

INTRODUCTION

"Lorsqu'on donne à un enfant un de ces jouets qui exécutent des mouvements inexplicables pour lui, au moyen d'un mécanisme intérieur, après s'en être amusé un moment, il le brise, pour voir dedans. C'est ainsi que les Français ont traité le Gouvernement. Ils ont voulu voir dedans : ils ont mis à découvert les principes politiques, ils ont ouvert l'oeil de la foule sur des objets qu'elle ne s'était jamais avisée d'examiner, sans réfléchir qu'il y a des choses qu'on détruit en les montrant."

Joseph de Maistre

Dans l'article qu'il écrivit pour la Revue Philosophique, en 1895, sur "l'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie" (1), Durkheim commence par constater que, en raison des agressions, des attaques, des critiques dont cet enseignement a été l'objet, ce dernier est plus préoccupé de se défendre, de se justifier que de se définir. "Vivement attaquée, la philosophie a riposté avec la même vivacité ; menacée dans son existence, elle s'est plus attachée à se défendre qu'à prendre d'elle-même un juste sentiment" (2). Selon Durkheim cet enseignement n'a encore été l'objet d'aucune étude théorique, une étude dont l'objectif soit "non de tourner en dérision, déplorer ou détester, mais plutôt d'acquérir une connaissance vraie" (3).

Les choses ont-elles changé depuis ? A cette question, on est tenté de répondre à la fois par la négative et par l'affirmative.

- par la négative : cet enseignement, "depuis cent ans (qu)'on ne cesse d'en contester l'existence" (4), a continué à être défendu et on peut comprendre que, devant la gravité des menaces, les énergies se soient concentrées surtout à cette tâche.

- par l'affirmative : le fait même que Durkheim s'étonne de cette situation témoigne d'une prise de conscience dont il n'est pas sûr qu'elle ait été par la suite souvent partagée.

(1) article reproduit dans le tome 3 des "Textes" de Durkheim. Collection "Le sens commun" Editions de Minuit Paris 1975 p.403 568 p

(2) id. p.404

(3) Spinoza - Traité politique - Paris. Garnier Flammarion 1966 p.12

(4) Michel Foucault, entretien donné du Nouvel Observateur, Février 1970, p.34

Il semble même que l'accumulation de tous les discours "défenseurs" et -défensifs- primitivement à usage externe, a fini par occuper tout l'espace conceptuel au point d'empêcher tout autre point de vue, si bien que la distinction qu'établissait Durkheim finit par n'être même plus perçue. Si la situation a changé depuis le début du siècle, ce n'est assurément pas dans le sens de la constitution d'une approche théorique mais plutôt dans celui d'une véritable scotomisation de cette dernière.

Un des objectifs de ce travail sera donc le suivant : est-il possible - pour reprendre l'expression de Durkheim - d'avoir sur cet enseignement "un juste sentiment" ? Une sociologie, voire une ethnologie de l'enseignement philosophique est-elle concevable ? Ou, si on préfère la distinction utilisée par François Furet dans un contexte assez proche (1), peut-on à un discours "commémoratif" ⁽²⁾ substituer un discours "conceptuel" ?

Pour François Furet, l'histoire commémorative, bourgeoise ou marxiste, est un discours de l'identité (3). Notre propos est de montrer que l'identité du professeur de philosophie s'est constituée à partir d'un discours qui, s'il fut efficace en ce qu'il permit aux enseignants de remplir leur fonction, n'en a pas moins été un obstacle à son

(1) François Furet. Penser la Révolution Française. Gallimard Paris 1979. 261 p

(2) Le terme peut être repris dans la mesure où la représentation du passé philosophique joue un grand rôle dans la constitution de l'identité des professeurs de philosophie.

(3) "Aussi, depuis bientôt deux cents ans, l'histoire de la Révolution française n'a cessé d'être un récit des origines, donc un discours de l'identité". P.18 Penser la Révolution Française Gallimard Paris 1979 261 p.

appréhension théorique. Pour simplifier, nous pourrions dire que notre intuition initiale fut que les discours qui ont accompagné la pratique de l'enseignement de la philosophie ont un statut qui s'apparente à ce que Freud désigne comme les "théories sexuelles infantiles". Aussi une des questions à laquelle ce travail s'efforce de répondre peut se formuler ainsi : "d'où viennent les professeurs de philosophie" ?

