

Annexe I

Nous avons pris au mot Jean-Louis Poirier et nous avons en début d'année scolaire posé la question suivante à plusieurs classes : "Qu'avez-vous lu de Platon, Descartes, Freud, Deleuze ou Foucault ? " Les classes étaient des classes de Lettres Supérieures, de Mathématiques Supérieures, de B.T.S. La question a également été posée à des élèves qui redoublaient en T.G. Tous ces élèves avaient donc "fait" une année de Terminale.

Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Tableau I

	Nombre d'élèves interrogés	Nombre d'élèves ayant lu au moins une oeuvre de :				
		Platon	Descartes	Freud	Deleuze	Foucault
Redoublants TG	22	0	0	0	0	0
B T S	18	4	3	4	0	0
MATH.Sup.	34	22	17	16	0	0
Lettres sup.	28	28	23	28	2	4

Nous avons posé une question plus large : "Quels philosophes connaissez-vous, ne serait-ce que de nom ? Si vous pouvez situez-les dans le temps. Si vous les connaissez, donnez les titres de certaines de leurs oeuvres " . La question a également été posée à des élèves qui entraient en

Terminale (TA, TD, TG). Ce qui donne le tableau suivant :

Tableau 2

	Nombre d'élèves interrogés	Total des noms de philosophes	Moy.	Total des titres cités	Moy.
T G	80	243	3	35	0,4
T D	63	271	4	81	1,3
T A	40	419	10	225	5,5
Red TG	22	115	5	3	0,1
B T S	18	144	8	52	3
Maths Sup.	34	222	6,5	126	4
Lettres Sup.	28	588	21	428	16

Nous avons recherché plus précisément combien d'élèves par classe connaissent, au moins de nom, Platon, Descartes, Freud, Deleuze ou Foucault.

On obtient :

Tableau 3

	Nombre d'élèves interro.	Platon	Descartes	Freud	Deleuze	Foucault
T G	80	25	8	24	0	0
T D	63	54	38	14	0	0
T A	40	39	35	19	0	0
Red TG	22	17	2	12	0	0
B T S	18	14	10	16	0	2
Math sup.	34	22	17	16	0	0
Lettres sup.	28	28	27	28	4	6

Nous avons également dressé, pour chaque classe, la liste des philosophes dont le nom revenait le plus fréquemment, avec une liste séparée pour les philosophes cités comme contemporains.

T G (80 élèves) Voltaire (32), Sartre (30), Rousseau (26),
Platon (25), Freud (24), Pascal (22), Socrate (17);
Descartes, Diderot, Montaigne (8 fois chacun)...
Philosophes cités comme contemporains : Sartre (30);
Malraux (2), Lacan, Mauriac, Camus (1 fois chacun)

T D (63 élèves) : Platon (54), Sartre (49), Descartes (38),
Pascal (25), Socrate (18), Rousseau (15), Freud (14),
Montaigne, Camus (13 fois chacun), Nietzsche, Leibniz
(7 fois chacun).

Philosophes cités comme contemporains : Sartre (49),
Camus (13), Alain, Lacan (2 fois chacun), (20 noms
cités 1 fois).

T A (40 élèves) : Platon (39), Sartre (36), Descartes, Pascal
(35 fois chacun), Rousseau (32), Socrate (29),
Montaigne (21), Freud (19), Spinoza, Kant (18).

Philosophes cités comme contemporains : Sartre (36),
Camus (20), Gide (9), Alain (2), 28 noms cités 1 fois.

Redoublants TG (22 élèves) : Platon (17), Kant (15), Sartre (13),
Freud (12), Rousseau (10), Socrate (8), Pascal (7),
Malraux (6), Marx, Hegel, Voltaire (5 fois chacun).

Philosophes cités comme contemporains : Sartre (13),
Malraux (6)

B T S (18 élèves) : Freud (16), Platon (14), Nietzsche (12),
Descartes, Rousseau, Sartre (10 fois chacun), Bachelard,
Marx, Socrate (6 fois chacun), Kant (4)

Philosophes cités comme contemporains : Sartre (10).

Math Sup. (34 élèves) : Sartre (28), Platon (22), Descartes,
Socrate (17), Kant, Freud (16), Pascal, Marx (12 fois
chacun), Rousseau (11), Merleau Ponty, Bachelard (9 fois
chacun).

philosophes cités comme contemporains : Sartre (28),
Camus (6), Merleau Ponty, Alain (6 fois chacun),
12 noms cités 1 fois.

Lettres Sup. (28 élèves) : Platon, Freud (28 fois chacun),
Descartes (26), Sartre (25), Marx (22), Hegel (21),
Nietzsche (19), Kant (18), Levi-Strauss (16), Pascal
(15)

Philosophes cités comme contemporains : Sartre (25),
Levi-Strauss (16), Foucault (6), Lacan (4), 27 noms
cités 1 ou 2 fois.

Le premier tableau confirme partiellement la propos
de Jean-Louis Poirier : les élèves de Lettres Supérieures,
anciens élèves de Terminale A, que J. L. Poirier appelle
encore "classe de philosophie" ont lu des ouvrages de Platon,
Descartes ou Freud. Ils sont cependant peu nombreux à avoir
lu des ouvrages de Deleuze ou Foucault. Une question supplé-
mentaire a permis de constater que les lectures "personnelles"
des 3 premiers auteurs sont au moins aussi nombreuses que les
lectures faites dans le cadre du cours de philosophie (auteurs
figurant au programme). Les élèves de Mathématiques supérieures
qui ont lu Platon, Descartes ou Freud l'ont fait au contraire,
surtout dans le cadre du cours sauf en ce qui concerne Freud.
L'étude d'un texte philosophique ne figurant pas au programme
des terminales G, ceci explique le nombre très réduit d'élèves
de BTS ou de redoublants de TG à avoir lu l'un de ces auteurs.

Le deuxième tableau nous livre une information sur la culture "pré-philosophique" possédée par les élèves avant leur entrée en Terminale. La différence entre TA d'une part, et TG et même TD d'autre part est très nette. Par ailleurs, la différence entre TA et Lettres Supérieures donne une idée du "rendement" de la "classe de philosophie". (Cette proposition devant être tempérée par le fait que tous les élèves de TA ne vont pas en Lettres Supérieures).

Le 3ème tableau, complété par la liste des philosophes les plus souvent cités, peut donner une idée de l'influence exercée par les cours de Français. Nous avons souligné les noms des auteurs qui peuvent être étudiés en Français.

on notera la position de Voltaire en T.G. où sur les 14 noms les plus souvent cités figurent 8 noms d'auteurs étudiés en Français. Ce point peut être interprété par le fait que pour la plupart des élèves de T.G., la "culture littéraire" s'acquiert principalement au Lycée.

On constate également, qu'outre ces auteurs, les noms de philosophes déjà cités à l'entrée en terminale (Platon, Sartre, Freud) sont encore parmi les plus cités par les élèves qui en sortent. On doit reconnaître la place relativement réduite laissée aux noms de philosophes étudiés quasi-exclusivement en cours de philosophie (Kant, Marx, Hegel, Bachelard, Nietzsche). Cette remarque vaut moins pour les "Lettres Supérieures" où Marx, Hegel, Nietzsche, Kant sont assez souvent cités.

Enfin et toujours dans le même ordre d'idée il conviendrait d'analyser l'extension très variable d'une classe à l'autre du terme "philosophe," en particulier, à partir des noms cités 1 ou 2 fois : en TG on peut trouver Zeus, Moïse, Heraklés, Oedipe, A.Briand, F.Sagan, alors qu'en Lettres Supérieures les noms peu cités peuvent être Roscelin, Avicenne, Albert le Grand, Campanella....

Annexe II : A l'occasion de l'entrée en vigueur du nouveau
programme.

Exposé de M. L'Inspecteur général MUGLIONI radio-diffusé le 3 octobre 1974 reproduit dans la Revue de l'Enseignement Philosophique oct-Nov.74 p 44-50.

