

C O N C L U S I O N

L'étude de ce moment de l'histoire de l'enseignement philosophique nous révèle au moins une chose, à savoir qu'on y trouve déjà l'essentiel des termes grâce auxquels les problèmes de cet enseignement se posent encore. Encore convient-il de bien préciser : nous ne voulons pas dire que les problèmes qui se posent à cet enseignement existaient déjà mais plutôt que c'est au travers d'un discours saturé de références à la crise, aux menaces venant des sciences humaines, de la pédagogie, des journalistes .. que cet enseignement se définit et justifie sa prétention à l'existence. Les "analyses" produites aux Etats Généraux relatives à l'influence des médias s'inscrivent dans une tradition où s'illustre déjà Alfred Fouillée. Les critiques adressées à l'encontre du niveau des élèves étaient déjà faites à l'époque où A. Binet rédigeait son rapport. L'influence grandissante et dangereuse des sciences humaines était déjà dénoncée à la fin du siècle dernier. L'atmosphère de menace planait déjà sur cet enseignement.

Cela ne signifie pas, qu'objectivement la philosophie n'ait pas été à un moment ou à un autre menacée, qu'en ce moment (1) elle ne le soit pas, mais plutôt que ce discours accompagne cet enseignement - que les menaces existent ou non-, qu'il fonctionne comme un mythe dont un des effets est de permettre à ceux auprès de qui il a du poids de donner un sens à leur pratique et d'avoir une parade à toutes les agressions que le réel pourrait produire à son égard; cela va des marques de désintérêt des élèves, à la concurrence que les médias lui opposent et à la suspiscion ou au mépris dans lequel les

(1) en 1980

tiennent les gouvernements successifs . Ce "mythe" permet de comprendre que ces agressions sont naturelles, étant donné l'essence de la philosophie.

Dès lors il n'y a qu'à plaider pour cet enseignement, à le défendre ou à lutter pour son extension.

C'est surtout à partir du moment (après 1870) où l'enseignement de la philosophie tel que nous le connaissons encore est enfin mis en place, c'est à dire, du moment où l'idée d'une philosophie d'Etat est rejetée et où le thème "critique" est mis en avant, que ce "mythe" prend de l'importance. Si bien qu'on peut dire que la crise de l'enseignement philosophique est originelle . Une question doit alors se poser : si cette "crise" appartient au mythe qui permet à cet enseignement de s'effectuer, il n'est pas possible d'attribuer comme cause à une éventuelle crise d'identité des professeurs de philosophie l'un ou l'autre des facteurs qui font partie intégrante de ce mythe. Au contraire tant que dure la prégnance de ce mythe, l'identité des professeurs est assurée, même si, à l'intérieur de ce mythe, cette identité est lestée d'imaginaire.

C'est pourquoi nous avons cru pouvoir affirmer au début de ce travail(I) que la crise d'identité devait être plus évidente chez les professeurs "du second réseau" que chez les professeurs du "1er réseau", que la gratification que leur procure leur métier met à l'abri de ce genre d'interrogation.

(I) (cf. p.6)

Dans le "second réseau", le métier de professeur de philosophie s'apparente plus au métier d'éducateur spécialisé (I) qu'au métier de professeur de philosophie, tel du moins que le "premier réseau" nous en offre un modèle.

(I) "l'éducateur spécialisé est devenu un modèle" p.92
G.Terrier et JP Bigeault l'illusion psychanalytique en
éducation Paris PUF 1978 268 p.

I - Le professeur de philosophie et l'éducateur spécialisé

D'après Paul Fustier, (1) le fait pour l'éducateur spécialisé de travailler avec des enseignants, des institutions ou des moniteurs d'ateliers qui ont des connaissances, un savoir ou un savoir-faire à transmettre aux enfants dont ils s'occupent, contribue à rendre son identité problématique du fait qu'il n'a pas de "territoire symbolique spécifique" à mettre en balance avec celui de ses collègues et à interposer entre lui même et les enfants.

" les enseignants, instituteurs ou moniteurs d'ateliers, établissent avec l'enfant ou l'adolescent une relation triangulaire par référence à un troisième pôle qui est le savoir, qu'ils doivent par définition transmettre et qui leur donne une position de professionnel, tout en se constituant en objet ternaire" ; au contraire l'éducateur spécialisé "n'a pas de savoir à transmettre, il n'y a pas ici d'objet ternaire, mais une relation duelle de face à face qui évoque dangereusement une relation en miroir". (2)

"Autrefois" l'éducateur spécialisé pouvait revendiquer son statut professionnel, chargé d'une fonction sociale d'éducation conçue comme redressement, rééducation. Or, après 1968

(1) P. Fustier. L'identité de l'éducateur spécialisé. Paris Editions Universitaires-1975-134 p.

(2) p. 63 Fustier. L'identité de l'éducateur spécialisé.

surtout, il ne lui est guère possible, là comme ailleurs, de se définir comme professionnel à partir de la fonction que la société lui confie.

"Il croyait travailler pour le bien de l'enfant et il découvre qu'il est là pour fournir à la collectivité des instruments conformes à ses besoins" (1). C'est pourquoi "le travailleur social ne veut plus être défini comme un professionnel" (2). Si donc l'identité ne peut plus venir du statut professionnel, du savoir à transmettre, l'éducateur devra la chercher ailleurs. Par exemple, le travail d'éducateur spécialisé pourrait consister à pallier les carences relationnelles à quoi peut conduire l'attention excessive portée chez les autres à la transmission de leurs connaissances ou savoir-faire.

"On pourrait finalement considérer que, dans un établissement d'enfants inadaptés, l'éducateur est le tissu interstitiel, qui n'aurait pas d'autre objet que celui d'être le milieu dans lequel des organes hautement différenciés (les autres professionnels) exercent des fonctions particulières" (3).

En somme d'après Paul Fustier tout se passe comme si, la relation pédagogique avait besoin pour s'effectuer normalement de la médiation d'une relation didactique ("la référence à un troisième pôle") alors que dans les établissements où travaillent les éducateurs spécialisés, la répartition des

(1) p. 36 id

(2) M. Mesnil "le milieu ouvert : paradis ou enfer pour l'équipe éducative" Liaisons oct 70 cité P. Fustier P.39 id.

(3) p. 65 id.

rôles était telle que "relation didactique" et "relation pédagogique" devenaient exclusives l'une de l'autre; aux instituteurs et aux moniteurs d'ateliers la relation didactique, à l'éducateur spécialisé - et son nom peut se comprendre ainsi- la "relation pédagogique" qui devient sa "spécialisation".

Or cette fonction est difficile à assumer. La relation pédagogique, privée de toute médiation, de "tout territoire symbolique spécifique" (1) , devient relation duelle qui par le face-à-face qu'elle provoque induit à une perpétuelle interrogation sur l'identité de l'éducateur;

"On sent qu'une relation de ce type peut rapidement devenir intolérable. Contrairement à la relation d'enseignement où les deux partenaires regardent un ailleurs, ici les deux partenaires se regardent l'un-l'autre " (2).