Pour que cette question puisse se poser, il faut que les réponses habituelles, autrement dit les identifications traditionnelles n'aillent plus de soi. Nous posons donc comme préalable à la recherche que l'identité du professeur de philosophie de lycée est problématique parce que les identifications grâce auxquelles se constituait cette identité perdent de plus en plus de leur crédibilité - de leur sérieux. Précisons le sens à donner aux deux systèmes identificatoires principaux, à savoir l'identification du professeur de philosophie au professeur de la "classe de philosophie" (1), et l'identification du devenir de l'enseignement de la philosophie dans les lycées à celui de la philosophie elle-même : autrement dit l'identification du professeur de philosophie au philosophe.

Premièrement : le professeur de philosophie a souvent été identifié à divers praticiens : prêtre, pasteur, directeur

(1) La "classe de philosophie" désignait la classe terminale dans laquelle la philosophie constituait la matière principale. Elle a été remplacée (1965) par les terminales A, différentes dans leur principe, ce qui n'empêche pas le maintien de l'ancienne appellation, signe que les Terminales A sont pensées par référence à la "classe de philosophie".

de conscience, thérapeute, médecin, gourou... Sans remettre en cause le bien fondé de certaines de ces identifications, on peut s'étonner que le professeur de philosophie ne dispose dans tous les cas que d'une identité d'emprunt ; et surtout cette habitude masque le fait que le professeur de philosophie est déjà lui-même le support d'une identification, grâce à laquelle l'identité du professeur de philosophie se confond avec un modèle, celui du professeur qui enseigne en "classe de philosophie", classe qui n'existe -presque - plus (1). Ce modèle a été, est encore, tellement puissant, que sa prégnance a pu faire croire à l'unité générique des professeurs de philosophie, et surtout elle a permis la confusion entre ce modèle et ses approximations empiriques au point de lui conférer une objectivité : que ce modèle soit l'objet d'une valorisation ou d'une condamnation (ex : P. Nizan) on pense avoir parlé des professeurs de philosophie lorsqu'on a parlé "du professeur de philosophie".

Autrement dit l'attitude qui consiste à subsumer le professeur de philosophie sous les catégories diverses du clerc, du thérapeute, de l'animateur... n'est rendue possible que par l'illusion de l'unité générique des professeurs de philosophie ; cette illusion étant entretenue par le fait que ces derniers sont définis par leur formation initiale plutôt que par leur fonction.

(1) On verra plus loin (p.33) et (p.64 note 1) toute l'importance à donner au "presque". Disons pour le moment que quelques terminales A (A1 ou A2), les classes préparatoires ressemblent le plus à ce modèle.

La question de l'identité du professeur de philosophie se pose donc du lieu où cette identification au "professeur de philosophie"¹¹ a de plus en plus de mal à "prendre", c'est à dire du lieu où la formation initiale, avec l'"ethos" qu'elle induit, entre de plus en plus en contradiction avec la fonction. Ce lieu, nous le dénommerons le "second réseau", (1). Cette division de l'enseignement secondaire correspond à la distinction sur laquelle se fonde Jacques Testanière et qui lui permet d'opposer le "chahut traditionnel" et le "chahut anomique" (2).

Il ne s'agit pas de savoir si "le professeur de philosophie" est un modèle ridicule, dérisoire, condamnable, magnifique ou admirable mais de prendre acte du fait qu'à ce modèle, normatif, est en train de se substituer, sous les contraintes de la fonction, du moins dans le "second réseau" sur un autre modèle, plus descriptif, celui d'éducateur spécialisé (3). En ce sens le caractère problématique de l'identité

(1) Pour reprendre un terme déjà utilisé dans un sens proche mais différent, par C.Baudelot et R.Estabet dans "l'Ecole Capitaliste en France" Maspéro Paris 1972. 340p.