Les professeurs de philosophie expérimentent depuis quelques jours, dans toutes les classes terminales des lycées, un programme entièrement rénové. L'an dernier, presque jour pour jour, j'ai présenté les grandes lignes de ce qui n'était encore d'un projet. Le texte du programme devait paraître au Bulletin Officiel moins d'un mois plus tard et, depuis lors, nous n'avons cessé de multiplier réunions et stages, au cours desquels nous avons pu amplement débattre ensemble des questions soulevées par cette rénovation. Nous aurons donc, eu, les uns et les autres, tous les délais de réflexion souhaitable d'abord pour dégager les principes directeurs du programme en projet, ensuite pour en étudier le texte et en prévoir la mise en oeuvre. Pourtant cette réflexion doit se poursuivre : lors des entretiens que nous aurons dans les prochains mois et à l'occasion de rencontres collectives, nous examinerons les questions ou les difficultés que l'entrée en vigueur du nouveau programme peut susciter dans la pratique quotidienne de l'enseignement. C'est donc dans l'intention de préparer ces échanges de vues, que je consacrerai cet exposé à ce qui, en ces premiers jours de l'année scolaire, a valeur d'inauguration.

Et puisque l'inspection générale de philosophie, selon un usage désormais établi, s'adresse, en ce début d'année, à tous les professeurs de philosophie, qu'il me soit permis de dire l'attention que parait, à nos yeux, mériter la mise en place du nouveau programme. En effet, il ne s'agit plus seulement, cette fois, d'allègement, encore moins d'amputation, mais d'une refonte complète visant à renover en profondeur et à stimuler l'enseignement philosophique, à lui permettre ainsi de faire la preuve éclatante de sa vitalité, de sa capacité de progrès, de son actualité. Ce faisant, l'enseignement philosophique entend certes qu'il a besoin de dispositions propres à lui garantir, au terme des études secondaires, non seulement une existence de principe (cette institution, notent les Instructions de 1925, n'est plus discutée aujourd'hui et n'a jamais été battue en brèche que par les gouvernements hostiles à toute conception libérale), mais encore des conditions d'existence sans lesquelles il ne pourrait pas remplir de façon efficace sa fonction formatrice. Mais cette fonction, il lui appartient - il nous appartient à tous - de la définir, de reconnaître les exigences fondamentales auxquelles elle répond, de dégager les règles sûres de son exercice.

La philosophie vise à porter la réflexion jusqu'aux limites de la lucidité dont l'esprit humain est capable, c'est à dire de lui permettre d'atteindre le plus haut degré de liberté. La réflexion philosophique se reconnaît à ce qu'elle

ne se repose jamais sur un savoir déjà constitué et ne laisse aucun concept, aucune thèse, aucune doctrine à l'abri de l'examen critique. Cette liberté d'examen est l'âme même de l'enseignement philosophique. Elle exclut toute limite assignée d'avance au mouvement de l'analyse et ignore les préjugés qui maintiendraient certains sujets, pour quelque raison que ce soit, hors du champ de la réflexion. Cette liberté est absolue en ce sens que la pensée philosophique n'admet l'hypothèque d'aucun dogme et ne reconnaît aucune autorité, qu'il s'agisse de la science, de l'Etat ou de toute autre instance dont la compétence ou les prérogatives relèvent d'un ordre qui n'est pas le sien. Telle est donc la liberté du professeur, liberté de style, mais aussi d'initiative quant à l'itinéraire intellectuel qu'il entend suivre, de choix quant à l'orientation de ses analyses ou aux conclusions qu'il croit pouvoir tirer. Telle est, corrélativement, la liberté de l'élève, sans doute dans l'expression de sa pensée, mais plus profondément dans le processus de formation de cette pensée même, ce qui exclut l'exposé unilatéral d'une doctrine toute faite ou l'affirmation de certitudes univoques qui dispenseraient une bonne fois du libre examen. Il s'agit bien d'une liberté positive, capable d'entreprendre une oeuvre constructive et de la conduire jusqu'à son terme, et surtout assez vigilante pour maintenir toujours actif le caractère fondamental de recherche, d'interrogation, d'incessante mise en question des conclusions mêmes qui est la marque à la fois de la philosophie et de son enseignement.

Le corollaire ou plutôt le signe de cette liberté est donc le refus du dogmatisme et, plus encore, de ce souci d'influence qui, à travers les pensées ou plutôt les paroles, viserait à gouverner les volontés et à régir les actions. Liberté et réciprocité sont donc bien des principes qui justifient l'enseignement philosophique comme tel, c'est à dire comme institution.

Mais s'il est libre de façon aussi fondamentale, comment l'enseignement philosophique peut-il admettre, voire requérir, un programme? L'obligation d'étudier un certain nombre de notions déterminées et d'oeuvres philosophiques choisies dans une liste limitative d'auteurs n'est-elle pas exactement contraire à la liberté reconnue à la réflexion ? La question ne se pose guère aux enseignements scientifiques, par exemple, trop évidemment soumis aux exigences d'une progression régulière dans l'acquisition des connaissances et la pratique des exercices, sans compter la sanction des applications qu'ils sont sensés un jour ou l'autre rendre possibles. Il en résulte que les enseignements scientifiques et technologiques, dont la pédagogie n'est pas non plus sans poser des problèmes, sont finalement à l'abri d'extravagances persistantes qui les discréditeraient à coup sûr dans l'opinion. C'est que tout enseignement doit ainsi faire la preuve qu'il est communicable et qu'il peut, par suite, être utile au public. Il ne saurait donc exister, dans l'ordre commun de l'institution un droit d'enseigner selon sa fantaisie. Ni la spécialisation

des compétences, ni les préférences doctrinales, a fortiori l'humeur, ne donnent le droit incontrôlable de subordonner l'enseignement à des convenances personnelles. Un professeur n'est pas non plus chargé (et par qui le serait-il ?) de transmettre un message, de délivrer un témoignage, si authentique soit-il ou si essentiel à ses yeux.

La tentation charismatique est une des plus graves perversions de l'enseignement, car qui se croit une mission trahit sa fonction . Or celle-ci relève d'une déontologie dont l'un des principes est qu'il doit être possible de savoir d'avance ce qui sera enseigné sous couvert soit des mathématiques, soit de l'histoire, soit de la philosophie. Le programme doit donc être, pour ainsi dire, affiché à la porte de la classe et être le même pour tous, comme une charte qui garantit la liberté même.

Nous n'ignorons pas que le nouveau programme, qui a été généralement bien accueilli, a fait plus rarement l'objet de réserves d'ailleurs contradictoires. Les uns le trouvent trop contraignant, d'autres s'inquiètent de ses lacunes ou de ses ambiguïtés. Autoritarisme ou laxisme ? Il faudrait s'entendre. Qui songerait à dicter une philosophie, à supposer qu'il existât une philosophie qu'on pût apprendre, ou encore à prévoir le détail des questions, l'ensemble de leurs implications , l'ordre irréversible de leur étude ? Tout cela relève de l'initiative du professeur, de sa culture et de son style. Un enseignement se construit, une classe se conduit.

Inversement, peut-on concevoir un enseignement sans contenu ou dont le contenu serait à la discrétion de chacun, comme s'il n'avait pas besoin d'être reconnu par autrui et de subir ainsi l'épreuve de sa validité ? Une classe n'est pas une chapelle réservée à des rites ésotériques, mais le lieu où se transmet un savoir, s'édifie une culture, se donne une formation. Aucun enseignement ne pourrait durer dans l'arbitraire. C'est pourquoi il est essentiel que les professeurs de philosophie approfondissent en plein accord certaines exigences fondamentales et définissent un terrain commun comme assise nécessaire d'une formation. Ces conditions ne sont pas exigibles - tant s'en faut - du seul enseignement philosophique, mais elles s'imposent à lui avec d'autant plus de force que la pensée philosophique elle-même implique des options et des divergences qui, dogmatiquement suivies, contrediraient les fins de l'enseignement.

L'enseignement philosophique a donc pour condition l'ensemble des exigences philosophiques et pédagogiques capables d'accueillir toutes les différences de style et toutes les divergences doctrinales, parce que d'abord elle les fonde.