D'où les échappatoires, les mécanismes de défense, pour éviter l'insupportable de cette situation; parmi ceux-ci le recours à une technicité, l'éducateur spécialisé cherchera à se poser comme le "technicien des loisirs" (3).

Ou bien le recours à un "modèle psycho-thérapeutique" (4)

qui, par la différence qu'il institue entre l'enfant et l'éducateur

(1) p.73 id.

(2) p.63 id. P. Fustier souligne un autre aspect : la connotation féminine du métier d'éducateur spécialisé ; "peut être faudrait, il demander si la profession d'éducateur n'est pas sexuellement féminine"; même parfait l'éducateur, n'ayant pas d'autres fonctions sociales que celles qui l'attachent aux enfants, est pour eux une mauvaise image d'identification parce que n'ayant pas de métier viril" p.80 Cette remarque peut également être transposée au domaine de l'enseignement philosophique. Il se trouve que la philosophie est surtout masculine (♂) et que l'enseignement, en même temps que sa dimension pédagogique est prise en compte se féminise de plus en plus la relation philosophie-pédagogie reproduit en partie le rapport hiérarchique masculin-féminin.

(a) Doctrinal de Sapience n° 3. article de M. Le Doeuff "cheveux longs idées courtes" p.10-28 .

(3) p.71 P.Fustier L'identité de l'éducateur spécialisé

(4) p.89 id.

permet à ce dernier de se constituer une identité largement gratifiante.

La situation du professeur de philosophie est à la fois très poche et très différente.

Très proche car, comme l'éducateur spécialisé, le professeur de philosophie répugne à se définir comme un fonctionnaire. Ou quand il le fait, c'est pour montrer qu'il n'est pas dupe du rôle qu'on lui fait jouer. A la différence des autres professeurs, depuis que la philosophie se pense comme activité critique, il n'a pas de connaissances particulières à transmettre. Non pas tellement comme le pense G. Gusdorf parce que là n'est pas l'essentiel (I), mais bien plutôt parce que dans le "second réseau" il n'y a guère de transmission de connaissances. Comme l'éducateur spécialisé, le professeur de philosophie peut se demander quelquefois "ce qu'il fait là". La gêne qu'éprouvent la plupart des professeurs philosophie à noter, et d'une manière générale à évaluer le travail des élèves est le signe que la philosophie n'est pas une discipline sur le même plan que les autres. Plutôt elle a plus de rapport avec les cours d'éducation musicale, lorsqu'ils ont lieu, ou d'éducation artistique, qu'avec un cours de mathématiques ou d'anglais. Or les professeurs d'éducation musicale ou artistique ont la sagesse, ainsi que l'ensemble de la communauté scolaire, de n'être pas prisonniers des procédures habituelles de contrôle et d'évaluation, ce qui n'est pas souvent le cas des professeurs de philosophie; ce qui constitue une circonstance atténuante pour la communauté scolaire, collègues, chef d'établissement, inspecteurs, parents d'élèves et même quelquefois élèves.

(I) Pourquoi des professeurs ? Paris. Payot. 1963. 262 p.

Très différent car, à la différence de l'éducateur spécialisé le professeur de philosophie dispose d'un simulacre de technicité. A la différence de l'éducateur spécialisé dont les interventions auprès des enfants ne conduisent pas à un examen de fin d'études professionnelles, le professeur de philosophie peut conserver l'illusion qu'il prépare ses élèves au baccalauréat, qu'il leur apprend à faire des dissertations à cet effet. C'est précisément cette fiction qui fait que le professeur de philosophie s'apparente plus au professeur de mathématiques qu'au professeur d'éducation musicale. On peut penser que c'est également ce "simulacre de technicité" qui explique à la fois la résistance de bon nombre de professeurs de philosophie à l'encontre de la pédagogie et l'engouement pour certaines formes "pédagogiques non directives", qui évacuent toute référence à la transmission d'un savoir.

Les premiers prennent le simulacre au sérieux, les seconds ne voient pas qu'un simulacre a aussi sa raison d'être. Georges Lerbet, après avoir constaté que "les deux secteurs où la pédagogie se développe sont les écoles maternelles et l'éducation physique" en conclut que "l'absence institutionnelle de contenu de l'ordre exclusif de l'information intellectuelle a réduit partiellement l'opacité de l'enseignement vis-à-vis de l'objet véritable de la pédagogie (I)". On doit comprendre d'après ce qui précède que la situation est à la fois identique et différente pour l'enseignement de la philosophie. Aussi

(I) G. Lerbet p.67. Introduction à une pédagogie démocratique Paris. Le Centurion 1971. 134 P.

n'est-il pas étonnant que parmi les échappatoires possibles, la solution de la "technicité" soit la plus facile; à la limite on peut même aller jusqu'à affirmer que l'entourage de la communauté scolaire qui insiste particulièrement sur cette technicité induit à adopter une attitude calquée sur celle des autres disciplines (1),

L'autre moyen de défense, le "modèle psychothérapeutique" se retrouve également chez les professeurs de philosophie; cela donne ce que H. Bouchardeau appelle "les petits avatars des relations psychologiques plus ou moins réussies" (2). En somme la position du professeur de philosophie à l'intérieur du lycée, surtout celles des professeurs qui appartiennent au "second réseau" serait analogue à celle de l'éducateur spécialisé, à cela près que cette analogie est masquée par ce que nous avons appelé le "mythe" (3) entretenu par la formation

(1) L'affirmation (cf. p.88 note 4) proférée par un membre du GREPH peut s'entendre dans ce sens là.

(2) Les réactions de certains intervenants présents au colloque organisé par le "comité des intellectuels pour l'Europe des libertés" (C.I.E.L.) s'incrinvent en réaction contre cette dernière tendance. "Nous sommes avant tout des gens de savoir", "les enseignants ont été soumis à un déferlement de pédagogie", "les enseignants ne sont pas des travailleurs intellectuels mais des intellectuels du travail" Compte rendu du Monde 17 Juin 1980 et des Nouvelles Littéraires 17 19 Juin 1980

(3) C'est pourquoi nous ne partageons pas la position de H. Bouchardeau ou de A. Matrat lorsqu'ils affirment que "ce qui distingue le professeur de philosophie des autres enseignants se situerait plus au niveau fantasmatique qu'au niveau réel". P.III Enquête sur les professeurs de philosophie Annexe I de la thèse "Socrate au miroir". C'est cette situation particulière qui permet de comprendre à la fois la résistance des professeurs de philosophie à toute expérimentation pédagogique (I^èe partie) et le fait que malgré cela certaines expérimentations ont été entreprises par des professeurs de philosophie (Lobrot, Hameline),

philosophique des professeurs. Aussi, aux deux types de processus défensifs qui s'offrent à l'éducateur spécialisé, le recours au statut de professionnel et le recours au modèle psychothérapique, s'en ajoute un troisième pour le professeur de philosophie, celui du philosophe, ou du moins

celui qui se soumet à "l'exigence philosophique", l'intellectuel (tel que le définit le C.I.E.L. par exemple).

