fin de parcours dans la nomenclature des signes de piste. Les clepsydres, les sabliers, les aiguilles de toutes les horlogeries nous le *montrent*. Sur les murs de nos villages, les cadrans solaires souvent accompagnés de cruels dictons, nous rappellent aussi que le temps passe, qu'il nous est compté, que nous n'aurons peut-être pas le temps de réaliser nos projets, et, quand le sable fin que contient le sablier se met soudainement à se vider avec un léger bruit de cataracte, nous comprenons que nous n'avons sans doute plus beaucoup de temps, et nous nous demandons avec inquiétude ce que nous allons bien faire du *temps qui reste* alors même qu'arrivés à la retraite, nous pouvons aussi avoir *tout notre temps*... Mais nous évaluons ainsi, comme un capital disponible, ce qui nous sépare de notre *décès*, événement factuel et impersonnel qui nous masque la démesure abyssale, imprévisible, irréprésentable de notre propre mort.

Telle est l'évidence pathétique³, évidence commune marquée du sceau de la nostalgie, évidence que, pendant des millénaires, la pensée philosophique a contribué à façonner.

Une telle nostalgie a en effet accompagné l'interprétation du temps que l'on trouve dans la physique d'Aristote. Une quinzaine de pages d'Aristote sont devenues la pierre d'angle qui porte deux millénaires et demi d'histoire. Cette interprétation qui voit dans le temps une succession de « maintenant » est restée déterminante « jusqu'à Bergson et au-delà », dit Heidegger. Et là, la référence princeps, dans le traité aristotélicien sur le temps, pourrait bien être celle-ci :

Il y a aussi un certain pathos sous l'action du temps, comme nous avons coutume de dire que le temps consume, que tout vieillit sous l'action du temps et que le temps apporte l'oubli, mais pas que l'on apprend ni que l'on devient jeune et beau, car le temps est par lui-même plutôt cause de destruction ; en effet, il est le nombre du mouvement, et le mouvement défait ce qui est.⁴

2. Retrouvant le symbolisme rosicrucien, Hegel, dans sa tentative, parallèle à celle de Nietzsche, de réconcilier l'être et le devenir, pourra résumer sa pensée dans cette parole aussi célèbre qu'éclatante : « il faut reconnaître la raison comme la rose dans la croix du présent et se réjouir d'elle ». Plus loin, à propos du vantard de Rhodes, il écrira : « ici est la rose (*rhodon* en grec), c'est ici qu'il faut danser ». Préface aux *Principes de la philosophie du droit*.

3. Évidence pathétique qui concerne aussi l'*aiôn*, le temps de vie propre de chaque chose mais aussi le mouvement perpétuel et cyclique du temps. De ce « ressentiment contre le temps », comme disait Nietzsche, seul Héraclite, célébrant « l'innocence du devenir », fera exception : « le temps (*aiôn*) est un enfant qui joue, royauté d'un enfant ».

4. *Physique* IV, 12, 220 a 30-221 b 3.

Ce texte résume l'essentiel de la pensée aristotélicienne concernant le temps :

1. Le temps, comme « succession de maintenant » qui donne ainsi au présent une prépondérance absolue, est analysé par Aristote *a parte objecti* et *a parte subjecti*. Cette interprétation courante du temps donnera sa légitimité au schéma passé-présent-futur sur lequel vivront toutes nos grammaires⁵, organisera le temps officiel des calendriers tout en réduisant le phénomène du temps au temps des horloges, des horaires et des emplois du temps...
2. *A parte objecti* nous avons là une conception cosmologique et réaliste du temps qui sera longtemps tenue pour évidente et indépassable. Le temps est référé au mouvement du soleil ; au mouvement (*kinésis*) du cosmos qui ekstasie, *ek-sistémi*, écrit Aristote, ekstase défaisante et négatrice qui finit par détruire et par ruiner tout ce qui est⁶, d'où l'emploi du vocable *pathos*. La mutation continuelle du monde, l'homme doit en effet la subir et la souffrir comme une passion, voilà pourquoi le temps, signe de notre passivité, nous use et nous défait. Comment pourrions-nous alors, activement, « avoir le temps » lui qui, « useur général de toutes choses » (Flaubert), nous dépossède et nous ravit tout ce que nous avons ? « C'est une chose terrible de sentir s'écouler tout ce que l'on possède »⁷, dira encore Pascal faisant fond ici (si l'on peut dire) sur le schème héraclitéen du fleuve du devenir qui, sans fin, condamne l'instant au passage et à la perte. En nous le représentant comme la fuite éperdue des instants, ce *chronos* a souvent été identifié au cruel *Kronos*, le fils d'Ouranos et de Gaïa, le titan dévoreur de ses enfants, celui que nommait, dans la *Théogonie*, le mythe hésiodique.
3. Mais, *a parte subjecti*, le temps a pourtant besoin de l'âme, non pour être ce qu'il est (le temps présent), mais pour être ce qu'il n'est plus et ce qu'il n'est pas encore. Le présent de la nature n'est qu'un perpétuel devenir qui ne cesse de se dérouler au présent, il y a une éternité du devenir et de son perpétuel « maintenant ». Seule l'âme nous permet de nombrer, de compter, de mesurer le mouvement, de distinguer entre l'antérieur et le postérieur, entre l'avant et l'après. Nous avons là peut-être l'origine de ce temps de l'âme, de cette « distension de l'âme » (Plotin) que les modernes phénoménologues appelleront la temporalité, *Zeitlichkeit*. Dans la postérité d'Augustin le temps, qui n'était jusqu'alors que « précarité et défaillance », va alors être vu comme ayant « la constance possible d'un fondement » (J. Beaufret). Le temps sera moins ce que nous subissons, ce qui nous dépossède, que la marque au contraire de notre puissance⁸ ; il témoignera d'une activité, d'un pouvoir, d'un projet, d'une échappée, d'un élan, d'une ekstase créatrice, sera le principe d'une production, fera donc partie, en quelque sorte, de cet « avoir » qui nous présente le temps, merveille d'être et d'avoir à être⁹.

5. *Être et Temps*, § 6.

6. « Ce qui est né doit croître, mûrir et dépérir par soi-même » du moins dans le monde sublunaire où tout arrive, la plupart du temps (*epi to polu*), de la même façon [...] », *De anima*, III, 12, 434 a, 24-25.

7. *Pensées*, 15/23.

8. Selon la célèbre formule de Jules Lagneau : « Étendue marque de ma puissance, temps marque de mon impuissance ». *Célèbres leçons et fragments*, PUF, 1957.

9. *Deviens ce que tu es*, injonction pindarique qui est celle-là même de l'aventure humaine. Ce que Heidegger appelle la factivité (*Faktizität*). Mais ce n'est que rarement que nous prenons possession du temps qui nous possède nous-mêmes, ce n'est que rarement que nous devenons maîtres de cette puissance que nous sommes nous-mêmes, ce n'est que rarement que nous existons librement, écrit Heidegger GA, 26, p. 257, 258, cité par Ch. Bouton, *op. cit.*, p. 44.

II. TEMPORALITÉ, ZEITLICHKEIT

« Le premier qui ait profondément éprouvé les puissantes difficultés qui résident (dans l'analyse du temps) et qui s'y soit fatigué jusqu'au désespoir fut saint Augustin dont les chapitres XIII à XXVIII des *Confessions* (livre XI, XX, § 26) doivent, aujourd'hui encore, être étudiés à fond par quiconque s'attaque au problème du temps », écrit Edmund Husserl. Quelle est en effet la question d'Augustin dans ces célèbres chapitres ?

1. Peut-on dire du temps qu'il est ? Il ne le semble pas puisque le temps est constitué de trois non-être, le passé n'est plus, le futur n'est pas encore quant au présent « il n'est qu'en cessant d'être ».

2. Mais simultanément, le temps véritable a un triple visage : il est l'ouverture dans le présent des dimensions du passé et de l'avenir : soit le jaillissement d'un triple présent : le présent du passé (mémoire), le présent de l'avenir (attente), le présent du présent (perception directe)¹⁰. En effet si nous étions entièrement noyés dans la dimension de la fluidité ou de la fluence universelle attribuée à Héraclite, adhérant alors à un présent permanent, plongés dans l'immanence du devenir, nous ne serions pas conscience du temps, nous n'aurions pas cette conscience qui témoigne de notre transcendance par rapport au pur présent.

3. Augustin s'écarte ainsi de la détermination cosmologique du temps pour lui substituer une détermination psychologique. Le temps devient l'être même de l'homme : non seulement le destin de l'homme se situe dans le temps comme le christianisme l'avait affirmé pour la première fois, mais le temps apparaît comme l'éclosion ou la naissance d'un présent véritable (il n'est pas un simple moment présent) qui est le temps lui-même, l'épaisseur du temps : unité d'un passé et d'un avenir qui se répondent en lui et qui répondent de lui.

C'est peut-être de cette temporalité qu'aujourd'hui, avec la pandémie, l'homme du confinement se sent le plus douloureusement privé. En cette période où le monde s'est comme arrêté et où nous sommes condamnés à attendre le bout du tunnel, la fin du confinement, le phénomène du temps s'est pauvrement réduit à une suite sans fin des instants tant nous nous sentons privés d'un vrai rapport à l'avenir, prisonniers que nous sommes d'un temps déstructuré, sans rythme et sans aucun horizon¹¹. Dans l'impatience, dans le vide de l'attente nous cherchons des passe-temps quand ce n'est pas « l'ennui profond », celui qui congédie toute chose, qui nous oppresse. Avec ce qui n'est pas un sentiment subjectif mais une façon d'être *intoné* ou interpellé par les choses et qui

10. *Confessions*, L. XI, XX, § 26.

11. C'est au moment où, avec le télétravail, le travail envahit l'espace privé et l'ensemble de la journée que le piège se referme et se révèle pleinement : en faisant sauter la bonne gestion de l'emploi du temps, en neutralisant le compartimentage de l'*orare* et du *laborare*, soit l'alternance des rythmes héritée depuis mille cinq cents ans de la règle de Saint-Benoît, la contrainte temporelle est devenue omniprésente. L'appareillage d'ensemble de la sommation (*Gestell*), ou la machination (*Machenschaft*), soit le sujet anonyme du règne inconditionnel du calcul et de l'efficacité s'impose désormais à chacun d'entre nous et nous fait souffrir comme jamais de la pénurie du temps. Elle est réclamée impérativement par ce que Jünger appelait la *mobilisation totale*. Ainsi une activité récréative et hors travail comme la marche est, avec le jogging, soumise elle aussi à l'injonction de la performance, du calcul et de la rentabilité qui a gagné tous les secteurs de la société et cela d'autant plus que cette injonction est ici entièrement intériorisée. Connecté, enregistrant de multiples paramètres biométriques, le joggeur peut faire fructifier et optimiser son « capital santé », rentabiliser tout son temps et ne plus le gaspiller. Il est entré ainsi dans une autre « époque de l'être » que celui qui, hier encore, dans sa contrée, faisait chemin... « Le *Dasein* calcule et interroge la quantité de temps, c'est pourquoi il n'a jamais de relation véritable au temps [...] Il perd son temps », écrivait Heidegger en 1924 (*Le concept de temps*, Cahiers de l'Herne, Poche 1983, p. 46. Cité par Sébastien Camus, *Heidegger*, Ellipses 2017).

concerne donc notre être-au-monde¹², c'est le rien qui oppresse et qui pèse, à tel point qu'« avoir des ennuis » serait sans doute le meilleur moyen de se préserver de l'ennui¹³, de cette façon de demeurer (*weilen*) dans un temps démesurément long (*lang*) : *Langweile*, dit-on pour « ennui » en allemand.

L'analyse d'Augustin est à l'origine d'un thème majeur de la philosophie moderne, qui est non seulement une philosophie du temps mais une philosophie de la temporalité référée à l'activité d'un sujet, à une opération de l'esprit, à une puissance que je déploie, à un récit que je tiens¹⁴, à une structuration ou à une périodisation de la durée. Le temps ne nous est donc pas donné, il est construit, il est, dit Merleau-Ponty, un réseau d'intentionnalités spécifiques (*protentions* et *réentions* selon la terminologie de Husserl) même si, dans sa naïveté, la conscience ignore son travail de visée et si seule la réduction phénoménologique peut reconduire les phénomènes à leur source de constitution. Le temps en effet n'est pas dans les choses mais dans le rapport de ma pensée aux choses¹⁵. Le temps n'existe que lorsqu'une subjectivité vient briser la plénitude du présent pour dessiner une perspective en y introduisant le non-être de l'ailleurs, de l'autrefois et du demain. C'est en ce seul sens bien particulier et spécifique que l'on peut dire : « j'ai le temps » ou, avec l'orgueil de Goethe dans le *divan* : *Die Zeit ist mein Besitz, mein Acker ist die Zeit*¹⁶. Le temps est ma propriété, mon champ est le temps.

III. L'AUTRE TEMPS, LE KAÏROS

Si nous voulons pourtant avancer dans l'aujourd'hui et saluer l'arrivée du temps en son allant et en son allure, c'est peut-être à une source plus profonde encore qu'il faudrait s'abreuver. Et pour prendre la mesure du séisme provoqué par la parution de *Sein und Zeit* en 1927, pour tenter de comprendre cet autre temps original et plus profond que celui que la chrono-logie officielle ne cesse de masquer, on peut commencer par se guider sur la distinction que faisaient les Grecs entre *chronos* et *kairos* et par citer ce beau texte de Gilbert Romeyer-Dherbey commentant Pindare :

Le *kairos* est un don, et le don est un *kairos*. L'intervention du dieu dans le sort des mortels en modifie la temporalité, et l'on comprend dès lors que l'un des sens de *kairos* ait désigné le moment fugace où tout se décide, où la durée prend un cours favorable à nos vœux. [...] L'irruption soudaine du *kairos*, c'est-à-dire d'un temps visité par le dieu, se marque en général chez Pindare, par l'apparition de la lumière. [...] Lorsque l'orage a bien enténébré la terre, soudain le vent faiblit, la pluie s'arrête, la nue s'entrouvre – et c'est l'embellie, une clairière de lumière soudaine, dans un lieu de désolation. L'homme a senti le passage du dieu, et tel est le *kairos*. [...] Le *kairos* est une seconde d'éternité.¹⁷

1. Être et temps. La conjonction de coordination marque ici l'appartenance de l'être et du temps vers lequel fait signe l'irruption du *kairos*, irruption de l'ailleurs et de l'impossible. Il y a une temporalité (*Temporalität*, écrit ici Heidegger), qui appartient à l'être, distincte de la *Zeitlichkeit*, de la temporalité qui appartient au *Dasein*¹⁸. Telle était déjà

12. *Séminaires de Zurich*, Gall., 2010, p. 278.

13. *Les concepts fondamentaux de la métaphysique*, Gall., 1992, p. 124-247.

14. Cf. G. Guillaume, *Temps et verbe*, Champion, 1929, A. Jacob, *Temps et Langage*, Armand Colin, 1967.

P. Ricoeur, *Temps et récit*, tome 3, 1985, Seuil.

15. *Phénoménologie de la perception*, Gall., 1945, p. 470, 471.

16. *West-östlicher Divan*, Buch der Sprüche. WA I, 6. P. 121. *Le Divan*, Poésie/Gall, 1984. Et aussi : Qu'est-ce qui m'abrège le temps ? / L'activité ! / Qu'est-ce qui l'allonge insupportablement ? / L'oisiveté !...

17. *La parole archaïque*, PUF, Paris 1999, p. 11-12.

18. L'homme est cet étant (*Seind*) qui a pour propriété essentielle d'entendre l'être (*Sein*) (comme aussi il sous-entend le temps) ; c'est la raison pour laquelle lui revient le nom, qui reste opaque en français de *Dasein*, lieu (*da*) traversé par l'être (*Sein*) soit le *Da-sein*, l'être le là de l'homme et non l'homme enfermé sur lui-même.

l'énigme soulevée par *Sein und Zeit* : être, c'est être présent, le temps est « le prénom (pré-nom) de l'être », il est « l'horizon transcendantal de la question de l'être » et il trahit une secrète affinité entre être et temps. Il n'y a donc pas à opposer, comme le fit Platon, être et devenir ou à tenter de les réconcilier comme ont cherché à le faire Hegel et Nietzsche. Il faut les penser ensemble¹⁹. Le *kairos* est un don et le don est un *kairos*. En Allemand, l'événement de la présence, la basse continue, la grâce inaudible du *Il y a* se dit justement *es gibt*, ça donne, et le surcroît, le don de cette donation excède l'étant donné subsistant, le déjà donné, de la même façon que, chez Bergson, la durée *qui se fait* excède le temps spatialisé que l'on mesure et qui est du *déjà fait*... Cette donation du temps qui se confond avec mon ouverture au possible est ce dans quoi j'avance sans jamais pouvoir la constituer en objet : « je ne peux me saisir de moi-même comme je ne peux me saisir du temps », écrivait Montaigne. C'est ce que fait pourtant la science physique traditionnelle en considérant le temps, qui est d'abord le séjour et la dimension même de l'existence humaine, comme un cadre qui nous serait extérieur, un écoulement uniforme et homogène interprété comme un paramètre à partir de la seule actualité présente, calculable et manipulable. Il a fallu attendre la physique quantique pour que soit comme ratifiée l'omniprésence de l'impermanence et reconnu que le monde n'était pas constitué de choses substantielles mais d'un ensemble d'événements éphémères, de processus qui ne durent pas mais se transforment continuellement. La pierre elle-même est en réalité un ensemble de vibrations complexes de champs quantiques, d'interactions de formes momentanément à l'équilibre mais qui sont vouées finalement à tomber de nouveau en poussière²⁰.

La condamnation, au Moyen-Âge, par l'Église, du prêt à intérêt est fondée sur une interprétation du temps qui allait peut-être déjà dans le sens de cette donation qui échappe à nos prises, de cette pure dépense libérée du principe de raison dont nous venons de parler. Chaque créature, dit Augustin, fait don de soi comme le soleil le fait pour éclairer mais rien ne fait don de soi d'une façon plus conforme à la nature que le temps. Aussi le temps ne saurait être objet d'appropriation, ne saurait se vendre comme le font les usuriers, car alors cela ferait crier jusqu'aux pierres²¹.

Mais si le Dasein se tient à la source du temps, il n'est pas pour autant la source du temps. Cf. Christophe Bouton, « À la source du temps », *Les Études philosophiques* 2003/2 (n° 65).

19. François Vézin in *Dictionnaire Heidegger*, Cerf, 2013, p. 1279.

20. Carlo Rovelli., *L'Ordre du temps*, éd. Flammarion. 2018. Il reste que l'unification de tous les phénomènes mécaniques et électrodynamiques par Max Planck, phénomènes reconduits aux lois fondamentales, formulables en termes mathématiques, nous donne une « image du monde » que résume la phrase célèbre : « est réel ce qu'on peut mesurer ». La domination de la représentation (*Vorstellung*) s'impose ici car le « réel » ainsi traqué (*nachstellen*) par la science qui s'en assure (*sicherstellen*) par le calcul est re-présenté par un sujet placé au centre qui réduit ce qui est à un présent sur lequel avoir prise. La pensée calculante dispose du temps comme d'une chose manipulable.

21. L'usurier agit contre la loi naturelle universelle, car il vend le temps qui est commun à toutes les créatures. Augustin dit que chaque créature est obligée de faire don de soi ; le soleil est obligé de faire don de soi pour éclairer ; de même la terre est obligée de faire don de tout ce qu'elle peut produire et même l'eau. Mais rien ne fait don de soi d'une façon plus conforme à la nature que le temps ; bon gré mal gré, les choses ont du temps. Puisque donc l'usurier vend ce qui appartient nécessairement à toutes les créatures, il lèse toutes les créatures en général, même les pierres, d'où il résulte que même si les hommes se taisaient devant les usuriers, les pierres crieraient si elles le pouvaient ; et c'est une raison pour lesquelles l'Église poursuit les usuriers. D'où il résulte que c'est spécialement contre eux que Dieu dit : « Quand Je reprendrai le temps, c'est-à-dire quand le temps sera dans Ma main de telle sorte qu'un usurier ne pourra le vendre, alors je jugerai conformément à la justice ».

« Comme les usuriers ne vendent que l'espérance de l'argent, c'est-à-dire le temps, ils vendent le jour et la nuit. Mais le jour est le temps de la lumière et la nuit le temps du repos. Aussi il ne sera pas juste qu'ils jouissent de la lumière et du repos éternel ». (Guillaume d'Auxerre, XIII^e s.). Pour ces vendeurs d'avenir que sont les usuriers, le temps comme le dira déjà Léon Battista Alberti au XV^e siècle, *le temps c'est de l'argent*. L'usurier sera même exclu des trois ordres (*oratores, bellatores, laborantes*) qui constituent la société. « Dieu a ordonné trois genres d'hommes, les paysans et autres travailleurs pour assurer la subsistance des autres, les chevaliers pour

2. Heidegger a radicalisé et donné une ampleur *historiale* (décisif pour l'avenir) au terme d'usure. Avec la consommation, qui est le visage actuel de l'être, tout est devenu « disponible » et son règne est celui de l'usure, en tous les sens du terme. Non seulement tout le système bancaire est fondé sur l'usure et cette sorte d'interminable fuite en avant qu'est le capitalisme, mais l'homme est devenu celui qui utilise, qui use, qui exploite et étendue ce qui est, de telle sorte que ce qui existe est par avance sommé de pouvoir être remplacé : être aujourd'hui, c'est être disponible²² ; « être aujourd'hui, c'est être remplaçable ». Voilà qui rend impossible le mouvement de venue du temps, voilà qui rend impossible l'apparition des choses. Elles demandent en effet d'abord à être soignées, à être ménagées et non à être remplacées comme le commande l'obsession de la productivité, de l'efficacité et de la croissance, comme en dernier ressort l'exige l'activité frénétique de la consommation. Au lieu d'instituer un monde, nous ne cessons de nous réassurer en permanence sur notre propre efficacité (*volonté de volonté*). Bienvenue au temps de la dévastation²³ !

3. Réponse (*Ant-wort*) à l'injonction silencieusement reçue (*geschikt*). Le *Kairos* à la différence de *chronos*, du temps linéaire de la succession dès maintenant, est un temps achronique dont la grandeur n'est pas soumise à la loi du nombre²⁴. C'est le temps qui fait surgir ce qui était inapparent, le temps où sonne l'heure de la présence de l'*ousia*. Il n'est pas le temps qui dure, qui s'écoule mais celui du moment venu et propice, de l'*opportunitas*, du moment opportun, le temps de l'occasion singulière, celui qu'on ne peut prévoir mais qui est riche en promesse et qu'il s'agit justement de saisir et d'attraper comme on le fait de l'éphèbe qui le représente dans l'iconographie des anciens. Il faut le saisir au passage par la seule touffe de cheveux qui lui reste, si toutefois on ne manque pas de *phronésis*, si on a la justesse de coup d'œil²⁵ : celle du rhéteur ou de l'homme politique par exemple qui, d'un coup, peut retourner son auditoire. C'est le moment clé de l'événement, de l'*Ereignis*, de l'instant fugitif mais essentiel soumis au hasard mais lié à l'absolu²⁶.

Mais chacun sait aussi que, pour que le temps se donne il faut *donner du temps au temps* ainsi que le formulait Cervantès, il faut que « le temps donne temps »²⁷, écrit

les défendre, les clercs pour les gouverner, mais le diable en a ordonné une quatrième, les usuriers. Ils ne participent pas au travail des hommes et ils ne seront pas châtiés avec les hommes, mais avec les démons » (cité par J. Le Goff, in *La bourse et la vie*, Hachette, 1997). Une bonne partie de l'art de la Renaissance, la chapelle Scrovegni de Padoue par exemple, est un gigantesque exercice d'exorcisme destiné à permettre aux riches donateurs d'avoir à la fois la bourse et la vie (éternelle).

22. Hartmut Rosa, dans ses derniers livres, retrouve ces thèmes heideggériens de l'accélération, de la résonance et de la disponibilité (*Bestandlichkeit*) : le fait de *disposer* à notre guise de la nature, des personnes et de la beauté qui nous entourent nous prive de toute *résonance* avec elles. Au moment où l'étant ne se rencontre plus que comme fonds disponible pour une subjectivité au regard de laquelle plus rien ne vaut que comme affirmation de puissance, alors « l'inconditionnel du pur vouloir menace l'homme de mort », écrivait Heidegger. La guerre elle-même est devenue « une variété de l'usure de l'étant » qui « se continue en temps de paix », *Essais et conférences*, Gall., 1951, p. 107.

23. *Verwüstung, die Wüste* c'est le désert, ce désert qui croît, disait Nietzsche, *die Wüste wächst*.

24. *makros kai anarithmetos* (Sophocle, Ajax).

25. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, livre VI. « La justesse de coup d'œil » se passe de raisonnement et relève de la prudence ou « *phronésis* » qui porte sur les choses singulières, par opposition à la *sophia*, sagesse théorique qui porte sur les objets universels. La temporalité de l'action (du stratège, du médecin...) diffère du temps étudié dans *Physique IV*.

26. « Si nous habitons un éclair, écrivait René Char, il est le cœur de l'éternel » (*Fureur et mystère*), l'éternité n'étant pas ici réduite à une présence constante mais pensée comme ce qui dispense et réserve le temps. « L'instant n'est pas un moment ponctuel que nous ne faisons que constater. Il est le coup d'œil (*Augenblick* est le mot allemand pour instant) dans les trois directions de la vue... Coup d'œil de la décision d'agir dans la situation respective où le *Dasein* se trouve et se situe ». *Les concepts fondamentaux... op. cit.*, p. 228. Cf., en ligne, notre *À la santé du serpent*.

27. Heidegger, *Temps et être*, Questions IV., p. 213.

Heidegger. L'être humain a d'abord à répondre (*Ant-wort*) à une injonction, à répondre à ce qui se donne, à l'adresse destinale (*Geschick*) de l'être. Il est le répondant de l'être quand celui-ci est pensé non plus comme présence constante mais comme événement et avènement, comme *Ereignis* c'est-à-dire à la fois comme ce qui arrive, comme ce qui nous concerne et nous conduit à ce que nous avons de plus propre (*eignen*) : à l'appropriement de l'être à l'homme et de l'homme à l'être. Il y a des événements et des choses qui donnent temps, la musique, par exemple, qui non seulement rend le passage tolérable et adoucit le cours du temps, mais qui éveille le temps, le ranime ou bien la rencontre d'un autre, en son corps qui, merveilleusement vous en offre, en bouquet peut-être. Il faut prendre son temps en ne le « prenant » pas autoritairement, justement, mais en lâchant prise pour réellement en avoir.

4. Le *kairos*, le temps véritable bouleverse l'ordre traditionnel des moments du temps et révèle toute la profondeur et le caractère énigmatique d'un temps qui était complètement appauvri et nivelé par le temps entendu comme *chronos*. Passé, présent et avenir ne sont pas des moments successifs sur la ligne du temps mais trois ek-stases temporelles qui sont contemporaines (*Gleich-Zeitige*) qui ont lieu en même temps.

Parmi les trois dimensions du temps, s'il y en a une qui, semble-t-il, ne nous appartient pas, c'est bien l'avenir. À la différence du passé, du « c'était » comme disait Nietzsche, qui est « le poids le plus lourd »²⁸, celui qui échappe à notre volonté et qui est la dimension de l'irrévocable. Ce qui a été ne peut plus désormais ne pas avoir été, le fait d'avoir vécu, même une vie éphémère, est un fait éternel et inaliénable qu'aucune puissance ne peut effacer et il en va de même pour ce que nous avons fait²⁹.

Ce qui nous semble si évident pose pourtant quelques questions. D'une part le phénomène essentiel du temps est l'avenir. L'avenir est ce sur quoi l'existence humaine inachevée et toujours *en chemin* est ouverte par une anticipation de ses possibilités à partir de l'horizon de sa mort qui, dans l'angoisse, l'arrache à l'ordre du familier et dissout toute subsistance : « l'angoisse purifie l'âme et en extirpe toutes les petites choses », écrivait Kierkegaard, et l'angoisse face à la mort, la possibilité de n'être rien – la possibilité de notre propre impossibilité – nous libère de l'ordre des choses et fonde notre ouverture au possible, notre ouverture à tout.

Par ailleurs il y a une différence capitale entre *die Vergangenheit*, ce qui est passé, vieilli, dépassé, révolu, périmé et voué à l'oubli³⁰, et *die Gewesenheit*, l'avoir été ou l'être été (participe passé du verbe être) qui n'est jamais mort et qui ne cesse d'advenir et de nous dispenser un avenir. Il y a en effet un passé qui non seulement ne passe pas mais qui peut être parole d'oracle et que chaque époque peut entendre à nouveau. Il ne cesse alors de pouvoir venir à nous dans une surprenante nouveauté, il peut sans cesse être repris, redécouvert, ressurgir et percer un beau matin, agissant, original, renaissant, inédit. « Il n'y a pas de progrès, écrivait René Char, il y a des naissances successives, l'aura nouvelle, l'ardeur du désir, le couteau esquivé de la doctrine, le consentement des mots et des formes à faire échange de leur passé avec notre présent commençant, une chance cruelle »³¹.

Les œuvres classiques – les chefs-d'œuvre – ne sont-elles pas justement non seulement celles qui ne vieillissent pas mais celles que l'on redécouvre pour leur nouveauté ?

28. *Le Gai Savoir* § 341.

29. « Ce fait mystérieux et profondément obscur d'avoir été est son viatique pour l'éternité », disait Jankélévitch dans une belle formule inscrite désormais sur un des murs du marché aux fleurs dans le quartier qu'il habitait.

30. « Passons, passons puisque tout passe / Je me retournerai souvent. / Les souvenirs sont cors de chasse / Dont meurt le bruit parmi le vent », Guillaume Apollinaire.