Quelque discipline qu'il enseigne, un professeur qui accueille ses élèves doit pouvoir compter sur l'acquis de leur formation, un examinateur doit savoir quelles questions il peut poser et quels critères suivent ses jugements. Un nombre croissant de professeurs nous demandent de rédiger

des instructions et de donner des directives. Mais des instructions, par exemple, qui renouvelleraient celles de 1925 - et nous pensons qu'en effet elles seraient utiles - supposent elles-mêmes un consensus attestant que l'enseignement philosophique répond effectivement à une exigence d'ordre institutionnel. Et loin d'être propre à la philosophie, cette difficulté affecte aujourd'hui, à des degrés divers tous les enseignements. Il ne s'agit donc pas de savoir si la philosophie peut ou non s'enseigner, s'il existe une foi de la philosophie, etc. : autant de problèmes spéculatifs qui certes intéressent, au même titre que d'autres, le philosophe et peuvent faire ainsi l'objet d'un enseignement. Mais l'enseignement lui-même n'est pas un problème spéculatif ; il est une pratique qui implique une responsabilité. Et pour se mettre d'accord sur le contenu ou la méthode de leur enseignement les professeurs de philosophie n'ont nul besoin d'une définition de la philosophie. Les mathématiques, dont le prestige est parfois si encombrant, se préoccupent aussi peu qu'on voudra de se définir elles-mêmes. La définition de la philosophie, n'est donc pas un préalable de l'enseignement philosophique, c'est éventuellement une question du programme ; une question, parce que précisément nous avons des conceptions différentes de la philosophie, et que c'est aussi l'un des traits distinctifs de la philosophie que de pousser la rigueur jusqu'à s'interroger sur elle-même. Mais nous n'avons pas le droit de ne pas être d'accord sur ce qu'est et sur ce que poursuit l'enseignement philosophique qui intègre justement nos divergences sur la

définition de la philosophie. Osons dire que le doute,)
méthode philosophique, par excellence, ne vaut rien en
pédagogie, qui n'est pas d'ordre spéculatif, mais direc-
tement pratique. On s'interroge sur des questions ; or
l'enseignement n'est pas une question, mais une fonction.
Et nul n'est obligé de la remplir.

On voit donc que le programme, charte d'un ensei-
gnement dont la liberté hors de toute règle cesserait d'être
garantie, n'est pas chose futile. En d'autres temps, il
fallait inciter certains professeurs à ne pas suivre trop
docilement la lettre du programme, c'est à dire à faire
preuve d'initiative et d'originalité. Aujourd'hui au contrai-
re, on est parfois tenté de rappeler que le programme énonce
une diversité de notions entre lesquelles il est exclu de
choisir, ou que, si le programme incite à choisir - parmi
des auteurs, par exemple - c'est selon des règles qu'il serait
ruineux et pour les élèves et pour la communauté enseignante
de ne pas suivre. D'ailleurs, le programme lui même - et
c'est peut être le signe principal de sa nouveauté - comporte
en toutes ses déterminations un principe de choix : choix de
l'ordre et du groupement des notions par thèmes fondamentaux,
choix des questions d'approfondissement et de leur délimitation,
choix non seulement des auteurs selon certaines règles destinées
à éviter des excès trop évidents, mais des oeuvres elles mêmes
dont aucune liste n'est imposée. Allègement, simplification
et assouplissement devraient avoir pour effet de rendre à la

notion de programme sa valeur et son actualité, puisqu'ils tendent à institutionnaliser et à garantir la liberté.

Mais si le programme propose - assez généreusement semble-t-il - des choix souples et variés, il ne laisse pas le choix d'enseigner autre chose que la philosophie. Car le nouveau programme de l'enseignement philosophique est, plus résolument que jamais, un programme de philosophie. Il invite à une interrogation radicale sur les fondements et les limites du savoir et sur les fins de l'activité humaine. Sur le plan théorique que, la philosophie se distingue des sciences en ce que ses préoccupations ne sont pas situées dans une seule discipline, mais qu'elles en recouvrent plusieurs ; et surtout en ce que sa recherche ne vise pas à répéter l'argument de validité dont se prévaut le discours scientifique, mais entreprend une critique de la connaissance qui n'entre dans le projet d'aucune science constituée. Sur le plan pratique, la philosophie se distingue de l'engagement politique ou moral en ce qu'elle a pour tâche d'explicitier les principes ou les valeurs dont se réclament les actions humaines, plus encore de montrer qu'ils font problème et requièrent une justification. En conséquence, toute leçon de philosophie comporte la position d'un problème, l'élucidation des concepts qu'il implique, la recherche, constamment interrogative, d'une solution. Un exposé sans problématique ou dépourvu d'analyse conceptuelle serait absolument étranger à l'enseignement philosophique et contredirait l'idée même de philosophie.

Il est donc souhaitable que le titre de la leçon soit constitué par une notion, une question ou un énoncé explicitement philosophiques. Cette exigence doit être d'autant plus active que le sujet porte sur des concepts ou des contenus qui ne sont pas en eux-mêmes philosophiques, comme c'est le cas notamment en épistémologie. Les élèves, même et surtout ceux des classes scientifiques, manifesteraient peu d'intérêt pour une spéculation sur les sciences qui leur apparaîtrait comme le double emploi inutile et incertain de ce qu'ils pratiquent ailleurs avec une efficacité incontestée. Comment éviter l'écueil ? Le nouveau programme montre clairement qu'il ne peut être question d'une présentation encyclopédique ou d'une simple description méthodologique des sciences enseignées. Sa formulation est, sur ce point, explicite. "Théorie et expérience", par exemple, c'est l'indication d'un problème qui ne peut se traiter au moyen d'informations plus ou moins abrégées ou inexactes. C'est une question dont la signification et l'enjeu philosophiques doivent, dès le départ, apparaître en pleine lumière. Et ce serait proprement impossible sans référence aux grands modèles de pensée qui ont institué cette question. D'où le rôle des textes majeurs, c'est à dire de ceux qui comptent parce qu'ils sont des événements dans l'histoire de la pensée. D'où également la liaison nécessaire de questions en apparences particulières avec un thème essentiel comme "la connaissance et la raison", ou avec la notion de vérité qui invite la réflexion à une recherche plus étendue. En suivant fermement cette voie, on ne risque plus de

démarquer médiocrement l'enseignement scientifique. Faut-il encore rappeler les ressources de l'histoire des sciences, qui est une conquête philosophique, et la prudence de recourir toujours aux exemples les plus simples sur lesquels - l'histoire de la philosophie en porte témoignage - se sont toujours jouées les questions décisives ? Pour peu qu'ils fassent confiance à leur culture propre, les professeurs de philosophie n'ont pas à craindre d'être inférieurs à leur tâche. C'est à cette culture, en effet, qu'ils doivent d'être en mesure de poser les vrais problèmes. Et il n'est pas de déception en pédagogie pour qui garde le souci de l'essentiel.

Cette constante référence à une culture renouvelée par la fréquentation assidue des grands auteurs permet seule de poser en termes philosophiques les questions qui hantent l'actualité. L'indispensable information, en effet, ne prend sens qu'à la condition d'être appelée par une problématique, sans quoi l'exposé uniforme de la linguistique ou de la psychanalyse, par exemple, n'a plus aucun rapport avec un projet de réflexion. L'implacable sérieux du conformisme tend à soustraire à l'examen critique ce qui en soi fait question et vide ainsi de leur intérêt les sujets les plus passionnants. A qui fera-t-on croire que des élèves puissent se passionner, des semaines ou des mois durant, pour les répétitives tribulations de la libido, sans que jamais soit interrogée une notion, sans que jamais surgisse une question ? Que la notion freudienne d'inconscient entre

en conflit avec la conception cartésienne de la conscience, que la psychanalyse confirme ou réfute les analyses platonicienne ou hegelienne du désir, ce sont des questions qui supposent une culture philosophique, faite de quoi la curiosité se perd dans l'anecdote ou s'épuise dans un dogmatisme sommaire. C'est bien ce que nous voulons dire quand nous rappelons que toute leçon, quels qu'en soient le sujet ou l'occasion est une leçon de philosophie. Telle est encore la raison pour laquelle, dans le nouveau programme, les notions sont assemblées selon leurs affinités et rattachées à des thèmes fondamentaux de réflexion. Ces groupements ne sont proposés qu'à titre d'exemples et il suffit que toutes les notions soient finalement examinées, mais le programme invite à former de tels groupements et à en fournir, au cours des analyses, la justification philosophique. Enfin le dernier thème de réflexion proposé : "Anthropologie, Métaphysique. Philosophie" suggère une référence permanente pour l'ensemble du cours et des exercices, même s'il fait l'objet, par ailleurs, d'une étude distincte et explicite. Que ce thème, qui invite à une réflexion d'ensemble sur la signification de la philosophie soit proposé à toutes les classes terminales témoigne, s'il en était besoin, de l'unité d'intention dont le programme s'inspire.