Dès lors nous trouvons une nouvelle fonction à la formation philosophique (1) ; elle est aussi un moyen de défense contre l'identification du professeur de philosophie à l'éducateur spécialisé, ou plus généralement à un travailleur social (2).

Dans les classes qui relèvent du "1er réseau", la formation philosophique, dans une certaine mesure, peut être un objet d'enseignement. De toute façon l'identification à "l'intellectuel" y est possible, la dimension subjective de celle-ci fait qu'il est relativement sans importance que cet objet d'enseignement soit réel ou qu'il relève du simulacre, du moment que ce dernier n'est pas déjoué. Dans le "second réseau", au contraire, le simulacre "tient" moins facilement, d'où ce qu'on peut appeler une crise d'identité. Crise provoquée par le contraste qui s'instaure entre l'identification à l'intellectuel à quoi la formation philosophique conduit et l'identification au travailleur social à quoi les conditions de travail exposent.

(1) (cf. P.106)

(2) Bien sûr c'est une autre question de savoir si la formation philosophique n'est pas aussi autre chose.

REMARQUE - La philosophie et l'usage ludique des mots.

A plusieurs endroits nous avons eu l'occasion de dire que l'enseignement philosophique ne se réduisait peut-être pas aux différentes fonctions qu'à ce moment-là on lui assignait (1). Il ne s'agissait pas d'une simple précaution de style. Le temps est venu d'exposer ce qui pour nous fait la spécificité de cet enseignement, ce qui fait que les efforts pour "moderniser" cet enseignement sont souvent décevants parce qu'ils négligent cet aspect que nous allons mettre en évidence en nous aidant de Platon. Dans le Banquet, Platon expose toute une pédagogie au travers du discours de Socrate sur l'Amour. Ce passage est susceptible de plusieurs niveaux d'interprétation, nous distinguerons un premier niveau de type psychologique, un deuxième de type politique, le troisième proprement philosophique.

"On peut se flatter peut être de t'initier, toi aussi, Socrate (2), à ces mystères de l'amour ; mais pour le dernier degré, la contemplation qui en est le but, pour qui suit la bonne voie, je ne sais si ta capacité va jusque là. Je vais néanmoins, dit elle, continuer, sans ménager mon zèle ; essaye de me suivre, si tu peux. Quiconque veut, dit-elle aller à ce but par la vraie voie, doit commencer dans

(1) cf notamment (p. 98).

(2) Socrate rapporte ici le discours que lui a tenu Diotime 210 Banquet.

sa jeunesse par rechercher les beaux corps. Tout d'abord, s'il est bien dirigé, il doit n'aimer qu'un seul corps et là enfanter de beaux discours. Puis il observera que la beauté d'un corps quelconque est soeur de la beauté d'un autre ; en effet, s'il convient de rechercher la beauté de la forme, il faudrait être bien maladroit pour ne point voir que la beauté de tous les corps est une et identique : réflexion qui devra faire de lui un amant de tous les beaux corps et détendre d'autre part l'impétuosité de son amour à l'égard d'un seul individu ; car un tel amour, il en est venu à le dédaigner et à en faire peu de cas. Ensuite de quoi, c'est la beauté résidant dans les âmes qu'il juge d'un plus haut prix que celle qui réside dans le corps ; au point que, si la beauté qui convient à l'âge existe dans un corps dont la fleur a peu d'éclat, il se satisfait d'aimer un tel être, de prendre soin de lui, d'enfanter pour lui des discours appropriés d'en chercher qui soient de nature à rendre la jeunesse meilleure ; de façon à être forcé de considérer cette fois le beau dans les occupations et les maximes de conduite ; et d'avoir aperçu quelle parenté unit soi-même tout cela, cela le mène à faire peu de cas du beau qui se rapporte au corps. Mais après les occupations, son guide le conduit aux connaissances afin qu'il aperçoive quelle beauté il y a dans les connaissances et que tournant son regard vers le domaine, déjà vaste, du beau, il n'ait plus, pareil au domestique d'un unique maître, un attachement exclusif à la beauté, ni d'un unique jouvenceau, ni d'une occupation unique, servitude qui ferait de lui un pauvre être et un esprit étroit ; mais enfin,

que, au contraire, tourné vers cet océan immense du beau et le contemplant, il enfante en grand nombre de beaux, de sublimes discours, ainsi que des pensées inspirées par un amour sans bornes pour la sagesse".

Socrate grand érotique (I). Le premier niveau d'interprétation, sollicité par le texte, consiste à voir dans la relation pédagogique ainsi décrite, une relation homosexuelle, à peine déguisée. C'est l'interprétation que donne Nietzsche, Socrate le plus laid des hellènes invente la dialectique pour séduire les jeunes gens ; la dialectique c'est à dire ici l'art de capter leur désir de la beauté, et, par des médiations subtiles et quasiment infinies, détourner ce désir vers la beauté en soi, une beauté délivrée d'une toute incarnation. D'après Nietzsche il y a là une ruse pour détourner à son profit le désir des jeunes gens. Apparemment le désir qui porte sur les jeunes gens est déplacé sur la beauté, en réalité sur Socrate. D'ailleurs la beauté et Socrate sont d'une certaine manière également distants du premier objet de désir, un autre jeune homme. Ce qui peut correspondre à une sublimation de la part du jeune élève, correspond à une perversion de la part de Socrate. La relation pédagogique ainsi décrite est un

(I) Cf. Nietzsche, Crépuscule des idoles.

substitut d'une relation homosexuelle véritable (I). Elle n'est donc qu'un succédané qui ne prend sa valeur que de ce qu'elle cherche à remplacer.

A la limite en schématisant d'une manière outrancière, on pourrait dire que c'est parce qu'il est laid, tare suprême dans une société qui plaçait si haut la beauté, que Socrate est philosophe.

Socrate politique. Or une telle interprétation n'épuise pas le sens de ce passage. Platon lui même nous donne de Socrate une autre image. Dans le même texte, un peu plus loin, Alcibiade dresse un portrait de Socrate, qui fait de lui un politique, du moins un être pour qui la domination passe avant la séduction.