31. *Le marteau sans maître*, *ibid.*, p. 17.

Ce qui a été, à chaque fois, peut advenir à neuf dans une ré-pétition du temps qui, le mot l'indique, redemande, demande (*peto*) à nouveau (*re*) ou pour utiliser le mot allemand, dans une *Wiederholung* qui va chercher, puiser (*holen*) à nouveau (*wieder*) dans le passé et réassume au présent ce qui a été, ce que la tradition a gardé en réserve. Différence capitale que l'on retrouve entre l'histoire historisante (*die Historie*), l'histoire antique dont parle Nietzsche qui traite scientifiquement le passé comme révolu, et l'histoire historique, (*die Geschichte*) qui envisage le passé comme lieu d'une révolution permanente, l'historien étant essentiellement le « prophète du passé » dont parlait F. Schlegel. Il en est ici comme de l'interprète qui donne un souffle nouveau à une partition ancienne ou encore de Proust procédant à une répétition du temps perdu à partir de ces instants de dévoilement que sont les réminiscences.

On voit que le présent n'est pas du tout le mode temporel primordial. Ce qui est proprement temporel dans le temps est l'avenir, et ce qui ne cesse de revenir revient à partir de l'avenir auquel nous pouvons répondre de façon *résolue*³². Le passé qui ne parle qu'au présent n'advient lui-même qu'à partir de l'avenir : « du possible, disait Kierkegaard, sinon j'étouffe ! ». L'avenir, le temps *advenir* avec sa dimension d'aventure (*Zukunft*, avenir en allemand où *Kunft* est apparenté à *kommen*, venir) est ce qui vient, l'imprévisible, ce à quoi on ne s'attend pas. Il est donc moins un pas-encore que la dimension à partir de laquelle le *Dasein* advient à soi en accédant à son temps que pourtant il a toujours. « L'existence résolue ne perd jamais le temps, elle a toujours le temps ». Dans cet être au-devant de soi (*vorlaufen*) écrit encore Heidegger, « je suis proprement le temps, j'ai le temps ».

Avoir le temps, c'est sans doute avoir un présent mais un présent en lequel se répondent passé et avenir³³, *Herkunft* (provenance) et *Zukunft* (avenir). Nietzsche le disait ainsi : « Féconder le passé tout en engendrant l'avenir que tel soit mon présent ». Où encore, pour recourir aux ressources de notre langue, c'est aussi avoir un main-tenant, c'est-à-dire proprement avoir une tenance, une lieutenance, une prise en main du temps qui contraste avec la soif insatiable d'actualité qui, bien souvent, nous empêche de demeurer auprès des choses et des êtres³⁴.

Dans un texte magnifique intitulé « L'humanité de l'avenir », Nietzsche annonçait la naissance de quelque chose de prometteur, de tout neuf et d'étranger dans l'histoire, celui d'un sentiment nouveau que l'on appelle le « sens historique ». Un des côtés de ce « sentiment nouveau », écrivait-il, lorsqu'il ne se perd pas dans l'infinie diversité du passé et reste subordonné à une transformation pratique de l'homme et de la culture de l'avenir, consiste pour certains hommes à

considérer l'histoire de l'homme, dans son ensemble, comme *son histoire* et (à ressentir) toute l'affliction du malade qui songe à la santé, du vieillard qui songe au rêve de sa jeunesse [...]. Mais porter cette somme énorme de misère de toute espèce, pouvoir la porter, et être quand même le héros qui salue, au second jour de la bataille, la venue de l'aurore, la venue du bonheur [...] : prendre tout cela sur son âme le plus ancien et le plus nouveau [...] devrait pouvoir donner pour résultat [...] le bonheur d'un dieu plein de puissance et d'amour, plein de larmes et de rires [...] (devenu semblable au soleil du

32. *Entschlossenheit*, résolution en laquelle le *Dasein* s'ouvre à ce qu'il a de plus propre, i.e. à l'avenir de son être possible.

33. *Prae-ens*, déploiement de l'être qui vient à notre rencontre. L'être comme présence (*Anwesenheit*) dit la coappartenance entre être et temps interrogée par Heidegger. *Die Gegenwart*, autre mot pour dire le présent est le lieu (*die Gegend* c'est la contrée, *warten* c'est garder) où se rencontrent les trois dimensions du temps.

34. L'affichage syncopé de chiffres sur les cadrans de nos horloges n'est-il pas à l'image d'un homme qui ne vit plus dans le présent parce qu'il est prisonnier de l'immédiat (le « présentisme ») ? Ignorant le passé, étranger à toute perspective d'avenir, il est ainsi tripletement orphelin du temps, il n'a plus le temps, il n'habite plus le temps.

soir) versant sa richesse inépuisable dans la mer et qui ne se sentirait le plus riche que lorsque le plus pauvre pêcheur ramerait avec des rames d'or.³⁵

Il se fait tard mais, comme disait Basho, « rien ne dit dans le chant de la cigale qu'elle est près de sa fin », car, plus profondément que ce temps qui passe, qui passe si vite, qui passe au passé et qui fait écran à l'essentiel, il y a le temps non chronologique, celui qui vient, qui ne peut manquer de venir et d'arriver, le temps qui donne et qui s'offre, qui saisonne et qui mature, qui presse ou qui s'endort, l'avenir qu'on n'attend pas, qu'on ne soupçonne pas, celui qui, tout à coup, peut transir et régir notre présent³⁶. Nous qui venons de vivre une longue période de confinement où le monde s'est retrouvé comme figé dans le présent, nous qui venons de vivre une *annus horribilis* qui nous a privés de cet « essentiel » qui fait notre humanité, pour la première fois, nous avons pourtant pensé mondialement et, animés d'un nouveau « sens historique », nous avons tous regardé dans la même direction. Ne serions-nous pas en train de répondre à ce qui nous est adressé, prêts pour les grandes ruptures, les plus grandes espérances, capables de saisir enfin notre chance, fût-elle des plus « cruelle » ?

Car il est temps de desserrer notre étreinte, il est temps de laisser respirer la nature, il est temps d'écouter le silence, il est temps d'avoir de l'égard envers ce qui vient³⁷, il est temps de se soucier du *commun*, il est temps...

35. *Le Gai Savoir*, § 337. FP 12 (76).

36. *Être et Temps*, Trad. Vezin, p. 425 : « Pourquoi disons-nous : le temps passe et ne disons-nous pas avec une égale insistance : le temps arrive ». « Ne pas avoir le temps en notre possession, mais être tel qu'il entre en possession de nous, voilà l'historigal ». GA 61, 139 (cité in *Dictionnaire Heidegger*).

37. *Leigentlich Gegen-wart*, la rencontre propre du présent, c'est l'égard (*warten*, c'est garder) envers ce qui vient.

LA « RÉVOLUTION COPERNICIENNE » EN QUESTION¹

Thierry VIANA
Lycée du Val-de-Saône, Trévoux

Dans le chapitre sur « La révolution copernicienne » du tome II de l'*Histoire générale des sciences* sous la direction de René Taton, Alexandre Koyré débute la section « Copernic » ainsi :

Dans l'histoire de la pensée occidentale l'œuvre de Copernic marque une date décisive : en effet, c'est en fonction d'elle que se produit la « révolution scientifique » du xvii^e siècle qui substitua au Cosmos clos et hiérarchisé de l'Antiquité et du Moyen Âge l'Univers homogène et infini des Modernes.²

Rassemblant dans cette brève formulation ce qu'il développe longuement dans son livre de 1957, *Du monde clos à l'univers infini*³, Koyré caractérise ici l'œuvre de Copernic comme le coup d'envoi non pas de la « révolution scientifique » du xvii^e siècle, mais du processus y conduisant. Il complète néanmoins cette caractérisation en ajoutant aussitôt ceci :

Or, chose curieuse, la « révolution copernicienne » nous apparaît comme n'ayant été ni annoncée, ni préparée. En effet, ni Nicolas de Cues (qu'il a peut-être connu) ni Léonard de Vinci (qu'il ne connaissait pas) n'ont été des « précurseurs » de Copernic. Et si la possibilité de la rotation de la Terre autour de son axe a été jadis sérieusement envisagée par Nicole Oresme, personne, depuis Aristarque de Samos et Seleucus, n'avait songé à mettre le Soleil au centre du monde et à donner à la Terre un mouvement orbital. Le *De Revolutionibus orbium coelestium*,⁴ leur tend donc la main par-dessus deux mille ans de développement historique et d'oubli. Mais fort de la technique mathématique héritée de Ptolémée, Copernic accomplit ce que ses devanciers antiques n'avaient pu que pressentir.⁵

1. En hommage à Pierre Chopelin (†), auquel l'auteur reste attaché comme à une figure vivante de la philosophie.

2. Alexandre Koyré, « La révolution copernicienne », in René Taton (sous la direction de), *Histoire générale des sciences*, tome II, *La science moderne*, Paris, PUF, Quadrige, 1995, p. 58.

3. Alexandre Koyré, *From the Closed World to the Infinite Universe*, Baltimore, John Hopkins Press, 1957; *Du monde clos à l'univers infini*, traduit par Raissa Tarr, Paris, Gallimard, 1988.

4. Nicolas Copernic, *De revolutionibus orbium coelestium*, *Des révolutions des orbés célestes*, volume 2, texte latin et traduction, M.-P. Lerner, A. Segonds (Éditeurs), Paris, Les Belles lettres, 2015.

5. Alexandre Koyré, « La révolution copernicienne », *op. cit.*, p. 58-59.

En ces lignes, Koyré formule deux paradoxes : d'une part, la « révolution copernicienne » n'a pas de précurseurs prochains – ni Nicolas de Cues, qui affirme que le monde est sinon infini, du moins indéfiniment étendu et par conséquent dépourvu de centre, ni Léonard de Vinci qui, abandonnant lui aussi le géocentrisme, affirme en outre que la Lune est composée des mêmes quatre éléments (terre, air, feu, eau) que la Terre – ; mais d'autre part, elle a des devanciers plus ou moins lointains – au Moyen Âge Nicole Oresme, qui explique le mouvement apparent de la sphère des fixes à partir du mouvement réel de rotation de la Terre autour de son axe, et dans l'Antiquité Aristarque de Samos et Seleucus, qui font se mouvoir la Terre autour du Soleil immobile –, si bien qu'elle surmonte l'astronomie de Ptolémée en retournant aux intuitions de ses prédécesseurs, tout en les formalisant par les outils mathématiques de Ptolémée. Ces deux paradoxes sont énoncés au sujet de la « révolution copernicienne » – Koyré met l'expression entre guillemets –, c'est-à-dire au sujet de l'œuvre de Copernic qualifiée ici de « révolution copernicienne » selon l'expression consacrée. Aussi, bien que cette œuvre soit le coup d'envoi du processus conduisant à la « révolution scientifique » du XVII^e siècle, elle est elle-même nommée « révolution ». Koyré termine toutefois la section « Copernic » par une remarque qui ne laisse pas de surprendre après ce qui précède :

Copernic n'est pas « moderne ». Son Univers n'est pas l'espace infini de la physique classique. Il a des limites comme celui d'Aristote. Il est beaucoup plus grand, certes, si grand qu'il est immesurable (*immensum*) et cependant fini, contenu dans – et limité par – la sphère des étoiles fixes. Le Soleil est en son centre. Et autour du Soleil s'élèvent les orbites qui soutiennent et portent les planètes, orbites aussi réelles que les sphères cristallines de la cosmologie médiévale. Les orbites tournent à cause de leur forme et portent avec eux les planètes errantes qui sont serties en eux comme les bijoux dans leur monture, en se conformant dans leurs mouvements aux lois d'une mécanique céleste libérée des erreurs introduites par Ptolémée.

Ainsi, chose curieuse, mais fréquente dans l'histoire, la révolution est sortie d'une réforme et le mouvement en avant du désir d'un retour en arrière. C'est ainsi d'ailleurs que les contemporains de Copernic ont interprété son œuvre : résurrection du pythagorisme par un nouveau Ptolémée.⁶

Si Copernic n'est pas « moderne », c'est qu'il ne pense pas l'univers comme infini et homogène ainsi que le pensera Newton, mais comme le monde comme clos et hiérarchisé ainsi que le pensait Ptolémée, et ayant en son centre le Soleil ainsi que le pensaient les Pythagoriciens. D'où le paradoxe conclusif formulé par Koyré : « la révolution est sortie d'une réforme et le mouvement en avant du désir de retour en arrière ». Puisque l'œuvre de Copernic est le coup d'envoi du processus conduisant à la « révolution scientifique » du XVII^e siècle, c'est cette révolution qui est sortie de cette œuvre, à présent qualifiée de « réforme » de l'astronomie ptoléméenne. Dès lors, si la réforme et la révolution ne sauraient pas plus être confondues en sciences qu'en politique, l'œuvre de Copernic est-elle à bon droit nommée « révolution copernicienne » ou bien doit-elle être rigoureusement pensée comme réforme de l'astronomie ptoléméenne ?

I. L'ŒUVRE DE COPERNIC DANS L'HISTOIRE DE LA COSMOLOGIE ET DE L'ASTRONOMIE

A. La cosmologie et l'astronomie antiques

Avant Copernic, le regard sur le ciel s'est progressivement formé principalement à l'école de la cosmologie d'Aristote et de l'astronomie de Claude Ptolémée.

6. *Ibid.*, p. 68.

1. La cosmologie d'Aristote

Vu depuis la Terre, le ciel paraît se diviser en deux régions : l'une, caractérisée par le mouvement irrégulier des corps situés sous la Lune jusqu'à la Terre, est la région sublunaire ; l'autre, caractérisée par le mouvement régulier de la Lune et des corps situés au-dessus d'elle, est la région supra-lunaire. Dans cette dernière, les astres paraissent se diviser en deux genres : les uns, se mouvant tous ensemble en conservant leurs positions et leurs distances les uns par rapport aux autres, sont dits fixes ; les autres, se mouvant séparément, sont dits errants : l'un d'eux paraît le jour, le Soleil, un autre le jour comme la nuit, la Lune, et tous les autres ne paraissent que la nuit, Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne⁷. À vrai dire, les deux genres d'astres ne paraissent pas avoir des mouvements également réguliers : le mouvement des astres fixes paraît parfaitement circulaire et uniforme, mais les mouvements des astres errants paraissent non uniformes, les uns paraissant en outre avoir un mouvement circulaire direct (Soleil et Lune), mais les autres un mouvement circulaire tantôt direct, tantôt rétrograde (les cinq planètes connues).

Concluant du paraître à l'être, Aristote affirme que le ciel, les astres fixes et les astres errants sont tels qu'ils paraissent ; mais force lui est pourtant de concéder que les mouvements des astres ne sont pas toujours tels qu'ils paraissent. En effet, n'ayant ni commencement ni fin, le mouvement circulaire est le plus parfait des mouvements, et, n'ayant ni accélération ni ralentissement, le mouvement circulaire uniforme le plus parfait des mouvements circulaires. Or les astres sont les plus nobles des corps. Ils doivent donc nécessairement avoir des mouvements circulaires uniformes⁸. Pour le dire autrement, le mouvement réel des astres doit nécessairement être circulaire et uniforme. Mais, si le mouvement apparent des astres fixes est parfaitement circulaire et uniforme, en revanche les mouvements apparents des astres errants ne le sont pas, puisqu'ils sont non uniformes et simplement directs ou alternativement directs et rétrogrades. Le mouvement apparent des astres fixes peut donc être leur mouvement réel, mais les mouvements apparents des astres errants ne peuvent être leurs mouvements réels. Comment dès lors expliquer que leurs mouvements apparaissent autrement qu'ils ne sont ?

Aristote explique le mouvement des astres en assumant deux héritages intellectuels : celui des Pythagoriciens et celui du mathématicien Eudoxe de Cnide (408-355 avant J.-C.) auquel Platon demande d'étudier le mouvement des astres errants. Aux premiers, Aristote emprunte l'idée que les mouvements réels des astres sont circulaires et uniformes, parce que les astres sont fixés sur des sphères homocentriques en rotation autour de leurs axes avec des vitesses différentes. Or cette idée permet certes d'expliquer le mouvement apparent des astres fixes, mais non les mouvements apparents des astres errants. C'est pourquoi Aristote emprunte à Eudoxe une autre idée. Pour expliquer les mouvements apparents des astres fixes tout en restant fidèle au principe du mouvement réel circulaire uniforme des astres – autrement dit pour *σώζειν τὰ φαινόμενα*, « sauver les phénomènes », selon la formule qui lui est attribuée –, Eudoxe a l'idée d'emboîter la sphère sur laquelle est fixé un astre errant dans d'autres sphères elles aussi en rotation autour de leurs axes avec des vitesses différentes et, de plus, des axes d'inclinaison différente : ainsi, au moyen de trois sphères emboîtées pour un même astre, il explique le mouvement apparent circulaire direct et non uniforme du Soleil et de la Lune, et au moyen de quatre sphères emboîtées pour un même astre, le mouvement

7. Uranus et Neptune ne sont observables qu'au télescope. Uranus fut découverte le 26 avril 1781 par l'astronome britannique William Herschel, et Neptune le 23 septembre 1846 par l'astronome allemand Johann Gottfried Galle, d'après les calculs de l'astronome français Urbain Le Verrier.

8. Cf. Aristote, *Physique*, VIII, 8 ; *Du ciel*, I, 2-3, II, 4.

apparent circulaire alternativement direct et rétrograde non uniforme des cinq planètes connues⁹.

Aristote voit donc le monde tel qu'il lui apparaît et aussi tel qu'il est selon lui, et cela à partir d'un principe – le mouvement réel des astres est circulaire et uniforme – et de deux idées – tous les astres sont fixés sur des sphères homocentriques en rotation autour de leurs axes, et, parmi eux, les astres errants le sont sur des sphères emboîtées dans d'autres sphères. Aussi le voit-il comme un monde clos, ayant pour limite extrême la sphère mobile des astres fixes et pour centre la Terre immobile, et contenant, de la Lune qui est l'astre errant le plus proche de la Terre à Saturne qui est le plus éloigné, une multiplicité de sphères mobiles portant directement ou indirectement les astres errants.

2. *L'astronomie de Ptolémée*

Quelque quatre siècles après Aristote, Ptolémée (vers 90-vers 168)¹⁰ voit encore le monde de la même manière que lui. Mais, durant l'intervalle de temps qui les sépare, l'astronomie qu'intègre déjà la cosmologie d'Aristote et qui est peu ou prou celle d'Eudoxe de Cnide a considérablement évolué. C'est pourquoi Ptolémée voit le monde à partir d'idées beaucoup plus élaborées que celles d'Aristote et d'Eudoxe. En fait, ces idées sont des outils mathématiques permettant à la fois d'expliquer les mouvements des astres errants et de prévoir les phénomènes astronomiques tels que les éclipses. Ce sont l'excentrique, l'épicycle et le déférent, l'équant.

Le premier outil mathématique de Ptolémée est l'excentrique, c'est-à-dire un cercle décentré par rapport à un point de référence. Dans le cadre d'un système géocentrique à mouvements circulaires uniformes, le mouvement réel du Soleil autour de la Terre doit être circulaire et uniforme. Mais, selon les données de l'observation, son mouvement apparent est circulaire sans être uniforme par rapport aux astres fixes. Nous reconnaissons le problème qu'Eudoxe a tenté de résoudre par l'emboîtement de la sphère sur laquelle est fixé le Soleil dans deux autres sphères. À l'époque d'Apollonius de Perga (vers 240-vers le début du III^e siècle avant J.-C.), ce problème est résolu de manière mathématiquement plus rigoureuse, d'après la considération que le Soleil se meut uniformément sur un cercle décentré par rapport à la Terre. Si, en effet, le Soleil se mouvait sur un cercle centré sur la Terre, sa vitesse angulaire à partir de celle-ci serait constante. Mais s'il se meut sur un cercle décentré par rapport elle, sa vitesse angulaire à partir d'elle est au contraire variable : elle augmente quand il s'en éloigne et diminue quand il s'en rapproche. Le cercle décentré par rapport à la Terre selon lequel se meut le Soleil est l'excentrique du Soleil à la Terre¹¹.

Le deuxième outil mathématique de Ptolémée est double, l'épicycle et le déférent : l'épicycle est un cercle ayant son centre sur un autre cercle, et le déférent le cercle portant ce centre. Dans le cadre d'un système géocentrique à mouvements circulaires uniformes, les données de l'observation présentent une autre anomalie : alors que les mouvements réels des cinq planètes connues doivent être circulaires et directs, leurs mouvements apparents sont circulaires et alternativement directs et rétrogrades par rapport au Soleil. Nous reconnaissons l'autre problème qu'Eudoxe a tenté de résoudre, en l'occurrence par l'emboîtement de la sphère sur laquelle est fixée une planète dans trois autres sphères. Mais à l'époque d'Hipparque (vers 190-vers 120 avant J.-C.), cet

9. Cf. Pierre Duhem, *L'aube du savoir, épitomé du système du monde*, textes établis et présentés par Anastasio Brenner, Paris, Hermann, 1997, p. 31-39.

10. Le principal traité de Ptolémée est *La grande composition mathématique de l'Astronomie*, que les Arabes, qui l'ont admiré, ont appelé *al Majesti*. Les astronomes chrétiens du Moyen Âge lui ont conservé cette appellation sous la forme d'*Almageste*. Cf. Pierre Duhem, *L'aube du savoir, op. cit.*, p. 92.

11. Cf. *ibid.*, p. 80-81.

autre problème est également résolu de manière mathématiquement plus rigoureuse, d'après la considération qu'une planète se meut uniformément sur un cercle (l'épicycle), dont le centre se meut à son tour uniformément sur un autre cercle (le déférent) centré sur la Terre. Par là, le mouvement d'une planète est en effet circulaire par rapport au déférent, et alternativement direct et rétrograde par rapport à l'épicycle : direct lorsqu'elle se meut sur son épicycle dans le même sens que celui du centre de celui-ci sur le déférent, rétrograde lorsqu'elle se meut sur lui dans le sens contraire. Toutefois, les mouvements apparents des planètes ne sont pas seulement circulaires et alternativement directs et rétrogrades par rapport au Soleil, mais encore non uniformes. Le problème posé par cette dernière anomalie est alors résolu, d'après la considération complémentaire que le déférent sur lequel se meut le centre de l'épicycle d'une planète est excentrique à la Terre. Les mouvements apparents des planètes sont dès lors expliqués par une double composition de mouvements circulaires uniformes : d'une part selon l'épicycle et le déférent, d'autre part selon ceux-ci et l'excentrique¹².

Ptolémée se sert toutefois d'un troisième outil mathématique dont il est lui-même l'inventeur, l'équant : celui-ci est le point, différent du centre du déférent excentrique sur lequel se meut le centre d'un épicycle, à partir duquel le centre de ce dernier a une vitesse angulaire constante. Par ce nouvel outil, Ptolémée entend résoudre le problème posé par la contradiction non plus entre les mouvements réels des planètes et leurs mouvements apparents, mais entre une conséquence de l'épicycle et du déférent excentrique d'une part et les mouvements apparents des planètes d'autre part. En effet, si la vitesse angulaire du centre d'un épicycle est constante à partir du centre du déférent excentrique sur lequel il se meut, en revanche elle est variable à partir de la Terre de telle sorte qu'elle augmente quand le centre de l'épicycle s'éloigne de la Terre et diminue quand il s'en rapproche ; la vitesse angulaire d'une planète étant constante à partir du centre de son épicycle, si la vitesse angulaire de ce centre augmente, la fréquence et l'amplitude des rétrogradations de cette planète diminuent, et inversement, si cette vitesse diminue, cette fréquence et cette amplitude augmentent. L'épicycle et le déférent excentrique impliquent donc que la fréquence et l'amplitude des rétrogradations d'une planète sont inversement proportionnelles à sa distance par rapport à la Terre. Or cette conséquence est contredite par les mouvements apparents d'une planète inférieure au Soleil dans le cadre d'un système géocentrique, Vénus, et des trois planètes supérieures à celui-ci dans ce cadre, Mars, Jupiter et Saturne. Pour contrer cette conséquence et ainsi accorder le mouvement du centre d'un épicycle sur un déférent excentrique et les mouvements apparents de ces planètes, Ptolémée suppose que la vitesse angulaire du centre d'un épicycle est constante non pas à partir du centre de son déférent excentrique, mais à partir d'un point situé sur la droite passant par la Terre et le centre de ce déférent. Ce point étant le centre d'un cercle sur lequel le mouvement du centre de l'épicycle est uniforme, ce cercle est nommé au Moyen Âge *circulus aequans*, cercle équant, c'est-à-dire qui égalise le mouvement en le rendant uniforme ; par suite, le point au centre de ce cercle est nommé *punctum aequans*, point équant¹³.

L'astronomie de Ptolémée est certes très théorique, mais elle est avant tout une théorie du ciel au sens de *θεωρία*, une contemplation. La théorie ptoléméenne du ciel est en effet proprement la contemplation des mouvements des astres errants, laquelle est à la fois sensible et intellectuelle parce que Ptolémée voit les mouvements apparents de ces astres en les comprenant comme résultant de leurs mouvements réels circulaires et

12. Cf. *ibid.*, p. 84-92.

13. Cf. *ibid.*, p. 94-101.

uniformes, selon l'excentrique, l'épicycle et le déférent. Avec l'équant toutefois, il introduit une exception au principe du mouvement circulaire uniforme, puisque ce point implique que la vitesse angulaire du centre d'un épicycle à partir du centre de son déférent est variable.

B. L'astronomie et la cosmologie de Copernic

Comment, le ciel restant le même que celui que voyaient les anciens, le regard porté sur lui par Copernic peut-il changer ? Ce changement est rendu possible par la différence entre les mouvements réels des astres et leurs mouvements apparents. Copernic admet avec les anciens que les mouvements réels des astres sont circulaires et uniformes, et par conséquent que leurs mouvements apparents ne sont pas leurs mouvements réels, lorsqu'ils ne sont pas uniformes ou, de plus, pas parfaitement circulaires. Mais il explique autrement qu'eux leurs mouvements apparents à partir de leurs mouvements réels : pour le dire en gros, il transfère le mouvement apparent de la sphère des astres fixes à la Terre, en la faisant se mouvoir réellement autour de son axe, et le mouvement apparent du Soleil à la Terre, en la faisant se mouvoir réellement autour de celui-ci.

1. Le transfert du mouvement apparent de la sphère des astres fixes à la Terre se mouvant réellement autour de son axe

Puisque Copernic voit le même ciel que celui que voyaient déjà les anciens, il est nécessaire de revenir au spectacle du ciel pour comprendre comment il en renouvelle le regard. Vus depuis la Terre, les astres fixes paraissent se mouvoir ensemble de manière circulaire et uniforme. Comme leur mouvement apparent est circulaire et uniforme, les anciens concluent qu'il est aussi leur mouvement réel. Et comme les astres fixes paraissent se mouvoir ensemble, ils concluent en outre qu'ils sont fixés sur une sphère en rotation autour de son axe. À vrai dire, si tous les anciens acceptent la première conclusion, certains d'entre eux refusent la seconde. À la suite des pythagoriciens Hicétas et Ephantus, un platonicien devenu aristotélien, Héraclide du Pont (vers 388-vers 310 avant J.-C.), considère, d'ailleurs contre l'avis d'Aristote, que ce n'est pas la sphère des astres fixes qui est en rotation sur son axe, mais la Terre : car selon lui, le mouvement apparent quotidien de la sphère des astres fixes ne fait que manifester le mouvement réel quotidien de rotation de la Terre autour de son axe pour un observateur placé sur un point du globe terrestre. Six siècles plus tard, cette considération sera reprise par Martianus Capella (360-vers 428) dans son *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, véritable encyclopédie des connaissances littéraires et scientifiques de l'Antiquité, laquelle est restée pendant un millénaire un ouvrage de référence.

Dans le *De Revolutionibus orbium coelestium*, Copernic mentionne justement la considération d'Héraclide du Pont dont il a eu connaissance par l'intermédiaire de Capella, en lui attribuant un rôle déclencheur dans l'élaboration du nouveau système du monde. Comment a-t-elle eu ce rôle ? Copernic l'adopte non seulement parce qu'il n'est pas raisonnable de penser que se meut « ce qui contient et situe, et non ce qui est contenu et situé »¹⁴, c'est-à-dire la sphère des astres fixes et non la Terre, mais encore parce que « la condition d'être au repos est considérée comme plus noble et plus divine que celle du changement et de l'inconstance »¹⁵, et que la sphère des astres fixes est plus digne de celle-là que de celle-ci. En adoptant la considération d'Héraclide du Pont pour ces

14. Nicolas Copernic, *De revolutionibus orbium coelestium*, livre I, ch. 8. Cité par Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, op. cit., p. 48.

15. *Ibid.*

deux raisons, Copernic franchit le pas de l'immobilité de la Terre à son mouvement quotidien de rotation autour de son axe. Ce premier pas le met alors dans la direction d'un autre pas à franchir, celui du mouvement de rotation de la Terre autour de son axe à son mouvement de rotation autour du Soleil. En effet, si la Terre se meut réellement autour de son axe, le mouvement apparent quotidien de rotation du Soleil autour de la Terre ne fait que manifester ce mouvement de la Terre et n'est donc pas un mouvement réel. Or le Soleil a aussi un mouvement apparent annuel de rotation autour de la Terre, auquel correspond le cycle des saisons. Si, donc, son mouvement apparent quotidien de rotation autour de la Terre n'est pas un mouvement réel, il doit en être de même de son mouvement apparent annuel de rotation autour d'elle ; et si ce dernier n'est pas réel, il doit pareillement manifester le mouvement réel annuel de rotation de la Terre autour du Soleil.