(2) "l'apparition du chahut anomique et le dépérissement du chahut traditionnel sont corrélatifs fondamentalement, d'une transformation de la structure sociale (mesurée au milieu d'origine des élèves) du public des établissements: que l'anomie se rencontre toujours quand il y a plus d'un tiers d'élèves d'origine ouvrière, cas limite du handicap culturel devant l'Ecole ou quand les enfants de familles bourgeoises et cultivées sont en proportion insuffisante, c'est le signe que l'anomie a pour cause essentielle l'introduction dans le système pédagogique traditionnel d'enfants appartenant à des couches sociales qui étaient restées jusque là en marge de l'enseignement du second degré. "J.Testanière "chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré" Revue française de sociologie N° spécial 1967. p.30 p.3.24

(3) Tel du moins que Paul FUSTIER en cerne les contours dans "l'identité de l'éducateur spécialisé" Editions Universitaires Paris 1975 134p.Voir ici les pages(243 et sq.)

des professeurs de philosophie ne tiendrait pas au fait qu'aucun modèle nouveau ne remplace le modèle traditionnel devenu anachronique (1) mais plutôt du fait que deux modèles différents s'offrent aux enseignants sous une forme conflictuelle, l'un proposé par la formation initiale, le deuxième par la fonction.

Deuxièmement : de la part des professeurs de philosophie, le terme "philosophie" passe avant celui de "professeur" (2).

La formation philosophique inculque non seulement un savoir mais surtout un rapport à la philosophie tel qu'il empêche d'appréhender autrement que "philosophiquement" tous les problèmes relatifs à la pratique enseignante. Appréhender philosophiquement, c'est à dire au travers d'un dispositif conceptuel qui assigne par avance, au pédagogique, une position subordonnée (3). C'est cette soumission du professeur de philosophie à l'idéal du "philosophe" (4) qui conduit par exemple

-
- (1) Comme le pense plutôt A.MATRAT : "le malaise actuel des enseignants de philosophie ne vient pas du délaissement d'une tradition philosophique qui se renouvelle et transforme en système de nouvelles pratiques (sociologiques, psychologiques par exemple) mais bien plutôt de l'impossibilité de s'identifier à un modèle dépassé, alors que l'Institution n'en a pas proposé de nouveau" "Socrate au miroir" Discours, figures des professeurs de philosophie du secondaire. Thèse de 3^o cycle. Lyon.1977. note 1 p.469.
 - (2) H.BOUCARDEAU et A.MATRAT dans leur enquête sur les professeurs de philosophie du Secondaire constatent chez ces derniers la "priorité toujours donnée à la discipline enseignée sur la relation pédagogique". Annexe I de la thèse "Socrate au miroir".
 - (3) Dans leur enquête, A.MATRAT et H.BOUCARDEAU relèvent que, par rapport aux carences éventuelles de leur formation, 70 % des professeurs de philosophie invoquent des "insuffisances théoriques" 36 % une "impréparation pédagogique".
 - (4) "leur réalité de professeur est toujours perçue par eux derrière l'écran de leur idéal de philosophie" id. p.22

Pierre Thuillier à affirmer qu'on ne peut comprendre ce qu'est devenue la philosophie universitaire qu'en partant de Platon" (1). De ce point de vue, la mise en place d'un enseignement public de philosophie dans les lycées devient un simple épisode dans l'histoire séculaire des rapports de la philosophie et de l'Etat. L'histoire de l'enseignement de la philosophie se perd dans l'histoire de la philosophie et les formules sont toutes prêtes, "récupération", "trahison", qui prétendent rendre compte de ces rapports. Or c'est probablement parce qu'aujourd'hui ces identifications ne vont plus de soi qu'une approche de l'enseignement de la philosophie telle que la nôtre est possible.