Voilà ce que dit Alcibiade (2):

"Sachez le, personne de nous ne connaît Socrate : moi , je vais vous le faire connaître puisque j'ai commencé. En apparence, Socrate est amoureux de beaux garçons et tourne sans cesse autour d'eux avec des yeux ravis ; Sachez que la beauté d'un homme est son moindre souci : il la dédaigne à un point qu'on ne peut se figurer, comme aussi la richesse et tous les

(I) substitut de deux façons. Par rapport au jeune élève, Socrate est substitué à un autre jeune homme, par rapport à la matérialité de la relation elle même, la relation pédagogique, par l'infinité des médiations qui mènent à la beauté est destinée, en fait, à se prolonger le plus longtemps possible, suspendue entre une première relation homosexuelle abandonnée et une mise en présence, indéfiniment différée, de la Beauté ; le désir, à défaut du plaisir..

(2) 216 Banquet.

autres avantages que le vulgaire estime.. Le croyant sérieusement épris de ma beauté, je crus avoir là une aubaine et une chance extraordinaire, je comptais qu'en retour de ma complaisance il m'apprendrait tout ce qu'il savait.["] Après avoir révélé l'échec de ses tentatives de séduction, Alcibiade conclut "j'étais donc embarrassé et j'allais être asservi à cet homme comme nul ne le fut jamais à personne".["] Enfin Alcibiade finit par une mise en garde; "c'est une chose que j'ai omis de dire en commençant, que ses discours ressemblent exactement à des silènes qui s'ouvrent (I) . Si en effet l'on se met à écouter les discours de Socrate on est tenté d'abord de les trouver grotesques : tels sont les mots et les tournures dont il enveloppe sa pensée qu'on dirait la peau d'un injurieux satyre. Il parle d'ânes bâtés, de forgerons, de cordonniers, de tanneurs et il semble qu'il dit toujours les mêmes choses dans les mêmes termes, en sorte qu'il n'est lourdaud ignorant qui ne soit tenté d'en rire; mais qu'on ouvre ces discours et qu'on pénètre à l'intérieur, on trouvera d'abord qu'ils renferment un sens que n'ont point tous les autres, ensuite qu'ils sont les plus divins et les plus riches en images de vertu, qu'ils ont la grande portée ou plutôt qu'ils embrassent tout ce qu'il convient d'avoir devant les yeux pour devenir honnête homme... Je t'avertis, Agathon, pour que tu ne te laisses pas duper par cet homme là et qu'instruit par notre expérience tu prennes garde à toi et n'invites pas l'enfant qui au dire du proverbe, est pris pour être appris".

(I) allusion à un passage précédent. Banquet 221.

D'après les déclarations d'Alcibiade, c'est à tort qu'on voit dans la relation qu'entretient Socrate avec les jeunes gens une relation homosexuelle, même déguisée. A la limite, les deux protagonistes cachent leur désir véritable sous le déguisement du désir homosexuel. "En apparence", Socrate est amoureux des beaux garçons, en réalité il capte l'amour d'autrui pour exercer sa domination. Mais Alcibiade, victime de cette apparence croit qu'en échange de sa complaisance, Socrate lui apprendra tout ce qu'il sait ; l'amour du pouvoir et l'amour du savoir. Le désir homosexuel relève de la stratégie dans les deux cas. Il reste cependant à comprendre pourquoi il y a séduction , au sens de tromperie ; comment Socrate en répondant par des discours déçoit non seulement la tentative de séduction d'Alcibiade mais encore sa demande de savoir. Ceci nous amène au troisième niveau d'interprétation qui nous semble être celui où se trouve la clé de l'attitude proprement philosophique.

Socrate Philosophe . L'effet de séduction provient du fait que Socrate utilise le discours comme d'autres des instruments de musique . "(Marsias) charmait les hommes par l'effet des sons que sa bouche tirait des instruments, et on les charme encore quand on joue ses mélodies, car les airs que jouait Olympos sont, suivant moi, de Marsias, son maître : la seule

différence qu'il y ait entre nous, c'est que tu en fais tout
autant sans instruments , par de simples paroles. Quand on entend d'autres discours de quelqu'autre, fût-ce un orateur consommé, personne n'y prend pour ainsi dire aucun intérêt mais quand c'est toi qu'on entend, ou qu'un autre rapporte tes discours, si médiocre que soit le rapporteur, tous, femmes, hommes faits, jeunes garçons nous sommes saisis et ravis". Autrement dit, Socrate répond par des paroles à une demande de savoir, qu'il ne satisfait pas. Les paroles ne comblent pas un vide de savoir mais produisent un effet de charme. Et c'est ici que se situe, à notre avis, la spécificité de l'intervention philosophique. Une connaissance d'un genre plus élevé que la connaissance scientifique, une attitude critique, une démystification, tous ces effets supposés ou revendiqués par les philosophes, sont illusoire ou secondaires. L'effet véritable produit par le discours philosophique est le plaisir éprouvé par le maniement des mots, lorsque ceux-ci ne sont pas asservis au contrôle de la réalité(1).

(1) cf l'analyse faite par O.Mannoni du plaisir aux jeux de mots : "le plaisir des jeux de mots est essentiellement constitué par le fait de retrouver le pouvoir et la liberté qu'ont les enfants de jouer, selon les lois du processus primaire, avec les mots, sans aucun souci du sens". Un adulte ne peut plus goûter ce plaisir innocent, un obstacle, "l'esprit critique - lié au processus secondaire- lui en barre le chemin, à moins qu'à ce jeu de non-sens, il n'ajoute au moins une apparence d'intérêt pour une signification. C'est cet intérêt qui détournera l'attention, l'esprit critique du plaisir propre au jeu infantile ; sans lui ce plaisir serait refusé" O.Mannoni "Freud" Ecrivains de Toujours. Seuil. Paris. 1968. 190 p. P.114.

L'erreur qui se fait souvent à propos de la philosophie consiste à croire que puisque les philosophes traitent de divers sujets, ces sujets constituent la philosophie elle-même. D'où les attentes, comme celle d'Alcibiade qui espérait que Socrate lui communiquerait son savoir. Si, au contraire, on pense que la philosophie est le plaisir pris au déroulement verbal, on comprend pourquoi la métaphysique fut pendant longtemps la forme que prit la philosophie. "La difficulté majeure (1) en philosophie est de ne pas en dire plus que nous en savons". Pour un positiviste c'est ce qu'il faudrait éviter de faire mais il nous semble que le positiviste est victime de l'illusion que produit la philosophie (2), la même illusion que celle dont Alcibiade était victime : que les philosophes devraient dispenser des connaissances. Mais^x que cet usage dialectique(3) est source de plaisir. Seulement lorsque le plaisir n'est pas éprouvé, le charme est alors rompu et les paroles philosophiques deviennent alors, comme les discours de Socrate, "grotesques"(4). Si dans une perspective freudienne, le rêve est la "réalisation déguisée d'un désir refoulé", si l'interprétation met à jour ce désir, il se trouve que la fonction du rêve est de prolonger le sommeil (5). Il en est de même du discours philosophique.