2. Le transfert du mouvement apparent du Soleil à la Terre se mouvant réellement autour du Soleil

Revenons une fois encore au spectacle du ciel pour comprendre à présent comment Copernic transforme ses présomptions en certitudes. Vus depuis la Terre, les astres errants paraissent se mouvoir autour de celle-ci, mais parfois de manière imparfaitement circulaire et jamais de manière uniforme. Ne voyant rien qui s'oppose aux mouvements apparents de ces astres autour de la Terre, la plupart des anciens concluent que ces mouvements sont réels. Mais, parce que le principe du mouvement circulaire uniforme s'oppose selon eux aux caractères imparfaitement circulaire et non uniforme de ces mouvements, ils concluent en outre que ceux-ci, en tant qu'ils possèdent ces caractères, sont simplement apparents. Ces deux conclusions déterminent tout le problème antique de l'astronomie depuis Eudoxe de Cnide : étant admis que, conformément aux apparences, les astres errants se meuvent réellement autour de la Terre, comment expliquer leurs mouvements apparents imparfaitement circulaires et non uniformes, à partir de leurs mouvements réels compris comme circulaires et uniformes ? Sa résolution exigera cinq siècles, jusqu'à ce que, synthétisant les résultats de ses devanciers et les complétant, Ptolémée explique les mouvements apparents des astres errants, selon l'excentrique, l'épicycle, le déférent et l'équant.

Pourtant, Copernic n'est satisfait ni par la solution ptoléméenne du problème, ni même par sa position. À la première, il oppose deux objections : l'une, astronomique, selon laquelle elle n'est pas suffisamment fidèle au principe du mouvement circulaire uniforme, parce que l'équant introduit une exception à ce principe ; l'autre, cosmologique, selon laquelle elle présuppose la conception du monde dans laquelle la sphère mobile des astres fixes a pour centre la Terre immobile, alors que cette conception est irrationnelle pour deux raisons : d'une part, la mobilité des astres fixes est contraire à leur noblesse et à leur divinité, d'autre part, l'immobilité et la centralité de la Terre est contredite par la noblesse et la divinité du Soleil, qui lui font mériter à plus juste titre d'être immobile au centre du monde¹⁶. Ces deux objections sont logiquement liées, la fidélité insuffisante au principe du mouvement circulaire uniforme étant impliquée par la conception irrationnelle du monde centré sur la Terre immobile. C'est pourquoi Copernic va jusqu'à critiquer la position ptoléméenne du problème de l'astronomie : on y tient pour posé ce qui n'est que supposé, à savoir que, conformément aux apparences, les astres errants se meuvent en réalité autour de la Terre, dès lors qu'il se pourrait que, contrairement aux apparences, ils se meuvent en réalité avec la Terre autour du Soleil.

16. Cf. Alexandre Koyré, « La révolution copernicienne », *op. cit.*, p. 62-63.

De ces critiques découlent la position et la solution coperniciennes du problème de l'astronomie. Copernic décompose le problème en deux questions qui s'impliquent mutuellement. *Primo*, comment expliquer les mouvements apparents des astres errants, en restant suffisamment fidèle au principe du mouvement circulaire uniforme ? *Secondo*, les astres errants se meuvent-ils en réalité autour du Soleil ? Une partie de la réponse à la deuxième question lui est suggérée par une autre considération d'Héraclide du Pont, également transmise par Capella. Pour expliquer les grandes variations de l'éclat de Vénus à l'aube et au crépuscule, Héraclide considère que cette planète se meut autour du Soleil. Mercure ayant une trajectoire semblable à celle de Vénus, il considère en outre qu'il en est de même pour elle. Il considère donc que les mouvements de Mercure et de Vénus autour de la Terre sont seulement apparents, et que leurs mouvements autour du Soleil sont réels. Mais il ne renonce pas à tenir les mouvements du Soleil, de Mars, de Jupiter et de Saturne pour seulement apparents. Héraclide élabore ainsi un système mixte du monde, à la fois héliocentrique et géocentrique. Copernic ne se contente pas d'adopter l'autre considération d'Héraclide, mais, ayant observé des variations de l'éclat de Mars semblables à celles de Vénus, il les explique semblablement, si bien qu'il se convainc que Mars se meut aussi autour du Soleil¹⁷. Ce ne sont donc plus simplement deux planètes, mais trois, dont les mouvements autour de la Terre sont seulement apparents, et leurs mouvements autour du Soleil réels. Toutefois, de là à généraliser l'héliocentrisme partiel d'Héraclide, il y a un pas que la seule explication des variations de l'éclat de Vénus et de Mars ne permet plus de franchir. La généralisation de l'héliocentrisme partiel d'Héraclide peut du moins, à titre d'hypothèse, servir de point de départ pour répondre à la première question du problème. En effet, si l'on suppose que le Soleil est le centre autour duquel se meuvent non seulement Mercure, Vénus et Mars, mais encore la Terre, Jupiter et Saturne, alors les mouvements apparents alternativement directs et rétrogrades des deux planètes inférieures et des trois planètes supérieures ne sont qu'un effet de perspective dû au mouvement de l'observateur placé sur la Terre. Développant cette conséquence, Copernic réussit alors à expliquer les mouvements apparents des planètes en restant suffisamment fidèle au principe du mouvement circulaire uniforme, parce qu'il n'a plus besoin, comme Ptolémée, de recourir à l'équant. L'hypothèse de la généralisation de l'héliocentrisme partiel d'Héraclide étant validée par la fidélité suffisante au principe du mouvement circulaire uniforme qu'elle rend possible, la réponse de la deuxième question du problème permet alors celle de sa première question : les astres errants se meuvent en réalité autour du Soleil.

Telle est donc la démarche intellectuelle selon laquelle Copernic élabore l'héliocentrisme. Pour ne pas se méprendre au sujet de l'héliocentrisme de Copernic, il convient de préciser qu'il n'est pas à proprement parler celui de son astronomie, mais celui de sa cosmologie. Dans celle-ci, le monde a pour limite la sphère des astres fixes et pour centre le Soleil ; mais dans celle-là, les sphères qui portent Mercure, Vénus, la Terre, Mars, Jupiter et Saturne n'ont pas pour centre le Soleil, mais le centre de la sphère qui porte la Terre, lequel a un mouvement de rotation autour du Soleil, en se mouvant sur un épicycle dont le centre se meut sur un déférent centré sur le Soleil¹⁸. Enfin, le monde du système copernicien n'est pas moins un objet de contemplation, tout à la fois sensible et intellectuelle, que celui du système ptoléméen : « Et au milieu de tous », écrit Copernic, « repose le Soleil. En effet, dans ce temple splendide, qui donc

17. Cf. *ibid.*, p. 63-64.

18. Cf. *ibid.*, p. 68.

poserait ce luminaire en un lieu autre, ou meilleur, que celui d'où il peut éclairer tout à la fois ? »¹⁹.

II. L'ŒUVRE DE COPERNIC COMME « RÉVOLUTION COPERNICIENNE »

A. Les révolutions scientifiques selon Kuhn

Les révolutions scientifiques ont été théorisées par Thomas Kuhn dans son livre *La structure des révolutions scientifiques*²⁰. Selon cette théorisation, le concept de révolution scientifique est inséparable des concepts de science normale, de paradigme et de science extraordinaire.

La science normale est « la recherche solidement fondée sur un ou plusieurs accomplissements scientifiques, accomplissements que tel groupe scientifique considère comme suffisants pour fournir le point de départ d'autres travaux »²¹. Ces accomplissements sont par exemple des théories, des lois, des dispositifs expérimentaux, des applications. Ils ont en commun deux caractéristiques essentielles : soustraire un groupe cohérent d'adeptes à d'autres formes d'activité scientifique concurrentes ; fournir à ce groupe toutes sortes de problèmes à résoudre.

Par suite, les accomplissements scientifiques sur lesquels est fondée la recherche sont des « performances qui ont en commun ces deux caractéristiques », et qui, pour cette raison, sont appelés des « paradigmes »²². Ce sont en effet des performances au sens anglais du mot, c'est-à-dire qu'ils effectuent (*perform*) les actions correspondant à leurs deux caractéristiques essentielles. Comme tels, ils sont des paradigmes, c'est-à-dire « des modèles qui donnent naissance à des traditions particulières et cohérentes de recherche scientifique, celles par exemple que les historiens décrivent sous les rubriques d'"Astronomie de Ptolémée" (ou de Copernic), "Dynamique aristotélicienne" (ou newtonienne), "Optique corpusculaire" (ou optique ondulatoire), etc. »²³.

Les concepts de science normale et de paradigme sont donc interdépendants, la science normale étant la recherche fondée sur des accomplissements scientifiques reconnus comme des paradigmes par un groupe scientifique dans un domaine de recherche. Par opposition, la science extraordinaire est la recherche menée par un ou quelques scientifiques qui aboutissent à des résultats non simplement différents de ceux de la science normale, mais incompatibles avec ses paradigmes. Il s'ensuit un conflit entre la science normale et la science extraordinaire. Si ce conflit se termine par la victoire de cette dernière, les paradigmes de la science normale sont alors abandonnés et les résultats de la science extraordinaire deviennent des accomplissements reconnus comme de nouveaux paradigmes fondant une nouvelle science normale²⁴. C'est ainsi que les théories de Planck et Einstein ont fourni le paradigme actuel de la recherche sur la lumière, selon lequel celle-ci est constituée de photons, c'est-à-dire d'entités de la mécanique quantique présentant à la fois des caractéristiques des ondes et des caractéristiques des particules. Mais, au début du dix-neuvième siècle, les travaux d'optique

19. Nicolas Copernic, *De revolutionibus orbium cæslestium*, livre I, ch. 10. Cité par Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, op. cit., p. 52.

20. Thomas Kuhn, *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Illinois, U.S.A., The University of Chicago Press, 1962 (first edition), 1970 (second edition, enlarged) ; *La structure des révolutions scientifiques*, traduit par Laure Meyer, Paris, Flammarion, Champs 1983.

21. Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit., p. 29.

22. *Ibid.*, p. 30.

23. *Ibid.*

24. Cf. *ibid.*, p. 144-145.

de Young et Fresnel avaient fourni un autre paradigme, celui de la lumière comme mouvement d'une onde transversale. Et, à la fin du dix-septième siècle, l'*Optica* de Newton avait fourni encore un autre paradigme, celui de la lumière comme rayon composé de corpuscules²⁵.

« Ces transformations successives des paradigmes de l'optique sont des révolutions scientifiques et le passage d'un paradigme à un autre par l'intermédiaire d'une révolution est le modèle normal du développement d'une science adulte. »²⁶ À l'exemple de l'histoire de la recherche scientifique dans le domaine de la lumière, une révolution scientifique est donc un changement de paradigme pour un groupe scientifique dans un domaine de recherche. Cela implique qu'une science devenue adulte, c'est-à-dire une recherche s'étant pourvue de paradigmes, se développe par des révolutions scientifiques. Les révolutions scientifiques étant « des épisodes non cumulatifs de développement, dans lesquels un paradigme plus ancien est remplacé, en totalité ou en partie, par un nouveau paradigme incompatible »²⁷, le développement scientifique est donc révolutionnaire, et non pas cumulatif.

Mais pourquoi appeler révolution scientifique un changement de paradigme ? En raison du parallélisme de ce changement et d'une révolution politique. Tous deux ont en effet une origine similaire : une révolution politique commence avec le sentiment croissant, parfois restreint à une partie de la communauté politique, que les institutions en place ne permettent plus de répondre adéquatement aux problèmes posés par l'environnement qu'elles ont contribué à créer ; parallèlement, un changement de paradigme commence avec le sentiment croissant, souvent restreint à une partie d'un groupe scientifique, qu'un paradigme en vigueur ne permet plus d'explorer suffisamment un secteur de la nature sur lequel il a dirigé la recherche ; dans les deux cas, le sentiment croissant aboutit à une crise²⁸. D'où une autre similitude, quant au mode d'effectuation : quand la crise politique s'est aggravée au point qu'une partie de la communauté politique tente d'établir de nouvelles institutions contre l'autre qui défend les institutions en place, elle ne peut plus être surmontée par les arbitrages de ces dernières, mais par le recours à des techniques de persuasion de masse voire à la violence ; parallèlement, quand la crise scientifique s'est aggravée au point qu'une partie d'un groupe scientifique se rallie à un nouveau paradigme cependant que l'autre reste fidèle au paradigme en vigueur dans la science normale, elle ne peut plus être surmontée par les procédés d'évaluation de cette dernière, parce que ceux-ci dépendent du paradigme contesté²⁹. Et en effet, des paradigmes successifs n'étant pas seulement tournés vers la nature qui est connue à travers eux, mais aussi vers la science qui les produit, ils ont entre eux non seulement des différences cognitives en fournissant aux scientifiques des théories et des expérimentations différentes, mais aussi des différences normatives en leur fournissant des domaines de recherche, des méthodes, des problèmes et des solutions différents. Pour le dire autrement, ils leur fournissent non seulement des cartes différentes de la nature, mais aussi des directives différentes pour la réalisation de ces cartes. Ils engendrent ainsi leurs propres critères d'évaluation, si bien qu'en général ils ne peuvent être évalués selon des critères communs, et qu'en particulier un nouveau paradigme ne peut l'être selon les critères d'un paradigme en vigueur dans la science normale³⁰. Toutefois,

25. Cf. *ibid.*, p. 31-32.

26. *Ibid.*, p. 32.

27. *Ibid.*, p. 133.

28. Cf. *ibid.*, p. 133-134.

29. Cf. *ibid.*, p. 134-136.

30. Cf. *ibid.*, p. 147-148 et 155-156.

et ceci marque la limite de l'autre similitude, la crise scientifique ne peut pas être surmontée par le recours à la violence, mais uniquement par le recours à des discussions ; seulement, les raisonnements qui entrent dans ces discussions ne sont pas logiquement contraignants, mais simplement persuasifs, parce qu'ils sont circulaires en présupposant le paradigme dont ils concluent à la supériorité³¹.

Enfin, une révolution scientifique s'accompagne toujours d'une transformation de la vision scientifique du monde, en tout ou en partie. C'est que, en plus de fournir aux scientifiques d'une part des théories et des expérimentations différentes, d'autre part des domaines de recherche, des méthodes, des problèmes et des solutions différents, des paradigmes successifs sont en eux-mêmes des formes intellectuelles différentes à travers lesquelles le monde est vu par les scientifiques. Un nouveau paradigme est donc une nouvelle forme intellectuelle donnant une nouvelle vision scientifique du monde. Il ne fait pas seulement voir un nouveau domaine de recherche avec de nouveaux instruments qu'il fournit aussi aux scientifiques, mais il peut encore faire voir autrement un domaine de recherche déjà exploré, et cela même avec des instruments d'observation déjà existants³². C'est ainsi que la planète Uranus fut découverte en 1781 par Sir William Herschel, après que ce corps céleste eut été observé au moins dix-sept fois entre 1690 et 1781 par des astronomes qui l'avaient vu comme une étoile. C'est qu'ils le voyaient à travers le paradigme du Système solaire composé de six planètes. Au contraire, ayant observé, au moyen d'un télescope amélioré par lui, que ce corps céleste avait un disque de taille inhabituelle pour une étoile, puis qu'il était en mouvement, Herschel le vit d'abord comme une comète ; ce n'est qu'après plusieurs mois de tentatives infructueuses pour faire coïncider sa trajectoire observée avec celle d'une comète, qu'il le vit comme une nouvelle planète. Ce faisant, il instaura un nouveau paradigme, celui d'un Système solaire composé de planètes plus nombreuses que celles observées jusqu'alors. Grâce à ce nouveau paradigme, ou pour mieux dire à travers lui, les astronomes découvrirent, c'est-à-dire virent, une vingtaine d'astéroïdes et de planètes mineures durant les cinquante premières années du dix-neuvième siècle³³.

B. L'œuvre de Copernic comme révolution scientifique au sens kuhnien

D'après ce qui précède, une révolution scientifique comporte selon Kuhn trois caractéristiques essentielles : elle est un changement de paradigme ; ce changement ne peut être effectué selon les procédés d'évaluation de la science normale ; il implique une transformation de la vision scientifique du monde. Or ces trois caractéristiques se retrouvent dans l'œuvre de Copernic.

Premièrement, cette œuvre consiste dans un changement de paradigme : au paradigme ptoléméen du système géocentrique du monde, elle substitue celui de son système héliocentrique. Kuhn distingue deux genres de changements de paradigme : par découverte d'un fait nouveau ou par invention d'une théorie nouvelle³⁴. Dans le cas de l'œuvre de Copernic, le changement de paradigme ressortit au second genre. À son origine, il y a en effet l'incapacité de la science normale, fondée sur le paradigme du système géocentrique, à supprimer les anomalies engendrées par ce paradigme, c'est-à-dire les divergences entre les positions observées des astres et leurs positions calculées d'après le système. La conscience de cette incapacité est la condition intrinsèque du rejet de ce paradigme par Copernic et de sa recherche d'un nouveau paradigme,

31. Cf. *ibid.*, p. 136.

32. Cf. *ibid.*, p. 157.

33. Cf. *ibid.*, p. 162-164.

34. Cf. *ibid.*, p. 100.

même si d'autres conditions, extrinsèques, telles que la pression pour une réforme du calendrier, ont aussi joué un rôle³⁵.

Deuxièmement, le changement de paradigme dans lequel consiste l'œuvre de Copernic n'a pu être effectué selon les procédés d'évaluation de la science normale : le paradigme du système héliocentrique ne pouvait évidemment pas être validé sur la base du paradigme du système géocentrique qu'il contredisait. Comment, dès lors, a-t-il pu réussir à prévaloir sur ce dernier ? Bien que Kuhn ne traite pas explicitement cette question, il y répond implicitement lorsqu'il examine pourquoi un changement de paradigme est appelé révolution scientifique : si la crise scientifique entre les partisans d'un nouveau paradigme et ceux d'un ancien est surmontée par le recours à des discussions dans lesquelles entrent des raisonnements logiquement non contraignants, mais simplement persuasifs parce que circulaires, il a dû en aller ainsi dans la crise scientifique entre les partisans du paradigme du système héliocentrique et ceux du paradigme du système géocentrique. Il est vrai que le *Dialogue sur les deux plus grands systèmes du monde*, paru en 1632, de Galilée, offre un exemple de ce genre de discussions, puisque l'auteur y confronte le système géocentrique et le système héliocentrique, dans l'intention certes de plaider pour ce dernier. Mais dans ce *Dialogue*, et même déjà dès 1610 dans *Le messager des étoiles*, Galilée a aussi donné des preuves factuelles du système héliocentrique, tirées de ses observations à la lunette astronomique : notamment l'observation des quatre satellites de Jupiter, qui réfute l'objection des anticoperniciens selon laquelle, si tous les astres tournent autour du Soleil, on ne comprend pas pourquoi la Lune fait exception en tournant autour de la Terre, et celle des taches du Soleil, qui réfute leur argumentation à partir de la distinction aristotélicienne du mouvement irrégulier dans le monde sublunaire et du mouvement régulier dans le monde supra-lunaire. En outre Kepler, qui fut formé par un copernicien de la première heure, Mästlin, et devint un copernicien convaincu, a donné des preuves théoriques du système héliocentrique, tirées de ses efforts pour fournir une expression mathématique aux observations accumulées par Tycho Brahé : ce sont, dans l'ordre de leur découverte, la loi des aires, c'est-à-dire de la proportionnalité du temps que met une planète à parcourir un arc de son orbite, à l'aire balayée par le rayon allant du Soleil à elle-même – loi découverte dans l'étude du mouvement orbital de la Terre – ; la loi du mouvement elliptique, c'est-à-dire du mouvement d'une planète selon une orbite en forme d'ellipse dont l'un des foyers est le Soleil – loi découverte dans l'étude du mouvement orbital de Mars – ; la loi de proportionnalité du carré de la période d'une planète autour du Soleil au cube de sa distance moyenne à celui-ci³⁶. Ces trois lois qui confirment le système héliocentrique n'ont pu être découvertes par Kepler que parce que celui-ci a préalablement accepté ce système. Contrairement à ce que laisse entendre Kuhn, ce n'est donc pas uniquement par des discussions dans lesquelles entrent des raisonnements simplement persuasifs que la crise scientifique entre les partisans du paradigme du système héliocentrique et ceux du paradigme du système géocentrique a pu être surmontée, mais aussi par des preuves factuelles et théoriques logiquement contraignantes. Ou pour mieux dire, elle a été surmontée parce que le système héliocentrique est devenu un paradigme pour Galilée et Kepler en fournissant à l'un des faits d'observation et à l'autre une théorie mathématique qui ont prouvé ce système, si bien que celui-ci est ensuite devenu un paradigme pour tous les astronomes.

35. Cf. *ibid.*, p. 102-105.

36. Cf. Gilbert Walusinski, « L'âge d'or de l'astronomie d'observation », in René Taton (sous la direction de), *La science moderne, op. cit.*, p. 290-299.

Troisièmement, le changement de paradigme en lequel consiste l'œuvre de Copernic a impliqué une transformation de la vision scientifique du monde : non seulement de sa vision au sens large de sa compréhension – compréhension du mouvement apparent de la sphère des fixes à partir du mouvement réel de la Terre tournant autour de son axe, et du mouvement apparent du Soleil à partir du mouvement réel de la Terre autour de celui-ci –, mais encore au sens étroit de la perception du ciel – perception des changements irréguliers des corps célestes. Si, en effet, le mouvement apparent du Soleil est désormais compris à partir du mouvement réel de la Terre autour de celui-ci, il n'y a plus d'opposition qualitative entre la Terre et les astres errants dans le ciel, mais la Terre est promue au rang de planète dans le ciel aux côtés des autres planètes. Par conséquent, il n'y a plus à distinguer, à la suite d'Aristote, le monde sublunaire comme lieu des mouvements irréguliers et le monde supra-lunaire comme lieu des mouvements réguliers. Cette conséquence est la condition intellectuelle qui a rendu possible la perception des changements irréguliers des corps célestes. Ainsi que le remarque Kuhn, les astronomes chinois ont observé, bien avant les astronomes européens, l'apparition des novas dans le ciel étoilé et des taches sur le Soleil, sans disposer pour cela de télescope ni même de lunette astronomique, et ces derniers n'ont commencé à observer ces phénomènes qu'après la diffusion du système héliocentrique parmi eux, donc au moment où ce système est devenu le nouveau paradigme du système du monde. Et, bien qu'ils aient observé le phénomène déjà connu des comètes au moyen d'instruments déjà existants, ils n'ont commencé à voir que les comètes errent au-delà de l'orbite de la Lune, et non pas en deçà d'elle, qu'à ce moment. Ces différents faits amènent à penser que le nouveau paradigme du système du monde a transformé la perception scientifique du ciel³⁷.

Puisqu'elle possède les trois caractéristiques essentielles d'une révolution scientifique selon Kuhn, l'œuvre de Copernic est donc une telle révolution. Ou plutôt elle le serait. L'inférence se heurte en effet à deux difficultés. L'une réside dans la définition d'une révolution scientifique par Kuhn : comme changement de paradigme pour un groupe scientifique dans un domaine de recherche, elle ne peut pas être l'acquisition d'un premier paradigme dans un domaine de recherche, par laquelle un groupe scientifique se constitue pour la première fois et un domaine de recherche devient une science. Kuhn met en lumière cette acquisition à partir de plusieurs exemples : ainsi, les recherches sur la lumière sont devenues science quand l'*Optica* de Newton est devenue le premier paradigme de ces recherches³⁸. Mais il ne la comprend pas comme une révolution scientifique, bien qu'elle soit un bouleversement à l'origine d'une science. L'autre difficulté tient à l'œuvre de Copernic : elle est à la fois tournée vers l'avenir par le système héliocentrique du monde, et vers le passé par le principe du mouvement circulaire uniforme des planètes et la conception d'un monde hiérarchisé ayant pour centre le Soleil, et fini ayant pour limite la sphère des fixes. La fidélité de Copernic à ce principe qu'il hérite de Ptolémée justifie pleinement la formule de Koyré : « Dans le sens strict du terme, Copernic est un Ptoléméen »³⁹ ; et sa fidélité à cette conception qu'il hérite des Pythagoriciens explique l'interprétation de son œuvre par ses contemporains comme la « résurrection du pythagorisme par un nouveau Ptolémée »⁴⁰. Copernic n'est en fait ni un ancien ni un moderne, mais un savant de la Renaissance, c'est-à-dire d'un retour créateur à l'Antique. Dès lors, son œuvre n'est-elle pas une réforme scientifique plutôt qu'une révolution scientifique ?

37. Cf. Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit., p. 164-165.

38. Cf. *ibid.*, p. 32-33.

39. Cf. Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, op. cit., p. 45, n. 1.

40. Cf. Alexandre Koyré, « La révolution copernicienne », op. cit., p. 68.

III. L'ŒUVRE DE COPERNIC COMME RÉFORME DE L'ASTRONOMIE PTOLÉMÉENNE

A. La révolution scientifique selon Kant

L'expression « révolution scientifique » est employée d'abord par Fontenelle dans son *Mémoire sur le calcul infinitésimal* (1727), puis banalisée par plusieurs auteurs de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1751-1772)⁴¹. Dans la Préface de la deuxième édition de la *Critique de la raison pure* (1787), Kant entend par cette révolution scientifique une transformation soudaine dans la façon de penser, par laquelle une discipline intellectuelle cesse d'être tâtonnante et est définitivement placée sur la voie d'une science promise à un progrès infini⁴².

Ainsi, la révolution à l'origine de la mathématique fut accomplie dans les temps anciens où un homme, qu'il s'agisse de Thalès ou de quelque autre, démontra le premier qu'un triangle isocèle a deux angles égaux.

[...] il se produisit [pour lui] une illumination : car il trouva qu'il ne devait pas suivre ce qu'il voyait sur la figure, ni même le simple concept de celle-ci, et pour ainsi dire en retirer l'apprentissage de ses propriétés, mais qu'il lui fallait produire cette figure par l'intermédiaire de ce qu'il y pensait et présentait lui-même *a priori* d'après des concepts (par construction), et que, pour savoir avec sûreté quelque chose *a priori*, il fallait n'attribuer à la chose rien d'autre que ce qui résultait nécessairement de ce qu'il y avait mis lui-même conformément à son concept.⁴³

Il comprit en effet que, pour savoir avec une certitude apodictique qu'un triangle isocèle a deux angles égaux, il ne suffit pas de décrire la figure de ce triangle, ni même d'analyser son concept, mais qu'il est nécessaire de construire son concept à partir de celui de triangle rectangle, en présentant dans l'intuition pure un triangle isocèle composé de deux triangles rectangles⁴⁴.

Pareillement, la révolution à l'origine de la physique expérimentale fut accomplie non à la Renaissance par Bacon de Verulam, qui était trop empiriste pour cela mais qui l'a quand même préparée justement par son empirisme, mais au début de l'époque moderne par Galilée et Torricelli, qui étaient tous deux rationalistes sans renoncer à l'expérience.

Quand *Galilée* fit rouler ses boules jusqu'au bas d'un plan incliné avec une pesanteur choisie par lui-même, quand *Torricelli* fit supporter à l'air un poids qu'il avait d'avance conçu comme égal à celui d'une colonne d'eau connue de lui, [...] il se produisit une illumination pour tous les physiciens. Ils comprirent que la raison ne voit que ce qu'elle produit elle-même selon son projet, qu'elle devrait prendre les devants avec les principes qui régissent ses jugements d'après des lois constantes et forcer la nature à répondre à ses questions, mais non pas se laisser guider uniquement par elle pour ainsi dire à la laisse ; car, sinon, des observations menées au hasard, faites sans nul plan projeté

41. Cf. Dominique Lecourt et Thomas Bourgeois (sous la direction de), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Paris, PUF, Quadrige, 2006, s. v. révolution scientifique.

42. Cf. Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Berlin, Walter de Gruyter & Co, 1968, AK, III, 9-10 ; *Critique de la raison pure*, traduction, présentation et notes par Alain Renaut, Paris, GF-Flammarion, 2006, p. 74-76.

43. *Ibid.*, AK, III, 9, trad. Renaut, p. 75.