C'est un fait maintenant établi (2) qu'un objet ne devient accessible aux sciences humaines qu'à partir du moment où la réalité sociale a produit cet objet et l'a rendu visible ; d'une manière plus précise, Michel Foucault a montré que c'est la disposition des objets à l'intérieur d'un espace

(1) SOCRATE fonctionnaire. R. LAFFONT Paris 1970 228p. P.53

(2) L. SEBAG "Les conditions d'apparition des sciences de la nature et donc de leur légitimation sont extérieures au contenu de ces sciences. Les sciences de l'homme se doivent, par contre, sur le strict plan de l'exigence scientifique, de rendre compte de leur propre genèse : l'économie politique est inconcevable sans l'existence d'un ordre de causalité proprement économique qui modifie la signification de l'activité produite, l'histoire sans une transformation profonde des rapports de l'homme à la temporalité, la psychologie sans une objectivation de la psychie qui doit être d'abord une réalité directement vécue par les individus p.226 "Marxisme et structuralisme. Payot. Paris 1967. Egalement MARX : Un énorme progrès fut fait par Adam Smith quand il rejeta toute détermination particulière de l'activité créatrice de richesse pour ne considérer que le travail tout court.. L'indifférence à l'égard de tel travail déterminé correspond à une forme de société dans laquelle les individus passent avec facilité d'un travail à l'autre et dans laquelle le genre précis de travail est pour eux fortuit, donc indifférent" Introduction à la critique de l'économie politique. Editions Sociales. Paris. rééd. 1969;p.168.

disciplinaire qui permet le prélèvement de savoir (1).
Affirmer que la pratique des professeurs de philosophie de lycée est susceptible d'une approche relevant des sciences humaines, c'est donc affirmer à la fois que le lycée est devenu un espace disciplinaire et, puisque - à notre connaissance du moins- une telle approche n'a pas encore été faite, qu'il y a des "résistances" qui s'y opposent - sauf, bien entendu à invoquer la négligence. "Résistances" particulièrement fortes en ce qui concerne la philosophie dans la mesure où les sciences humaines qui ont pénétré, ne serait-ce qu'à titre de références, dans tous les autres établissements à caractère éducatif sont restées à la porte des lycées et singulièrement à la porte de "la classe de philosophie".

Le professeur de philosophie occupe une place privilégiée dans la mesure où il est l'un de ceux qui pourrait le plus aisément penser son travail sur le modèle de celui des autres travailleurs sociaux, celui donc, à partir de qui les sciences humaines pourraient faire leur entrée dans les lycées, et en même temps il est celui qui, par sa formation, est parmi

(1) "Le moment où on est passé de mécanismes historico-rituels de formation de l'individualité à des mécanismes scientifico-disciplinaires, où le normal a pris la relève de l'ancestral et la mesure la place du statut, substituant ainsi à l'individualité de l'homme mémorable celle de l'homme calculable, ce moment où les sciences de l'homme sont devenues possibles, c'est celui où furent mises en oeuvre une nouvelle technologie du pouvoir et une autre anatomie politique du corps" Michel FOUCAULT. Surveiller et punir. Gallimard. Paris. 1975. p.195.318 p. ; ce qu'il définira peu après comme une "bio-politique" p.183 la volonté de savoir. Gallimard. 1976. 211 p.

les plus réfractaires à une telle éventualité. "Ce qui démarquerait le professeur de philosophie de ses collègues ce serait cet imaginaire concernant la discipline enseignée" écrivent Huguette Bouchardeau et André Matrat(1). Or cet imaginaire, bien loin de se circonscrire à l'enseignement de la philosophie, doit être compris comme un élément d'un système symbolique plus vaste, à l'intérieur duquel il prend sens, que nous pourrions appeler "l'imaginaire lycéen", véritable code à partir duquel le lycée devient objet de pensée. Cet "imaginaire lycéen" (2), tout en assurant aux lycées leur spécificité, empêche que ceux-ci soient appréhendés - uniquement - comme des établissements "disciplinaires" (3).

La situation du professeur de philosophie de lycée est donc l'enjeu d'un conflit entre des forces antagonistes, qui contribuent chacune à sa façon à la constitution de son identité. Identité rendue problématique en raison des sollicitations opposées dont le professeur de philosophie est le support, celles grâce auxquelles les lycées conservent leur caractère

(1) Enquête sur les professeurs de philosophie op. cit

(2) Lui-même à situer à l'intérieur d'un système symbolique plus vaste, qui produit notamment "l'idéologie révolutionnaire" telle que la définit François FURET dans "Penser la Révolution Française" Gallimard. Paris. 1979. Ce rapport continuité-rupture se retrouve en particulier si on compare le lycée au collège de l'Ancien Régime.