-
- (1) cité par J. Bouveresse p655 Le mythe de l'intériorité 1976 Minuit.
(2) de même lorsque D. Hameline pense que la classe de philosophie pourrait être "un atelier d'apprentissage des outils conceptuels nécessaires à l'analyse des phénomènes" (p.145 Du savoir et des hommes. 1971 Gauthier Villars) il prend au sérieux les justifications que la philosophie donne parfois d'elle même.
(3) au sens où Kant entend ce terme dans la Critique de la Raison Pure
(4) (cf. p254)
(5) Freud. Interprétation des rêves ch VII § IV

Il porte sur des objets : l'Etre, le sujet, la substance, la société, l'Etat... par là chaque philosophie est particulière et irréductible à une autre, mais le discours philosophique en tant que tel n'a d'autre fin que sa propre prolongation (1).

C'est pourquoi de la beauté d'un corps à la beauté en soi, les médiations sont en nombre infini ; la dialectique n'a pas de fin. Ce qui se rapprocherait le plus de la philosophie ce serait la théologie (2) - et plus encore la musique - à cela près que le plaisir, dans la philosophie, est l'objet d'une violente censure; c'est pourquoi il faut des simulacres pour permettre à ce plaisir de s'éprouver malgré tout.(3]

- (1) ou permettre qu'un autre à son tour "enfante de beaux discours".
- (2) on dit quelquefois, pour s'en moquer, que les discussions théologiques sont interminables car on y discute du "sexe des anges" ; on peut répondre que c'est précisément ce qu'on fait l'intérêt.
- (3) Notre position est assez proche de celle développée par Clément Rosset dans un article de Critique (N° 369 Fév 1978 p.246-250) "Il me paraît.. tout à fait vain d'entreprendre de défendre la philosophie, lorsqu'elle est, nous dit on menacée et mise en cause, par l'impossible démonstration de son efficacité, de montrer que la philosophie apparemment sans intérêt car n'offrant aucun recours en cas de crise est néanmoins capable de débouchés inattendus dans le concret. Il s'agit là dans le meilleur des cas d'un pieux mensonge ; dans le pire des cas d'une prostitution. Car c'est que la philosophie dans l'immédiat réussit parfois à se vendre et ce dans tous les sens du terme : en répondant à des questions concrètes à des préoccupations du moment qui ne sont pas de son ressort Sachant se rendre "utile" aux yeux d'un public semi-cultivé que n'intéresse jamais la question de savoir pourquoi il y a de l'être et non pas rien mais bien celle de savoir s'il faut être pour ou contre la guerre d'Algérie ou du Viet Nam, voter ou non pour l'union de la gauche, confier ou non son angoisse et sa tristesse aux soins d'un psychanalyste. De telles questions sont tout ce qu'il y a de plus légitime et il n'est nullement indifférent ni pour soi ni pour autrui de répondre dans un sens ou dans l'autre. Mais ce ne sont pas là des questions philosophiques : à ces questions la philosophie en tant que telle n'a rien à répondre" P.246.
Simplement C.Rosset ne dit pas pourquoi, malgré tout, les philosophes continuent à parler de la guerre, de l'angoisse.. Encore une fois il faut reprendre la devise de Descartes.

II - Sur la formation des professeurs de philosophie.

A. Nous pensons avoir mis en évidence les principaux obstacles qui s'opposent à la saisie conceptuelle de la pratique du professeur de philosophie. En nous fixant cet objectif nous nous situons, par rapport aux professeurs de philosophie, dans une position d'altérité qui nous interdit en retour une quelconque prétention à vouloir proposer une autre conception de la pratique de cet enseignement. En particulier, constater, comme nous l'avons fait, que la dimension proprement pédagogique de l'enseignement philosophique était, de par la formation même des professeurs, de par "l'idéologie philosophique", l'objet d'un véritable tabou, ne signifie pas dans notre esprit qu'à notre avis les professeurs de philosophie devraient faire un effort pour s'intéresser à la pédagogie, pour penser certaines des difficultés auxquelles ils sont exposés, en termes pédagogiques. Notre objectif était plus simplement d'essayer de comprendre pourquoi, en général, ils n'entreprennent pas une telle démarche. L'analyse de leur formation philosophique - de ce que la philosophie dit de la pédagogie- de l'institution philosophique et du cadre dans lequel cet enseignement se dispense - le lycée- nous fournit des éléments de réponse. En particulier cette étude permet de comprendre pourquoi dans le "premier réseau", la gratification est possible pour les élèves comme pour les professeurs et pourquoi elle est plus

difficile pour les mêmes dans le "second réseau" (1) ;
c'est donc pour cette raison que la question de l'identité,
question dont la résonance subjective est fondamentale, peut
se poser plus particulièrement de ce point de vue.

Cette constatation amène à la conclusion suivante : cet ensei-
gnement, pour se dérouler normalement, doit être aveugle sur
lui même, en particulier sur les raisons qui en assurent le
succès. C'est ce qui peut rendre la pratique de cet enseignement
plus particulièrement difficile dans les classes du "second
réseau", où, étant donné la formation et son imprégnation par
"l'idéologie philosophique", le professeur aura du mal à
comprendre sa situation, et devra faire face à la culpabilisation
et à la frustration. Malgré tout s'il est vrai que la question
de l'identité peut se poser à partir du moment où l'accomplis-
sment du métier n'est plus par lui même source de satisfaction,
s'il est vrai également que cette quasi-impossibilité a des
raisons pour ainsi dire structurelles, il est possible d'indiquer
(selon quelles modalités ce métier peut malgré tout être sup-
portable.

D'après ce qui précède, la solution n'est pas à chercher dans
des transformations objectives (2), mais plutôt du côté du

-
- (1) nous pourrions dire que le professeur de philosophie du
"second réseau" est le shaman d'un groupe, qui devrait
"officier" dans un groupe différent du sien, qui ne partage
pas les mêmes mythes (cf. p. 16)
- (2) loin de nous l'idée qu'elles sont impossibles. Nous voulons
simplement dire qu'il n'est pas nécessaire d'attendre le
jour de cette transformation pour rendre ce métier supporta-
ble.

du sujet, de ce qui en lui pourrait changer. Or il nous semble que le préalable à tout changement d'attitude devrait d'abord commencer par la remise en question du critère de la gratification, comme critère d'évaluation du travail du professeur sans que pour autant la recherche ^{de} la frustration (I) soit érigée en doctrine pédagogique. Autrement dit, la condition pour que l'accomplissement de la pratique de l'enseignement philosophique dans des classes du "second réseau" ne s'accompagne pas de remises en question trop douloureuses, consiste à se déprendre de l'emprise idéologique à laquelle la formation traditionnelle concourt. Pour cela la participation à des groupes analogues aux "groupes Balint" (2) nous semble une solution