44. Cf. *ibid.*, AK, III, 469, trad. Renaut, p. 604 : « La connaissance philosophique est la connaissance rationnelle par concepts, la connaissance mathématique est la connaissance rationnelle par construction de concepts. Mais construire un concept signifie le présenter *a priori* dans l'intuition qui lui correspond. Pour la construction d'un concept est donc requise une intuition *non empirique*, laquelle par conséquent, en tant qu'intuition, est un objet *singulier*, mais n'en doit pas moins, comme construction d'un concept (d'une représentation générale), exprimer dans la représentation une validité universelle pour toutes les intuitions possibles qui appartiennent au même concept ».

d'avance, ne convergent aucunement de façon cohérente vers une loi nécessaire que pourtant la raison recherche et dont elle a besoin.⁴⁵

Du fait que des mobiles de poids inégaux ont des vitesses d'autant plus inégales que le milieu qu'ils traversent est plus résistant, mais que l'inégalité de leurs vitesses est presque insensible quand ils traversent un milieu aussi peu résistant que l'air, Galilée infère que tous les corps tomberaient à la même vitesse, sans la résistance du milieu qu'ils traversent. Pour contrôler cette inférence, il imagine un dispositif permettant d'atténuer la résistance de l'air : faire rouler des mobiles de poids inégaux sur un plan peu incliné par rapport à l'horizontale, leurs mouvements lents étant moins freinés par la résistance de l'air que des mouvements rapides. Les faits qu'il observe confirment ses prévisions⁴⁶. Torricelli, un disciple de Galilée, découvre l'explication d'une anomalie signalée à son maître par les fontainiers de Florence. Ceux-ci avaient en effet constaté que l'eau refuse de monter au-delà de 32 pieds (environ 10,33 mètres) dans des pompes aspirantes. Ne pouvant attribuer cette hauteur limite de l'eau à un refus de celle-ci de monter au-delà, Torricelli suppose que le poids de l'air exerce une pression égale à celle d'une colonne d'eau haute de 32 pieds, si bien qu'il n'est plus suffisant pour que les pompes aspirantes fassent monter l'eau au-delà. De cette supposition, il infère que la hauteur limite d'un liquide dans un réservoir clos à sa partie supérieure est inversement proportionnelle au poids de ce liquide : ainsi, si, à volume égal, le mercure est 13,6 fois plus lourd que l'eau, la hauteur limite de ce liquide dans un tube bouché à son extrémité supérieure doit être 13,6 fois moindre que celle de l'eau. Pour contrôler cette inférence, il réalise l'expérience qui porte désormais son nom : il remplit un tube de mercure qu'il place horizontalement dans un récipient contenant du mercure, puis le relève verticalement en maintenant son extrémité ouverte dans le mercure du récipient. Le mercure s'écoule en partie du tube, la partie demeurant en lui formant une colonne haute de 2 pieds $\frac{7}{14}$ ^e (environ 76 centimètres), c'est-à-dire 13,6 fois moindre que la hauteur limite de l'eau. Ce que Galilée et Torricelli comprirent, c'est donc que, pour connaître les lois nécessaires de la nature – ainsi, que tous les corps tomberaient à la même vitesse dans le vide parfait, que la hauteur limite d'un liquide dans un réservoir clos à sa partie supérieure est inversement proportionnelle à son poids –, il ne suffit pas d'accumuler des observations faites au hasard, mais il est nécessaire d'inférer des principes rationnels et de les soumettre au contrôle des faits observés. Cela ne signifie pas simplement que la raison doit élaborer des hypothèses et les vérifier par des expériences, mais bien, comme l'écrit Kant, qu'elle « ne voit que ce qu'elle produit elle-même selon son projet », en d'autres termes, qu'elle produit des principes rationnels en les projetant dans la nature, si bien que c'est alors seulement qu'elle peut voir les phénomènes se produire selon des lois de la nature. Pour le dire encore plus nettement, le projet des principes rationnels dans la nature est un projet ouvrant la vue sur les phénomènes se produisant selon des lois de la nature.

45. *Ibid.*, AK, III, 10, trad. Renaut, p. 76.

46. Cf. Galilée, *Discours et démonstrations mathématiques concernant deux sciences nouvelles*, Introduction, traduction, notes et index par Maurice Clavelin, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, Première journée, p. 69-70.

B. L'œuvre de Copernic non comme révolution scientifique au sens kantien, mais comme réforme scientifique

Si une révolution scientifique est ainsi, selon Kant, une transformation dans la façon de penser, qui instaure une science, l'œuvre de Copernic est-elle une telle révolution ?

L'expression « révolution copernicienne de Kant », habituelle en histoire de la philosophie, semble rendre la question inutile. Constatant que la démarche de la métaphysique jusqu'à lui n'a été « qu'un tâtonnement et, ce qui est le plus grave, un tâtonnement entre de simples concepts »⁴⁷, Kant prend exemple sur les révolutions à l'origine de la mathématique et de la physique expérimentale, pour tenter d'instaurer la métaphysique comme science à partir d'une transformation dans la façon de penser, du moins « autant que le permet leur analogie, comme connaissances rationnelles, avec la métaphysique »⁴⁸. Or, pour exposer cette transformation, il recourt à une autre analogie, avec la démarche de Copernic :

Jusqu'ici, on admettait que toute notre connaissance devait nécessairement se régler d'après les objets ; mais toutes les tentatives pour arrêter sur eux *a priori* par concepts quelque chose par quoi notre connaissance eût été élargie ne parvenaient à rien en partant de ce présupposé. Que l'on fasse donc une fois l'essai de voir si nous ne réussirions pas mieux, dans les problèmes de métaphysique, dès lors que nous admettons que les objets doivent se régler d'après notre connaissance – ce qui s'accorde déjà mieux avec la possibilité revendiquée d'une connaissance de ces objets *a priori* qui doit établir quelque chose sur des objets avant qu'ils nous soient donnés. Il en est ici comme avec les premières idées de Copernic, lequel, comme il ne se sortait pas bien de l'explication des mouvements célestes en admettant que toute l'armée des astres tournait autour du spectateur, tenta de voir s'il ne réussirait pas mieux en faisant tourner le spectateur et en laissant au contraire les astres immobiles.⁴⁹

Il s'agit donc, pour tenter d'instaurer la métaphysique comme science, de supposer que l'objet de la connaissance se règle d'après le sujet connaissant au lieu d'admettre que celui-ci se règle d'après celui-là, de même que, pour tenter d'expliquer les mouvements des corps célestes, Copernic a supposé que le spectateur placé sur la Terre tourne autour du Soleil au lieu d'admettre que celui-ci tourne autour de celui-là. Le caractère hypothétique de la démarche, du moins dans un premier temps, est reconnu par Kant lorsqu'il développe cette analogie dans une note :

Ainsi les lois centrales du mouvement des corps célestes conférèrent-elles à ce qu'initialement Copernic n'admettait que comme une hypothèse une entière certitude et démontrèrent-elles en même temps la force invisible qui assemble le système du monde (celle de l'attraction *newtonienne*) – laquelle force serait restée pour toujours cachée si Copernic n'avait pas eu l'audace, d'une façon allant à l'encontre des sens, mais cependant vraie, de rechercher les mouvements observés, non pas dans les objets du ciel, mais dans leur spectateur. La transformation dans le mode de penser qui est exposée dans la *Critique* et qui est analogue à l'hypothèse de Copernic, je ne la mets en place dans cette préface moi aussi que comme une hypothèse – bien que, dans le traité lui-même, elle soit démontrée, non pas hypothétiquement, mais apodictiquement, à partir de la nature de nos représentations de l'espace et du temps, ainsi que des concepts élémentaires de l'entendement –, pour simplement faire observer les premières tentatives d'une telle transformation, lesquelles sont toujours hypothétiques.⁵⁰

47. Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, op. cit., AK, III, 11, trad. Renault, p. 77.

48. *Ibid.*

49. *Ibid.*, AK, III, 11-12, trad. Renault, p. 77-78.

50. *Ibid.*, AK, III, 14, note 2, trad. Renault, p. 80-81.

De même, à présent que la rotation de la Terre autour du Soleil est selon Kant⁵¹ une hypothèse pour Copernic, qui a été prouvée par la loi de la gravitation universelle formulée par Newton, de même le réglage de l'objet connu d'après le sujet connaissant est une hypothèse dans la Préface de la *Critique de la raison pure*, mais il est prouvé par les formes *a priori* de la sensibilité et les concepts purs de l'entendement dans cette *Critique*. Si, donc, la transformation dans la façon de penser, susceptible d'instaurer la métaphysique comme science, est une révolution, et si, comme renversement de la relation du sujet connaissant et de l'objet connu, elle a pour analogue le renversement copernicien de la relation de la Terre et du Soleil, ce dernier renversement est apparemment lui aussi une révolution.

Et pourtant, l'œuvre de Copernic ne peut pas être réellement une révolution scientifique au sens kantien. Car, même si le renversement de la relation de la Terre et du Soleil est une transformation dans la façon de penser, il n'instaure toutefois pas une science, puisque l'astronomie est déjà une science instaurée depuis l'Antiquité. Bien que les systèmes géocentrique et mixte du monde soient moins vrais que son système héliocentrique, l'astronomie de calcul des anciens, d'Eudoxe de Cnide à Ptolémée, n'est en effet pas moins une science que celle de Copernic, et cela comme une discipline mathématique tout comme cette dernière. C'est d'ailleurs pourquoi Kant ne mentionne pas Copernic parmi les auteurs d'une révolution scientifique, ni parmi les anciens puisque son astronomie comme discipline mathématique continue celle des anciens, ni parmi les modernes puisqu'elle n'est pas une discipline de la physique expérimentale des modernes. Dès lors, l'expression « révolution copernicienne de Kant » est un abus de langage, qu'il serait plus conforme à la nature des choses de remplacer par celle de « révolution kantienne en métaphysique, analogue au renversement copernicien en astronomie ».

Au regard du concept kantien de révolution scientifique, l'œuvre de Copernic est bien plutôt une réforme scientifique. Malgré l'important changement que cette œuvre comporte en substituant au système géocentrique du monde son système héliocentrique, elle est une réforme dans la mesure où ce changement s'effectue sur la base d'une permanence, la fidélité de Copernic au principe du mouvement circulaire uniforme. Ce principe, selon lequel le mouvement réel des planètes est circulaire et uniforme, est posé comme un *a priori* mathématique, et implique, comme tel, les outils mathématiques que sont l'excentrique, le déférent et l'épicycle, pour expliquer le mouvement apparent des planètes à partir de leur mouvement réel ainsi déterminé. C'est justement par cet *a priori* mathématique et ces outils mathématiques que l'astronomie de Copernic demeure ce qu'était déjà l'astronomie antique, une discipline mathématique. Bien que l'œuvre de Kepler soit impensable sans celle de Copernic, Kepler ne prouve pas seulement, théoriquement, le système héliocentrique du monde, mais il le dégage des conceptions antiques qui le faussent dans son élaboration copernicienne. Dès son premier texte publié, le *Prodomus dissertationum cosmographicum continens mysterium cosmographicum* (1596), Kepler expose en effet sa découverte que les plans orbitaux des planètes, voisins mais non confondus, passent tous par le Soleil, et non par le centre de l'orbite de la Terre comme le pensait Copernic faute de tables suffisamment précises et faute de s'être suffisamment émancipé de Ptolémée⁵².

51. Selon Kant, parce que celui-ci ignore, comme ses contemporains, que la Préface du *De revolutionibus orbium coelestium* n'est pas de Copernic, mais d'Andreas Osiander. Pour prévenir l'opposition des aristotéliens et la condamnation des théologiens, Osiander écrit que l'astronomie n'a pas pour but d'expliquer les mouvements réels des corps célestes, mais de relier ses observations au moyen d'hypothèses permettant de prédire les positions apparentes de ces corps.

52. Cf. Gilbert Walusinski, « L'âge d'or de l'astronomie d'observation », in René Taton (sous la direction de), *La science moderne, op. cit.*, p. 291.

Mais surtout, sur la base des observations de Mars par Tycho Brahé, il corrige la détermination de l'orbite de la Terre en lui donnant une forme circulaire dans laquelle le Soleil est légèrement décentré ; puis, réfléchissant sur le rapport entre le temps que met la Terre à parcourir un arc de son orbite et sa distance du Soleil, il infère la loi des aires que toutes les observations confirment⁵³. Or, par cette loi, il affranchit l'astronomie à l'égard du principe du mouvement uniforme, puisque si, pour des arcs égaux de l'orbite de la Terre, les temps mis par celle-ci pour les parcourir sont proportionnels aux aires balayées par le rayon vecteur Soleil-Terre, ces temps sont inégaux et par conséquent les vitesses le sont aussi. En outre, sur la base de la détermination corrigée de l'orbite de la Terre, il reprend les observations de Mars par Tycho Brahé pour examiner si elles sont conformes à la loi des aires ; or, en présupposant que l'orbite de Mars a une forme circulaire, elles lui sont conformes lorsque la planète est à son périhélie et à son aphélie, mais non lorsqu'elle occupe des positions à angle droit des précédentes ; certain de la loi des aires, Kepler abandonne donc la présupposition de la forme circulaire de l'orbite de Mars et infère dès lors la loi du mouvement elliptique que toutes les observations confirment également⁵⁴. Ce faisant, il affranchit l'astronomie à l'égard du principe du mouvement circulaire. Les deux lois mentionnées de Kepler ne sont pas posées comme des *a priori* mathématiques, mais elles sont des principes rationnels inférés et soumis au contrôle expérimental des faits observés, de la même manière que la loi de la chute des corps formulée par Galilée et celle de l'équilibre d'un liquide en suspension dans un cylindre et de la pression atmosphérique formulée par Torricelli. C'est pourquoi Kepler fait de l'astronomie une discipline de la physique expérimentale, si bien qu'il est permis d'affirmer que l'astronomie antique continue autrement chez Copernic, mais que l'astronomie moderne commence vraiment chez Kepler.

On pourrait être tenté de conclure en complétant l'un par l'autre le concept kuhnien de révolution scientifique et son concept kantien. Une révolution scientifique serait alors une transformation dans la façon de penser, qui instaure une science, et, une fois celle-ci instaurée, un changement de paradigme pour un groupe scientifique dans un domaine de recherche. Comprise à partir de ce concept inclusif, l'œuvre de Copernic serait quand même une révolution scientifique. Mais un tel concept est syncrétique plutôt que synthétique, parce que les concepts kuhnien et kantien de révolution scientifique ne s'inscrivent pas dans le même ordre de discours. L'ordre du discours de *La structure des révolutions scientifiques* est celui d'une théorie de l'histoire des sciences : il s'agit de montrer que cette histoire n'est pas cumulative, mais révolutionnaire. L'ordre du discours de *la Critique de la raison pure* est celui de la métaphysique : il s'agit de révolutionner celle-ci, en l'instaurant comme science à partir d'une transformation dans la façon de penser en elle. Aussi, le concept kantien de révolution scientifique est-il élaboré dans la perspective de la révolution en métaphysique, à titre d'indicateur de celle-ci : de même que, par la révolution à l'origine de la physique expérimentale, l'empiriste qui connaît la nature en se laissant guider par elle a cédé le pas au rationaliste expérimental qui connaît les lois de la nature en prenant les devants d'après ses propres principes rationnels, de même, par la révolution en métaphysique, le philosophe dogmatique qui prétend régler sa connaissance d'après l'objet devra céder le pas au philosophe critique qui laisse l'objet se régler d'après sa connaissance. Dans cette perspective, le concept kantien de révolution scientifique n'est pas simplement épistémologique, mais ontologique : car *mutatis mutandis*, de même que, dans la révolution en métaphysique, le philosophe critique, qui laisse

53. Cf. *ibid.*, p. 291-293.

54. Cf. *ibid.*, p. 293.

l'objet se régler sur sa connaissance, se rapporte à l'être de l'objet en le fondant dans l'être du sujet, de même, dans la révolution à l'origine de la physique expérimentale, le rationaliste expérimental, qui connaît les lois de la nature en prenant les devants d'après ses propres principes rationnels, se rapporte à l'être de ces lois en le fondant dans l'être de ses principes. Approfondissant la révolution kantienne en métaphysique, en creusant en deçà du sujet transcendantal jusqu'au *Dasein*, Heidegger écrit en ce sens :

Kant veut dire par là que « toute connaissance » n'est pas ontique, et que là où une telle connaissance se présente, elle n'est possible que par une connaissance ontologique. Par le virage copernicien [*Kopernikanische Wendung*], l'« ancien » concept de vérité au sens de l'« adéquation » (*adaequatio*) de la connaissance à l'étant est si peu ébranlé que ce virage le présuppose justement, le fonde même pour la toute première fois. La connaissance ontique ne peut se rendre adéquate à l'étant (« objets ») que si cet étant comme étant est auparavant manifeste, c'est-à-dire connu dans sa constitution d'être.⁵⁵

BIBLIOGRAPHIE

- COPERNIC Nicolas, *De revolutionibus orbium coelestium, Des révolutions des orbes célestes*, volume 2, texte latin et traduction, M.-P. Lerner, A. Segonds (Éditeurs), Paris, Les Belles lettres, 2015.
- DUHEM Pierre, *L'aube du savoir, épitomé du système du monde*, textes établis et présentés par Anastasios Brenner, Paris, Hermann, 1997.
- HEIDEGGER Martin, *Kant und das Problem der Metaphysik*, Gesamtausgabe, Band 3, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1991 ; *Kant et le problème de la métaphysique*, introduction et traduction par Alphonse de Waelhens et Walter Biemel, Paris, Gallimard, 1985.
- KANT Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft*, Berlin, Walter de Gruyter & Co, 1968, AK, III, 9-10 ; *Critique de la raison pure*, traduction, présentation et notes par Alain Renaut, Paris, GF-Flammarion, 2006.
- KOYRÉ Alexandre, « La révolution copernicienne », in René Taton (sous la direction de), *Histoire générale des sciences*, tome II, *La science moderne*, Paris, PUF, Quadrige, 1995, p. 53-83.
- *From the Closed World to the Infinite Universe*, Baltimore, John Hopkins Press, 1957 ; *Du monde clos à l'univers infini*, traduit par Raissa Tarr, Paris, Gallimard, 1988.
- KUHN Thomas, *The structure of scientific revolutions*, Chicago, Illinois, U.S.A., The University of Chicago Press, 1962 (first edition), 1970 (second edition, enlarged) ; *La structure des révolutions scientifiques*, traduit par Laure Meyer, Paris, Flammarion, Champs 1983.
- WALUSINSKI Gilbert, « L'âge d'or de l'astronomie d'observation », in René Taton (sous la direction de), *Histoire générale des sciences*, tome II, *La science moderne*, p. 289-308.

55. Martin Heidegger, *Kant und das Problem der Metaphysik* (1929), Gesamtausgabe, Band 3, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1991, p. 13 ; *Kant et le problème de la métaphysique*, introduction et traduction par Alphonse de Waelhens et Walter Biemel, Paris, Gallimard, 1985, p. 73. Texte cité dans notre traduction. De Waelhens et Biemel traduisent abusivement « *Kopernikanische Wendung* » par « révolution copernicienne », alors que dans la langue de Heidegger, toujours extrêmement précise, « *Wendung* » ne signifie jamais que virage.

LES « CHOSES HUMAINES » SELON MACHIAVEL

Charles BOYER
Hon. Lycée La Fontaine, Paris

Pour Leo Strauss, dans *Qu'est-ce que la philosophie politique ?*¹, Machiavel serait le véritable fondateur de la philosophie politique moderne car « son œuvre se fonde sur une critique de la religion et sur une critique de la morale ». Critique de la morale sur laquelle Leo Strauss insiste en particulier : selon Machiavel l'approche traditionnelle de la morale doit être rejetée car, écrit Strauss, « on ne peut pratiquer la vertu que dans la société ; l'homme doit être habitué à la vertu au moyen des lois, des coutumes et d'autres choses encore. » Par conséquent, « la puissance de l'homme est beaucoup plus grande, et la puissance de la nature et du hasard est parallèlement beaucoup plus petite que ne le pensaient les anciens. » Leo Strauss précise alors que c'est à cause d'une « colère antithéologique » (contre la morale chrétienne) que Machiavel aurait espéré un « changement radical dans le monde civilisé », d'où « sa guerre de propagande ». Et d'ajouter, ce qui peut laisser perplexe, que les Lumières commenceraient avec Machiavel. Quoi qu'il en soit, c'est ce qui expliquerait son succès.

Mais Leo Strauss ajoute alors que la conception de Machiavel « était exposée à de sérieuses difficultés théoriques. Le fondement théorique ou cosmologique de son enseignement politique aurait été une espèce d'aristotélisme dégradé ». Cela signifie, précise-t-il, « qu'il supposait, mais ne démontrait pas, le caractère insoutenable de la science naturelle téléologique. Il rejetait l'opinion selon laquelle l'homme pour agir doit se fonder sur la vertu, sur sa perfection, sur sa fin naturelle ; mais ce rejet exigeait une critique de la notion de fin naturelle » dont il ne pouvait fournir la preuve. Mais Leo Strauss semble méconnaître le fait que Machiavel avait, dans sa jeunesse, copié le *De rerum natura* de Lucrèce². Or pour les épicuriens la nature est déterminée mais non finalisée, d'une part, et, d'autre part, leur théorie de la déclinaison des atomes (*clinamen*) rend possible la liberté malgré le hasard et la nécessité. Ainsi, on s'efforcera de montrer que Machiavel, même s'il utilise des concepts aristotéliens comme le couple matière/forme, s'inscrit en même temps dans cette filiation épicurienne tout en utilisant aussi les références médicales et astrologiques de son temps.

1. Leo Strauss, *Qu'est-ce que la philosophie politique ?* Léviathan/PUF, 1992, p. 44-51.

2. Sur ce point, voir Machiavel, *Discours sur la première décade de Tite-Live*, traduction et notes par Alessandro Fontana et Xavier Tabet, Paris, Gallimard, 2004/2020, note 1, p. 8 et Patrick Boucheron, *Un été avec Machiavel*, Édition Des Équateurs/France Inter, 2017, p. 23-27.

Si Nicolas Machiavel (1469-1527) est, pour nous, avant tout l'auteur du *Prince*, ce texte³ aborde uniquement les « principats »⁴ comme il l'écrit au début du chapitre II en précisant qu'il se « dispenser[a] de traiter des républiques, car [il en a] ailleurs traité longuement ». Les commentateurs s'accordent alors à renvoyer aux *Discours* qui, il faut le préciser, n'abordent pas seulement les républiques puisque Machiavel compare souvent la façon dont les problèmes se posent dans une république et la façon dont ils se posent dans un « principat ». Ces *Discours sur la première décade de Tite-Live*⁵ comportent trois livres. Le premier, le plus long, vise à établir la supériorité de Rome sur Sparte et Athènes dans l'Antiquité, et sur Venise à son époque. Il porte sur la politique intérieure et sur la sécurité intérieure. Le deuxième livre examine les causes de la domination romaine par ses capacités et sa puissance militaires. Enfin, le troisième livre aborde, mais pas uniquement, les théories de l'action des hommes et analyse les qualités qui y concourent. C'est dans le premier livre, des chapitres I à XVIII, que Machiavel aborde la question des commencements des États jusqu'à leur corruption et à leur réforme possible. C'est là, en particulier au chapitre IV, qu'il montre que les « tumultes », entre le peuple et l'élite au pouvoir, conflits dus à leurs « humeurs » différentes, sont, contrairement à ce que l'on pensait à son époque, à la source de la liberté qui fit la grandeur de la république romaine. Liberté politique, qui constituera le point de départ de notre réflexion, laquelle nous amènera à mettre à jour la liberté des hommes qui la sous-tend.

HUMEURS, CONFLITS ET LIBERTÉ⁶

Prenant l'exemple de la création des tribuns de la plèbe à Rome en 494 avant notre ère pour mettre fin aux tumultes, c'est-à-dire aux conflits entre la plèbe et la noblesse, Machiavel s'oppose à ceux qui en font la cause de l'infériorité de Rome si on la compare à d'autres républiques comme Venise à son époque⁷ :

Je dis que ceux qui condamnent les tumultes entre les nobles et la plèbe me semblent blâmer ce qui fut la cause première du maintien de la liberté de Rome et accorder plus d'importance aux rumeurs et aux cris que ces tumultes faisaient naître qu'aux bons effets qu'ils engendraient. (D., I, 4, 1, p. 69).

Ce passage montre que ce sont les résultats qui comptent pour Machiavel à savoir ici le maintien de la liberté de Rome ainsi que le rôle positif des tumultes qui ont permis la liberté de la république romaine. Comme il l'explique ensuite :

[...] il me semble aussi qu'ils ne considèrent pas qu'il y a dans chaque État deux humeurs différentes, celle du peuple et celle des grands, et que toutes les lois que l'on fait en faveur de la liberté naissent de leur désunion, comme on peut facilement voir que cela se produisit à Rome (D., I, 4, 1, p. 69-70).

3. Machiavel, *Le Prince*, traduction et notes par Yves Lévy, Paris, GF Flammarion, 1992.

4. Machiavel a donné un titre latin à son livre : *De Principatibus* (Sur les principats, c'est-à-dire à propos des gouvernements des princes). C'est l'éditeur qui, cinq ans après sa mort, en 1532, lui donna pour titre, *Il Principe*.

5. Nous citerons l'ouvrage ainsi : D., suivi du livre, du chapitre, du paragraphe et du numéro de page.

6. La belle étude de Serge Audier, *Machiavel, conflit et liberté*, Vrin/EHESS, 2005, porte en fait sur « le moment machiavélien français » (Aron, Merleau-Ponty, Lefort).

7. La note 121 p. 69 de cette édition des *Discours* indique que « Machiavel pourrait plutôt s'en prendre aux modernes qui, depuis la fin du XIII^e siècle, n'ont cessé de tisser l'éloge de Venise comme ville pacifique ayant su régler la question de la paix civile et des conflits sociaux ». Et de citer Savonarole, B. Rucellai et surtout Guichardin. Et d'indiquer que c'était là la position de « l'aristocratie modérée florentine ».

Les traducteurs précisent que le mot « humeurs » (*umori*) est un terme médical de tradition hippocratique et galénique, ce que révèle le soubassement organiciste de la pensée de Machiavel quand il fait l'analogie entre le corps humain et l'État⁸. De plus, cette doctrine des « deux humeurs » se retrouve dans le chapitre IX du *Prince*, « *De la monarchie civile* » :

[...] je dis qu'on accède à cette monarchie [civile] ou par la faveur du peuple ou par celle des grands. Car en toute cité on trouve ces deux humeurs opposées ; et cela vient de ce que le peuple désire de n'être pas commandé ni opprimé par les grands, et que les grands désirent commander et opprimer le peuple ; et de ces deux appétits opposés naît dans les cités un de ces trois effets : ou monarchie, ou liberté, ou licence.⁹

Ainsi, la cité est comme un organisme en proie à des humeurs contraires. Dans la médecine antique toujours en vigueur à la Renaissance, la théorie humorale considère que la santé de l'âme comme celle du corps réside dans l'équilibre des humeurs – sang, phlegme, bile jaune, bile noire – et des qualités physiques – chaud, froid, sec, humide – qui les accompagnent. Toute maladie, due à un dérèglement du jeu de ces éléments est ainsi susceptible d'une explication purement physique. Pour éviter ces dérèglements, thèse que Machiavel reprend, il faut que les humeurs puissent s'épancher en trouvant les moyens naturels (accuser quelqu'un par exemple) ou extraordinaires (prendre les armes) pour le faire, faute de quoi le corps sera malade, la cité aussi. Il écrit par exemple : « *il est utile et nécessaire que, par leurs lois, les républiques donnent de quoi s'épancher à la colère*¹⁰ *que le peuple tout entier nourrit contre un citoyen* » en pouvant l'accuser (*D.*, I, 7, 1, p. 85), mais encore faut-il distinguer la possibilité d'accuser des calomnies inadmissibles (*D.*, I, 8, p. 87-91).

Ainsi, si on revient à la question de la « *monarchie civile* », on voit comment Machiavel pense le corps politique comme un organisme en proie aux humeurs des deux composantes de la société romaine à savoir le peuple et les nobles (le sénat), chacune de ces composantes ayant une humeur spécifique. On voit aussi comment le jeu des humeurs produit, selon les combinaisons possibles, des régimes politiques différents. On ne peut donc condamner les tumultes, d'autant que ce ne sont pas les tumultes en eux-mêmes qui comptent mais « *le résultat de ces tumultes* », c'est-à-dire « *des lois et des institutions à l'avantage de la liberté publique* », écrit-il au chapitre IV du livre I des *Discours*. Il ajoute que le problème n'est pas tant l'agitation sociale – « *quand on voyait le peuple rassemblée huer le sénat, les gens courir tumultueusement dans les rues, les boutiques fermer, la plèbe entière quitter Rome, toutes choses qui effraient rien qu'à les lire* » – que le fait que le peuple puisse s'exprimer pour obtenir satisfaction. Et pour justifier cette nécessité, au sens où le peuple n'a pas d'autres moyens pour manifester son insatisfaction, Machiavel affirme que c'est parce que « *les désirs des peuples libres sont rarement pernicieux pour la liberté* ». Certes, ce ne sont pas tous les peuples et ce n'est pas absolument toujours le cas, mais il n'en reste pas moins que le plus souvent, ces désirs de ces peuples ont pour origine soit l'oppression qu'ils subissent, soit la crainte d'être opprimés. Dans les deux cas c'est donc leur liberté qui est en jeu. C'est pourquoi, ajoute-t-il, il faut accepter, tolérer, les conflits entre le peuple et le sénat, c'est-à-dire considérer ces tumultes « *comme un inconvénient nécessaire pour parvenir à la grandeur romaine* »

8. Voir *D.*, note 126, p. 69.

9. Machiavel, *Le Prince*, op. cit., p. 105, paragraphe 1. Il y a monarchie civile quand un citoyen privé devient prince par la faveur de ses concitoyens.

10. La note 227, p. 85 de l'édition française des *Discours* indique que c'est l'une des humeurs produites par la bile jaune dans la médecine ancienne.

(D, I, 4,1), grandeur de Rome qui est pour lui l'idéal à atteindre. Mais encore faut-il tenir compte de la Fortune.

LA FORTUNA ET LA VIRTÙ

La « Fortune » chez Machiavel laisse place au choix et à l'initiative, mais cette déesse païenne est capricieuse et tout le monde n'est pas son favori. De plus, la « *virtù* » qualité innée (volonté, courage, bravoure, etc.), opposée aux circonstances extérieures et au sort, peut la surmonter et la rendre favorable mais il ne l'attribue qu'à certains individus et certains corps collectifs (armée, gouvernement). Ainsi, si Machiavel insiste sur le rôle de la « fortune » bonne ou mauvaise, on voit qu'il laisse une place à la liberté des hommes. Ce qu'il énonce clairement au chapitre XXV du *Prince*. Après avoir dit qu'il avait souvent partagé l'opinion selon laquelle nous ne pouvons rien faire contre la fortune et Dieu, il ajoute :

Néanmoins, pour que notre libre arbitre ne soit aboli, je juge qu'il peut être vrai que la fortune soit arbitre de la moitié de nos actions, mais aussi que l'autre moitié, ou à peu près, elle nous la laisse gouverner à nous.¹¹

Il prend ensuite l'exemple des inondations que l'on ne peut éviter, mais que l'on peut contenir par des levées et des digues ; ce qui vaut aussi pour la situation de l'Italie qui est « *une campagne sans levées et sans aucune digue* »¹². Puis, passant « *aux cas particuliers* », c'est-à-dire aux princes, il constate que « *le prince qui s'appuie totalement sur la fortune s'effondre lorsque celle-ci varie* », alors « *qu'est heureux celui dont la façon de procéder répond aux caractères du temps* ». Il développe ensuite l'importance de ces « *caractères des temps* » sur lesquels les hommes doivent régler leur façon de procéder pour réussir, faute de quoi c'est l'échec assuré. Il peut donc en conclure que « *la fortune étant variable et les hommes obstinés dans leurs façons, ils sont heureux tant qu'ils s'accordent ensemble et, dès qu'ils discordent, malheureux* ».