(3) au sens où Michel FOUCAULT entend cette expression. Cf. ch. III. Surveiller et Punir. Gallimard. Paris. 1975. 318 p.

traditionnel - et l'enseignement de la philosophie est partie prenante (1) dans ce processus - et celles qui visent à faire des lycées des établissements disciplinaires - et là encore le professeur de philosophie par sa fonction, notamment dans les classes qui relèvent du "second réseau" pourrait être particulièrement sensible à cette nouvelle orientation.

Le présent travail s'ordonnera de la façon suivante : nous croyons nécessaire de poser comme préalable l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la philosophie se distribue selon deux "réseaux". Nous essaierons de mettre en évidence le type de rapports que le "premier réseau" entretient avec le second ; notamment nous montrerons comment le premier assume la fonction de modèle identificatoire par rapport au second. C'est l'importance toujours croissante de ce "second réseau" qui va enlever à "l'idéologie philosophique"(2) produite par le premier, le monopole de la constitution de l'identité des professeurs de philosophie.

(1) dans la (2^e partie (p.208)) nous aurons l'occasion d'insister sur le lien établi dès l'origine entre le lycée et l'enseignement de la philosophie.

(2) "idéologie philosophique" se comprend au sens où Robert MUSIL parle des "idéologie de professions" : "Toutes les idéologies de profession sont évidemment nobles ; les chasseurs par exemple, bien loin de s'intituler "bouchers des forêts" se proclament très haut "amis officiels des animaux et de la nature", de même que les commerçants défendant le principe du profit honorable et que les voleurs, à leur tour, adoptent le dieu des commerçants, à savoir le distingué promoteur de la concorde universelle, l'international Mercure. Il ne faut donc pas faire trop de cas de la forme que prend une activité quelconque dans la conscience de ceux qui l'exercent" Cité par J. BOUVERESSE. Critique Février 1978 n° 369. "Pourquoi pas des philosophes ?" p.97-123. p.111.

Le choix de cette hypothèse s'impose pour des raisons d'ordre épistémologiques. Pour appréhender sociologiquement cette institution qu'est l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire, il est nécessaire de se délivrer de l'emprise qu'exerce le "discours de l'Idéal" (1). D'après nous, le "premier réseau" est le lieu même d'où s'engendre ce "discours de l'Idéal", ce "langage de l'intention".

Dans la première partie nous analyserons les effets de cette "idéologie philosophique" sur le plan des rapports de l'enseignement de la philosophie à la pédagogie. Pour cela nous nous référerons principalement à des articles, des écrits parus ces dernières années dans différentes revues, journaux, représentatives de positions philosophiques, idéologiques, politiques diverses. Nous y adjoindrons une analyse de la conception hegelienne de la pédagogie et de ses rapports à la philosophie, cela non par souci historique ou érudit mais plutôt parce qu'il s'avère qu'elle exprime en sa vérité le rapport que les professeurs de philosophie, du moins ce qu'on peut en savoir à partir des articles, où ils s'expriment, entretiennent avec la pédagogie. Notre objectif n'est pas cependant d'ordre pédagogique ; il ne s'agit en aucune façon de prouver que les professeurs de philosophie devraient, pour être de meilleurs professeurs de philosophie, s'intéresser à la dimension pédagogique de leur pratique mais de montrer que c'est à partir d'un véritable "refoulement" du champ occupé par les diverses approches pédagogiques possibles que se constitue cette "idéologie philosophique". On pourrait objecter que "pédagogie", n'est pas

(1) Cf. D. Hameline . Du savoir et des hommes. Gauthier Villars Paris 1971. 260 p.

ainsi défini ou que les philosophes au contraire, ont toujours affirmé mettre au premier rang de leur préoccupation des soucis d'ordre pédagogique. A cela nous répondons que le "pédagogique" n'intéresse le philosophe - ou le professeur de philosophie qui assume la formation que dispense le "premier réseau" - que dans la mesure où cet intérêt n'exige pas de se situer en position d'altérité par rapport à la philosophie, où cet intérêt est un intérêt philosophique.