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer ensemble d'autres aspects du nouveau programme, notamment les questions au choix dont l'étude est inséparable du programme fondamental

de notions, et surtout l'étude suivie des oeuvres philosophiques, qui est destinée à stimuler la réflexion, à lui fournir à la fois une assise et des modèles. Nous y reviendrons à loisir lors de nos réunions et de nos stages. Mais je voudrais répondre une nouvelle fois au voeu d'un nombre croissant de professeurs qui nous pressent de rappeler fermement les dispositions fixant pour l'oral du baccalauréat le nombre des oeuvres présentées et les modalités de leurs choix. Le respect de ces dispositions est essentiel à l'objectivité de l'examen. Des fragments épars, des oeuvres mutilées, des textes non philosophiques ou arbitrairement choisis font douter de la culture et de la formation d'un candidat. Il est loisible de puiser aux sources les plus diverses, et là encore le programme sollicite l'initiative ; reste cependant une culture et une formation communes que ne doivent compromettre ni la désinvolture ni la négligence. Par delà les conventions, limites ou lacunes inévitables d'un programme, il est des exigences qui ne sont point arbitraires. Ainsi les auteurs, les oeuvres philosophiques dont la fréquentation est essentielle à la formation des élèves en classe terminale sont peu nombreux et, en principe, bien connus. Quant à l'intérêt des élèves, il ne dépend ni de la mode ni de "motivations" éphémères, mais de la sagacité et de la conviction avec lesquelles l'étude est conduite. Aujourd'hui, comme hier, les classes heureuses sont celles qui travaillent et se sentent fermement sollicitées par l'exigence philosophique.

J'ai proposé en ce début d'année quelques thèmes de réflexion que me paraît appeler l'entrée en vigueur du nouveau programme. Cette réflexion, que nous allons poursuivre, est l'affaire de tous les professeurs de philosophie dont nous connaissons bien les charges souvent lourdes, les difficultés diverses mais réelles, l'inquiétude parfois légitime. Alors que se prépare une réforme et peut-être des changements profonds dont nous en savons pas encore si les répercussions sur l'enseignement philosophique lui seront dommageables ou bénéfiques, on peut être tenté d'estimer dérisoire l'intérêt porté à un programme dont l'avenir n'est pas assuré. Mais nous n'ignorons rien des risques encourus et nous apportons une attention extrême aux changements annoncés. Il est essentiel que, quels que soient ces changements, l'enseignement philosophique trouve les structures d'accueil qui lui permettront de remplir, avec plus d'efficacité que jamais, sa fonction d'éducation. Nous continuerons naturellement d'informer à ce sujet les professeurs et de les consulter. Mais, quelles que soient les nouvelles formes institutionnelles et les modifications du programme qu'elles pourraient entraîner, les principes directeurs du programme actuel traduisent bien l'orientation de l'enseignement philosophique. Il importe donc d'entreprendre, à l'occasion de sa mise en vigueur, une recherche commune et convergente qui contribue à approfondir le rôle fondamental de la philosophie dans l'éducation. L'intérêt et l'urgence de cette tâche ne peuvent échapper à aucun professeur de philosophie conscient

d'appartenir à une communauté garante et de son effort personnel et de sa vocation.

Articles de M.A.BLOCH et J. LEFRANC

Revue de l'Enseignement Philosophique Oct-Nov.75 p.29

Une controverse sur l'esprit et le contenu de l'enseignement philosophique.

La philosophie d'hier à demain

Les incidences possibles du projet de réforme de René Haby sur l'enseignement de la philosophie ont, comme on sait, suscité de légitimes inquiétudes dans le monde des philosophes, et même au-delà de ce monde. Le professeur de philosophie passionnément attaché à son métier que nous fûmes à naturellement partagé ces inquiétudes et voudrait avant tout, pour prévenir tout malentendu, se solidariser sans réserve avec ceux qui les ont exprimées en termes excellents au cours de ces derniers mois, et, tout récemment encore, à la séance du 26 avril de la Société française de philosophie.

Il lui semble seulement qu'une question cruciale n'a pas été, de la part de ces défenseurs de l'enseignement philosophique, l'objet d'un examen suffisamment attentif, et c'est de savoir, étant admis que l'enseignement philosophique mérite d'être défendu et sauvé, quel enseignement il s'agit au juste de défendre et de sauver. Est-il bien, peut-il être encore celui que l'on dispensait traditionnellement, que l'on

continue encore en substance, comme nous le montrerons, à dispenser en principe dans les classes de philosophie de nos lycées, et que l'on y considèrerait comme le couronnement normal et nécessaire des "humanités" ?

Cet enseignement, qui eut sa grandeur, visait essentiellement à faire pénétrer les jeunes gens dans la pensée des grands philosophes du passé, à leur faire comprendre les problèmes que ces philosophes se sont posés et les solutions - diverses à l'extrême, souvent opposées et contradictoires - qu'ils ont pu en élaborer. Il a pu fleurir à une époque où toutes les structures scolaires étaient des structures "élitistes" : par où nous entendons qu'il s'adressait à du public composé de jeunes gens non pas tous, certes, brillamment doués pour les travaux de l'esprit, mais du moins bien préparés par leurs antécédents scolaires et familiaux à le recevoir. C'était en effet le temps où les élèves de la classe de philosophie appartenaient, dans leur immense majorité, à des milieux socio-culturels privilégiés : enfants d'avocats, de médecins, de professeurs, d'industriels, de cadres supérieurs etc., et où, à l'exception des rares boursiers, les enfants des classes populaires ne dépassaient pas le niveau de l'école primaire.

La situation est devenue tout à faire différente depuis que l'obligation scolaire a été étendue du premier au second degré, et que les efforts de démocratisation de l'enseignement - nous constatons ici des faits, nous ne portons pas de jugements de valeur - ont commencé à porter leurs fruits.

Il est clair que le recrutement de nos classes de philosophie ne pouvait plus, dans ces conditions nouvelles, demeurer ce qu'il avait été. A quoi il faut ajouter que ce recrutement a sensiblement baissé en qualité du fait que les classes terminales scientifiques, à l'issue desquelles s'offrent des débouchés professionnels plus nombreux et plus brillants, ne pouvaient pas ne pas attirer à elles la plupart des sujets les mieux doués : le choix de la classe de philosophie n'obéit plus guère qu'à des critères négatifs, dont le principal est l'inaptitude au succès en mathématiques, et n'est plus que pour une faible part de ses effectifs déterminé par un attrait positif pour les études philosophiques.

Le malheur est que ce nouveau public, on continue à le traiter comme s'il était toujours celui d'autrefois. Je sais bien que les programmes ont été tout récemment repensés et remaniés, et que leurs auteurs proclament bien haut leur intention de rénovation et même de rénovation radicale : ils appellent l'enseignement philosophique à "se renouveler là où il le faut et comme il le faut"(1) ; bien plus, dans une

(1) Cette citation et les suivantes sont empruntées aux commentaires que Jacques Muglioni, doyen de l'Inspection générale de philosophie, a donnés des programmes réformés dans la Revue de l'enseignement philosophique (n° d'août septembre 1973 et d'octobre novembre 1974). Ces programmes eux mêmes ont été publiés dans la même revue, n° d'octobre novembre 1973.

excellente formule, à laquelle nous soucrivons sans réserve, et sous le signe de laquelle nous pourrions placer toute la présente étude, ils répudient cette "sorte d'intégrisme qui ferait de l'univers philosophique un monde clos et lui interdirait de prétendre à de nouvelles frontières" : "rien", écrivent-ils encore, "ne serait plus ruineux pour l'avenir de la philosophie que cette constitution d'un impossible ghetto puriste où la philosophie n'aurait de contact qu'avec elle même".

Seulement, force est de constater qu'à peine énoncées, ces déclarations d'intention sont presque aussitôt oubliées. D'une part, la définition de l'enseignement philosophique reste éminemment traditionnelle : cet enseignement, lisons-nous, est celui qui doit "inviter à une interrogation radicale sur les fondements et les limites du savoir et sur les fins de l'activité humaine" ; définition tout à fait générale et abstraite, formulée sub specie aeternitatis, sans la moindre référence ou allusion à aucun problème situé dans le temps, et particulièrement dans le nôtre. D'autre part, et dans le même esprit de respects quasi-religieux de la tradition, il est indiqué que les philosophes "dont la fréquentation est essentielle à la formation des élèves en classe terminale", et dont la liste est annexée au nouveau programme, seront exclusivement les "grands auteurs", que devront être seuls retenus les "textes majeurs", c'est à dire ceux qui comptent parce qu'ils sont des événements dans l'histoire de la pensée":

bref, les textes que les philosophes se sont longtemps accordés plus ou moins entre eux à considérer comme canoniques : nous voici donc enfermés dans "ce monde clos" des philosophes dont on prétendait, précisément, vouloir s'évader.

Ce que je conteste, c'est que ces auteurs et ces textes canoniques soient nécessairement, et par une sorte d'harmonie préétablie, ceux qui ont le plus à dire de nos jeunes "philosophes"(1).