On retrouve la même idée dans les *Discours* (en III, 9, p. 433-436 : « *Qu'il faut varier avec les temps, si l'on veut toujours avoir une bonne fortune* »). Machiavel y développe l'idée selon laquelle la bonne ou mauvaise fortune ne dépend pas du sort, de la chance ou de la malchance, comme on le pense d'habitude, mais de la correspondance entre « les temps » dans lesquels vivent les hommes et leur façon de faire. Or, selon lui, les hommes agissent soit avec impétuosité soit avec circonspection et précaution, en quoi ils se trompent. Machiavel ajoute alors :

Mais celui-là en vient à moins se tromper et à jouir d'une fortune prospère chez qui, comme je l'ai dit, les temps s'accordent à sa façon d'agir ; et l'on procède toujours selon ce à quoi la nature vous contraint.

C'est dire qu'on n'est pas libre d'agir de telle ou telle façon, d'avoir tel ou tel caractère, il faut seulement que sa façon d'agir corresponde au temps dans lequel on vit. Mais comment faire ? Il prend alors l'exemple de Fabius Maximus (p. 434), consul lors de la deuxième guerre punique¹³. Ce consul agissait toujours avec circonspection et précaution, dans toutes les situations, c'était son caractère, sa personnalité dirions-nous, « *et la bonne fortune fit que cette façon s'accorda bien avec les temps.* » Et Machiavel insiste ensuite sur le fait qu'il fit « *cela par nature et non par choix* », « *ne pouvant se départir*

11. Machiavel, *Le Prince*, op. cit., p. 173.

12. Machiavel vit à l'époque des « guerres d'Italie » qui, pour nous Français aujourd'hui, se résument à la victoire de François I^{er} à Marignan en 1515.

13. Guerre entre Rome et Carthage au III^e siècle avant J.-C.

de ses façons d'agir et de ses habitudes ». On peut donc dire qu'il a eu de la chance, car dans un autre contexte, dans d'autres temps, pour parler comme Machiavel, cela l'aurait nécessairement pénalisé. Par contre, Piero Soderini¹⁴ « procédait dans toutes choses avec humanité et patience », ce qui lui réussit un temps, mais incapable de s'adapter ensuite à un autre temps, « il alla à sa ruine avec sa patrie » (p. 435).

Ces exemples semblent montrer qu'on échappe difficilement à sa propre nature et que la subjectivité s'inscrit dans l'ordre du monde, du côté de la nécessité plus que de la liberté. Or, les gens, écrit Machiavel, pensent qu'on ne peut imiter les anciens « comme si le ciel, le soleil, les éléments et les hommes avaient varié de mouvement, d'ordre et de puissance, par rapport à ce qu'ils étaient autrefois »¹⁵. En quoi ils se trompent. Anthony Parel¹⁶ a insisté sur « la philosophie naturelle de l'astrologie de l'époque », à savoir celle de Ptolémée (100-178 de notre ère) qui sous-tend la philosophie politique de Machiavel. D'où l'importance du « ciel » qui désigne la fortune dans un sens astrologique comme lorsque le Florentin fait référence à « la puissance du ciel sur les choses humaines » et affirme « que les hommes peuvent seconder la fortune et non s'opposer à elle ; ils peuvent tisser ses trames et non les briser »¹⁷. Et les commentateurs des *Discours* ajoutent¹⁸ que « c'est du reste grâce à cette invariabilité que Machiavel croit pouvoir construire une science de la politique fondée sur des lois valables en tout temps et en tout lieu, et qui sont aussi vraies que les lois de la science ». Ce que Machiavel énonce à sa façon dans les *Discours* à plusieurs reprises, en particulier dans ce passage :

Celui qui considère les choses présentes et les anciennes comprend facilement que dans toutes les cités et dans tous les peuples il y a les mêmes désirs et les mêmes humeurs, et qu'ils y ont toujours été. De sorte qu'il est facile, pour celui qui examine diligemment les choses passées, de prévoir, dans tout État, les choses futures, et d'y apporter ces remèdes qui ont été utilisés par les Anciens ou, s'il n'en trouve pas, d'en envisager de nouveaux en se fondant sur la similitude des événements. Mais, comme ces considérations sont négligées ou ne sont pas comprises par ceux qui lisent ou, si elles sont comprises par eux, ne sont pas connues par ceux qui gouvernent, il s'ensuit qu'il y a toujours les mêmes désordres en tout temps. (*D.*, I, 39, 1, p. 187.)

Cet extrait montre une sorte de dialectique entre ce qui s'impose à l'homme et ce qu'il peut en faire pour l'améliorer, et prouve que pour lui, il n'y a pas de fatalité : « là où les hommes ont peu de vertu, la fortune montre grandement sa puissance ; et comme elle varie, les républiques et les États varient aussi »¹⁹. En effet, le fait de savoir que les hommes ont partout et toujours les mêmes désirs et les mêmes humeurs, permet de prévoir comment ils vont se comporter dans les mêmes circonstances, les mêmes situations. Cette prévision rend possible des remèdes, qu'ils soient anciens ou nouveaux. Anthony Parel en déduit que Machiavel « place sa recherche sur la question des *cose umane* (choses humaines) dans un cadre cosmologique, c'est-à-dire dans le cadre de la question plus générale de savoir comment les choses du monde (*le cose del mondo*) sont

14. Soderini Piero (1452-1522), élu gonfalonier à vie en 1502, contraint à l'exil en 1512 après le retour des Médicis à Florence. Ami de Machiavel.

15. *D.*, I, avant-propos, 2, p. 51.

16. Cf. G. Sfez et M. Senellart (sous la direction de), *L'enjeu Machiavel*, Paris, PUF/Collège international de philosophie, 2001, contribution d'Anthony Parel, « Ptolémée et le chapitre 25 du Prince », p. 15-39.

17. *D.*, II, 29, mais il ajoute ensuite qu'ils ne doivent pas désespérer pour autant et « en espérant, ne pas s'abandonner, quelles que soient les circonstances ou les difficultés dans lesquelles ils se trouvent », p. 369-373.

18. *D.*, n246 p. 436.

19. *D.*, II, 30, 5, et d'ajouter qu'ils « varieront toujours tant que ne surgira pas quelqu'un qui aime tellement l'antiquité qu'il la règle de telle façon qu'elle n'ait plus l'occasion de montrer, à chaque tour du soleil, combien elle est puissante », p. 377-378.

gouvernées »²⁰. Et dans son analyse du chapitre XXV du *Prince*, il écrit que si Machiavel associe dans un premier temps, comme nous l'avons vu, la fortune et le libre arbitre, il insiste ensuite sur « la qualité des temps » produite par la qualité des corps célestes et sur son influence sur les affaires humaines²¹. Et de poursuivre, « sa défense de la liberté humaine et de la vertu prend place dans les limites permises par le Fortune et par le déterminisme astral » (p. 26). Ce que Machiavel illustre ensuite à deux niveaux, le général et le particulier, l'Italie et le pape Jules II et montre que si la *virtù*, c'est-à-dire la possibilité d'initiatives libres, intervient au niveau de l'individu, il n'en reste pas moins que le particulier tombe toujours sous le général.

C'est ce qu'on peut lire aussi, quoique de manière fort différente, aux chapitres VI et XXVI du *Prince*. En effet, au chapitre VI²², considérant des fondateurs de royaumes comme Moïse, Cyrus, Romulus, Thésée, Machiavel écrit qu'à examiner

leurs actions et leur vie, on ne voit pas que la chance leur ait rien apporté, que l'occasion ; laquelle leur donna une matière où ils pussent introduire telle forme qui leur parut bonne : et sans cette occasion, les vertus de leur esprit se seraient éteintes ; et sans ces vertus, c'est en vain que serait venue l'occasion.

Machiavel utilise, dans ce passage, le couple aristotélien « matière-forme » et l'article au couple « occasion-vertus » et les termes de ces deux couples sont en relation deux à deux, comme le note le traducteur²³. En effet, la fortune est, pour le Florentin, une matière que l'homme doit mettre en forme ; et la bonne forme, la bonne fortune, ne peut être que l'œuvre de sa *virtù*. Idée qu'il reprend dans le fameux dernier chapitre XXVI²⁴ au début duquel on peut lire qu'après mûre réflexion il avait considéré qu'en Italie le moment était propice à la venue d'un nouveau prince qui fût « homme de sagesse et de talent ». Lequel prince, s'il y avait la matière nécessaire, pourrait lui donner une forme qui « fût bénéfique à l'ensemble des gens de ce pays ».

De même, dans l'Avant-propos du livre I des *Discours*, il écrit : « j'ai jugé nécessaire d'écrire sur tous les livres de Tite-Live qui n'ont pas été détruits par la malignité des temps, ce que – d'après les choses anciennes et modernes – j'estimerai nécessaire pour mieux les comprendre, afin que ceux qui liront mes discours puissent en tirer plus aisément ce profit pour lequel il faut recourir à la connaissance des histoires », c'est-à-dire quand il s'agit « d'ordonner les républiques, de maintenir les États, de gouverner les royaumes, d'ordonner la milice et de conduire la guerre, de juger les sujets, d'accroître la domination »²⁵. Le résultat en est que dans ce monde encore clos²⁶ dans lequel vit Machiavel, on peut néanmoins tirer des leçons de l'histoire en comparant le présent au passé pour modifier le futur. Dit autrement, l'histoire ne se répète pas nécessairement, l'homme, par son savoir, peut en modifier le cours même si c'est seulement à la marge.

20. Sfez-Senellart, *op. cit.*, p. 25.

21. Il écrit en effet « Je crois aussi qu'est heureux celui dont la façon de procéder répond aux caractères du temps, et que de même est malheureux celui avec les procédés de qui le temps est en désaccord », *Le Prince*, *op. cit.* p. 174.

22. *Le Prince*, chapitre VI, « Des monarchies nouvelles qu'on acquiert par ses propres armes et par ses talents », *op. cit.* p. 88.

23. *Ibid.*, note 12, p. 184.

24. *Le Prince*, chapitre XXVI, « Exhortation à prendre l'Italie et à la délivrer des barbares », p. 177. Machiavel s'adresse à Laurent de Médicis qui gouverne Florence pour le compte de Jean de Médicis, pape Léon X.

25. Machiavel, *Discours*, I, Avant-propos, 2, p. 50-52.

26. « J'estime que le monde a toujours été le même, et qu'en lui il y a toujours eu autant de bon que de mauvais, mais que ce bon et ce mauvais varient de province en province, comme on le voit à ce que l'on sait des anciens royaumes qui variaient de l'un à l'autre à cause de la variation des mœurs, le monde restant toujours le même ». (D., 2, avant-propos, 2, p. 253).

CONCLUSION

À lire les deux œuvres majeures de Machiavel, on constate d'abord à quel point les mêmes thèmes, les mêmes enjeux s'y font jour. C'est pourquoi on a pu passer d'un ouvrage à l'autre aussi facilement, même si l'un, *Le Prince*, ne porte que sur les « principats », et l'autre, les *Discours*, sur les républiques et les « principats », et en admettant avec Quentin Skinner²⁷ que dans *Le Prince* la valeur de base est la sécurité (« maintenir ses États ») et dans les *Discours* la liberté. Mais c'est bien la question de la liberté qui relie en définitive ces deux textes, aussi bien dans son sens politique que dans celui, métaphysique, de libre arbitre. En effet, dans un premier temps, nous avons mis l'accent sur la question des tumultes, des conflits et de la liberté des citoyens qui doit caractériser la république, et ensuite, nous avons vu que, quel que soit le régime politique, les hommes ont, grâce à la *virtù*, la possibilité, aussi minime soit-elle, de faire des choix. Or, dans les deux cas, cette liberté soit se fonde sur des « humeurs » propres au peuple et aux nobles du Sénat, soit se confronte à la Fortune, au ciel, aux temps, à la matière, bref à l'ordre du monde. Ce qui fait dire à Anthony Parel que Machiavel « croyait que la manière dont *le cose umane* étaient gouvernées avait une connexion causale avec la manière dont *le cose del mondo* étaient gouvernées »²⁸.

Ainsi, et peut-être parce qu'il avait lu Lucrèce, la philosophie politique de Machiavel, même si elle s'enracine dans « les choses du monde » des Anciens (Aristote, médecine hippocratique, astrologie ptoléméenne) accorde à l'homme un certain pouvoir, une certaine liberté aussi minime soit-elle. C'est pourquoi la lecture de Tite-Live et d'autres historiens latins permettait selon lui de juger du présent pour modifier, même à la marge, le futur. Et s'il est le fondateur de la philosophie politique moderne, ce n'est pas tant, peut-être, à cause de sa « colère antithéologique », origine, selon Léo Strauss, des Lumières, que du fait « qu'il ne fait pour lui pas le moindre doute, comme l'écrit Quentin Skinner²⁹, que l'objectif de maintenir la liberté et la sécurité de la république représente dans la vie politique la valeur la plus haute, celle qui prime sur toutes les autres ». D'où, poursuit Skinner, sa « saine maxime » à savoir, non pas que la fin justifie les moyens comme on le dit, mais que « des actes répréhensibles peuvent se justifier par leurs effets, et lorsque l'effet est positif, il justifie toujours l'acte ». Mais, c'est bien cela qui fait problème.

27. Quentin Skinner, *Les fondements de la pensée politique moderne*, Paris, Albin Michel, 2009, p. 230.

28. Sfez-Sennelart, *op. cit.*, p. 25.

29. Q. Skinner, *op. cit.*, p. 265.

ÉDUCATION ET INSTRUCTION SELON MONTAIGNE

Bernard JOLIBERT
Émérite, INSPÉ de La Réunion.

La distinction qu'instaure Montaigne au chapitre XXVI du premier livre des *Essais* entre les têtes « *bien faites* » et les têtes « *bien pleines* » est devenue si banale aujourd'hui qu'on l'invoque à tout propos lorsqu'on veut placer face à face, dans une sorte de confrontation radicale, l'éducation d'un côté, entendue comme imprégnation intime et profonde des principes des conduites sociales ou morales et l'instruction de l'autre, comprise comme la somme mémorisée des connaissances disponibles, apprises et utilisables à plus ou moins bon escient en fonction des circonstances. Éducation d'un côté, instruction de l'autre. Imprégnation sociale, morale ou affective contre acquisition purement intellectuelle de connaissances. « Savoir être » contre « savoir ». Les tenants du premier courant pédagogique invoquent souvent Montaigne en appui de leur thèse. L'auteur des *Essais* ne répète-t-il pas en effet qu'il veut former un « *gentil'homme, non un grammairien ou un logicien* »¹ ? Ne dénonce-t-il pas cette « *vraye geaule de jeunesse captive* »² qu'est le collège ? N'écrivait-il pas expressément qu'il préfère « *un habil'homme à un homme sçavant* », autrement dit quelqu'un « *qui eust plutost la tête bien faicte que bien pleine* »³ ?

Partant, on a pu présenter Montaigne comme quelqu'un qui se méfiait de l'instruction en général. Reposant exclusivement sur la mémoire, elle ne fabriquerait que des singes savants, tout juste bons à retenir des leçons apprises par cœur et régurgitées sans intelligence. Si on rapproche ces brefs extraits des exigences morales qui dominent les *Essais*, alors les disciplines universitaires du *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie et musique)⁴ seraient, d'un strict point de vue pédagogique, bonnes à jeter. Il est vrai que Montaigne est avant tout soucieux de l'éducation de son élève. Ne montre-t-il pas une claire préférence pour l'éducation lacédémonienne peu soucieuse des lettres ou des sciences ? Les Spartiates, contrairement aux Athéniens, faisaient peu de cas des disciplines intellectuelles. Ils étaient préoccupés de « *bien faire plutôt que de bien dire* ». Leurs enfants apprenaient

1. *Essais*, I, 26, p. 168.

2. *Essais*, I, 26, p. 165.

3. *Essais*, I, 26, p. 149.

4. Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, p. 1721 (*trivium*), p. 1974 (*quadrivium*) et p. 1877 pour l'article « scolastique ».

« *la plus belle science qui soit* »⁵ : l'art de commander et d'obéir aux autres comme à eux-mêmes. Ils savaient que l'« *estude des sciences amollit et effemine les courages, plus qu'elle ne fermit et aguerrit* »⁶.

L'examen des *Essais* fournit de nombreux exemples positifs de cette préséance de la bonne éducation sur l'instruction. Ils nous rappellent que pour les Turcs, les Goths, les Romains ou les Parthes, une éducation directe, fondée sur la seule pratique de la vie est plus efficace, plus rapide et plus durable. Les sciences, même lorsqu'elles vont à l'essentiel, invitent à trop de prudence ; les lettres amènent à l'irrésolution qui finit par paralyser l'action. Tout cela est bon pour le savant consacrant sa vie à l'étude, non pour l'homme qui doit vivre dans un monde incertain. Les paroles et les préceptes ne suffisent pas à préparer les enfants à la vie ; il faut instruire « *non par ouïr dire, mais par essay de l'action en les formant et moulant vivement [...] d'exemples et d'œuvres, afin que ce ne fust pas une science en leur ame, mais sa complexion et habitude; que ce ne fust pas un acquest, mais une naturelle possession.* »⁷ L'avantage de l'éducation directe, du type de celle des Lacédémoniens, qui consiste à négliger l'instruction des sciences ou des lettres est donc considérable. Cette éducation, dans la mesure où elle est directe et vise à l'efficacité pratique, entraîne une possession naturelle des gestes et de pensées utiles. Dans la mesure où elle agit directement sur le comportement, elle est aussi plus rapide ; elle esquive la sophistique des pédants ; elle n'amollit pas les caractères en les rendant velléitaires. Faut-il voir alors en Montaigne un contempteur de l'instruction et des savoirs ?

UN CONFLIT ANCIEN

En fait, la divergence de finalité au sein de l'école entre socialiser et instruire est très ancienne. On vient de l'évoquer, la pensée éducative, héritière du vieux conflit entre l'éducation spartiate, essentiellement morale, et l'éducation athénienne, prioritairement intellectuelle, oppose les « *savoirs* », nécessairement scolaires et livresques, oiseux et superficiels, aux « *savoir-être* » ou aux « *savoir-faire* », intimes et constitutifs de la personnalité entière. Aux premiers l'inutilité et le risque de fatuité, aux seconds l'efficacité pratique. Nous ne sommes pas ce que nous savons, mais ce qui nous imprègne, nous constitue au plus profond de notre être et induit nos conduites vis-à-vis des autres et de nous-mêmes. L'instruction à tout prix se ramène alors à l'acquisition d'une culture superficielle, tout juste bonne à occuper des places imméritées. Bien avant les travaux de Bourdieu et Passeron sur *La Distinction* ou ceux de Baudelot et Establet sur *L'école capitaliste en France*, la période de la Révolution française a vu s'épanouir des penseurs pour qui l'accumulation du savoir n'était pas seulement inutile, elle était essentiellement inégalitaire. Les sciences ne sont-elles pas socialement clivantes ? L'idéal démocratique exige que l'on coupe les têtes trop savantes. Dans la mesure où elles dépassent, elles risquent de porter ombrage à l'exigence d'égalité absolue des citoyens. Aux yeux de Le Peletier de Saint Fargeau, il est urgent de former le « *cœur du futur citoyen* », non sa cervelle⁸. Henriot propose de brûler la Bibliothèque nationale, source « *monumentale* » des inégalités du savoir. Dumas, plus radical encore, envisage de guillotiner tous les scientifiques, suspects élitistes de trahison possible. D'où le souci prioritaire d'éducation, entendu comme socialisation plus que d'instruction. Condorcet⁹ ne manquera

5. *Essais*, I, 15, p. 143.

6. *Essais*, I, 25, p. 143.

7. *Essais*, I, 25, p. 142.

8. Célestin Hippeau, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Klincksieck, p. 15-16.

9. Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Paris, Klincksieck, 1989.

pas de souligner le danger de ce clivage qui confond le savoir et l'usage, la science et l'opinion, rappelant justement que lutter contre les inégalités par l'éloge de l'ignorance, ce n'est pas conduire vers plus de justice sociale mais au contraire entraîner toujours plus d'obscurantisme, et donc de tyrannie¹⁰.

L'opposition se fait même antagonisme irréconciliable lorsque, dans un dernier sursaut de refus de l'instruction, on en vient à condamner les sciences elles-mêmes comme suspectes de tous les maux dont souffre la société : technocratie, déshumanisation, exploitation suicidaire des ressources naturelles. L'instruction se réduirait à n'être qu'un héritage culturel de privilégiés. Son rôle pédagogique principal consisterait à servir d'outil légitimant la « distinction sociale ». Aussi, la véritable mission de l'école devrait être, non d'instruire les enfants – avec les technologies modernes de communication, ils pourront s'instruire directement en fonction de leurs besoins du moment¹¹ – mais seulement de les éduquer moralement et socialement. Produire des enfants toujours plus savants n'est pas la fin prioritaire de l'institution scolaire. Ce qui importe véritablement, c'est de prendre en main la jeunesse pour produire des adultes aux comportements citoyens souhaitables. L'urgence est de socialiser. D'où la défense par certains pédagogues de la seule éducation libérale au nom d'une sorte d'« instinct prolétarien » qui s'épanouirait dans « l'école de la vie ou de la rue » et que l'instruction scolaire aurait pour mission de tuer dans l'œuf¹².

Mon propos ici n'est pas de juger de la priorité qu'il convient d'accorder à la socialisation – au vu des regains de ce que certains appellent pudiquement « incivilités », elle semble en effet urgente – mais seulement de savoir si Montaigne n'est pas subverti lorsqu'on l'appelle à la rescousse pour condamner le savoir au nom d'une éducation conçue comme simple imprégnation éducative. Il se pourrait bien que ce parrainage repose sur une lecture un peu rapide des *Essais*. Il paraît urgent de revenir au texte.

On doit reconnaître que la critique sévère de la transmission scolaire des savoirs dans les collèges est partout présente dans l'œuvre de Montaigne. Chacun s'accorde à reconnaître la pertinence de certains propos. Leur virulence ne fait aucun doute. Elle vise de nombreux collègues et de nombreux maîtres de la Renaissance. Force est de reconnaître que tous les établissements du temps ne ressemblent pas à celui de La Flèche que fréquentera Descartes quelques années plus tard, ou à celui de Bordeaux où Montaigne a pu bénéficier d'un enseignement exceptionnel. La critique montaigniste rejoint celles qu'Érasme adressait aux écoles au début du siècle, vraies « geôles de jeunesse captive »¹³, ou encore celles de Rabelais contre les « pédants et les cuistres » qui paraissaient composer l'essentiel du corps professoral durant la Renaissance.

« DES GEÔLES DE JEUNESSE CAPTIVE »

Il faudrait commencer par s'entendre sur l'état de l'enseignement en ce milieu du XVI^e siècle. Tous les collèges n'étaient pas des « repaires de torture et de crasse », tous les maîtres n'étaient pas de doctes « sophistes pontifiants » comme Thubal Holoferne ou ce « vieux tousseux » de Jobelin Bridé¹⁴. Montaigne a reçu au collège des Arts de Bordeaux une éducation solide de la part de maîtres auxquels il ne manque pas de rendre hommage¹⁵. Le « Collège de Guyenne », créé l'année de sa naissance (1533), dispensait un

10. Catherine Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, SFIED, p. 71.

11. Michel Serres, *Petite poucette*, Paris, Éditions de Noyelles, p. 30, 2012.

12. Baudelot et Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.

13. Érasme, *De pueris (De l'éducation des enfants)*, Paris, Klincksieck, 1990.

14. Rabelais, *Gargantua*, chap. 15, Paris, Gallimard, 1955, p. 47-48.

15. Roger Trinquet, *La Jeunesse de Montaigne*, Paris, Nizet, 1972.

des plus brillants enseignements des lettres qui fût en son temps. Quant aux études de droit, entreprises vers dix-sept ans, qui feront suite à celles des lettres – qu’elles soient toulousaines ou parisiennes importe peu ici – elles restent, elles aussi, d’une qualité exceptionnelle.

Il est alors clair que les critiques de Montaigne ne sont pas portées par lui en fonction d’un quelconque souci de justesse historique¹⁶, mais seulement afin de mieux souligner, par contraste, l’idéal humain exigeant qui sous-tend sa propre analyse. Sous l’indéniable exagération critique, souvent directement démarquée d’Érasme, transparaît le modèle souhaité d’« *institution des enfants* » qui est un idéal philosophique concernant « *l’homme fait* » plus qu’un modèle strict de pédagogie appliquée ou de pratique scolaire, comme l’est à la même époque la *Ratio Studiorum*¹⁷ (1599) des Jésuites. L’attaque porte d’abord contre les pédants, ces faux-maîtres, caricatures de vrais savants, dont le propos est d’étaler une pseudoscience inutile qui « *enfume* » l’esprit de l’élève au lieu de l’éclairer comme elle le devrait. « *Je me suis souvent despité, en mon enfance, de voir es comedies Italiennes toujours un pedante pour badin et le surnom de magister n’avoir guiere plus honorable signification parmy nous.* » Et de citer « *notre bon du Bellay* » qui haïssait « *par sur tout un sçavoir pédantesque* »¹⁸, ou Plutarque qui rappelait que chez les Romains, le mot « *escholier* » était un mot de reproche et de mépris¹⁹. Ce qui étonne Montaigne c’est essentiellement qu’un savoir puisé à d’excellentes sources, telle celle des auteurs classiques, latins ou grecs, écrivains qu’il révère et dont il s’est lui-même abondamment nourri, puisse étouffer à ce point l’intelligence de certains de ceux qui s’en emparent, embrouiller leur jugement et finir par les rendre plus sots qu’un simple ignorant. Pour lui, il devrait en être autrement : l’esprit devrait s’enrichir et s’élargir d’autant plus qu’il se remplit de « *nourritures* » nouvelles. Il en veut pour preuve qu’« *aux exemples des vieux temps il se voit, tout au rebours, des suffisans hommes aux maniemens des choses publiques, des grands capitaines et grands conseillers aux affaires d’estat avoir esté ensemble très-savants.* »²⁰ En droit comme en fait, il n’y a pas pour Montaigne d’incompatibilité entre l’accès au savoir et le développement de l’intelligence. Comment se fait-il alors qu’on en soit venu à cette contradiction insistante attribuée à l’auteur des *Essais* entre éduquer et instruire ? Quels facteurs ont réussi à transformer les connaissances, outils d’une formation de soi par soi à travers la pensée d’autrui, en instrument d’abrutissement de l’enfance ?

Montaigne indique plusieurs pistes. D’abord en se trompant sur la nature de la véritable connaissance, à la fois comme processus d’apprentissage et comme contenu. Dans l’un comme dans l’autre cas, la connaissance ne saurait être conçue comme simplement cumulative. Certes, tout apprentissage livresque consiste à se tourner vers le passé et à tenter de faire sien un héritage légué par les générations antérieures. Mais si, comme processus, l’instruction consiste peu ou prou en un retour en arrière, la penser en tant que contenu comme une simple accumulation, entassement de connaissances en vue de constituer une sorte de capital à thésauriser²¹ est une grave erreur. C’est pourtant

16. Roger Chartier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère, *L’éducation en France aux XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, SEDES, 1976. Voir également Marie Madeleine Compère et Dominique Julia, *Les Collèges français, XVI^e-XVII^e siècles*, Paris, INRP-CNRS, 1988. Ainsi que Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, Droz, 1935.

17. *Ratio studiorum atque institutio Jesu*, Monumenta historica Societatis Jesu, Rome, 1936.

18. Du Bellay, *Les Regrets et Antiquités de Rome*, Paris, G-Flammarion, 1971, sonnet 68.

19. *Essais*, I, 15, p. 132.

20. *Ibid.*, p. 133.

21. Danièle Houpert-Merly, « Éducation en procès, processus en éducation dans les *Essais* de Montaigne », in *Expressions*, nov. 1992, p. 111.

bien dans cette direction que s'est engagé, selon Montaigne, l'enseignement de son temps. Le premier humanisme semble surtout cumulatif. Il s'agit d'entasser le maximum de références aux auteurs récemment redécouverts de l'Antiquité et de les conserver à l'horizon de la recherche comme des piliers incontournables de la sagesse et des modèles indépassables d'écriture et de pensée.

Or, la véritable éducation selon Montaigne, ne consiste pas à se tourner vers le passé pour entasser des connaissances dans une sorte d'idéal quantitatif de thésaurisation, un peu comme on garnit une bibliothèque de beaux livres qu'on ne lit pas ou un coffre de pièces d'or. Le meuble est lourd certes, plein, riche en apparence ; le propriétaire est-il plus intelligent pour autant ? Certains « *escholiers* », à l'image de beaucoup de leurs « *maîtres* », deviennent plus « *doctes* », plus « *instruits* », plus « *sçavants* » mais ils n'en sont pas plus « *habiles* », ni « *meilleurs* », ni plus « *avisés* »²². Leur cerveau est comme la bibliothèque aux rayons parfaitement rangés²³. Il vaudrait mieux se demander comment devenir « *mieux sçavant* » et non pas « *plus sçavant* ». Autrement dit, l'accumulation du savoir n'a pas pour mission de remplir la mémoire « *en laissant l'entendement et la conscience vides* », mais bien de former au plus juste la raison humaine dans ses deux dimensions essentielles : la dimension intellectuelle cognitive pure sous forme d'entendement et la dimension pratique entendue comme conscience morale.