-
- (I) il est question ici de la frustration de l'enseignant, et non pas de la frustration de l'élève, qu'on peut concevoir comme le fait G.Lerbet, comme le moteur de l'acte éducatif. P.48 Introduction à une pédagogie démocratique. Le Centurion 1971. 134 p.
- (3) groupes dont Lucien Israel affirme qu'ils ont pour effet de rendre les participants plus heureux d'exercer leur métier. "Ce que Balint offre aux médecins, ce n'est rien de moins que leur restituer non seulement un intérêt pour l'ensemble de leur activité professionnelle, mais encore le plaisir qui s'y attache. Retrouver le plaisir qu'il y a à exercer la médecine, c'est peut être renouer avec les forces qui habitaient l'étudiant lors du choix de sa profession, forces que la pesanteur des programmes universitaires avaient écrasées" p.169. Universalia 1977 article " Groupe Balint" La différence tiendrait cependant au fait qu'en ce qui concerne les professeurs il ne s'agirait pas tant de "renouer avec les forces qui habitaient l'étudiant lors du choix de la profession" que de retrouver quelque chose du plaisir éprouvé à étudier "autrefois" la philosophie (Cf. P.101, note 2) ; ce qui soulève des difficultés d'un tout autre ordre. Cf. également ; G. Lerbet. Introduction à une pédagogie démocratique. Le Centurion. 1971. 134 p. notamment les p. 95-99.

parmi d'autres (I). La question pourrait se poser de savoir si ces groupes devraient regrouper uniquement des professeurs, des professeurs de philosophie, ou s'ils pourraient comprendre également des personnes appartenant aux diverses catégories du "travail social", éducateurs spécialisés, infirmiers psychiatriques, assistantes sociales.. Les groupes "pluri-disciplinaires" permettent le décentrement, ils font prendre conscience à leurs membres que certains des problèmes auxquels ils sont confrontés sont du même ordre que les problèmes des autres, que la discipline enseignée, que le métier pratiqué représentent un facteur secondaire : un tel groupe permet donc, dans un premier temps, de se libérer de l'emprise de sa formation initiale et en particulier de la formation philosophique.

L'inconvénient d'un tel groupe, pour ce qui concerne les professeurs de philosophie, est l'envers de son apport : la conformité au modèle dominant suppose l'emprise de "l'idéologie philosophique", emprise que la participation à des groupes de ce type contribue précisément à dissiper. C'est pourquoi, outre la participation à ces groupes pluri-disciplinaires, la participation alternée ou successive à des groupes de spécialistes, peut dans une certaine mesure pallier ce risque. Etant entendu que les effets de ces deux types de groupe

(I) Nous sommes conscients de ce qu'il y a de dérisoire à proposer la constitution de groupes Balint comme solutions à la crise d'identité des professeurs de philosophie. Nous avons la prétention de croire que le dérisoire de la chose n'est pas de notre fait mais qu'il tient à la situation même réservée à cet enseignement. Mais, après tout, chacun a le droit de préférer "attendre Godot".

ne s'annulent pas mais devraient permettre de se conformer à un modèle sans y être aliéné, sans en être dépendant ; la réussite qui accompagne la conformité à ce modèle ne dépend pas entièrement des professeurs mais également des élèves, il vaut mieux être capable de supporter le refus éventuel que les élèves peuvent opposer à l'incarnation de ce modèle.

B - L'analogie entre la fonction d'un discours philosophique et celle du rêve, selon la perspective freudienne, mérite d'être développée. La classe en effet n'est pas uniquement un dispositif spatialement déterminé, politiquement assujetti à des fins de discipline, conçu pour répondre à des objectifs économiques et pédagogiques de rentabilité et d'efficacité; c'est peut être cela, mais c'est aussi un lien fortement structuré par l'imaginaire (I). La classe est, par rapport au "dehors" de la vie scolaire, un lieu protégé isolé et isolant à l'intérieur duquel les paroles et plus généralement tout ce qui s'y fait, s'y produit, est marqué d'un certain sceau d'irréalité; c'est particulièrement vrai pour ce qui concerne les cours de philosophie. Sauf exceptions, on peut tout dire en philosophie (2), aussi bien de la part des professeurs que des élèves. Toutes les réflexions relatives à la portée politique d'un cours de philosophie devraient prendre cet aspect en considération.

(1) cf Ada Abraham "l'action de tout système est déterminée essentiellement par l'imaginaire. On ne peut détruire l'école d'aujourd'hui si le pouvoir psychologique, celui qui réside dans le monde intérieur n'est pas changé. Le pouvoir est surtout contenu dans ces fantasmes collectivement partagés qui en définitive structurent le "réel". Le monde intérieur des enseignants 1972 EPI 190 p.

(2) pour certains "tout dire" signifierait dire ce que les censures morales politiques, interdisent habituellement. Cela signifie également ne pas être assujetti aux censures logiques, à la norme du bon sens, de la rigueur. Bien mûlin qui pourrait par exemple fixer les règles d'une dissertation.

Affirmer l'analogie c'est encore postuler que cette "idéologie philosophique" est susceptible d'interprétation, c'est admettre qu'on doit pouvoir y lire la traduction de fantasmes qui soustendent la formulation de cette idéologie. Notre propos n'est pas de nous livrer à la psychanalyse des professeurs de philosophie mais, par la mise en parallèle de fantasmes courants déjà repérés par les psychanalystes qui s'intéressent plus particulièrement aux processus de formation et de certains des thèmes de cette "idéologie philosophique", de contribuer à l'ébranlement du statut théorique que cette idéologie se donne. La signification de cette démarche est du même ordre que celle de l'analyse historique : confronter l'enseignement de la philosophie à une partie de lui-même qu'il ne reconnaît pas.

Le fantasme des parents illustres. Freud affirme que les enfants vers 4 ans s'imaginent une ascendance différente de leur ascendance véritable (1), Les contes de fées exploitent ce fantasme, où l'on voit de jeunes enfants, élevés par des pauvres gens, ou par des personnes méchantes, qui apprennent à la fin qu'ils sont les enfants d'un roi, d'une princesse qui les aime mais qui, pour des raisons diverses, ont momentanément

(1) Freud. La vie sexuelle. Paris. PUF 1969 160 p

dû se séparer d'eux. D'après Freud, les enfants s'identifient facilement aux jeunes héros des contes de fées laissant ainsi libre cours à ce fantasme qui les fait espérer descendre de parents illustres.

Dans la formation philosophique, l'importance donnée à l'histoire de cette discipline, ajoutée au fait que cette histoire soit de type féodal - rôle des grands philosophes - joue un rôle semblable, par rapport à l'histoire effective de l'enseignement de la philosophie à celui des parents illustres par rapport aux parents réels. L'expression "Socrate fonctionnaire" condense toute la charge fantasmatique de la conception de l'histoire de la philosophie là où commence l'histoire de son enseignement; ce qui est remarquable c'est que c'est à partir de l'histoire de la philosophie, non à partir de celle de son enseignement que les professeurs appréhendent leur identité. Ils relèvent de deux généalogies dont l'une les identifie comme fonctionnaires, ou comme professeurs, l'autre comme philosophes ou disciples. L'"idéologie philosophique" contribue à déprécier l'une tout en entretenant la mémoire de l'autre; on peut parler à son propos de "roman familial" (1). C'est pourquoi une initiation à l'histoire de l'enseignement philosophique aurait une valeur formative.