Je conteste de même qu'une définition et une conception de l'enseignement philosophique aussi désincarnée que celles que je citais plus haut soient celles qui ont le plus de chances de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts vivants. On pose en "préalable... qu'il existe chez tous (2) les élèves... un besoin et une attente d'un certain type de problématique et de compréhension... auquel correspond une réflexion philosophique". C'est ce postulat même - qui a eu, nous le redisons, son temps de vérité - dont nous regrettons de ne pouvoir plus partager le foncier optimisme.

(1) On se préoccupe de faire droit aux préférences des professeurs, en leur laissant "le choix dans la diversité des oeuvres philosophiques" figurant au programme " de celles qui correspondent le mieux à leurs intentions pédagogiques" Neût-il pas fallu songer aussi, et même d'abord, à faire droit aux préférences probables des élèves, tels qu'ils sont aujourd'hui, dans le monde d'aujourd'hui ?

(2) Souligné par nous.

Nous ne disons pas, pour autant, que nos élèves soient devenus - même s'ils vivent dans un monde où l'image tend à primer le concept - incapables de tout effort de "réflexion philosophique" ; nous disons seulement que cette réflexion demande à s'exercer désormais sur des problèmes qui ne sont plus ceux de la philosophia perennis, mais bien ceux que lui pose, avec ses tensions, ses conflits, ses révolutions, que celles-ci concerne les institutions, les moeurs ou les idées; le monde contemporain.

Ces problèmes ne tiennent dans les nouveaux programmes qu'une place des plus modestes. Ils ne sont expressément mentionnés que dans la liste des "questions au choix" qui s'ajoutent, à raison de deux questions pour la section A, d'une seule pour toutes les autres, au programme obligatoire non optionnel, et il est significatif qu'ils soient rejetés en queue de liste : ils ne sont visés que dans la huitième et dernière des questions au choix, ainsi formulée :

"VIII - Etude de questions propres au monde contemporain dans leur rapport avec une problématique philosophique. En théorie, on entend faire droit aux exigences les plus actuelles (1) du monde, de la vie sociale, de l'existence personnelle. Mais ici encore, l'intention proclamée tourne court : on distingue "entre une vraie et une fausse actualité, celle-ci ne serait "actuelle qu'en apparence", simple 'échos instantané

(1) Souligné par nous.

de l'évènement" , écho "dévastateur de pensées, qui nous livre à l'immédiat sans nous laisser le temps de le reconnaître et de le situer". La phobie de cette "fausse actualité" réduit finalement à néant, la volonté d'actualisation "vraie" des programmes.

Pour notre part, il peut nous suffire de reprendre à notre compte la formule même de Jacques Muglioni que nous citons plus haut, mais pour en développer toutes les implications et en accepter les conséquences les plus radicales.

Satisfaire "aux exigences les plus actuelles du monde, de la vie sociale, de l'existence personnelle". Et d'abord, du monde : du monde où vivent nos jeunes, et qui constitue pour eux le grand centre d'intérêt : n'est-ce pas en grande partie contre le caractère résolument passéiste de l'école qui leur est imposée qu'ils se sont, en 1968, révoltés ?

Par les problèmes de "l'existence personnelle" - et, ajouterions-nous, interpersonnelle- nous entendrions particulièrement, et sans prétendre en donner une liste limitative, ceux - dont on sait combien ils sont au centre des préoccupations ou des revendications de la jeunesse d'aujourd'hui- de la sexualité, de l'amour, du couple, du mariage, de la famille, de l'amitié ; ceux aussi de la culture et de la profession et des rapports entre l'une et l'autre.

Le terme de "vie sociale" est bien général et abstrait acceptons-le cependant, à la condition de lui faire recouvrir tout ce qui concerne aussi bien la structure interne, capitaliste ou socialiste, des sociétés contemporaines, les dif-

férentes façons dont elles entendent résoudre "la question sociale" (1), que les rapports entre groupes sociaux à l'intérieur de chaque société globale, notamment le statut des minorités ethniques, dont l'examen introduit naturellement à l'étude du problème du racisme ; que les rapports, enfin, entre les sociétés nationales (2) : problèmes de la guerre et de la paix, du tiers-monde, des rapports entre pays développés et sous-développés, etc.

Il faut bien avouer cependant, que, tels qu'ils sont rédigés, les nouveaux programmes ne se prêtent guère à l'exégèse que nous proposons ici d'un énoncé emprunté à l'un de leurs auteurs. Parce qu'ils sont partagés entre un "modernisme" qui n'est guère que velléitaire et un "classisme" qui n'ose guère dire son nom, entre volonté d'innovation et respect de la tradition, on comprend qu'ils puissent donner lieu à autant de lectures qu'il y a de lecteurs, et à autant de modes d'enseignement qu'il y a d'enseignants, plus sensibles, les uns à cette volonté, les autres à ce respect. D'un coup, l'enseignement philosophique risque de perdre totalement son unité, sa cohérence, sa rigueur. Ce n'est pas

(1) Expressément mentionnée dans les programmes antérieurs, et dont la mention a bien fâcheusement disparu des nouveaux.

(2) Pas plus que dans le cas précédent, on ne voit pourquoi la rubrique des anciens programmes : "La nation, Les relations Internationales ; La patrie et l'humanité" a disparu des nouveaux, au profit de la seule rubrique : "L'Etat". Est-ce un oubli ?

sans sévérité, mais ce n'est pas non plus sans raison qu'un étudiant fraîchement émoulu d'une classe de philosophie estime que, du fait du "caractère équivoque de sa définition", cet enseignement est devenu "le lieu privilégié du confusionnisme des idées" (Le monde du 20 avril).

Un autre correspondant de ce journal - un parent d'élève- nous offre une image sans doute un peu caricaturale, mais non pas poru autant dénuée de toute vérité, des erreurs auxquelles peut conduire son asservissement excessif à une certaine tradition : "Les enseignants sont étroitement confinés dans le ou les auteurs qu'ils connaissent (...) ; les auteurs arbitrairement posés comme "fondamentaux" sont les chantres de la métaphysique ou de l'idéalisme (Platon, Descartes, Kant) (...) ; les possibilités créatrices de la "philosophie" universitaire sont actuellement nulles; le rabâchage des auteurs anciens est sa seule activité..."

Mais la critique principale dirigée par ce correspondant contre cette "philosophie universitaire" est celle qui rejoint la nôtre : il lui est reproché de se dérober devant ce qui devrait être sa tâche essentielle : "faire réfléchir les lycéens sur les problèmes concrets de leur condition et de leur époque" ; et devant cette carence, ajoute-t-il, "la déception qu'ils ressentent au contact de l'enseignement philosophique" se traduit bien vite en amertume et en lassitude".

Heureusement se trouve-t-il aujourd'hui nombre d'enseignants, et surtout de jeunes enseignants, qui ont pris

conscience eux, de l'importance primordiale de cette tâche; pas de déception chez ceux qui ont eu la chance d'être leurs élèves ; et c'est manifestement à l'enseignement reçu de l'un d'eux qu'un de ces anciens élèves fait écho, c'est à cet enseignant qu'il apporte témoignage et rend hommage lorsqu'il déclare (même article du Monde) : "Dans une classe de terminale, les professeurs de philosophie ne se contentent pas de nous apprendre ce que sont la sagesse socratique, le cartésianisme, la morale kantienne (...) ; il est aussi question de débats sur la femme, la peinture, les arts, la politique, le colonialisme, le racisme et bien d'autres choses..

Nous n'ignorons pas qu'un enseignement tel que celui que nous préconisons est particulièrement délicat à donner, qu'il exige du professeur de rares vertus, et qu'il peut prêter à des abus. Dans la mesure notamment où il aborde résolument et concrètement les problèmes de la cité, où il assume une part essentielle de l'éducation civique - aujourd'hui si négligée - à supposer qu'il en eût encore le pouvoir- les siennes propres. Il doit, en d'autres termes, s'interdire, dans l'accomplissement de sa haute mission, tout esprit "partisan" ; son enseignement doit être avant tout une problématique, jamais une dogmatique. Le parent d'élève, dont nous invoquons plus haut le témoignage, estime qu'aujourd'hui "l'enseignement dit "philosophique", est parole morte ou bien idéologie animée d'un parti pris déformant". Il faut qu'il cesse d'être cette "parole morte" sans tomber pour

autant dans cette "idéologie". Comme le dit Jacques Muglioni, avec lequel nous avons le plaisir de nous retrouver sur ce point en plein accord : "Il ne saurait exister... un droit d'enseigner selon sa fantaisie ; ni la spécialisation des compétences, ni les préférences doctrinales, à fortiori l'humeur ne donnent le droit incontrôlable de subordonner l'enseignement à des convenances personnelles".