La philosophie accepte la pédagogie à condition qu'elle ait le monopole de la définition de ce qui relève de la pédagogie ; la formation philosophique est à ce point prégnante qu'elle interdit une approche pédagogique (1) , mais aussi sociologique, historique (2) de l'enseignement, autrement dit toute approche qui prétend constituer la philosophie et surtout (3) son enseignement, comme objet d'étude.

Dès lors la résistance à l'encontre de la notion de pédagogie ne porte pas tant sur le contenu théorique de cette notion

(1) Si malgré tout il nous fallait exposer notre conception de la pédagogie, nous nous référerions à celle que suppose cette affirmation de G. LERBET : "... les sciences humaines l'ont montré, et la psychologie en particulier, l'apprentissage d'une information relève essentiellement de l'activité du sujet. S'il en est ainsi, la pédagogie conçue comme science de l'information des générations les plus jeunes par celles qui les ont précédées devient vaine. Son objet perd sa nature informative au profit de celui, beaucoup plus réel, qui est de l'ordre de la relation". p.15. Introduction à une pédagogie démocratique. Paris. Le Centurion. 1971. 134 p.

(2) voir 2^e partie (p.112)

(3) l'interdit qui porte sur l'institution de l'enseignement de la philosophie est plus fort que celui qui porte sur la philosophie elle-même. Depuis quelques années, c'est même une tradition que de prétendre à une approche scientifique de la philosophie.

que sur le fait qu'elle peut désigner un point de vue extérieur pour appréhender cet enseignement. Une des conséquences de cette attitude consiste à faire de l'ensemble des professeurs de philosophie un corps spécifique distinct de l'ensemble des professeurs des autres disciplines, ce qui précisément permet à l'identité des professeurs de philosophie de se constituer en premier lieu à partir de la formation qui dispense le "premier réseau".

Dans une deuxième partie, nous essaierons de retrouver le moment dans l'histoire de cet enseignement, où les principaux problèmes qui se posent aux enseignants de philosophie commencent à être formulés. C'est pourquoi nous nous intéresserons plus particulièrement à la période qui va de 1880 à 1902 (1).

(1) Cette courte période correspond à un moment important pour l'enseignement secondaire et surtout pour l'enseignement de la philosophie. D'après Paul GERBOD "la philosophie a reconquis dans l'Université ses positions. Entre 1880 et 1900, elle traverse un nouvel âge d'or" p.318. "L'Université et la philosophie depuis 1789" Actes du 95^e congrès National des Sociétés Savantes. Reims. 1970. Egalement l'enquête parlementaire de 1899 : "il s'est produit dans l'enseignement de philosophie depuis quinze ou vingt ans, en France, un mouvement, un renouvellement tout à fait remarquable : les études historiques et philosophiques ont subi depuis une vingtaine d'années en France une modification considérable..." cité par P. Gerbod note 467 p.318. Enfin 1902 est la date d'une réforme de l'enseignement secondaire importante puisqu'on peut dire qu'elle trace les grandes lignes de l'enseignement secondaire tel que nous le connaissons encore. Cf. Pascale GRUSON : "un système d'enseignement intégré.. apparaît pour la première fois en France au début de la III^e république. Son armature est constituée par trois réformes réalisées dans une grande unité de réflexion la réforme de l'enseignement primaire en 1881, celle qui porte création des universités comme lieu d'enseignement supérieur, achevée tant bien que mal en 1896, celle de l'enseignement secondaire en 1902" p.25. L'Etat Enseignant. Mouton. Paris. 1978.352 p.

Outre l'intérêt historique, il s'agit surtout, par la prise de conscience d'une homologie certaine des problèmes et de la manière dont ils se posent à un siècle d'intervalle, que cette troisième partie devrait provoquer, de faire en sorte que la question suivante ne puisse manquer d'être soulevée : les réflexions, revendications, craintes qui accompagnent l'enseignement de la philosophie et qui fournissent l'essentiel des articles, rédigés par les professeurs de philosophie pour différentes parutions, revue ou journaux, trouvent-elles dans l'histoire récente leur fondement et leur légitimité ou bien sont-elles liées d'une manière structurelle à l'enseignement de la philosophie dont elles constituent un discours d'accompagnement apparu dès la naissance ? Dans la deuxième hypothèse, la méconnaissance, de la part des professeurs de philosophie, de l'histoire de leur enseignement (1) ne serait pas à mettre au compte de la seule ignorance : tout ce discours d'accompagnement à partir duquel l'identité des professeurs se forge suppose bien entendu la croyance en son objectivité. Autrement dit le choix de la deuxième hypothèse est, pour un professeur de philosophie, exclu (2). A cette question s'en ajoute une deuxième, dérivée : la lucidité concernant le sens de sa pratique est-elle possible pour un professeur de philosophie ? Un certain aveuglement sur soi-même n'est-il pas