(1) Laplanche et Pontalis Vocabulaire de la Psychanalyse. PUF 68 p.427 "fantasmes par lesquels le sujet modifie imaginativement ses liens avec ses parents, imaginant par exemple qu'il est un enfant trouvé.."

Le fantasme du Pélican.: Ce fantasme dont traite René Kaes (1) touche

à l'oralité et à l'affect de perte qui s'empare de celui qui, tel le pélican se "vide" de sa nourriture, c'est à dire de son savoir. La pratique du cours magistral, de la "leçon" comme on préfère dire chez les professeurs de philosophie permet la réactivation et l'assomption de ce fantasme dans la mesure où le professeur ne fait que montrer son savoir, sa compétence comme le prestidigitateur qui fait un tour sans en révéler le "truc". Une des raisons à la répugnance à abandonner la pratique de la leçon pourrait trouver là son fondement.

Fantasme de parthénogénèse. Didier Anzieu et René Kaes ont mis en évidence l'existence de fantasme maternel à l'oeuvre dans toute pratique éducative. L'éducateur est la mère qui protège (et dans certains cas agresse) tous les petits rassemblée autour d'elle à l'écart de toute autre relation ; ce qui définit la relation duelle caractérisée non par le nombre mais par l'exclusion de toute référence à un élément tiers quel qu'il soit (2). Ce fantasme traduit la difficulté à

(1) R. Kaes "On déforme un enfant : fantasme originaire, processus et travail de la formation" Connexions n° 16 EPI 1975 et Fantasme et formation Dunod 73 Ouvr. collectif.

(2) la relation duelle "désigne non pas un dispositif matériel ; mais la relation symbiotique du nourrisson à sa mère, relation antérieure à l'entrée dans le complexe d'Oedipe précoce et dans l'organisation symbolique" p.86 D. Anzieu dans Fantasme et formation Dunod 73.

admettre la différence, par le désir de transformer l'autre pour le ramener au même (1). Comme tel il doit ^{être} présent, dans toute entreprise éducative. Dans l'enseignement de la philosophie on peut en rechercher la manifestation aussi bien dans la façon dont le dialogue est conçu (2), dans la manière d'évaluer le travail des élèves (3) et bien sûr dans l'existence même du désir d'enseigner la philosophie (4).

Mais les modalités de recrutement et d'évaluation du travail des professeurs mériteraient également d'être examinées par rapport à ce type de fantasme : le corps des enseignants de philosophie est engendré entièrement par parthénogénèse. Si la formation des enseignants met l'accent sur l'apprentissage des modèles désirables (5), on peut considérer la formation des enseignants de philosophie comme l'exemple accompli d'une telle conception (6).

-
- (1) "le fantasme de l'enseignant se donne comme illusion d'annuler la différence entre l'élève prévu" P. 152 J. Filloux fantasme et formation Dunod 73, la remarque de P. Bourdieu et J.C. Passeron : "Anciens bons élèves s'adressant à de bons élèves ils voudraient n'avoir pour élèves que de futurs professeurs "Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique "p.456 Temps Modernes 1965, s'applique particulièrement à la situation des professeurs de philosophie, du "premier réseau" p.435-467.
- (2) à propos du dialogue en philosophie et de l'exemple de Ménoa "Faire dire à l'élève comme venant de lui même ce que le prof sait mais fait semblant d'avoir oublié, c'est le summum de la pédagogie" p.10 O.Roy "Sophie va au lycée" Doctrinal de Sapience n° 4
- (3) (cf P.89 sq)
- (4) (cf p.200sq) bien sûr, la maïentique socratique et les développements sur l'enfantement des beaux discours (P.249 sq)
- (5) cf.A.Abraham. Le monde intérieur des enseignants 1972 EPIp.5
- (6) D'une manière générale, la plupart des fantasmes que les psychanalystes qui s'intéressent aux processus de formation ont pu déceler se trouvent à l'état brut dans le domaine de l'enseignement de la philosophie. Tout se passe comme si les connaissances philosophiques, le savoir à transmettre n'était là que pour servir de prétexte à l'activation des fantasmes.

Dans le cadre de cette formation l'identification relève de la norme, la différenciation de l'anormalité.

La dévaluation des manuels procède de la même attitude, déjà rencontrée à l'égard des copies des élèves. La condamnation des manuels relève d'une position de principe (1), celle en vertu de laquelle tout élément étranger (2) qui entre dans la classe est un élément négatif, destructeur même;

Cette attitude est à mettre au compte d'un narcissisme profond qui, par exemple, empêche les enseignants de philosophie de reconnaître dans les devoirs que rendent les élèves, dans le contenu des manuels, un aspect d'eux-mêmes qui heurte l'image idéale de soi qu'ils se sont constituée et qui les constitue comme professeurs de philosophie (3). René Kaes voit dans la nouvelle de Bester "à chacun son enfer" l'archétype de la relation de l'éducateur à son élève. Cette nouvelle exploite le thème de la surprise horrifiée que le personnage principal, Finchley, éprouve à la vue de ce qu'il a créé en croyant obtenir à chaque fois ce qu'il y a de plus beau. A la fin, Finchley s'aperçoit que ses oeuvres ont été

(1) "Thèse II : l'expérience établit que tous les manuels de philosophie actuellement sont mauvais parce que "bêtes", partiels, inégalement informés, lacunaires, redondants, mal construits, partiels (ou ce qui est pire apparemment objectifs trop faciles ou trop difficiles).

Thèse IX : il est établi, en tout cas semble-t-il, que tous les manuels de philosophie sont mauvais. F. Chatelet Education N° 129 17 Fev.72

(2) la remarque de A. Thibaudet à propos de J. Lagneau : "J. Lagneau fait sien le mot de Kant, selon lequel il y a deux ennemis de l'éducation : le gouvernement et les parents" p.148 La république des professeurs. Paris. Grasset 1927 267)

(3) il ne s'agit pas de dire que les professeurs de philosophie sont prétentieux mais plutôt qu'ils peuvent être à la fois modestes en ce qui concerne leur propre personne tout en ayant le sentiment d'échapper au lot commun du fait de leur appartenance à un groupe qui reconnaît le bien fondé de "l'exigence philosophique".

façonnées à sa propre image, que donc il ignorait. "Cette nouvelle, ajoute R.Kaes, illustre l'impasse dans laquelle conduit la formation spéculaire . Ce qui est insupportable à Finchley c'est l'image de lui même qu'il révèle dans ce qu'il forme, c'est la blessure que ses créatures infligent à son narcissisme"(I).