Mais il ne faudrait pas cependant se méprendre et accuser ici le poids du savoir. La quantité des connaissances acquises n'est pour rien dans l'abrutissement de l'enfant ou dans sa tentation au pédantisme. Certes, rappelle Montaigne, les plantes s'étouffent de trop d'eau et les lampes d'un trop-plein d'huile, mais dans le cas du pédantisme, il faudrait plutôt accuser un apprentissage déficient et un usage inadéquat. L'accumulation de connaissances n'est pas mauvaise en soi, c'est l'entassement sans ordre ni cohérence qui est condamnable.

Pour Montaigne, un savoir seulement mémorisé reste superficiel s'il n'est pas introduit dans l'action, investi dans l'existence réelle et intégré à l'ensemble du savoir antérieur disponible. Le manque d'expérience et l'absence de mise en perspective sont les deux grandes causes du fait que l'on peut savoir beaucoup de choses et rester un fat ou un imbécile, c'est-à-dire un sot pontifiant.

Tout réinvestissement n'est peut-être pas bon à suivre. S'instruire dans le but de « *faire parade* » de sa science, de briller dans les entretiens mondains, de jouer au « *perroquet* » omniscient, correspond à un usage pédant, c'est-à-dire un emploi dévoyé de la science, y compris de la science acquise par les livres. Le mal premier dans le domaine de l'éducation ne vient pas des livres dont Montaigne, on va le voir, sait lui-même faire grand usage, ni des maîtres dont il a su retenir les leçons bien mieux qu'il ne veut l'avouer, mais de la « *mauvaise façon de se prendre aux sciences* »²⁴. Gabriel Compayré²⁵ a bien vu que ce qui est le plus grave dans le pédantisme que dénonce Montaigne, c'est bien l'arrogance et le mépris des opinions d'autrui auxquels elle conduit. L'infatuation prétentieuse et superficielle ne serait rien s'il ne s'y mêlait un aveuglement contraire à l'inquiétude, ce sentiment salutaire de celui qui apprend comme de celui qui croit avoir appris. C'est l'incertitude qui reste la marque de la véritable recherche de connaissance ainsi que de l'efficacité des apprentissages aboutis.

22. *Essais*, I, 15, p. 135-136.

23. *Ibid.*, p. 136.

24. *Ibid.*, p. 135.

25. Gabriel Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le xv^e siècle*, Paris, Hachette, 1983, vol I.

De plus, au-delà de l'égarément de l'attitude pédante, Montaigne en veut au dogmatisme des écoles parce qu'il compromet par ricochet toute réflexion. Étouffant la curiosité, il finit par dégoûter les élèves de la recherche intellectuelle. Les arguties polémiques, inutiles et vaines, n'ont rien à voir avec la réflexion authentique. Loin de développer l'inquiétude nécessaire à la recherche intellectuelle, les procédés de la rhétorique scholastique servent à en étouffer les sursauts. La philosophie elle-même, surtout utile dans sa partie morale, selon Montaigne, peut devenir dogmatique au lieu de rester avant tout critique. Plutôt que de réciter Aristote par cœur ou d'enranger les maximes des Anciens « *comme des oracles* », il vaut mieux faire nôtre leur pensée en la triturant, quitte à en trahir la forme exacte ou à choisir de s'en détacher. Un entendement « *sûr et délié* » ne se construit pas sans s'« *esbranler* » ni sans « *transformer en miel* » pour son propre usage « *les sucs des fleurs* » qu'il butine. Quant aux actions droites, elles découlent des exercices qui ont conduit à agir conformément à ces sages maximes anciennes plus que de leur simple récitation toute mécanique.

Les opinions acquises, il ne suffit donc pas de les réciter, « *il faut les faire nostres [...] Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande, si elle ne se digère? si elle ne se transforme en nous? si elle ne nous augmente et fortifie?* ».²⁶ Le premier reproche que fait Montaigne à l'éducation de son temps est donc de faire des âmes plutôt « *bouffies* » que « *pleines* », plutôt « *enflées* » que « *grosses* » et chez qui le « *jargon de galimathias* » tient lieu de pensée. Prenant l'exemple de l'enseignement de l'histoire, Montaigne rappelle encore qu'il ne suffit pas de connaître les faits passés et de les réciter comme un perroquet, même si ce savoir peut être utile ; il ne faut jamais perdre de vue le but final de l'enseignement du passé : connaître les faits pour mieux les apprécier, découvrir « *les histoires* » afin d'en « *juger* ». La fin des études historiques n'est pas l'érudition, c'est le profit intellectuel et moral qu'on peut en retirer pour comprendre le présent et s'y adapter au mieux. Pour ce faire, il ne suffit pas, ainsi qu'on vient de le voir, « *d'attacher le sçavoir à l'âme, il l'y faut incorporer, il ne l'en faut pas arrouser, il l'en faut teindre; et, s'il ne la change, et meliore son estat imparfait, certainement il vaut beaucoup mieux le laisser là.* »²⁷

Les métaphores de la teinture, de la digestion, de l'impression, de l'agriculture qui reviennent sans cesse sous la plume de Montaigne nous aident à comprendre ce qu'il faut entendre par la formule rebattue « *penser par soi-même* », trop souvent interprétée comme une sorte d'éloge du solipsisme, chacun devant extraire de son intériorité singulière l'ensemble des résultats des sciences abouties. Il ne s'agit pas de penser seul, sans référence aux autres, aux livres ou aux savoirs antérieurs, en faisant comme si la pensée naissait spontanément et sans relation à d'autres pensées, mais de travailler intérieurement un savoir en le liant à tout le reste de notre expérience tant affective qu'intellectuelle ou pratique, et de le retravailler sans cesse afin de s'en imprégner au point de le rendre consubstantiel à ce que nous sommes. C'est sans doute dans cette méditation infatigablement renouvelée et jamais achevée que réside le choix de penser au travers de modestes « *essais* ». La pensée d'un autre doit en passer par moi pour être comprise au sens fort, c'est-à-dire « *prise* » dans le filet de mon propre être avec l'aide des outils intellectuels dont je dispose afin de venir, par une sorte d'effet retour, en enrichir les possibilités. Il en est peut-être des livres comme du « *voyager* ». Avoir l'esprit ouvert ne signifie pas avoir l'esprit vide.

26. *Essais*, I, 15, p. 136.

27. *Ibid.*, p. 139.

PENSER « PAR » SOI-MÊME

Lorsque Montaigne nous dit qu'on n'apprend rien que « *par soi-même* », il faut s'arrêter un instant sur une formule devenue banale et s'interroger sur le sens des mots. Elle indique en effet quelque chose de précis et il faut prendre le mot « *par* » au sens fort. Nous sommes indirectement renvoyés à la métaphore médicale de la digestion. Apprendre « *par* » soi-même, c'est d'abord saisir une nouvelle connaissance « *à travers* » le filtre de nos moyens propres de connaître et de nos habitudes. Loin de créer spontanément, comme à partir de rien, un nouveau concept ou une nouvelle représentation, loin de se contenter de recevoir passivement de nouvelles connaissances, notre esprit est à la fois actif et orienté dans le regard qu'il porte sur le monde par ses expériences antérieures. Il ne suffit donc pas d'aborder de nouvelles connaissances ou de nouveaux savoirs pour se trouver conduit à l'ouverture d'esprit et à la tolérance. Il faut peut-être, à l'inverse, s'être déjà ouvert l'esprit et rendu tolérant par le libre exercice du jeu de l'imagination pour commencer à enrichir nos moyens de connaître. L'usage du jugement critique n'est plus alors le résultat direct ou indirect de la diversité, mais la condition de la perception de la diversité.

À ce propos, Montaigne prend souvent l'exemple du dépaysement. Pourquoi « *le voyager* » lui semble-t-il un exercice profitable ? Se déplacer ne suffit pas pour s'ouvrir l'esprit. Nombreux sont ceux qui voyagent beaucoup, plus rares sont ceux qui s'enrichissent au contact d'autres mœurs. Les premiers ne voient rien de ce qu'ils traversent simplement parce qu'ils sont incapables de se mettre assez à distance d'eux-mêmes pour saisir l'originalité d'une pensée qui n'est pas la leur. La véritable question éducative n'est pas d'attendre que « *les voyages forment la jeunesse* » comme par une sorte d'enchantement, mais de mettre en place les procédures qui permettent de préparer l'esprit à voyager profitablement. On voit le cercle dans lequel Montaigne refuse de s'enfermer : on attend des voyages qu'ils éveillent le jugement critique ; il faut cependant un minimum de jugement déjà installé pour profiter du voyage. Est-ce le « *voyager* » qui aiguise l'esprit ou l'esprit aiguisé qui sait s'enrichir des variations qu'apporte de dépaysement ?

Outre ses célèbres *Essais*, Montaigne nous a laissé un curieux *Journal de voyage en Italie*²⁸ où il nous conte, étape par étape, son périple vers Rome où il séjourna par deux fois (1581-1582). Les raisons qui l'ont poussé à quitter sa paisible et « *songeuse librairie* » sont obscures. Recherche de soins pour la terrible maladie de la pierre qui l'accable, ordre impérial de Henri III, mission politique secrète à Rome, désir d'obtenir une ambassade en Italie, simple besoin de changer d'air ? Rien n'est sûr. Ce qui est certain est que son récit témoigne d'une conception « *buissonnière du voyager* » très originale. Pas de pesantes leçons d'architecture, pas de sombre rêverie romantique ni d'exaltation devant les sites grandioses ou les paysages typiques. À Rome même, ce ne sont pas les ruines qui l'attirent, ni la méditation sur la grandeur et la décadence des empires passés, c'est la vie de ses contemporains, humbles ou grands. Il observe les hommes (le pape Grégoire XIII par exemple), décrit soigneusement des coutumes inconnues de lui (ex : la circoncision), discute de tout, avec toutes et tous. À Florence, il « *va voir les dames qui se laissent voir à qui veut* ». Aux bains, il apprécie « *celles de Venise* ». Ailleurs, il goûte les plats nouveaux, les vins originaux, savoure les « *ragoûts* » qui lui sont pourtant déconseillés par la faculté. Partout, les gens, les mœurs, les événements l'attirent. Des hommes, il recherche d'abord la simple compagnie. Aussi voyage-t-il en curieux, ouvert à tout et à tous. Lui, qui dans les *Essais* souhaitait se prêter à autrui et

28. Publié à la suite des *Essais* dans l'édition Gallimard (Pléiade), p. 1099 sqq.

ne se donner qu'à lui-même, se montre durant son voyage largement ouvert au monde. Lorsqu'il revient vers lui-même, c'est que la douleur de la « pierre » est trop forte. Partout où il passe, les nouvelles rencontres le séduisent. À l'arrivée, que découvre-t-il ? Que la vie des autres n'est autre que la sienne. C'est sans doute en cela que « *le voyager est un exercice profitable* ». Qui croit s'y perdre s'enrichit et, finalement, se trouve lui-même.

L'éducation intellectuelle présente des analogies évidentes avec cette sorte de « *voyager* » qu'affectionne Montaigne. Sa « *librairie* » est singulièrement riche pour quelqu'un qui dit refuser de se remplir la tête du savoir des autres ; environ mille ouvrages. C'est considérable à l'époque. Ses lectures sont diverses et ouvertes pour quelqu'un qui prétend ne se « *prêter à autrui* » et ne se donner « *qu'à lui-même* ». Ceux qui réduisent l'éducation selon Montaigne à une critique du savoir livresque oublient un peu vite de signaler qu'il a passé beaucoup de temps en compagnie des livres, s'en servant comme d'outils pour appréhender le monde. Il ne faut pas oublier qu'en reconstituant le catalogue de cette bibliothèque privée à partir des références des *Essais*, on retrouve les classiques comme Platon, Aristote, Xénophon (traduit par son ami La Boétie), Plutarque, Philon d'Alexandrie, Diogène Laërce²⁹ pour ce qui est des Grecs ; Plaute, Térence, Pline, Sénèque, Tite-Live, Horace et Juvénal, Tibulle et Propertius quant aux Latins. Pour ce qui est des modernes, la bibliothèque de Montaigne se compose surtout d'ouvrages d'historiens comme Froissart ou Commines, de juristes comme Bodin ou de récits de voyage comme *l'Histoire du grand royaume de Chine* de Gonçalez de Mendoza ou *l'Histoire générale des Indes occidentales* de Lopez de Gomara cité « *quatre vingt treize fois* »³⁰. Peu d'ouvrages scientifiques il est vrai mais l'ensemble est considérable pour un homme dont on ne cesse de nous répéter qu'il se méfie de l'érudition et prétend ne se fier qu'à lui-même.

UNE TÊTE « BIEN FAITE » ET « BIEN PLEINE »

Tout au long des textes consacrés à l'éducation intellectuelle, regroupés autour de l'essai intitulé *De l'institution des enfants*, dédié à Diane de Foix, Montaigne revient sur une idée bien connue qui se résume par le désormais célèbre passage suivant lequel il vaut mieux avoir « *la tête bien faite que bien pleine* »³¹. Sans doute est-il préférable d'être « *sage de sa propre sagesse* », si consciente de ses limites soit-elle, que « *savant du savoir d'autrui* », avoir l'« *âme pleine et grandie plutôt qu'enflée ou bouffie* »³². À quoi peut bien servir « *la science si l'entendement n'y est pas* ? »³³.

Et chacun de renvoyer à ces références pour justifier le déficit d'instruction au profit de l'urgence de socialisation. Au point qu'on finit par penser avec la meilleure foi du monde que moins on en sait et plus on a de chances de voir s'exprimer cette sagesse profonde qui nous habite et que les apprentissages scolaires finissent par étouffer. Les connaissances acquises avec les maîtres ou les livres encombrant l'esprit plus qu'elles ne le libèrent. Faut-il entretenir l'enfant dans un état d'ignorance systématique et l'envoyer courir le monde en espérant qu'il se cultive en limant sa cervelle à celle d'« *altruy* » ? Cette conception, si souvent prêtée à Montaigne aujourd'hui comme hier, n'est pas seulement caricaturale, elle est fautive.

29. À propos des *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres* de Diogène Laërce, Montaigne rappelle : « Je suis bien marry que nous n'ayons une douzaine de Laertius, ou qu'il ne soit plus estendu ou plus entendu. Car je ne considere pas moins curieusement la fortune et la vie de ces grands praecepteurs du monde, que la diversité de leurs dogmes et fantaisies. », *Essais*, II, 10, p. 396.

30. Jean-Yves Pouilloux, *Montaigne, Que sais-je ?*, Paris, Gallimard, 1988, p. 57.

31. *Essais*, I, 26, p. 149.

32. *Ibid*, I, 25, p. 137.

33. *Ibid*, I, 25, p. 139.

Il faut d'abord s'entendre, et entendre Montaigne lorsqu'il conseille à un parent de choisir pour instruire ses enfants un « *conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine* ». La phrase, rebattue au point de faire adage, mérite qu'on s'y arrête.

Tout d'abord, on doit noter que le propos ne porte pas sur l'élève lui-même. La tête de ce dernier n'est encore ni faite ni pleine. Il n'est pas ici question de l'intelligence de l'enfant, encore moins des contenus de l'éducation qu'il s'agit de lui transmettre, mais de celle de son « *conducteur* », c'est-à-dire du précepteur qui va prendre en charge l'enfant qu'il faut « *institer* » comme homme. La formule, si souvent invoquée en appui de l'ignorance, nous parle donc du précepteur non de l'élève. Dans le cas du maître, il ne fait aucun doute que pour Montaigne la finesse du jugement, la prudente pratique de ses mœurs sont plus importantes que la science abstraite pure dont il pourrait faire étalage. De plus, comme pour éviter toute méprise sur l'importance de l'instruction, l'auteur des *Essais* prend soin d'ajouter ce complément que l'on oublie trop souvent de citer : « *et qu'on y requist tous les deux* ». Entendons : que les connaissances soient aussi présentes chez le maître. À aucun moment Montaigne ne souhaite un maître ignorant. Il réclame seulement que celui-ci dispose d'un savoir cohérent, organisé, réfléchi, maîtrisé et adapté aux attentes de ceux à qui il devra s'adresser. C'est donc au précepteur que Montaigne souhaite, si possible, une tête à la fois bien faite et bien pleine. Dans ce passage il n'est pas question de l'élève, sinon comme une tête qu'il faut nourrir de « *bonnes et sages doctrines* » qui lui permettront de s'aventurer dans le monde sans idées préconçues et solidement armé.

Il y a une autre difficulté. On doit noter que l'adjectif « *bien* » n'a pas la même valeur dans la première partie de la phrase et dans la seconde. « *Bien faicte* » est une indication qualitative qui renvoie à la forme même de l'intelligence du maître. Elle désigne l'activité sélective et appréciative de l'esprit qui tente de comprendre, qui juge, qui met de l'ordre dans ses connaissances avant de les présenter à son élève. Bien penser c'est d'abord mener ses activités mentales, construire ses savoirs découverts ou acquis par une combinatoire qui dépasse les savoirs eux-mêmes. Une tête « *bien faicte* » se veut psychologiquement solide, logiquement cohérente, moralement stable. Dans tous les cas de figure, elle s'efforce d'atteindre au vrai et d'y conduire l'élève en dépit des obstacles intérieurs et des résistances extérieures. Autrement dit, elle prend le risque de juger par elle-même, c'est-à-dire de se tromper. Elle ne se contente jamais de réciter ce qu'elle reçoit, elle en pèse le contenu en fonction du vrai, du juste, de l'utile, du beau, du bien, etc. L'adjectif « *bien* » ici renvoie à une normativité fondatrice essentielle. Une tête « *bien faicte* » vaut en fonction des normes du « *bien* » qui lui servent de critères. Le premier critère, certes négatif en apparence, mais plus profond qu'il y paraît est de ne jamais se fermer au libre exercice du jugement portant sur nos opinions comme sur celles des autres.

« *Bien pleine* » en revanche contient une simple indication quantitative. Une tête est bien pleine lorsqu'elle est remplie au maximum. Au-delà, elle ne pourrait que déborder. Les connaissances accumulées s'entassent sans qu'aucune exigence de mise en ordre ou de cohérence n'apparaisse essentielle. De plus, aucune indication n'est donnée dans ce cas sur les contenus de savoir accumulés, leur valeur, leur utilité possible, la manière dont ces savoirs s'articulent les uns aux autres. On en reste à un simple constat quantitatif. Pratique ou spéculative, l'intelligence du futur maître se mesure au poids. Elle ne sert pas à « *bien* » penser, à améliorer au fil des expériences sa propre capacité à comprendre et à perfectionner son discernement du vrai et du faux, elle s'évalue en termes quantitatifs de mémoire brute.

On voit alors que ce que vise la critique de Montaigne au travers de cette formule si souvent évoquée à contre-emploi, ce n'est pas le savoir, l'érudition, l'instruction,

encore moins ces savoirs « livresques » dont il fait lui-même grand usage et qui ne laisseront jamais, mais le pédantisme, c'est-à-dire la manière stupide de s'en servir : l'étalage érudit, les tournures scolaires compassées, les citations inappropriées, le ton solennel, emphatique et stéréotypé. Les enseignants pédants sont ceux qui ne travaillent que pour remplir la mémoire de l'élève de connaissances dogmatiques, laissant l'entendement et la conscience vides. La capacité de raisonner, la faculté de jugement sont laissées en friche. Les savoirs ne valent que reliés les uns aux autres de manière à former un ensemble cohérent et adapté au monde. La science des pédants, comme l'écrivit Montaigne, est seulement logée « au bout de leurs lèvres ». Ils n'en pillent les livres que pour « la dégorger et mettre au vent ». ³⁴ Rien ne vient s'inscrire dans les fibres. La maîtrise de la dialectique ou la rigueur du raisonnement syllogistique ne garantit pas la justesse de la pensée. Entre le raisonneur et le raisonnable, la différence est grande. La connaissance systématique des règles de la grammaire n'assure pas la justesse du propos, pas plus que celles de la morale ne peut assurer d'une conduite droite. L'entassement des connaissances « farcit » la conscience sans la former, la déforme même plutôt puisqu'elle invite à se forger des illusions de certitudes en lieu et place de véritables connaissances. Pour Montaigne, l'homme instruit est tout le contraire du cuistre.

CONCLUSION

Il faut donc se méfier des références hâtives à Montaigne, surtout lorsqu'elles visent à promouvoir l'ignorance ou l'inculture. Elles ne sont pas aussi justifiées qu'on veut bien le laisser croire. Le débat concernant la double finalité de l'école, enseigner ou instruire, socialiser et cultiver, se former ou apprendre, est déjà en place lorsque Montaigne s'y trouve confronté. Aujourd'hui, il ne semble pas près de se clore en dépit de réflexions intéressantes ³⁵.

Il reste qu'à force de vouloir tirer Montaigne vers l'un ou l'autre parti, on finit par dénaturer ce qui fait l'originalité de sa pensée, au point parfois de lui faire dire le contraire de ce qu'il dit. La réflexion des *Essais* est complexe et nuancée. Sans doute Montaigne est-il méfiant envers les « doctes pontifiants » qui finissent par « assotter » leurs pauvres élèves au lieu de les « nourrir de saines doctrines ». Encore faut-il que les jeunes esprits s'exercent sur quelque savoir plus ou moins acquis. Que l'on apprenne à penser « avec », comme Parménide, ou « contre », comme Alain, on ne pense qu'en se frottant à une pensée préexistante. À ce propos, il ne faut jamais oublier que les *Essais* sont rédigés, composés en appui de lectures nombreuses et variées. On n'y trouve pas moins de deux ou trois citations par page. C'est beaucoup pour un auteur qui est censé condamner la culture « livresque » et se méfier de l'instruction. La tête de Montaigne est à la fois bien faite et bien pleine. Et si elle est si bien faite, c'est peut-être qu'il a su commencer par la « nourrir » à propos.

34. *Essais*, I, 25, p. 135.

35. Yves Lenoir et Frédéric Tupin (sous la dir. de), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser*, Laval, PUL, 2012.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- BARAZ Michel, *L'Être et la connaissance selon Montaigne*, Paris, Corti, 1968.
- BRUNSCHWIG Léon, *Descartes et Pascal lecteurs de Montaigne*, Neuchâtel, La Baconnière, 1945.
- CHATEAU Jean, *Montaigne psychologue et pédagogue*, Paris, Vrin, 1968.
- COMPAGNON Antoine, *Nous, Michel de Montaigne*, Paris, Seuil, 1980.
- COMPAYRÉ Gabriel, *Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette, 1883, 2 vol.
- CONCHE Marcel, *Montaigne et la philosophie*, Paris, PUF, 1996.
- DESAN Philippe (sous la dir. de), *Dictionnaire de Michel de Montaigne*, Paris, Champion, 2004, éd. augmentée en 2008.
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938.
- FLEURET Colette, *Rousseau et Montaigne*, Paris, Nizet, 1980.
- HOUPERT-MERLY Danièle, « Éducation en procès, processus en éducation dans les Essais de Montaigne » in *Expressions*, n° 1, novembre 1992.
- JEANSON Francis, *Montaigne par lui-même*, Paris, Seuil, 1951, rééd. 1994.
- LA BOÉTIE Étienne, *Le Discours de la servitude volontaire*, Paris, Imprimerie nationale, (présentation par Françoise Gaillard), 1992. Voir aussi, Paris, GF, 1983, (présentation par Simone Goyard-Fabre).
- LACOUTURE Jean, *Montaigne à cheval*, Paris, Le Seuil, 1996.
- LANSON Gustave, *Les Essais de Montaigne*, Paris, Mellotée, 1958.
- MERLEAU-PONTY Maurice, « Lecture de Montaigne » in *Éloge de la philosophie et autres essais*, Paris, Gallimard, 1953, rééd. 1960.
- MONLUC Blaise de, *Commentaires*, Paris, Gallimard, 1964.
- MONTAIGNE, *Œuvres complètes*, textes établis par Albert Thibaudet et Maurice Rat, Paris, Gallimard, Collection « La Pléiade », 1962. (La pagination des références et des citations proposées dans le présent article correspond à cette édition des Essais, du *Journal de voyage en Italie* ainsi que des *Lettres*). On peut aussi consulter l'édition A. Micha des *Essais* (Paris, GF-Flammarion, 1979, 3 vol.) ou celle de Pierre Villey (Paris, PUF, 1965, reprise dans la collection Quadrige en 1988). Les *Essais* sont l'objet d'une adaptation en français moderne par Claude Piganaud, édition d'accès aisé et fidèle à l'original, Paris, Arléa, 2002.
- MOREAU Pierre, *Montaigne*, Paris, Hatier, 1958.
- MULLER Armand, *Montaigne*, Bruxelles, Desclée de Brouwer, 1965
- NAKAM Geralde, *Montaigne et son temps*, Paris, Gallimard, 1993.
- PORTEAU Paul, *Montaigne et la pédagogie de son temps*, Paris, Droz, 1935.
- POUILLOUX Jean-Yves, *Montaigne, l'éveil de la pensée*, Paris, Champion, 1995.
- STAROBINSKI Jean, *Montaigne en mouvement*, Paris, Gallimard, 1982.
- THIBAUDET Albert, *Montaigne*, Paris, Gallimard, 1963.
- VILLEY Pierre, *Montaigne*, Paris, Rieder, 1933.
- VINCENT Hubert, *Éducation et scepticisme chez Montaigne*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- ZWEIG Stefan, *Montaigne*, trad. fr., Paris, PUF, 1942, rééd. 1991.

ADLER ET LA PHILOSOPHIE

Compte rendu de l'ouvrage de Christophe Bourriau, *Alfred Adler et la philosophie. La psychologie du « comme si »**

Laurent HUSSON
Université de Lorraine

Alfred Adler a mauvaise réputation, du moins en France. Même si ses ouvrages sont toujours diffusés notamment par les éditions Payot, peu d'études – au-delà du cercle des adlériens (Georges Mormin¹, Régis Viguier² ou, de manière plus ancienne Manès Sperber³) – sont disponibles, hormis dans les histoires de la psychanalyse ou du point de vue de cette histoire⁴. Il faut avouer que le style d'Adler, dépouillé d'une certaine technicité, nourri de multiples cas, et, en même temps, l'absence de traduction ou de réédition d'ouvrages et d'articles les plus techniques (*La compensation psychique de l'état d'infériorité des organes*⁵, *Heilen und Bilden*⁶, *Pratique et théorie de la psychologie individuelle comparée*⁷). L'ouvrage de Christophe Bourriau – qui prolonge et réinvestit certains de ses autres travaux⁸ – en est d'autant plus précieux. Au regard des autres études déjà publiées, il opère en premier lieu un décalage significatif. Les principaux auteurs à l'aide desquels sa pensée est présentée ne sont pas des psychanalystes, mais des philosophes. Freud demeure néanmoins présent sur quelques questions. En second lieu, Ch. Bourriau se propose d'étudier les rapports d'Adler et de la philosophie, d'une

1. Christophe Bourriau, *Alfred Adler et la philosophie. La psychologie du « comme si »*, Paris, Classiques Garnier, 2021, collection « Philosophie contemporaine », n° 12, 146 pages.

Régis Mormin, *La méthode d'Alfred Adler*, Paris, Baudelaire, 2019.

2. Régis Viguier, *Introduction à la lecture d'Alfred Adler*, Paris, L'Harmattan, 2000.

3. Manès Sperber, *Alfred Adler et la psychologie individuelle*, Paris, Gallimard, « idées-Gallimard », 1972.

4. La plus importante est celle de Paul Stépansky, *Adler dans l'ombre de Freud*, Paris, PUF, 1992. L'édition originale anglaise date de 1983.

5. Alfred Adler, *La compensation Psychique de l'état d'infériorité des organes*, suivi de *Le problème de l'homosexualité*, préface et traduction Henri Schaeffer, Paris, Payot, Bibliothèque scientifique, 1957 (édition originale parue en 1907).

6. Alfred Adler, Carl Furtmüller et alii, *Heilen und Bilden, Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*, München, Verlag von Ernst Reinhardt, 1914.

7. Alfred Adler, *Pratiques et théorie de la psychologie individuelle comparée*, traduction de Henri Schaffer, Paris, Payot, 1961.

8. Christophe Bourriau, *Le « Comme si ». Kant, Vaihinger et le fictionalisme*, Paris, éditions du Cerf, 2013; *Nietzsche et la Renaissance*, Paris, PUF, 2015.

part, au travers des œuvres dont il se nourrit, d'autre part à partir de leur influence sur d'autres philosophes. C'est donc Adler lecteur et lu qui est au centre de ce travail. Cependant, cette lecture (de Kant, de Nietzsche, de Vaihinger) est une lecture avec des effets pratiques et thérapeutiques qui servent notamment de socle pour apprécier les critiques adressées par Adler au freudisme et qui a pour enjeu spécifique le développement d'une psychologie humaniste universaliste.

On pourrait s'étonner du nom de Nietzsche au regard de cette dernière formule. Cependant, une convergence s'opère si on prend l'humanisme au sens de celui de la Renaissance (p. 37). La lecture adlérienne de Nietzsche – dont on sait que Freud se tenait éloigné – se cristallise autour des notions de volonté de puissance et de compensation, de force et de faiblesse : la volonté de puissance est supérieure à la pulsion d'autoconservation et ne se traduit pas seulement dans la pulsion sexuelle, mais au contraire induit une relecture de celle-ci. Il y a également des résonances entre la théorie de la compensation psychique de l'infériorité organique et certaines formules de Nietzsche. L'un des points les plus intéressants est la reprise de l'opposition des forts et des faibles comme modalités d'expression de la volonté de puissance. Il reprend de Nietzsche l'analyse faite par ce dernier des stratégies de la faiblesse pour dominer et lui donne « un sens clinique précis » (p. 25). Cependant, le constat d'une faiblesse, d'une vulnérabilité ne vaut pas condamnation, mais elle est reliée « à des facteurs socio-économiques et psychologiques » (p. 33-34). Les personnes en situation de faiblesse doivent être protégées, encouragées, soutenues pour exprimer leur potentiel. De ce point de vue, l'humanisme universaliste d'Adler s'oppose à celui, sélectif, de Nietzsche (p. 37).