(1) Cf. A. CANIVEZ "l'histoire de l'enseignement de la philosophie (n'a) pas été faite encore"; P.9. Jules LAGNEAU, professeur de philosophie. Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX^e siècle. 1965. 602p.

(2) sauf, pour lui à rechercher ailleurs son identité.

le prix à payer pour être un bon professeur de philosophie ? Si la devise de Descartes était "larvatus prodeo", ne pourrait-on pas la reprendre pour l'appliquer aux professeurs de philosophie, à condition d'ajouter qu'ils n'échappent pas eux-mêmes à cet effet de leurre ? Il serait prétentieux dans le cadre de ce travail, de répondre d'une manière certaine à ces questions. Nous pensons fournir des éléments qui justifient qu'elles puissent être posées.

Surtout, une des intuitions qui ont assigné une direction à ce travail est que, s'il peut apparaître discutable, ou du moins simpliste d'identifier de manière rigide le "corps enseignant" philosophique à un corps sacerdotal, il doit cependant être possible de trouver une parenté entre "l'idéologie professionnelle" du prophète (1), au sens où P. Bourdieu entend cette notion, et l'"idéologie professionnelle" du professeur de philosophie. Dans les deux cas, on parlera de

(1) "Aussi faut-il peut-être réserver le nom de charisme pour désigner les propriétés symboliques carrées, au premier chef, l'efficacité symbolique qui adviennent aux agents religieux dans la mesure où ils adhèrent à l'idéologie du charisme, i.e., le pouvoir symbolique que leur confère le fait de croire en leur propre pouvoir symbolique : s'il faut refuser au charisme, le statut d'une théorie sociologique de la prophétie, il reste que toute théorie de la prophétie doit faire une place au charisme comme idéologie professionnelle du prophète qui est la condition de l'efficacité spécifique de la prophétie, dans la mesure où elle soutient la foi du prophète en sa propre "mission" en même temps qu'elle lui fournit les principes de son éthique professionnelle, à savoir le refus proclamé de tous les intérêts temporels". p.317. P. BOURDIEU. "Genèse et structure du champ religieux". Revue Française de Sociologie. 1971. p.295-334.

"charisme", dans les deux cas l'autorité que confère la structure à laquelle appartient le sujet est perçue comme l'émanation de la personne, cependant que cette illusion conditionne l'efficacité "professionnelle" du prophète comme du professeur de philosophie.

L'hypothèse des deux réseaux, pour peu qu'elle soit vérifiée, permet le dévoilement de la structure - le premier réseau - à l'intérieur de laquelle le charisme prend consistance. En même temps, on comprend pourquoi "l'idéologie professionnelle" des professeurs de philosophie ne peut pas admettre l'existence de ces deux réseaux. Attribuer la réussite "professionnelle" à la personne reviendra donc à invalider toute idée de "formation pédagogique" et plus généralement à exclure les préoccupations d'ordre pédagogique du champ d'intérêt philosophique (1). Enfin, parler de charisme en terme d'idéologie professionnelle" est sacrilège comme est sacrilège le fait de penser qu'une recherche d'ordre historique portant sur les origines de cette profession qu'est l'enseignement de la philosophie peut apprendre quelque chose sur l'identité du professeur de philosophie (2).

(1) Cf. I^{ère} partie

(2) Cf. II^è partie.

Remarques d'ordre méthodologique :

- A. Concernant le choix de l'hypothèse des deux réseaux
(Préambule)
- B. Concernant la lecture des articles écrits par des
"praticiens" de la philosophie (Ière partie).