Nous tenons par ailleurs à préciser que nos critiques de l'enseignement traditionnel de la philosophie se fondent uniquement sur son inadaptation aux intérêts des élèves de nos actuelles classes terminales. Cet enseignement conserve par contre toute sa valeur au niveau des "khâgnes" et des universités : pas de culture approfondie qui n'exige la connaissance et la méditation des grandes oeuvres philosophiques du passé.

C'est par respect même pour ces oeuvres, auxquelles nous devons tant - et non pas poussé par je ne sais quelle fureur iconoclaste - que nous entendons les réserver à un public plus mûr et mieux préparé que celui de nos terminales. Ce qui, au reste, ne signifie nullement que celui-ci doive être systématiquement tenu à l'écart de tout contact avec elles : partout au contraire où les problèmes qui sollicitent l'intérêt de nos jeunes se trouvent coïncider avec les grands problèmes humains dont traitent les philosophes, des textes empruntés à ceux-ci peuvent et doivent nourrir leur réflexion. Et ce qui est vrai ici des philosophies du passé

l'est a fortiori pour certaines oeuvres contemporaines, souvent plus proches de leur sensibilité, et vers lesquelles les attire naturellement leur intérêt - entretenu par les mass média - pour tout ce qui est d'actualité.

Un dernier mot : les bienfaits d'un enseignement philosophique ainsi rajeuni et modernisé ne devraient pas être réservés aux élèves de nos lycées. Ils devraient au contraire être étendus - non pas dans une uniformité rigoureuse, mais moyennant certaines différenciations nécessaires (1) - à tous nos grands élèves, sans excepter ceux des CET, qui devraient y avoir droit comme les autres.

Marc-André BLOCH

Deux "réactions"

L'article intitulé "La philosophie d'hier à demain" que Marc-André BLOCH a publié dans l'Education n° 248 du 29.5.1975, doit à plus d'un titre retenir l'attention de tous ceux

(1) Différenciations qui nous paraissent très insuffisamment marquées, d'une section à l'autre, dans les nouveaux programmes de la section A qui a servi de modèle : la liste d'auteurs est commune, et on peut craindre que certains énoncés aussi abstraits que "Nature et Histoire" ou "Langage et Vérité" ne soient guère adaptés aux élèves des terminales de techniciens F 8, G, H1.

qui savent ce que l'enseignement de la philosophie et la pédagogie doivent à son auteur. Malheureusement cet article est ambigu sur quelques points essentiels et il peut donner à vos lecteurs une idée assez inexacte de notre enseignement et des obligations auxquelles il est soumis. J'en parlerai d'autant plus librement qu'il m'est arrivé de faire des réserves sur les programmes actuels et que je ne me sens nullement tenu de m'en faire l'avocat.

A lire M.A. BLOCH, on pourrait croire que la liste des auteurs annexée au programme est une liste limitative à laquelle le professeur devrait soumettre tout son enseignement sans être autorisé à faire usage d'autres textes. Or on peut lire dans le programme même : "Il n'y a pas lieu d'établir une liste d'oeuvres dont l'analyse peut contribuer à l'étude des notions du programmes. Le professeur choisit dans ces oeuvres les textes qui répondent aux besoins philosophiques de son enseignement." Aucune exclusive dont ! La liste dont parle M.A.Bloch n'a pas pour but de clore l'enseignement de la philosophie sur lui-même, mais seulement d'assurer dans les classes terminales un minimum de lectures "classiques" (entre un et trois textes selon les sections). Si l'on ajoute le choix reste assez large sur cette liste, qu'un des auteurs peut appartenir au XX^e siècle, si l'on ajoute enfin que toute érudition historique est formellement exclue, on admettra que "le respect quasi-religieux de la tradition" dont parle M.A.Bloch a une portée extrêmement réduite. Il s'agit

simplement d'empêcher que les lycéens ne soient "tenus systématiquement à l'écart de tout contact" avec les grandes oeuvres du passé, pour reprendre une autre expression de M.A.Bloch.

De même, je ne crois pas que la liste des notions empêche la réflexion philosophique de s'exercer sur les problèmes propres au monde contemporain. "L'étude des notions est toujours déterminée par les problèmes philosophiques dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative des professeurs". Cette indication du programme n'est guère restrictive ! Les notions de "droit", de "justice", de "personne" permettent, me semble-t-il, de traiter du racisme, les notions d'"inconscient", de "passion", (entre autres) permettent de réfléchir sur tel ou tel problème de la sexualité. D'ailleurs ces fameux problèmes posés par le monde contemporain (ou imposés par les mass média!) ne ressortissent pas directement ni uniquement de la philosophie; Leur formulation même doit être souvent reprise dans une problématique philosophique. Ils ne peuvent être introduits tels quels dans un programme, qui ne saurait de toute façon, en donner une liste exhaustive. S'il convient que la réflexion philosophique ne s'enlise pas dans l'anecdote, le fait divers ou le simple résumé de science humaine, l'énoncé même du programme doit, autant que possible, éloigner de tels risques.

Certains collègues se sont demandés si les programmes renouvelés ne faisaient pas la part trop belle, au contraire, à la multiplicité indéfinie des problèmes posés par le monde contemporain. M.A.Bloch redoute, à très juste titre que l'enseignement philosophique arrive à "perdre totalement son unité, sa cohérence, sa vigueur". Je ne pense pas qu'il propose d'écarter ce danger en excluant du programme les grandes positions philosophiques qui n'ont pas eu l'heure d'être vulgarisées par les mass media. Mais on peut se demander si certains critiques que cite avec intérêt M.A.Bloch, n'ont pas une tendance inquiétante à considérer comme "parole morte" les choix philosophiques qui ne correspondent pas à tel ou tel dogmatisme au goût du jour. Quoi que nous pensions des actuels programmes, reconnaissons que ladifficulté n'est pas légère de maintenir une certaine cohésion de l'enseignement, tout en limitant le moins possible la liberté philosophique du professeur et des élèves.

On ne décrira pas une situation aussi complexe en opposant l'étude historique des grandes oeuvres et les thèmes de discussion propres au monde contemporain. Les programmes et lesinstructions excluent formellement une telle dichotomie ; et je ne crois pas qu'on puisse constater, dans la pratique de la plupart de nos collègues, cette séparation artificielle. Il y a par exemple sur la condition de la femme, thème qui paraît tellement "actuel", des pages fameuses dans l'oeuvre de Platon dont la hardiesse vaut bien

celle de déclarations très récentes ! On ne le dira jamais assez : chercher un recours dans les grandes pensées, ce n'est pas fuir dans le passé ni célébrer un culte périmé, c'est prendre les moyens de sortir des pseudo-évidences du présent, en déceler les préjugés les plus vivaces et donc constituer une problématique vraiment philosophique.

Sans doute aucun enseignement de la philosophie ne peut négliger le langage des mass media ni la position des problèmes qu'il suggère . Mais il fallait se contenter de vulgariser les sciences humaines ou d'organiser des débats d'opinion, il ne serait en effet pas besoin de Socrate ni de Kant : les journalistes peuvent le faire mieux que nous avec les moyens qui leur sont propres. Cette soumission aux jeux d'une opinion qu'on voudrait pour autant diriger, projette en contraste le fantôme autoritaire d'une philosophie traditionnelles. Nous avons vu qu'on en chercherait en vain dans les programmes la prétendue définition. Est-il besoin de dire que la pratique pédagogique de nos collègues est si diverse, que leurs convictions sont si variées, qu'on ne saurait parler dans les lycées français de 1975 d'"un" enseignement "traditionnel". Je ne me mêlerai pas de donner raison à ce parent d'élève qui se plaint de trop de tradition "idéaliste", plutôt qu'à cet autre qui gémit du matérialisme envahissant. D'ailleurs je me garderai de répondre positivement à une question telle que "quelle philosophie veut-on enseigner?" car je ne souhaite pas que dans les lycées français soit enseignée une philosophie. J'entends bien que M.A.Bloch

est lui-même éloigné d'un dogmatisme, si au goût du jour qu'il paraisse.

Mais il donne dangereusement la main à ceux qui voudraient priver l'enseignement de la philosophie de ses ressources et de ses armes propres, et qui ne peuvent se trouver ailleurs que dans les grandes oeuvres.