Fantasme d'auto-formation de l'adolescent. Enfin certains psychanalystes ont décelé chez les adolescents l'existence de "fantasmes d'auto-formation". C'est le type de fantasmes qui structure les attitudes de refus à l'encontre de l'idée même d'examen, de sanction, qui fait croire qu'on ne doit qu'à soi les idées géniales.. Il est facile de s'apercevoir que l'activation de ce fantasme ne peut être que source de conflit si on le met en rapport avec les fantasmes éducatifs de l'enseignant. D'après ce qui a été dit dans la Ière partie, la finalité rééducative de la philosophie ne peut que se heurter aux manifestations de ce fantasme, et plus particulièrement dans les classes du "second réseau", là où l'affirmation du conditionnement, de l'aliénation est le plus fortement proclamée de la part des professeurs, pour définir la mentalité des élèves.

(I) P.48 Fantasme et formation. Dunod 73. et R.Kaes ajoute "Finchley ne veut connaître que la réalisation immédiate de son désir et il faut être physicien plutôt qu'artiste pour bâtir un monde, il faut en connaître les lois"
Remarque dont le contenu décrit parfaitement l'attitude ludique des professeurs de philosophie.

Le conflit doit être considéré comme l'atmosphère normale de la classe de philosophie. Or une formation véritable devrait permettre de supporter ce type de blessure, qui ne manquerait pas d'apparaître surtout si on veut étendre cet enseignement à toutes les classes de terminales (1). Tout se passe comme s'il y avait deux voies possibles pour la formation des professeurs, une voie courte celle proposée par le système d'enseignement et une voie longue qui reposerait sur l'élucidation (2) de ce que la première a pour fonction de masquer. La formation des professeurs de philosophie par le mythe qu'elle entretient, leur permet de trouver du sens à leur expérience même si on peut penser que cette interprétation relève de la paranoïa (3). Elle correspond à la "première voie". Ada Abraham (4) constate que le savoir

-
- (1) J. Filloux p.152 id. "en ce qu'elle est différente de l'image attendue prévue pour son compte, l'image de l'autre élève est réactivation constante des blessures narcissiques."
- (2) "s'il fallait proposer des applications de la psychanalyse à l'éducation, la première résiderait dans l'élucidation du voeu éducatif" p.14 G.Terrier, J.P Bigeault l'illusion psychanalytique en éducation PUF 1978 268 p.
- (3) Dans Totem et tabou, Freud établit une correspondance entre art, religion et philosophie, d'une part et entre schizophrénie, névrose obsessionnelle et paranoïa d'autre part. Si les deux premiers rapports ont donné lieu à des études variées, on ne peut en dire autant du troisième. Totem et tabou p.104 : "on pourrait presque dire qu'une hystérie est une oeuvre d'art déformée, qu'une névrose est une religion déformée et une manie paranoïaque un système philosophique déformé" Paris Payot. 1976 186 p.
- (4) p.54 le monde intérieur des enseignants EPI 1972 190p.

psychologique produit ces dernières décennies reste lettre morte dans le cadre de la formation des professeurs du secondaire (I), qu'au contraire tout est organisé "pour que l'enseignement n'arrive pas à comprendre ce qui se passe réellement dans la classe, en tant qu'unité, comme fantasme ou affectivité collective ; pour qu'il ne parvienne pas non plus à saisir ses propres réactions, désirs, émois, ou anxiétés provoqués par le groupe"(2). Il faut considérer ce qu'elle est tentée de penser en terme de manque, comme une autre façon de concevoir la formation des professeurs. Toute la difficulté, en ce qui concerne la formation des professeurs de philosophie tient au fait que leur fonction est finalement assez proche de celle d'autres travailleurs sociaux alors que jusqu'à présent, le votum social n'en veut rien savoir. Leur formation traditionnelle calquée sur ce votum entretient cette cécité et contribue au contraire à l'exploitation immédiate de fantasmes, comme ceux repérés plus haut (3). Par conséquent toute formation de type psychosociologique qui ne commencerait pas par accepter cette réalité

(1) "malgré le savoir accumulé sur la dynamique des groupes celle-ci ne fait pas partie de la formation de l'enseignant. Et pourtant son travail est un travail de groupe, du groupe et totalement sous l'emprise des phénomènes du groupe" P.54 A.Abraham le monde intérieur des enseignants.

(2) p.54 id.

(3) "Tout fonctionne en éducation pour que la théorie d'où qu'elle provienne demeure étrangère à l'action. Une théorie pédagogique serait ainsi faite pour satisfaire la mégalomanie éducative et non pour risquer de lui imposer des limites" p.182 G.Terrier et J.P.Bigeault, l'illusion psychanalytique en éducation. 1978 PUF 268 p.

risque de s'inscrire dans la continuité de la première formation, bien loin de s'en distinguer.

En effet, tant que la formation traditionnelle permet d'obtenir des gratifications dans le cadre de la pratique de l'enseignement, nul désir d'une autre formation n'a de chance d'apparaître. C'est lorsque la gratification se fait rare que les formations psychosociologiques se présentent comme un recours ou un secours. Si le désir qui préside au choix d'une formation de ce type n'est pas l'objet d'une élucidation, la nouvelle formation permettra comme l'ancienne la poursuite des mêmes objectifs, mais par d'autres moyens. Et lorsque les professeurs de philosophie émettent des réticences à l'encontre de ces nouveaux types de formation, celles-ci ne sont pas toujours dépourvues de fondement. En ces formes traditionnelles, l'enseignement de philosophie avec les normes, les interdits, les anathèmes qu'il véhicule est une réaction contre les pathologies toujours possibles auxquelles peuvent conduire les nouveaux savoirs et les nouvelles techniques psycho-pédagogiques. Tant qu'à être un Torquemada, autant être un Torquemada de comédie.

Force est de constater que jusqu'à présent bien peu de professeurs de philosophie, parmi ceux qui ont entrepris une démarche formative en psycho-sociologie, sont restés professeurs de philosophie. Ce type de formation permet, sinon une promotion, du moins de changer de métier. (I)

(I) Il est vrai comme le signale A. Abraham que "l'abandon de l'enseignement peut refléter une réaction saine de l'enseignant pour ressusciter son véritable soi" p.61 le monde intérieur des enseignants EPI 1972 190 p.

Ceci ne saurait nous amener à la conclusion désabusée selon laquelle le désir de formation ne serait qu'un prétexte à des ambitions inavouées. Mais plutôt à la constatation suivante : la pratique de l'enseignement philosophique a pour condition de possibilité l'absence de formation psychopédagogique. Autrement dit une authentique formation de ce type constituerait-elle un obstacle à l'exercice normal de cet enseignement ?

"Ce qu'il a appris c'est que pour accéder à une santé supérieure, il faut avoir traversé l'expérience profonde de la maladie et de la mort, tout de même que la condition première de la rédemption est la connaissance du péché "(I).

(I) la montagne magique. Thomas Mann.