A. L'hypothèse des "deux réseaux" demande à être vérifiée(1).
Encore faut-il s'entendre sur cette notion de "vérification".
La vérification pourrait consister à recueillir au terme
d'une démarche de type expérimental un certain nombre de
données positives qui établiraient l'existence effective de
ces deux réseaux. Mais la vérification d'une hypothèse peut
se comprendre dans un autre sens : le choix d'une hypothèse
nouvelle permet souvent de rendre intelligibles des phénomènes
qui auparavant ne l'étaient pas, ou du moins, d'offrir une
intelligibilité nouvelle à ces phénomènes (2). La valeur de
l'hypothèse se mesure alors non pas tellement à sa "vérification

(1) Cf. L. BARDIN "Une hypothèse est une affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier (confirmer ou infirmer) par le recours aux procédures d'analyse" p.96. L'analyse de contenu. P.U.F. Paris. 1977. 233 p.

(2) Cela correspond à ce que Th. KUHN dénomme "paradigme".
La structure des révolutions scientifiques. Flammarion.
1970. 250 p.

mais à sa fécondité, à sa capacité à "sauver les phénomènes". S'agissant de l'hypothèse des deux réseaux, son choix se légitime par le fait qu'il permet une visibilité nouvelle de l'espace couvert par l'enseignement philosophique, en ce qu'il suppose un décentrement par rapport à la manière habituelle qui se trouve être celle que cet enseignement contribue à diffuser, de le concevoir. Il ne nous appartient pas d'affirmer que notre démarche relève des "sciences de l'éducation", nous croyons en revanche pouvoir affirmer que ce décentrement est philosophiquement inacceptable.

B. Le reproche pourrait être ainsi formulé, que la lecture des articles choisis est une lecture "intuitive", entachée de subjectivité ; une lecture qui pourrait n'avoir relevé que ce qui est susceptible d'étayer la thèse préalablement conçue, et qui aurait pu passer sous silence tout ce qui aurait contraint à l'infléchir. Du point de vue de la méthode, on serait en droit d'opposer à cette lecture "intuitive", la rigueur des différentes procédures mises au point par ce qui se désigne maintenant par le terme d'"analyse de contenu".

Cette objection apparaît d'autant plus pertinente que l'analyse de contenu se justifie par la rupture qu'elle opère par rapport à la "compréhension spontanée"(1) sur

(1) l'expression est de Laurence BARDIN. Analyse de contenu. p.47 qui ajoute "Cette attitude de "vigilance critique" d'autant plus utile pour le spécialiste des sciences humaines que celui-ci a toujours à l'égard de son objet d'analyse une impression de familiarité, exige le détour méthodologique et l'emploi de "techniques de rupture" p.27

laquelle se fonde la "lecture intuitive". Pourquoi lorsqu'on prétend parler d'une position "décentrée" par rapport à l'"idéologie philosophique", se priver des armes qu'offre l'analyse de contenu, surtout lorsqu'il s'agit de lire des textes où cette "idéologie philosophique" est à l'oeuvre ? Une telle attitude serait paradoxale, et intenable, s'il s'agissait pour nous d'opposer la lecture que les professeurs de philosophie font de ces articles et ce que ces derniers veulent dire réellement. Cela pourrait se faire si nous avions voulu montrer comment une formation philosophique initiale façonne une grille de lecture imposant toujours le même type d'interprétation, quelle que soit la nature du texte lu (texte politique, scientifique, religieux...). En ce cas l'"analyse de contenu" s'imposerait mais notre objectif est tout autre : il ne s'agit pas de confronter ce que disent réellement les auteurs de ces différents articles et ce que les professeurs de philosophie en retiennent mais plutôt de mettre en évidence comment ces textes doivent être compris lorsqu'on pratique une lecture "intuitive". Par conséquent cette lecture "intuitive" loin d'être un obstacle est l'objet même de la recherche. Nous sommes conscient du caractère instable de notre position, puisqu'il nous faut à la fois être professeur de philosophie, c'est à dire en particulier avoir reçu une formation philosophique, pour pouvoir pratiquer cette lecture édifiante, et ne plus l'être tout à fait pour pouvoir l'appréhender comme une donnée.