Le lecteur de M.A.Bloch peut finalement se demander s'il ne réserve pas l'enseignement spécifiquement philosophique aux khâgnes et à l'enseignement supérieur. Quant aux lycéens, l'"optimisme" ne serait pas fondé : tout au plus "dans un monde où l'image tend à primer le concept", ne seraient-ils pas tout à fait "devenus incapables de tout effort de réflexion philosophique". Mais s'il en était vraiment ainsi, je ne vois plus guère ce qui resterait à renouveler de notre enseignement. Le mot même de philosophie ne serait plus qu'un titre illusoire, une étiquette trompeuse qui couvrirait au mieux une honorable instruction civique, au pire un ramas confus de slogans culturels à la mode. Ce n'est certainement pas la conclusion de M.A.Bloch. Mais on peut craindre que de telles conséquences ne soient tirées d'un pessimisme que ne crois injustifié. Sans doute, l'invention en philosophie, si invention il y a, est elle lente et rare : il faut la patience de la maturation, ce que notre époque, obsédée de rythme industriel, est peu disposée à comprendre. Nos élèves nous demandent autre chose que des idéologies hâtives ou des techniques sommaires, mais obscurément souvent, et non sans contradictions. C'est à nous de le

reconnaître lucidement dans une pratique renouvelée et renforcée de notre enseignement, sans céder aux prestiges, aux aussi renouvelés, qui affaiblissent et détournent l'exigence philosophique.

Jean LEFRANC

Professeur de philosophie.

Annexe III - Article de A. Le Gall - Prospecteur général
honoraire de l'instruction civique.

Revue de l'Enseignement philosophique oct nov 78 p 58-60

LA TOUR D'IVOIRE

Une des dernières livraisons de la revue a provoqué de ma part une réaction dont j'ai la faiblesse de penser qu'elle a été ressentie par d'autres lecteurs, ce qui m'incite à la mettre rapidement en forme. Et d'autant plus qu'elle rejoint, me semble-t-il, une question évidemment essentielle, mais sur la gravité de laquelle - ce numéro 1 de 1977-78 le montre après plusieurs autres, mais mieux encore que tous les autres - nous nous accordons à faire silence, un peu comme on fait silence sur les maladies graves et les inquiétudes mortelles.

Aussi ne s'agit-il évidemment pas ici de prononcer quelque critique que ce soit à l'égard des auteurs d'articles souvent intéressants, ou des dévoués animateurs de notre revue.

Mon dessein serait bien plutôt de saisir seulement les dernières livraisons dans leur valeur hautement symptomatique : une double symptomatique. Je viens d'en indiquer le

premier volet : le silence autour de la menace décisive qui pèse, depuis trois ans au moins , sur l'enseignement de la philosophie dans l'année terminale, et qui risque fort de se transformer, dans les mois qui viennent, en un arrêt de mort, si du moins l'on admet que les mutilations envisagées ne vaudraient que pour une apparente survie.

Le second volet consisterait à proposer une sorte de psychanalyse (au sens le moins spécifique du mot) de notre attitude silencieuse et morne devant les alarmes qui pourtant en notre for intérieur, constituent pour nous tous une anxiété fondamentale.

LE SILENCE

Ce n'est pas n'importe quel silence : c'est le silence de l'enfouissement et de l'engourdissement ante mortem : notre revue apparaît comme significative d'un malaise tellement forclos, d'une inquiétude à ce point pesante que toute notre force d'effacement et de refoulement s'emploie à l'ignorer - et à l'ignorer de façon maximale : nous nous réfugions au plusprofond de nos souvenirs et de nos nostalgies en attendant, semble-t-il, qu'un grand coup de vent nous rende l'horizon de notre passé. Titres, oh combien révélateurs: De l'âme, Copernic et la tradition ; La leçon de philosophie (où l'on est d'emblée averti qu'on en traitera, non pas du tout

"pédagogiquement" mais "philosophiquement" car "la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie") ; Le goût de la lecture (où une excellente initiative pédagogique entend pourtant demander aux textes "de poser la question non pas dans les termes et sur le terrain de l'opinion, mais sur le terrain et avec le langage philosophique". Enfin on s'enferme si profondément dans l'aveuglement d'un passéisme protecteur que treize pages s'emploient - de façon fort intéressante d'ailleurs pour les historiens de l'enseignement philosophique - à réhabiliter Victor Cousin et à le relever des critiques de Paul Janet, qui lui-même faisait autorité vers 1880.

N'est-il pas difficile de dénier à de telles références, au moment le plus vif de la menace qui pèse sur notre enseignement, une hautet et assez sinistre signification?

L'ANXIETE

Nous savons pourtant bien de quelle asphyxie notre enseignement est menacé. Nous n'ignorons pas que le danger est si grand, par l'effet d'un mal si profond, que l'échéance électorale qui vient de s'achever ne devrait pas influencer sur son évolution : ni d'un côté, ni de l'autre on n'a fait beaucoup de promesses à notre enseignement. Et cette sorte de panique souterraine qui nous mine au plus secret de nous

mêmes, et nous paralyse, est si vive qu'un groupe n'a pas craint de proposer comme un remède radical un cheminement "philosophique" dès la sixième...

Pourquoi ce recroquevillement apeuré, ce refuge dans l'ignorance, ou cette fuite dans l'infantile, tout analogues aux conduites des malades dont le mal est si grave qu'ils éludent - et qu'on l'éluide pour eux - dans les chimères de l'inconscience ? Pour d'autres d'entre nous, il est vrai, qui ne peuvent méconnaître le péril, le mythe de la lutte "le dos au mur" tient lieu de doctrine et de stratégie, comme si toute résistance ne devait pas rechercher des alliés, se référer à d'autres sources qu'elle-même, s'associer à d'autres forces, porteuses d'espoir et de perspectives positives. Stratégie mortifère du hérisson qui se met en boule et attend son destin à l'approche vibrante du char qui va l'écraser.

L'OUVERTURE

Des pages seraient nécessaires, je me bornerai à quelques indications, assez manifestes au demeurant pour autoriser la brièveté : J'énoncerai donc une sorte de postulat en forme d'évidence concrète : l'enseignement philosophique doit vivre dans le temps présent et dans l'esprit de ce temps.

Il se condamnerait, si, sous prétexte de "philosophia perennis" il entendait en ignorer les exigences et les appels ou, au mieux, les réduire au rôle de faire-valoir. Il se condamnerait encore s'il se bornait à quelques apparences de renouvellement en consentant quelques ouvertures accidentelles alors qu'elles devraient être essentielles, de biais alors devraient aller de plein fouet, de raccroc alors qu'elles devraient se proposer d'abord, à la seule sève dont la transfusion puisse le sauver : les disciplines - d'origine philosophiques - qui font des réalités humaines, sociologiques, anthropologiques, ethnologiques, politiques , leur fascinant objet. La seule planche de salut tient dans ce renversement au lieu de philosopher d'abord et de n'accepter le concours des sciences sociales et humaines que secondairement et sporadiquement, à nous de reconstituer notre audience et de restaurer notre légitimité - devant les jeunes esprits comme devant l'opinion éclairée et les pouvoirs de décision - en prenant nos ancrages dans les sciences de l'homme et dans les savoirs du présent pour retrouver, à partir d'eux et dans une pleine et neuve lumière qui les authentifierait, les problèmes de la philosophie. Ils apparaîtraient alors pour ce qu'ils sont vraiment : des interrogations ultimes, à propos desquelles la noblesse de l'esprit humain n'est pas de leur répondre à tout coup, mais de les découvrir.

Alors, et alors seulement, les beaux énoncés du programme de philosophie - ils n'appelleraient aucune

novation- prendraient leur sens plein. Leur actualisation majeure les projetterait au devant de la scène au lieu que leur historicisation mineure les interroge à bas bruit dans les répétitions du répertoire. Elle leur vaudrait par là une force défensive, qui, si nous les présentions ainsi, comme les doubles occasions et la rencontre d'un savoir actualisé et d'une réflexion pérenne, les protégerait enfin contre les entreprises de destruction que les technocrates de toute obédience sont occupés à mener à bon terme tandis que nous réfugions notre refus dans la tour d'ivoire dont il mine les fondements et prépare l'écroulement.