Le rapprochement avec Hans Vaihinger (1852-1833) est par contre, pour tout lecteur d'Adler, manifeste. En effet, Adler se réfère à la théorie des fictions de Vaihinger pour comprendre la logique de la pensée, aussi bien de l'homme sain que du névrosé : tous deux usent de fictions (faire et agir comme si j'étais le meilleur), mais le névrosé y adhère et se trouve en butte au réel, se réfugiant dès lors dans une stratégie de faiblesse pour dominer autrui, alors que l'homme sain au contraire est celui qui prend suffisamment de distance avec cette fiction pour avoir l'énergie de surmonter les obstacles. On peut noter deux autres usages de l'influence de Vaihinger sur Adler. Le premier concerne la manière même dont Adler affirme ses hypothèses comme étant justement des hypothèses (voir l'usage du « comme si », p. 65 notamment), ce qui permet de le différencier de l'attitude plus ambiguë de Freud sur ce point. Ce dernier oscille en effet entre dogmatisme (comme le montrent les diverses scissions émaillant l'histoire de la psychanalyse) et reconnaissance de la dimension fictionnelle, voire mythique, de certaines formulations d'ordre métapsychologique notamment. Un des enjeux de cette discussion est le statut de la modestie comme vertu épistémique (p. 70) ce dont Freud, *in fine*, semble quelque peu dépourvu.

Si l'étude des usages et rapprochements possibles entre Adler et ses prédécesseurs ou contemporains permet de mettre en relief l'enracinement de sa réflexion, celle de sa présence chez d'autres philosophes permet plutôt d'en voir la fécondité. Ch. Bourriau fait le choix de se concentrer sur l'existentialisme français de Sartre et Beauvoir, non seulement en raison des citations présentes notamment chez cette dernière, mais également pour développer ce qui avait été pressenti par certains auteurs (H. Ellenberger, Manès Sperber⁹) et malgré les critiques de Sartre lui-même. En effet, alors que Sartre était en recherche d'une alternative à la psychanalyse freudienne, empêtrée dans un

9. Manès Sperber voit en Sartre un « parfait adlérien ». Cf. *Alfred Adler et la psychologie individuelle*, éd. cit., p. 119-120.

certain chosisme, la psychologie individuelle adlérienne a pu apparaître comme étant cette psychanalyse : « Comment Sartre a-t-il pu ne pas réaliser que cette méthode existait déjà, et qu'elle avait Alfred Adler pour auteur ? »¹⁰. Contre Sartre lui-même, Ch. Bouriau propose de légitimer cette thèse. Tout d'abord, les quelques critiques de Sartre à Adler lui apparaissent non pertinentes : Adler est traité comme un succédané de Freud et le complexe d'infériorité traité comme un en-soi dans une relation causale avec la conduite alors que, pour Adler comme pour Sartre, il serait bien le fruit d'un choix (p. 83-84). Au-delà de cette non-pertinence, il met en avant le fait qu'on y retrouve la dimension téléologique et la dimension de choix de soi-même, ainsi que la dimension de style de vie ou de plan de vie constitutive de la pensée sartrienne du projet originel, telle qu'elle est développée notamment dans *L'être et le néant* et reprise dans les biographies existentielles. On peut y ajouter comme trait commun la compréhension herméneutique de l'individu comme une totalité. Le travail d'Adler semble donc avoir plus d'un trait commun avec la psychanalyse existentielle sartrienne, comme le corroborent les rapprochements possibles avec les exemples de Guillaume II¹¹, de Genet et surtout de Flaubert (*L'Idiot de la famille*). Il y aurait là plutôt rivalité que véritable opposition. D'une certaine manière, l'usage plus explicite qu'en fait Simone de Beauvoir sur la base des prémisses revendiquées de la pensée sartrienne peut également en attester de manière plus riche et claire, même si des oppositions se font jour.

L'apport de l'ouvrage de Ch. Bouriau est ici incontestable et inédit en français. Des perspectives séparées sont ici articulées qui suscitent le désir d'interroger l'œuvre d'Adler au-delà de ses quelques thématiques trop vulgarisées et de cette apparente familiarité – ou déflationnisme théorique – qui dispensent de retourner au texte et de questionner sa fécondité philosophique. On pourra néanmoins proposer quelques réflexions concernant certaines analyses, notamment par rapport à la pensée de Sartre, mais aussi au regard du rapport à Freud.

En effet, ce dont témoignent aussi bien les minutes de la société psychanalytique de Vienne¹² que leur analyse par Paul Stépanyky est qu'on retrouve parfois chez Adler une position qui n'est pas aussi heuristique qu'on pourrait le penser en lisant Ch. Bouriau. N'y a-t-il pas tout de même un réductionnisme adlérien quant à la volonté de puissance et, de ce point de vue, certains aspects des critiques de Freud ne sont-ils pas fondés ? La question qui se pose est celle du sens fondamental et organisateur et du sens dérivé des hypothèses relatives à la pulsion fondamentale, ainsi que du statut de cette question dans ce moment particulier de la fondation des paradigmes définissant un champ qu'on voudrait scientifique ? À moins que la question fondamentale soit celle de savoir si les théories psychanalytiques ne sont pas toutes des fictions dont il faudrait user de manière pragmatique, ce qu'Adler mettrait plus au jour que d'autres ?¹³.

Un autre aspect est celui de la problématique du sentiment d'infériorité et de la vulnérabilité, qui permet à l'auteur un rapprochement entre la pensée d'Adler et l'éthique du *Care* (p. 73). Ce rapprochement est pertinent et peut être prolongé par la possibilité d'établir une filiation entre la pensée adlérienne de l'éducation et ce qu'on appelle aujourd'hui éducation positive. Il semble que chez Adler, il y ait trois niveaux : celui du

10. Henri Ellenberger, *Histoire de la découverte de l'inconscient*, cité par Ch. Bouriau, *Adler et la philosophie*, éd. cit., p. 77.

11. Pris dans les *Carnets de la drôle de guerre* et non les *Cahiers pour une morale*, comme indiqué par erreur p. 87.

12. Collectif, *Les premiers psychanalystes. Minutes de la société psychanalytique de Vienne*, Paris, Gallimard, « Connaissance de l'inconscient », 1976 (tome 1, 1906-1908), 1978 (tome 2, 1908-1910), 1980 (tome 3, 1910-1911).

13. C'est par exemple la position de James Hillman, *La fiction qui soigne*, Paris, Payot, 2005.

constat médical en 1907 de phénomène de compensation psychique d'infériorités organiques constatables¹⁴, aussi bien sur le plan pathologique (fixation des symptômes) que sur celui de la surcompensation (les choix de profession, les arts, etc.) ; celui de sa première généralisation en 1912¹⁵ où la compensation n'est pas seulement celle d'une infériorité organique mais d'un sentiment d'infériorité en lien avec une situation de faiblesse constitutive de la venue au monde du petit d'homme, et enfin, la problématique quasi métaphysique de la dynamique vitale telle qu'elle est notamment exposée dans les derniers ouvrages d'Adler destinés au grand public et où la question du complexe d'infériorité est alors inscrite dans le choix de deux grands styles de vie : celui qui est utile à la vie et celui qui est inutile à la vie.

On peut alors mieux comprendre la méfiance de Sartre et l'impossibilité pour lui d'accepter le postulat d'Adler, trop ontiquement déterminé au regard de la radicalité ontologique visée par *L'être et le néant*, même s'il n'est pas certain que le « désir d'être »¹⁶ censé caractériser la réalité humaine ne présente pas les mêmes difficultés. Cette détermination ontologique première, maintient à égale distance libido et désir de supériorité qui n'en sont que des modes de réalisation en situation. Inversement – mais ce point est aussi un effet de l'écriture grand public d'Adler – on peut penser que les conditionnements mis en évidence par Sartre, en raison de leur profondeur, rendent superficielles les formes de soutien préconisées par Adler pour l'éducation des enfants, à moins que ces formes ne s'inscrivent elles-mêmes dans une attitude éducative existentielle promouvant la liberté et qui est encore à définir.

Ajoutons qu'on pourrait aussi prolonger et approfondir avec un regard adlérien les biographies existentielles de Sartre et le parcours de Simone de Beauvoir. En effet, la biographie de Baudelaire n'est-elle pas l'exemple même d'une faiblesse manipulatrice, d'un choix de complexe d'infériorité sociale ? Et, à l'inverse, la biographie de Genet – dans laquelle Sartre voyait l'exemple le plus concret de ce qu'il appelait liberté¹⁷ – n'est-elle pas une forme de réfutation de ce qui demeure comme un conformisme adlérien tout comme elle est la démonstration de l'impossibilité de toute morale ? De même, le parcours de Sartre lui-même : sa dimension provocatrice, son engagement agressif ne peuvent-ils pas être lus au travers de la pulsion d'agression dont Adler a fait un aspect particulier du désir de supériorité ? On pourrait – et la chose a d'ailleurs été tentée¹⁸ – proposer une lecture adlérienne du parcours de Simone de Beauvoir et de son émancipation.

On le voit, l'ouvrage de Ch. Bourriau – par ailleurs de lecture agréable et dépourvu de jargon – permet de dépasser une première lecture d'Adler, conduit à mettre au jour les effets de transfert et de réinvestissement des idées philosophiques dans le champ psychologique et suscite un ensemble de pistes de réflexions et de questionnements. Il introduit Adler dans le débat philosophique, vient nourrir le dossier de la fécondité du fictionnalisme et invite à reformuler la question des rapports entre psychologie et philosophie.

14. Alfred Adler, *La compensation Psychique de L'état d'infériorité des organes*, édition citée.

15. Alfred Adler, *Le tempérament nerveux. Éléments d'une psychologie individuelle et applications à la psychothérapie*, traduction Henri Roussel, Paris, Payot, 1926, édition originale allemande en 1912.

16. Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des Idées », 1943. Notre référence va à la réimpression de 2020 dans la collection « Tel ».

17. Jean-Paul Sartre, *Situations, IX. Mélanges*, Paris, Gallimard, 1972, p. 102.

18. Ramiro Martin Hernandez, « Une héroïne à la mesure d'une autobiographie », *Anuario de Estudios Filológicos*, XX/1997, p. 237-252.

Bulletin
de
l'Association

Assemblée générale du 4 décembre 2021	67
Enquête annuelle de l'APPEP	72
Lettre adressée au directeur de la DGESCO au sujet de l'EMC	78
Courriel adressé à Caroline Pascal, Cheffe de l'Inspection générale.....	79
Bac 2021 : Une commission parlementaire s'impose	81
Lettre adressée à chacun des présidents et présidentes des groupes parlementaires de l'Assemblée et du Sénat	83
Communication de Régionale : Communiqué des organisations de l'académie de Montpellier : La surveillance du travail de correction via Santorin est une réalité : nous la dénonçons.....	85

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

4 décembre 2021

L'Assemblée générale de l'Association se tiendra le **samedi 4 décembre 2021** à partir de **10 heures à Paris**.

Ordre du jour (*provisoire*) :

1. Rapport moral.
2. Rapport financier ; rapport et élection des Commissaires aux comptes.
3. Élection du Bureau national.
4. Dossiers et actions prioritaires pour l'année.
5. Questions diverses.

CANDIDATURES À L'ÉLECTION DU BUREAU NATIONAL

Jauffrey BERTHIER, Université Bordeaux Montaigne

Maître de conférences au département de philosophie de l'Université Bordeaux Montaigne depuis 2012 après avoir enseigné la philosophie en lycée, je propose ma candidature au bureau de l'APPEP, car je crois nécessaire de participer activement à la défense de l'enseignement de la philosophie à tous les niveaux. J'espère pouvoir ainsi travailler à entretenir le dialogue entre tous les acteurs de l'enseignement de la philosophie. Responsable depuis 2014 du master MEEF Philosophie de Bordeaux Montaigne, j'aimerais pouvoir continuer à m'opposer à la réforme du CAPES et de la formation des enseignants de philosophie.

Valérie BONNET, LGT Grand-Air, Arcachon

Je présente ma candidature au bureau national de l'APPEP pour participer activement à la défense de la philosophie et de l'exercice de notre métier, particulièrement mis à mal par la mise en place de la réforme du bac 2021. Cette réforme dont les modalités ne cessent d'être modifiées désorganise notre travail et vise à nous imposer un carcan administratif de plus en plus lourd, notamment dans le domaine de l'évaluation. Je souhaite donc poursuivre le travail de réflexion sur l'avenir de notre discipline et le combat que le Bureau national mène inlassablement pour permettre des conditions satisfaisantes d'enseignement de la philosophie, menacées au lycée et dans l'enseignement supérieur.

Didier BRÉGEON, Lycée Henri-Cornat, Valognes

Au moment où les conditions d'exercice de notre enseignement s'avèrent de plus en plus difficiles et où nous sommes soumis à toujours davantage de pressions pesant autant sur la pédagogie que sur la notation, je souhaite poursuivre au sein du Bureau national le travail collectif de défense de notre métier et de notre discipline. Plus que jamais, l'APPEP doit faire entendre la voix de tous ceux qui sont attachés aux exigences de la réflexion philosophique et contribuer à mobiliser la profession par des propositions constructives. Je m'engage plus particulièrement à continuer à présider le Prix lycéen du livre de philosophie qui offre des possibilités nouvelles de lecture et qui connaît un franc succès auprès des collègues et de leurs élèves.

Karine CARDINAL, Lycée Jean-Monnet, Montpellier

Élue il y a deux ans au Bureau National de l'APPEP, je présente à nouveau ma candidature afin de poursuivre le travail de réflexion amorcé sur l'avenir de l'enseignement de la philosophie et du baccalauréat, maintenir la vigilance nécessaire sur ceux-ci, et sur nos conditions de travail, afin de renforcer également les liens entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Témoin d'abord du travail rigoureux et patient du Bureau de l'association, lequel s'appuie sur quelques bonnes volontés, je souhaite, cette année encore, apporter ma contribution à celui-ci.

Emmanuelle CARLIN, Lycée Charlemagne, Paris

Membre du Bureau de la régionale d'Île-de-France, depuis un certain temps déjà, je présente ma candidature au Bureau national, afin de contribuer à permettre à l'APPEP de rassembler davantage de collègues pour résister à la dégradation des conditions d'enseignement de la philosophie et à une attaque sans précédent de notre liberté d'enseigner du fait de la réforme bac -3 / bac +3 articulée autour de Parcoursup. Je souhaite également continuer à participer activement au Prix lycéen du livre de philosophie, dont l'organisation me semble propre à engager une pratique effective de la lecture, dont les lycéens ont grand besoin.

Benoît DA SILVA, Lycée Guillaume-le-Conquérant, Falaise, & INSPÉ, Saint-Lô

Après quatre années de « réformes » brutales qui auront méthodiquement saccagé des dimensions essentielles de notre métier, je porte une nouvelle fois ma candidature au bureau national de l'APPEP pour contribuer, sans désespérer, à la défense de l'enseignement de la philosophie au lycée et pour promouvoir la place importante qui devrait être la sienne dans la formation des maîtres.

Nicolas FRANCK, Lycée La Folie-Saint-James, Neuilly-sur-Seine

Après avoir effacé le baccalauréat, fait éclater les classes et les emplois du temps, généralisé les effectifs pléthoriques, mis en concurrence les disciplines et les professeurs, désorganisé l'année scolaire et dénaturé le CAPES, le ministère s'en prend aujourd'hui à la liberté pédagogique des enseignants. Je présente ma candidature au suffrage des adhérents de l'APPEP pour œuvrer contre une politique destructrice de l'enseignement, qui épuise et démoralise les collègues. L'année électorale qui s'ouvre doit être l'occasion de faire connaître les besoins réels des professeurs de philosophie et de leurs élèves.

Pierre HAYAT, hon. Lycée Jules-Ferry, Paris

Dans un contexte d'attaque inégalée de l'École de la République, je sollicite un nouveau mandat pour défendre la liberté pédagogique, élément structurel de la laïcité scolaire. La remise en cause de cette liberté non arbitraire atteint de plein fouet la philosophie au lycée car seul un professeur auteur responsable de son enseignement est en situation de former ses élèves à la libre réflexion méthodique. Les professeurs de philosophie peuvent s'affirmer comme une puissance de résistance efficace au renoncement d'une l'École démocratique qui instruit. J'entends contribuer à l'important travail collectif du bureau national de notre association pour défendre inlassablement les professeurs de philosophie, continuer à les informer avec rigueur, à les munir de ressources fiables, à faire entendre leur désarroi et leurs attentes, impulser, soutenir et fédérer leurs actions.

Jean-Louis LANHER, hon. Lycée du Parc, Lyon

L'objectif affiché de la réforme du lycée voulue par Jean-François Blanquer était d'en finir avec l'échec scolaire en préparant les élèves à l'assimilation des contenus et méthodes de l'enseignement supérieur. Le nécessaire rejet du pédagogisme exige d'abord logiquement la définition d'objectifs qui sont les attendus de Parcoursup. Mais la question pédagogique et didactique des moyens de les atteindre n'est pas alors envisagée et le lycée sélectionne sur ce qu'il ne transmet pas parce qu'il ne le problématise pas. L'APPEP doit être partie prenante d'une action d'associations et de syndicats pour mettre au premier plan la nécessité d'une articulation des contenus de l'enseignement

spécialisé à leurs conditions logiques, de l'enseignement supérieur à l'enseignement au lycée. La sélection est une dérive du système éducatif à laquelle nous devons opposer le choix de l'égalité républicaine des chances. Réfléchir, au passage didactiquement maîtrisé de bac -3 à bac + 3 est une première nécessité.

Alexandre LEPEZEL, Lycée Alain-Chartier, Bayeux

Je souhaite défendre, au sein de l'APPEP, l'enseignement scolaire, laïque et gratuit, de la philosophie et les conditions objectives qui le rendent possible pour les professeurs et les élèves. Il m'importe également que se poursuivent l'action publique de notre association et le dialogue qu'elle entretient avec d'autres associations de spécialistes et des syndicats de l'Éducation nationale. Dans le contexte de la réforme du lycée, notre association a montré son importance et son efficacité pour fédérer les professeurs de philosophie en respectant leur diversité et pour défendre la conception d'un enseignement scolaire émancipateur. Je souhaite qu'elle poursuive dans cette voie.

Sandra MÉVREL, Lycée Jean-Renou, La Réole

Je présente ma candidature au Bureau national de l'APPEP afin de contribuer à la réflexion sur l'enseignement philosophique et à la défense des conditions d'exercice du métier de professeur.

Face à des réformes vouées à produire des transformations sociales non débattues, je pense qu'il est légitime de manifester publiquement ce à quoi nous tenons dans l'exercice de notre métier. La qualité de l'enseignement philosophique dispensé aux élèves, mais aussi l'importance politique de ses enjeux, suppose que soient défendues la liberté pédagogique du professeur dans sa mise en œuvre des programmes mais également la nécessité de conditions matérielles décentes en permettant l'exercice. Au sein de l'APPEP, je souhaite poursuivre le développement des échanges entre secondaire et supérieur.

Bertrand NOUAILLES, Lycée Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand

Défendre la philosophie là où elle se fait : dans la classe de Terminale, dans la revue *L'Enseignement philosophique*, qui a toute sa place parmi les revues philosophiques, et dans l'unité du secondaire et du supérieur.

Marc PAVLOPOULOS, Lycée Jean-Jaurès, Reims

Je sollicite les suffrages des adhérents de l'APPEP pour poursuivre le travail entrepris et continuer de contribuer à porter haut les couleurs de l'enseignement de la philosophie en France.

Car Socrate dit que la philosophie dit toujours la même chose.

Ceci a pour conséquence que la philosophie s'enseigne partout pareil, de la Terminale technologique au Collège de France, en passant par le lycée général, « HLP » en première, les classes préparatoires des trois types et l'Université.

Nous sommes un seul corps et ce corps est l'enseignement de la philosophie en France.

Marie PERRET, Lycée Richelieu, Rueil-Malmaison

Engagée depuis plusieurs années à l'APPEP, je souhaite poursuivre le travail accompli par notre association, que la réforme du baccalauréat et du lycée rend plus que jamais nécessaire. Attachée à un enseignement critique de la philosophie, à des services qui donnent aux professeurs le loisir de la lecture et de la réflexion, à des programmes cohérents et substantiels, je renouvelle ma candidature au Bureau national.

Audrey POMARÈS, Lycée Rosa-Parks, Montgeron

Je renouvelle ma candidature au bureau national de l'APPEP afin d'assurer les fonctions de trésorière. Je m'engage à faire preuve de toute la rigueur nécessaire à la bonne tenue des finances de l'association.

Vincent RENAULT, Lycée Louis-Barthou, Pau

Je souhaite continuer de travailler au Bureau national pour défendre la figure du professeur comme expert de sa discipline contre une tendance lourde à la dépossession, qui en fait le simple exécutant d'un programme éducatif défini de plus en plus localement. Je souhaite également continuer de lutter contre une politique ministérielle de mise en compétition des matières et de réduction du lycée à une préparation aux choix professionnels. Il m'apparaît essentiel enfin de faire valoir l'expérience des professeurs dans la réflexion sur les évolutions de l'enseignement philosophique. C'est en particulier à ce dernier titre que je souhaite continuer de m'investir dans le secrétariat de la revue.

Jocelyne SFEZ, Lycée Rabelais, Meudon

Dans ces temps de réforme à marche forcée, il me paraît essentiel de rester vigilant et de faire face à toutes les tentatives de dénaturer notre discipline et notre métier. C'est pourquoi je renouvelle ma candidature au Bureau national de l'APPEP.

Alessandro TREVINI BELLINI, TZR, Aix-Marseille

Je présente ma candidature au Bureau national afin de contribuer à l'action de l'APPEP pour la défense de l'enseignement de la philosophie et de l'école publique. La réforme du bac et son application commencent à révéler tous leurs limites, et à cela s'ajoute une volonté de transformation profonde de la nature de l'enseignement. Dans ce contexte, les professeurs de philosophie doivent continuer à fournir aux élèves les outils indispensables à l'exercice de leur autonomie intellectuelle. Je m'engage tout particulièrement à renforcer et à renouveler l'activité de notre revue *L'Enseignement philosophique* pour qu'elle devienne de plus en plus un lieu de confrontation active entre collègues.

Véronique VERDIER, Lycée Voltaire, Paris

Engagée au niveau régional pour défendre l'enseignement de la philosophie, un véritable bac et une éducation nationale égalitaire, je présente ma candidature pour poursuivre cet engagement au niveau national. En cette année d'élections, à nous de faire entendre notre voix pour que les candidats se soucient de ce sujet, et autrement que sous l'angle des restrictions budgétaires.

ENQUÊTE ANNUELLE DE L'APPEP

8 juillet 2021

Le travail des professeurs et de leurs élèves fut cette année encore bouleversé par la pandémie. Pourtant, ne tenant aucun compte des difficultés de la période, le ministère a continué d'imposer sa réforme à marche forcée. Il a en outre vidé l'épreuve de philosophie de son sens, et contraint les enseignants à une correction dématérialisée, alors même que les outils pour la mener à bien n'étaient pas prêts.

Au terme d'une session de baccalauréat chaotique, qui a indigné et épuisé tous les agents du ministère, l'APPEP estime que l'un des enjeux de la prochaine année scolaire sera d'empêcher la disparition de cet examen national.

Elle donne aujourd'hui la parole aux professeurs de philosophie afin qu'ils fassent connaître leur expérience et leur avis.

L'APPEP appelle tous les professeurs de philosophie à répondre à son enquête.

Questionnaire sur la session 2021 du baccalauréat

I. L'ANNÉE SCOLAIRE

1. Combien de classes avez-vous eues...

- en 2019-2020 ?
- en 2020-2021 ?

2. Combien d'élèves avez-vous eus...

- en 2019-2020 ?
- en 2020-2021 ?

3. Avez-vous eu la responsabilité de l'EMC ?

- Oui.
- Non.

4. Votre charge de travail a-t-elle été alourdie pendant cette période ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

5. Avez-vous pu organiser des bacs blancs ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

6. Avez-vous changé votre manière d'évaluer les élèves ?

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

7. Avez-vous subi des pressions...

- de vos élèves ?
- de leurs familles ?
- de votre hiérarchie ?
- Aucune pression.

II. DONNÉES FACTUELLES**1. Avez-vous corrigé**

- en voie générale ?
- en voie technologique ?

2. Combien de copies avez-vous corrigées ?**3. De combien de jours ouvrables avez-vous disposé pour corriger ?****4. Avez-vous été convoqué pour le jury de Grand oral ?**

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

III. L'ORGANISATION DE LA SESSION 2021 DU BACCALAURÉAT**1. Avez-vous reçu votre convocation à temps pour organiser votre travail ?**

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

2. La réunion d'entente a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas

3. La réunion d'harmonisation a-t-elle pu se tenir en présentiel dans votre académie ?

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas.

4. Ces réunions vous ont-elles été utiles pour évaluer vos copies ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

5. Comment avez-vous jugé...*a) la procédure d'harmonisation ?*

- Satisfaisante – Non satisfaisante – Un moindre mal – Sans avis

b) les délibérations ?

- Satisfaisantes – Non satisfaisantes – Un moindre mal – Sans avis

c) le déroulement de l'oral de contrôle pour la philosophie et pour HLP ?

- Satisfaisant – Non satisfaisant – Un moindre mal – Sans avis

IV. L'ÉPREUVE DE PHILOSOPHIE**1. Comment avez-vous jugé...**

a) la possibilité de conserver la moyenne annuelle si celle-ci était supérieure à la note d'examen ?

- Satisfaisante – Non satisfaisante – Un moindre mal – Sans avis

b) l'ajout d'un troisième sujet de dissertation ?

- Satisfaisant – Non satisfaisant – Un moindre mal – Sans avis

Commentaires

2. Quels autres aménagements auriez-vous jugé préférables ?**3. Estimez-vous les sujets satisfaisants ?**

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

4. Si vous avez corrigé dans la voie technologique, la nouvelle épreuve d'explication vous semble-t-elle satisfaisante ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

5. Avez-vous noté une baisse de la qualité des copies ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

6. Si vous la connaissez, que pensez-vous de la note obtenue par vos élèves?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

V. LA CORRECTION DÉMATÉRIALISÉE**1. Avez-vous corrigé hors-ligne après avoir téléchargé vos copies?**

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

2. Avez-vous fait imprimer vos copies?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

3. Avez-vous reçu des copies « au fil de l'eau »?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

4. Avez-vous été contacté par le rectorat, par votre IPR ou par un collègue coordonnateur à propos de votre travail de correction?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

5. Avez-vous reçu des copies après la date de remontée des notes?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

6. Au total, quel jugement portez-vous sur la correction dématérialisée?

- Il faut la maintenir en l'état.
- C'est une bonne idée sous réserve d'améliorations.
- Il faut la rendre optionnelle
- Il faut la supprimer.

VI. HLP ET GRAND ORAL**1. Avez-vous enseigné HLP...**

- en Première?
- en Terminale?

2. Si vous avez enseigné HLP en Terminale, aviez-vous également vos élèves en enseignement commun de philosophie?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

3. Si non, comment avez-vous articulé votre cours avec celui de l'enseignement commun ?

4. Que pensez-vous de la coopération avec le professeur de lettres ?

5. Quel bilan tirez-vous de votre enseignement en HLP ?

6. Avez-vous été convoqué pour le jury de Grand oral ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

7. Si oui...

- avez-vous eu moins de copies de philosophie à corriger ?
- avez-vous eu à interroger des candidats dont le sujet portait sur une autre discipline que la philosophie ?

8. Quel jugement portez-vous sur l'épreuve de Grand oral ?

VII. LES JURYS ET L'ORAL DE CONTRÔLE

1. Avez-vous été convoqué...

- au sous-jury d'harmonisation ?
- au jury de délibération ?

2. Si oui, avez-vous trouvé leur fonctionnement satisfaisant ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

3. Jugez-vous légitime l'existence de ces jurys dans lesquels les notes peuvent être modifiées en l'absence des correcteurs ?

- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

4. Avez-vous été convoqué à l'oral de contrôle...

- en philosophie.
- en HLP. 5. Si oui, ces épreuves vous ont-elles permis une évaluation satisfaisante des candidats ?
- Oui.
- Non.
- Ne se prononce pas.

VIII. L'ANNÉE SCOLAIRE 2021-2022

1. Faut-il adapter les conditions habituelles de travail pour la rentrée 2021 ?

- Oui.
- Non.
- Autres.

2. Si oui, quelles adaptations vous semblent souhaitables ?

a) Favoriser le travail en groupe à effectif réduit ?

- Oui – Non – Ne se prononce pas

b) Modifier les programmes d'enseignement ?

- Oui – Non – Ne se prononce pas

c) Autres

Commentaires

IX. ENJEUX STRUCTURELS

1. Comment appréciez-vous ce que « l'année scolaire » 2020-2021 a révélé ou modifié de...

a) l'état général de l'école ?

b) la relation de l'école à la société ?

c) de la condition enseignante ?

d) des relations hiérarchiques ?

e) de la relation des professeurs à leurs élèves ?

f) autres.

2. Comment envisagez-vous l'avenir du baccalauréat ?**3. Comment envisagez-vous pour les années à venir la possibilité pour les professeurs de philosophie de remplir leur mission d'enseignement critique ?**

FIN DU QUESTIONNAIRE

Remarques et suggestions**Identité**

- Académie
- Centre d'examen
- Établissement d'exercice
- Nom, prénom
- Adresse électronique

LETTRE AU DIRECTEUR DE LA DGESCO AU SUJET DE L'EMC

Dans le précédent numéro de L'Enseignement philosophique, a été publié le compte rendu d'une audience de l'APPEP et de l'APSES auprès de la DGESCO en date du 20 mai 2021¹. Le directeur général de l'enseignement scolaire de la DGESCO, M. Édouard Geffray, s'était dit intéressé par au moins une des propositions de l'APPEP et de l'APSES au sujet de l'EMC. Il devait nous contacter après en avoir discuté avec le ministre et les inspecteurs généraux des deux disciplines. Mais depuis lors, nous n'avons aucune nouvelle. C'est pourquoi nous l'avons relancé.

Paris, le 9 juillet 2021

Monsieur le Directeur général,

Lors de l'audience que vous nous avez accordée, le 20 mai dernier, afin que nous présentions nos propositions pour renforcer l'enseignement moral et civique au lycée, nous vous avons demandé une attribution prioritaire et non automatique de l'EMC pour les SES en seconde et pour la philosophie en Terminale.

Au cours de notre entretien, nous avons fait valoir qu'il s'agissait de permettre aux élèves de bénéficier sous la responsabilité de leur professeur, au cours de leurs trois années de lycée, de trois éclairages disciplinaires différents sur l'EMC.

Cette proposition a retenu votre attention, et vous nous aviez annoncé que vous reprendriez contact avec nous avant la fin de l'année scolaire pour nous informer d'éventuelles décisions visant à diversifier l'enseignement de l'EMC.

Nous nous adressons aujourd'hui à vous, pour vous demander si vous avez arrêté de nouvelles dispositions pour garantir une approche pluridisciplinaire de l'EMC au lycée.

Nous craignons en effet la reconduction du *statu quo* qui, d'après nos sondages, impose à plus de 95 % des élèves de lycée l'EMC assuré par la même discipline.

Un enseignement effectivement pluridisciplinaire serait pourtant très profitable aux lycéens, y compris dans la perspective de leur rentrée dans l'enseignement supérieur.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez recevoir, Monsieur le Directeur général, nos respectueuses salutations,

Nicolas Franck, Président de l'APPEP

Benoît Guyon, Co-président de l'APSES

Solène Pichardie, Co-présidente de l'APSES

Cette lettre de relance n'a reçu aucune réponse.

1. Cf. *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 4 (mai-juillet 2021), p. 89-92), et, sur le site de l'Association : <http://www.appep.net/audience-de-lappep-et-de-lapses-aupres-de-la-dgesco>

COURRIEL ADRESSÉ À CAROLINE PASCAL,
CHEFFE DE L'INSPECTION GÉNÉRALE

Le 12 juillet 2021

Madame la Cheffe de l'Inspection générale,

Nous nous sommes adressés le 24 juin dernier à M. Frank Burbage, doyen du groupe de philosophie de l'Inspection générale, en ces termes :

L'APPEP a été saisie par une collègue en poste au lycée Pascal-Paoli de Corte à propos de désordres survenus dans son établissement.

À la suite d'une démarche de son chef d'établissement deux de ses élèves dont les familles étaient mécontentes des notes obtenues par leurs enfants, ont été inscrits au CNED. Ces deux élèves ont alors été gratifiés de notes en philosophie sans rapport avec leur travail et leur niveau.

De son côté, peu avant la fin de la période de validation des dossiers Parcoursup, le groupe de philosophie de l'Inspection générale a préconisé une hausse mécanique de toutes les notes de notre collègue, pour refléter une homogénéité statistique avec des disciplines proches et avec les notes attribuées par son prédécesseur dans le lycée.

Notre collègue a alors découvert que les notes qu'elle avait attribuées à ses élèves avaient été arbitrairement rehaussées sans son accord, et sans respect d'aucune homogénéité statistique. Certaines de ses appréciations ont même été modifiées.

Ces dysfonctionnements surviennent dans un contexte préoccupant d'augmentation des pressions sur les professeurs de Terminale pour qu'ils notent à la hausse.

L'APPEP s'inquiète de voir les professeurs être dépossédés de la responsabilité d'évaluer leurs élèves, élément constitutif de leur liberté pédagogique.

Au nom de l'APPEP, je m'adresse aujourd'hui à vous, Monsieur le Doyen, pour vous demander des éclaircissements sur cette affaire troublante.

Je saisis cette occasion pour vous demander des précisions sur la façon dont l'Inspection générale compte protéger les professeurs de philosophie de ces pressions appelées à se multiplier.

Nous n'avons à ce jour reçu aucune réponse.

C'est la raison pour laquelle nous nous permettons de nous adresser à vous, Madame la Cheffe de l'Inspection générale, pour vous demander de bien vouloir nous éclairer sur l'affaire du lycée Pascal-Paoli de Corte et, au-delà, nous préciser ce que prévoit l'Inspection générale pour protéger les professeurs des pressions appelées à se multiplier, et garantir ainsi leur liberté pédagogique.

Avec mes respectueuses salutations,
Nicolas Franck, président de l'APPEP.

Réponse reçue le 13 juillet

Cher Monsieur,

Je vous remercie de votre message que j'ai lu avec la plus grande attention. Je tiens à vous rassurer sur le caractère autorisé et formel de la procédure. Selon la jurisprudence établie, un chef d'établissement peut modifier les notes de bulletin selon l'avis rendu par le Tribunal administratif de Rouen (28 février 2019, n° 1602239-1603673-1703537-1704008). Le principe de la modification de certaines notes du bulletin par le proviseur est bien acquis. En revanche, on ne peut pas établir des bulletins de notes spécifiques pour Parcoursup : ils doivent être identiques à ceux qui ont été remis aux représentants légaux des élèves sauf si, même après sa validation par le conseil de classe et sa remise aux représentants légaux, il s'agit d'améliorer une des notes de l'élève.

Dans un cadre plus large, et dans la perspective de la part augmentée de contrôle continu à l'examen du baccalauréat, l'inspection générale travaille avec la DGESCO, avant de le faire avec les corps d'inspection territoriaux et les professeurs pour construire collectivement une approche et des outils qui permettent de garantir une évaluation équitable et fiable qui, rassurant les élèves et leur famille, évitera les pressions sur les enseignants. Pour ma part, je suis convaincue que les professeurs, qui ont la fonction de l'évaluation dans leurs attributions, sauront se saisir de cette responsabilité et d'un chantier de réflexion collectif qui ne peut que conduire à renforcer encore leur expertise pédagogique et vous pouvez être assurés de la confiance que j'accorde à celle-ci.

Dans l'attente, je vous souhaite un été reposant après cette année encore éprouvante, et je vous prie de croire, cher Monsieur, en l'expression de ma plus sincère considération.

Caroline Pascal

Cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

COMMUNIQUÉ

Bac 2021 : une commission d'enquête parlementaire s'impose

13 juillet 2021

La session 2021 du baccalauréat clôt une année scolaire chaotique par un désastre institutionnel. La mascarade d'épreuve de philosophie, un « grand oral » inapproprié, des irrégularités en cascade et des dysfonctionnements techniques kafkaïens ont laissé les professeurs et tous les personnels de l'Éducation nationale indignés et accablés. Ils ont assisté, impuissants, à l'effondrement de l'institution républicaine qu'ils ont choisi de servir.

Une telle incurie est inégalée. Pour tous les professeurs qui l'ont subie, cette gageure est d'autant plus insupportable qu'elle était prévisible. Il conviendrait de remonter aux mois de mai et juin 2020, au cours desquels la rentrée scolaire 2020 aurait dû être préparée, pour saisir la profondeur des responsabilités de cet effondrement. Au lieu de travailler à empêcher la catastrophe annoncée, le ministère a refusé d'entendre les propositions et les alertes.

Compte tenu de la gravité et de l'immensité du désastre de la session 2021 du baccalauréat, pour lesquelles on ne peut invoquer l'excuse d'un rodage technique, l'APPEP demande la création d'une commission d'enquête parlementaire chargée d'établir les faits et les responsabilités.

Dans l'attente d'un tel rapport, l'APPEP conteste la poursuite de réformes imposées au pas de charge et au mépris du travail des enseignants, de leur expérience et de leur jugement.

Elle dénonce l'instrumentalisation de la pandémie par le ministère pour accélérer l'imposition d'un baccalauréat d'établissement dont la valeur dépendra désormais en grande partie de la réputation du lycée d'origine des candidats.

Elle conteste l'accentuation des pressions exercées sur les professeurs par des familles, des élèves, des chefs d'établissements, et même par l'inspection et les futurs professeurs référents. Elle déplore que les professeurs de philosophie ne trouvent plus, dans l'exercice de leur métier, de contrepoids institutionnel protecteur. Elle accuse le ministère de transformer les élèves en consommateurs de notes, indifférents à leur instruction. Elle refusera de nouveaux reculs de la liberté pédagogique des enseignants, consubstantielle à l'exercice éclairé et responsable de leur métier.

L'impréparation de la prochaine rentrée fait aujourd'hui craindre une répétition du chaos que nous avons connu cette année.

Soucieuse d'une année scolaire 2021-2022 la moins mauvaise possible, l'APPEP réclame d'ores et déjà :

- que les épreuves de spécialités et des ex- « E3C » soient programmées pour le mois de juin 2022, à titre d'épreuves nationales et anonymes ;
- que le « grand oral » soit supprimé et que l'année scolaire soit mise à profit pour concevoir dans la concertation une épreuve orale qui consacre un travail effectif des élèves et puisse en conséquence être réellement évaluée lors d'un examen.

Pour la philosophie, l'APPEP demande :

- que soit dédoublée au moins une heure hebdomadaire en voie technologique ; que la responsabilité d'organiser les devoirs surveillés de philosophie préparatoires à l'épreuve du baccalauréat incombe à l'administration des lycées, l'éclatement des classes et des emplois du temps rendant cette tâche impossible aux professeurs ;
- que les sujets du baccalauréat soient choisis avec davantage de discernement et de soin, dans le respect des programmes et des instructions officielles ;
- que l'épreuve d'oral de contrôle soit définie pour la session 2022 à l'identique de celle de la session de 2021 pour tenir compte des difficultés prévisibles ;
- et que les professeurs de philosophie qui le souhaitent puissent effectivement assurer l'enseignement moral et civique, et soient soutenus par l'inspection de philosophie.

Pour la spécialité HLP, l'APPEP demande :

- que l'égalité horaire entre la littérature et la philosophie prévue par les textes soit respectée dans chaque lycée ; que les heures de concertation entre professeurs de lettres et de philosophie soient inscrites dans les services ;
- que les épreuves soient mieux définies ; que les jurys de « grand oral » soient tous composés d'un professeur de lettres et d'un professeur de philosophie ;
- que les professeurs convoqués pour évaluer l'épreuve écrite, le « grand oral » et l'oral de contrôle aient enseigné HLP en Terminale ;
- et que l'épreuve de Première dure 4 heures pour tenir compte de la hausse annoncée de son coefficient et de la spécificité de cette spécialité bidisciplinaire.

Au-delà de la prochaine rentrée scolaire, face au champ de ruines, l'APPEP appelle celles et ceux qui sont attachés à l'École républicaine à continuer de partager informations et propositions, avec pour objectif immédiat de garantir aux lycéens des épreuves de baccalauréat nationales, terminales et anonymes, condition insuffisante mais nécessaire d'égalité républicaine.

LETTRÉ ADRESSÉE À CHACUN DES PRÉSIDENTS ET PRÉSIDENTES DES GROUPES PARLEMENTAIRES DE L'ASSEMBLÉE ET DU SÉNAT

Monsieur le Président,

La dernière session du baccalauréat a révélé que l'administration du ministère de l'Éducation nationale a été incapable d'organiser correctement un examen pourtant réduit, dans les voies générale et technologique, à deux épreuves terminales.

Les enseignants et, avec eux, tous les agents chargés de l'examen ont participé malgré eux à un désastre dans lequel les désordres ont été d'une ampleur et d'une gravité inégalées.

Les correcteurs ont été pressés d'évaluer des copies auxquelles manquaient des pages ou dont l'anonymat n'a pas été respecté. Les procédures d'harmonisation et de délibération, qui sont présentées par le ministère comme le modèle de ce qui se fera à l'avenir, se sont déroulées de façon opaque et très inégalitaire. Il n'y a bien souvent pas eu de professeurs de la discipline correspondant au sujet choisi par le candidat dans les jurys de Grand oral. Un certain nombre de ces manquements contreviennent directement au règlement du baccalauréat.

Le ministère de l'Éducation nationale, incapable de s'adapter à l'organisation numérisée de l'examen qu'il a pourtant lui-même décidé, a, par son obstination aveugle, engendré des dysfonctionnements majeurs dans le déroulement de l'examen.

Assurément, la crise sanitaire a modifié les conditions d'étude des lycéens de terminale. Mais le ministère n'a pas anticipé les conséquences prévisibles de cette crise. Il n'a pas préparé la rentrée scolaire 2020, ni pris lors de l'année scolaire les dispositions adéquates en matière de programmes et de sujets d'examen, pour répondre de façon adaptée aux défis de la crise sanitaire.

Lorsqu'il fut avéré que l'examen ne pourrait pas se dérouler sans dysfonctionnements majeurs, le ministre a refusé d'accéder à la demande raisonnable d'annulation de l'ensemble des épreuves, à l'image de la session 2020. Des considérations médiatiques et une autosatisfaction déplacée ont pris le pas sur une gestion prévoyante du service public.

Les résultats exceptionnels de l'examen ne doivent pas, eux non plus, occulter les multiples ruptures d'égalité subies par les élèves. Pendant l'année, les conditions d'enseignement ont été très différentes d'un établissement à l'autre. À l'examen, l'opacité de l'harmonisation des notes du contrôle continu et la variabilité des procédures selon les centres d'examen entachent la fiabilité des résultats. En philosophie, les élèves, assurés de conserver leur moyenne annuelle, ont été privés d'une véritable épreuve d'examen.

Bien loin d'être mieux préparés « aux attentes de l'enseignement supérieur » comme le ministre ne cesse de le répéter, de nombreux lauréats savent qu'ils arriveront démunis et inégalement préparés au seuil de leurs études.

La crédibilité du baccalauréat et du service public de l'éducation nationale est aujourd'hui en cause.

Attachés à un examen de baccalauréat national et anonyme, nous vous demandons aujourd'hui, Monsieur le Président, d'envisager le dépôt d'une proposition de résolution tendant à la création d'une commission d'enquête sur la préparation, l'organisation et le déroulement de la session 2021 du baccalauréat, afin d'établir précisément les faits et les responsabilités de ce désastre institutionnel.

Dans l'attente, nous nous tenons à votre disposition pour toute précision complémentaire.

En espérant que notre demande pourra recevoir une réponse positive, nous vous prions, d'agréer l'expression de notre haute considération et de bien vouloir croire en notre attachement indéfectible à l'École républicaine,

Nicolas Franck
Président de l'APPEP
<http://appep.net>

COMMUNICATION DE RÉGIONALE

Communiqué des organisations de l'académie de Montpellier :
ACIREPh, APPEP, CGT-Éduc'action, CNT,
SNALC, SNES-FSU, SUD éducation

La surveillance du travail de correction via Santorin est une réalité : nous la dénonçons !

Les correcteurs et correctrices des écrits du baccalauréat se sont vu cette année, sans concertation, sans information ni formation, imposer de corriger leurs copies sur la plateforme en ligne Santorin. Celle-ci intègre une fonctionnalité permettant de surveiller à distance le travail des correcteurs et correctrices en instituant des coordonnateurs et coordinatrices de corrections (nouvelle fonction dont personne ne connaît le contenu) et permettant au rectorat de pointer quotidiennement l'avancement de chaque correcteur. Nous avons cependant obtenu le droit de télécharger nos lots de copies, et même de les faire imprimer et donc de les corriger hors ligne, comme c'est le cas pour les copies de concours. Cette demande était motivée :

- par des raisons matérielles : nous n'avons pas tous accès à une connexion internet de qualité, nous n'avons pas tous un matériel informatique performant ;
- par des raisons de santé : passer des journées entières de correction devant les écrans occasionne maux de tête, fatigue oculaire, etc.
- par les exigences du travail de correction en philosophie : elles impliquent une lecture longue et patiente des copies et un travail de reprise, de comparaison, d'harmonisation des notes au sein d'un lot.

Nous rappelons que télécharger son lot de copies et ne pas intervenir directement sur Santorin ne signifie pas que nous ne corrigeons pas.

Aujourd'hui les DEC (Divisions des Examens et Concours) s'adressent aux correcteurs et correctrices (avec parfois copie à l'Inspection) pour leur signaler qu'ils et elles n'ont pas téléchargé leurs lots, ou n'ont encore corrigé aucune copie. Ces pressions sont contradictoires avec l'autorisation de corriger hors Santorin et de ne rendre les notes que le 29 juin. Dans notre académie, une mauvaise attribution initiale des lots de copie a été suivie d'une redistribution alors que le travail de correction était déjà engagé (hors Santorin), spoliant de ce fait les correcteurs et correctrices de la rémunération qui aurait dû leur revenir pour les copies corrigées. Certaines DEC ont même menacé de redistribuer les lots des collègues qu'elles soupçonnent de ne pas corriger. Soupçon totalement injustifié puisque le téléchargement des lots entiers ou les impressions ne sont pas visibles sur la plateforme Santorin.

Nous dénonçons cette surveillance et cette méfiance à l'égard du travail et du sérieux des enseignantes et enseignants. Jusqu'alors, quand nous corrigions les copies en version papier, s'inquiétait-on de notre progression et de notre rythme ? Le travail a toujours été fait en temps et en heure.

Pour toutes ces raisons, nous invitons toutes et tous les collègues, comme certains l'ont déjà décidé lors des réunions d'entente :

- à ne pas se soumettre à des injonctions qui contredisent le travail sérieux et véritable de correction ;
- à travailler donc hors ligne en téléchargeant les lots qui leur sont attribués ;
- à rendre les notes et appréciations une fois le travail de correction et de comparaison terminé et une fois le travail d'harmonisation accompli, c'est-à-dire pas avant le 29 juin.

Nous refusons la surveillance exercée via le logiciel Santorin. Nous exigeons que cessent les pressions répétées dont les professeurs correcteurs font l'objet. Et nous refusons la mise en place de relations de plus en plus hiérarchisées ainsi que d'un « management » infantilisant et autoritaire des enseignantes et enseignants. Nous notons que cet accroissement de la surveillance des correcteurs et correctrices du baccalauréat se produit deux ans après la contestation de la réforme du lycée par une grève des examens à l'occasion du bac 2019.

Enfin :

- compte tenu des nombreuses défaillances de numérisation des copies constatées, en attente de retraitement et ayant pour effet d'empêcher de valider son lot,
- de l'indisponibilité ponctuelle de la plateforme,
- et surtout parce que les sept jours ouvrés prévus pour la correction sont amplement insuffisants pour effectuer correctement ce travail,

nous exigeons que le délai de rentrée des notes et des appréciations sur Santorin soit prolongé jusqu'au 2 juillet. La publication des résultats étant fixée au 6 juillet et la procédure étant informatisée, cette exigence n'a rien de déraisonnable.

Informations

LIVRES REÇUS EN HOMMAGE DES AUTEURS OU DES ÉDITEURS

Nous ne recensons que les livres reçus par la Revue. Les livres adressés à la Revue doivent être envoyés, soit au président de l'Association, soit à l'un des secrétaires de rédaction de la Revue.

DECHEZLEPRÊTRE, Laurent,
Maîtriser la dissertation et l'explication de texte. La construction de la réflexion philosophique. Coll. « CPGE, Université, Concours – Philo », Ellipses Édition Marketing, 2021, 288 pages, 24 €. ISBN : 978-2-34-005826-2.

Nombreux sont les précis de méthode et les recueils de « corrigés » de dissertation ou d'explication de texte. D'où vient alors que tant d'élèves et d'étudiants demeurent démunis ou seulement malhabiles face à ces exercices que sont la dissertation et l'explication de texte ? N'est-ce pas qu'il existe un décalage entre la connaissance de principes inévitablement généraux et la capacité individuelle de les mettre en œuvre au service d'un traitement approprié de tel ou tel sujet toujours spécifique ou de l'explication de tel ou tel texte strictement singulier ?

L'ambition de cet ouvrage est d'affronter cette difficulté et d'aider à la surmonter en donnant à ressaisir, en acte et sur des exemples précis, comment trouve à se construire une réflexion tout à la fois personnelle, rigoureuse et féconde. Il s'agit en particulier de montrer que cette aptitude trouve à se jouer dans la phase décisive d'approche préalable des sujets et de travail préparatoire à la conception et à l'exécution du devoir.

Ce livre se propose d'établir que cette démarche préliminaire, bien loin d'être superflue, demande à être conduite pas à pas avec le plus grand soin en tant qu'elle constitue une véritable condition de possibilité de toute maîtrise authentique de la dissertation et de l'explication de texte en philosophie.

JOUARY, Jean-Paul,
Vivre et penser dans l'incertitude, Ces philosophes indispensables à notre temps. Éditions Flammarion, 2021, 424 pages, 21,90 €, ISBN : 978-2-08025704-8.

Entre les certitudes dogmatiques, les complotistes et les sceptiques en tout genre, beaucoup d'entre nous ne s'y retrouvent pas. On doit pourtant apprendre à s'orienter dans la pensée, *a fortiori* en ces temps d'incertitude. Ma conviction, c'est que les grands philosophes sont, par leur vie et leurs concepts, des guides incomparables. Ils nous permettent de repenser la laïcité, la démocratie, le féminisme, l'éthique, la liberté et, bien sûr, le bonheur. De Platon à Einstein en passant par Galilée, Descartes, Rousseau, Olympe de Gouges ou Darwin, la pensée progresse en sachant qu'elle n'atteindra jamais de point d'arrivée.

MAJRI, Hedi,
Déclaration des devoirs de l'homme,
 Éditions Maïa, 2021, 180 pages, 19 €,
 ISBN : 978-2-37916-703-4.

L'existence des devoirs de l'homme est antinomique : ils existent et ils n'existent pas. Ils existent dans la conscience universelle, mais la conscience individuelle en fait ce qu'elle veut. La philosophie s'empare de cette antinomie trimillénaire, en conçoit les concepts adéquats qu'elle transforme en principes fondés en droit et en fait, en théorie et en pratique, les écrit pour les rendre observables et les promulgue, aujourd'hui, sous forme d'articles des devoirs de l'homme.

MONNIN, Nathalie (dir.),
Enfants de Platon, Avenirs d'un héritage.
 Éditions Apogée, 2021, coll. « Ateliers
 populaires de philosophie », 144 pages,
 13 €, ISBN : 978-2-84398716-8.

À travers le mythe de Prométhée, Platon racontait comment les hommes, pourvus des arts et du feu, se seraient entretués si Zeus n'était intervenu pour leur donner le sens de la justice (*dikê*) et de la retenue (*aidos*). Au moment où, dans notre démocratie, la parole semble dévoyée plus que libérée, on peut comprendre ce que Platon entendait par cette retenue et s'étonner de l'éternel recommencement qui semble être le lot des passions humaines.

Comment savoir, en effet, de toutes les passions et opinions qui traversent notre temps, lesquelles il faut retenir comme justes et dignes ? L'intuition fondamentale de Platon, au-delà des apparences, est toujours d'actualité.

C'est peut-être cela, le moteur qui fait entrer en philosophie : le pressentiment qu'il y a quelque chose à comprendre de plus que ce qui se présente à nous. Se reconduit alors le legs du dialogue platonicien, héritage inépuisable : penser avec les autres, c'est-à-dire, prendre la mesure, cultiver le juste et la retenue. Ce recueil s'inscrit dans cette filiation.

VINCENT, Hubert,
De l'innovation en pédagogie.
 CNES Éditions, 2021, 264 pages, 25 €. ISBN : 978-2-271-11581-2.

L'école dans notre pays occupe une place particulière, s'y concentrent comme en écho toutes les questions débattues dans la société. Égalité des chances, formation, neutralité religieuse. Elle est un enjeu permanent des politiques gouvernementales, un sujet de polémiques dans la société civile.

La pédagogie y occupe une place centrale : ce sont ses principes et sa pratique que recherche et interroge cet ouvrage. Hubert Vincent replace sa problématique dans le temps long, de l'Antiquité à la postmodernité et aux sciences cognitives. Tout en tentant de dire ce qui fait notre éducation, notre réalité éducative, il s'agit aussi pour l'auteur d'assumer la perspective de certains héritages passés, et d'attester de leur force. Platon, Montaigne, Hegel, Alain, Dewey scandent le développement de la réflexion d'Hubert Vincent, également nourrie aux notions actuelles dominantes comme la compétence.

Une tentative de penser notre expérience éducative selon une authentique réflexion pratique.

LA REVUE *L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE*

Une revue de praticiens de l'enseignement

La revue de l'APPEP, *L'Enseignement philosophique*, accessible sur papier aussi bien que sous forme numérique et référencée par Cairn¹, est conçue comme un espace d'échange et d'entraide entre praticiens de l'enseignement de la philosophie, qu'ils exercent leur métier dans le cadre du lycée ou dans le supérieur. Ils peuvent en effet y exposer à leurs pairs et soumettre à leur jugement ce que leur pratique de la philosophie leur a fait découvrir, en termes de recherches personnelles ou d'expérience pédagogique. Donnant beaucoup de prix à la collégialité, la revue ne réserve aucunement ses pages aux spécialistes des questions traitées, mais appelle chacun à lui adresser ses réflexions.

L'Enseignement philosophique accueille d'une part des articles sur les questions de fond, les ouvrages, les auteurs, les courants philosophiques, ou encore sur certains aspects de l'histoire des arts ou des sciences intéressant la réflexion philosophique, et d'autre part des articles présentant des réflexions sur la pratique pédagogique ou des comptes rendus argumentés de mises en œuvre concrètes (modalités de l'approche de la dissertation ou de l'explication de texte en classe, traitement d'une notion, manières de procéder à l'étude d'une œuvre, usages en classe de supports non immédiatement philosophiques, etc.). La revue ouvre également ses colonnes à des textes brefs (billets d'humeur, réactions à l'actualité...) à la seule condition que leur facture plus informelle s'accompagne de la rigueur intellectuelle nécessaire à l'explicitation de leur intérêt philosophique.

Les articles ne doivent pas dépasser 30 000 caractères, notes incluses et espaces compris. Ils sont soumis à l'appréciation d'un comité de lecture qui adresse toujours à leur auteur un avis précisément motivé. Ils doivent être adressés à l'adresse suivante : **revue@appep.net**.

Une revue de réflexions philosophiques sur l'éducation

Par ailleurs, la revue accueille avec une faveur particulière des articles permettant de constituer une réflexion renouvelée sur l'éducation, par-delà le cadre spécifique de l'enseignement philosophique.

1. <https://www.cairn.info/revue-l-enseignement-philosophique.htm>

Les professeurs de philosophie ne manquent pas, par-delà leur discipline, d'interroger philosophiquement les finalités d'une institution au sein de laquelle ils accomplissent les tâches de tout enseignant : évaluer, orienter, sanctionner, conduire la classe, exercer l'autorité, etc., produisant ainsi des éclairages précieux pour la formation des enseignants ou la délibération publique sur l'école.

C'est pourquoi *L'Enseignement philosophique* entend faire sa place à l'approche philosophique d'un champ de réflexion qui ne doit pas être abandonné à la seule expertise psychologique, sociologique ou didacticienne.

Sont ainsi bienvenus, par exemple, des articles sur des thèmes comme l'attention, l'autorité, l'égalité des chances, l'éthique et la déontologie des enseignants (vertus professorales de justice, de tact, de sollicitude, etc.), la nature et le sens de l'espace scolaire (rapports école / famille, école/société).

Des dossiers thématiques

L'Enseignement philosophique publie pour certains numéros un dossier thématique. La revue lance à cet effet des appels spécifiques à contributions. Deux appels sont dès à présent lancés, l'un sur le thème de *La possibilité de la philosophie* (articles à adresser au plus tard le 1^{er} décembre 2021, l'autre sur *Les traditions philosophiques d'Asie* (articles à adresser au plus tard le 1^{er} février 2022)².

2. Voir *L'Enseignement philosophique*, 71^e année, numéro 3 (février-avril 2021), p. 115 et p. 116.

Sur le site de l'Association : <http://www.appep.net/appel-a-contribution-la-possibilite-de-la-philosophie> et <http://www.appep.net/appel-a-contribution-les-traditions-philosophiques-dasie>

SECTIONS RÉGIONALES DE L'ASSOCIATION

BORDEAUX

Président : M. Arnaud Lalanne, lalanne.arnaud@gmail.com.

CAEN

Président : M. Didier Brégeon, didierbregeon@orange.fr.

CLERMONT-FERRAND

Président : M. Bertrand Nouailles, bertrand.nouailles@orange.fr.

LYON

Président : M. Julien Fonollosa, julienfonollosa@gmail.com.

MONTPELLIER

Président : M. Gérard Valdivia, valdiviagerard01@gmail.com

NANTES

Président : M. Philippe Soulier, philippe.soulier5@wanadoo.fr

PARIS - CRÉTEIL - VERSAILLES

Présidente : M^{me} Véronique Verdier, verdier.vero@free.fr

TOULOUSE

Présidente : M^{me} Patricia Verdeau, patricia.verdeau@univ-tlse2.fr

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. *Appeliste*, 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.

Le Directeur responsable: Nicolas Franck, 24 rue Chanoinesse, 75004 Paris.

Maquette: Serge Sadois - Impression: I.G.O. BP 16 - 85170 Le Poiré-sur-Vie - 02 51 06 46 00

CPPAP: N° 0724 G 84794 - ISSN 0986-1653 (imprimé) - ISSN 2801-216X (en ligne).

Dépôt légal: 4^e trimestre 2021