Comment serait-il alors possible que, dans le même temps où les sciences de l'homme nous proposent une mine incomparable, s'offrent à nous fournir des constats propres aussi bien à informer les jeunes esprits qu'à former le départ d'une réflexion authentiquement philosophique, nous récusions ce renversement ? N'est-il pas seul capable, après avoir procuré à notre discipline le renouvellement dont elle a tant besoin, de lui forger le bouclier à l'abri duquel elle pourrait enfin reprendre l'offensive en affirmant - sans léser sa fidélité à son histoire- sa présence au présent, son sens de l'actuel, sa valeur de préparation et de pénétration par rapport au monde d'aujourd'hui, son ambition enfin de ne plus "méconnaître la profondeur historique et les dimensions de l'humanité réelle pour se ménager un monde clos et réservé". (Cf. Levi Strauss?).

FAUT-IL SUPPRIMER LA SOCIOLOGIE ?

D'où vient cet étrange refus des Français à vouloir se connaître ? En choisissant aujourd'hui de nous parler de la discipline qui a fait sa réputation, la sociologie, Alain Touraine veut répondre à cette question. Il s'inquiète également des attaques portées contre la sociologie et de la suspicion dans laquelle la tiennent de nombreux responsables.

Comment ne pas s'inquiéter quand on voit une société se détourner de la connaissance d'elle même ? La France, où a été inventé le nom de la sociologie, l'a toujours difficilement acceptée. Aujourd'hui encore ce pays trouve acceptable que dans ces milieux de formation intellectuelle supérieure que sont les khâgnes, les sciences sociales ne soient pas enseignées. Nos amis philosophes crient au meurtre de la liberté quand ils sentent leur enseignement menacé ; est-il permis de faire entendre la voix beaucoup plus faible de la discipline intellectuelle qui a souffert plus que tout autre des dictatures, n'a jamais reçu une complète citoyenneté dans l'enseignement français, n'a pu se développer que grâce à l'appui de quelques historiens et économistes, eux-mêmes,

en marge du monde universitaire, et qui semble gravement menacée aujourd'hui, non seulement dans son développement mais dans son existence même ? La très modeste place qu'elle a acquise dans l'enseignement secondaire paraît remise en question ; de tous côtés, et jusque dans des rapports officiels, on parle de sa mauvaise santé comme de celle d'un chien qu'on voudrait noyer. Je n'écarte pas les critiques les plus sévères ; je demande au contraire qu'on les écoute et qu'on se demande si notre société, qui s'intéresse passionnément à celles du passé, veut défendre son patrimoine et éprouve quelque intérêt pour les cultures les plus éloignées de la sienne, doit renoncer à se connaître aussi elle-même.

Les arguments opposés ouvertement à la sociologie ne résistent pas à l'analyse. Les uns lui reprochent de trop philosopher, d'autres d'être trop près des faits. Que nos censeurs accordent leurs critiques avant de nous les opposer. En fait la vraie affaire est qu'on reproche à la sociologie d'être chargée d'idéologie. Et il est vrai que dans une société en grande transformation et où l'ensemble du système éducatif est en crise, la production idéologique est abondante. Mais de quel droit réduit-on le travail des sociologues à des écrits dont ils se sentent le plus souvent éloignés ; et surtout ne voit-on pas que ce positivisme naïf est lui-même chargé d'idéologie conservatrice ou mandarinale ? Etranglez la sociologie vivante et ne survivront que les faiseurs de manuels et les défenseurs de doctrines. Est-ce parce que

Aulard, Mathiez et Lefebvre avaient des orientations idéologiques plus crues que celles des sociologues d'aujourd'hui qu'il fallait supprimer l'enseignement de l'histoire de la Révolution française ? Et croit-on que l'intérêt immense suscité par les livres d'histoire ne s'explique, que par les progrès récents de la science historique ? Je ne vois ni plus ni moins d'idéologie dans la sociologie que dans l'ensemble des travaux consacrés aux sociétés humaines ; et j'aperçois au contraire dans la sociologie un effort vigoureux pour analyser et critiquer les idéologies.

Il faut donc chercher plus loin la raison de ce qui nous menace. Cet étrange refus de nous connaître, si opposé à l'esprit des années 1960 où, des planificateurs aux étudiants gauchistes, tant de catégories étaient avides d'analyser le fonctionnement et le changement de notre société, ne vient-il pas de ce que celle-ci croit plus et ne veut plus que son avenir dépende d'elle-même. Pour beaucoup de ceux qui préparent notre avenir, rien ne compte que l'urgence et la gravité d'un défi économique : nous sommes dans une crise dangereuse, soumis à des menaces extérieures pressantes. Dans une forteresse assiégée, on ne s'occupe pas des problèmes domestiques mais des mouvements de l'ennemi et de la manière de parer ses attaques. Soyons réalistes, étudions l'économie internationale et montons aux créneaux de la technologie avancée ; laissons de côté les sciences

sociales inutiles et même dangereuses. Ce raisonnement est faux en lui-même : qui ose affirmer que l'avenir d'une société ne dépend pas de la connaissance qu'elle a de son fonctionnement et de son changement ?

A ces critiques pseudo-modernistes s'ajoutent celles des traditionalistes de droite et de gauche qui gardent les textes sacrés, les idées acquises et les intérêts établis. Enfin beaucoup de ceux qui avaient été portés vers les sciences sociales par un désir de changer la société ont perdu leurs espoirs ou leur foi et préfèrent se replier sur l'étude de la personnalité individuelle ou de cultures éloignées de la nôtre, tandis que d'autres se perdent dans des discours de plus en plus éloignés de l'observation et de l'analyse.

Entre une droite tendue vers le renouvellement du capitalisme et une gauche qui doute d'elle même ou se méfie des idées nouvelles, la connaissance de notre société, de quelque type qu'elle soit, n'a plus guère d'appui. Les débats idéologiques eux-mêmes s'éteignent, les analyses politiques ne retiennent plus l'attention. La sociologie de son côté est abandonnée de presque tous et au lieu de montrer la vigueur de ses efforts, ses juges ne remarquent plus que des insuffisances contre lesquelles depuis très longtemps la sociologie elle même combat de ses faibles forces.

Accepterons-nous de traverser en aveugles la fin de ce siècle ? Est-ce un luxe trop coûteux pour nous que de nous connaître nous-mêmes et est-il plus économique et plus sage de nous en remettre aux diagnostics aussi coûteux que superficiels de quelques bureaux d'études ? Une société qui ne se pense plus, qui n'accepte pas de porter son regard sur elle-même, consent à perdre sa capacité d'action, son identité culturelle et l'intelligence de son changement. A ceux qui dénoncent les faiblesses de notre sociologie, dont l'influence internationale est pourtant plus qu'honorable, demandons de joindre leurs efforts aux nôtres pour faire cesser la méfiance qui a toujours entouré nos efforts. Rappelons que notre milieu professionnel est assez divers, assez divisé même pour que la sociologie n'appartienne à personne, à aucun camp. Elle est riche et faible à la fois de toutes les interrogations qu'une société démocratique porte sur elle-même et sur son avenir.

Ceux qui depuis des années et des décennies, attaqués de bien des côtés, toujours loin de la mode et du pouvoir, tenus en marge ou en suspicion, travaillent sans relâche n'ont-ils pas le droit au moins de voir leur travail respecté ? Si on ne croit pas à notre importance, ne peut-on respecter notre labeur qui n'est ni moins courageux ni moins productif, que celui des autres corps de métier des sciences de l'homme ? Que n'entendrait-on pas si brusquement autant d'universités étaient privées d'enseignement du latin qu'il y en a aujourd'hui

qui ignorent la sociologie ? Quelle tempête si l'enseignement de l'histoire ou celui de la philosophie se trouvait réduit au volume de celui des sciences sociales, sociologie, démographie, anthropologie, psychologie, sociale et linguistique réunies ? Imagine-t-on une Ecole normale supérieure qui, à côté de sections scientifiques ne connaîtrait qu'une section de sciences sociales en ignorant les "lettres" ? Je ne souhaite pas que s'organise une défense corporative de la sociologie, mais il est indispensable que l'opinion publique et les décideurs répondent clairement à la question posée : voulons-nous nous connaître nous-mêmes et en sommes-nous capables ? Ou faut-il rejeter cette connaissance comme narcissisme trompeur ou idéologie dangereuse ?

Ce qui doit être d'abord empêché c'est qu'en catimini, dans un climat de rumeurs, de rancœurs et de ressentiments, soient étouffées les voix multiples de la sociologie. Ou alors il faudra nous habituer à ce que se côtoient sur notre territoire, étrangers les uns aux autres, les projets économiques d'avenir et les idéologies du passé, laissant entre eux dans l'obscurité du non savoir les expériences non dites et les changements non compris.