

IÈRE PARTIE : ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE.

"lorsqu'il arrive que l'enseignement philosophique feigne d'être à la recherche de son identité, comme s'il l'avait étourdiment perdue peut-on craindre de se trouver en présence d'une démission plus que d'une crise de conscience".

J. Muglioni. Revue de l'Enseignement philosophique. p.75. Oct-Nov . 75

CHAPITRE I - Hegelianisme pédagogique

La "pédagogie de la rupture", par quoi se résume la conception hegelienne des rapports "philosophie-pédagogie" permet surtout de faire l'économie à la fois, de toute approche pédagogique de la pratique enseignante et d'une rupture véritable avec l'éducation antérieure des élèves. L'évacuation du "pédagogique" se cache derrière la proclamation selon laquelle "la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie" et l'illusion de la rupture suppose la continuité avec une culture "classique" que l'enseignement de la philosophie parachève.

La pensée philosophique de Hegel peut se concevoir comme une entreprise pédagogique, celle par laquelle la conscience naïve prend progressivement conscience de ce qu'elle est. C'est ainsi que dans sa préface aux "textes pédagogiques" écrits par Hegel, Bernard Bourgeois peut écrire : "le système de la science, en sa première partie, est-il autre chose que la pédagogie scientifique par laquelle la conscience empirique individuelle semble pouvoir, d'elle-même s'élever au savoir absolu de l'esprit universel ? La pédagogie, cette expression privilégiée de l'esprit du temps, obtiendrait ainsi sa consécration philosophique dans le système hégélien, qu'on pourrait

alors caractériser comme une philosophie pédagogique, comme la philosophie pédagogique. Hegel se présenterait comme étant par excellence le pédagogue de la philosophie, le philosophe pédagogique" (1). Ce qui autorise à parler ici "de philosophie pédagogique" c'est l'accent porté sur l'affirmation que la tâche du maître ne saurait consister à exposer la vérité mais bien plutôt à la présenter de façon telle qu'une conscience immergée dans l'illusion, normée déjà par l'idée de vérité, puisse la reconnaître comme vérité. Le premier souci du maître est donc de connaître son élève, de savoir ce qu'il peut entendre, ce qu'il peut admettre comme vérité. En ce sens la démarche hegelienne rejoint-elle celle d'une autre "philosophe pédagogue", Jean-Jacques Rousseau qui commence par énoncer dans la Préface d'"Emile" que la valeur d'une éducation ne se mesure pas à l'excellence des préceptes enseignés mais au souci apporté à la connaissance des capacités, des aptitudes du sujet à éduquer. "Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme" (2).

Cependant il faut bien reconnaître que cette présentation ne rend pas compte des corrections que Hegel apporte à l'exposé

(1) Bernard BOURGEOIS p.10 Préface aux "textes pédagogiques" de Hegel. Vrin 1978. 163 p.

(2) Emile - Jean-Jacques ROUSSEAU Préface p.32 Ed. Garnier Flammarion.

du processus par lequel la conscience s'éduque : plus exactement la conscience à partir de laquelle ce processus se met en mouvement n'est pas, n'est plus ce qu'on pourrait appeler la "conscience naturelle". Comme le souligne Bernard Bourgeois, "si la phénoménologie a bien pour contenu... le chemin de la conscience naturelle qui subit une impulsion la poussant vers le vrai savoir, ou... le chemin de l'âme parcourant la série de ses formations comme les stations qui lui sont prescrites par sa propre nature, la présentation scientifique de ce cheminement comme nécessaire ne peut avoir réellement d'autre vertu pédagogique que de confirmer en sa résolution spéculative un individu qui s'est déjà placé du point de vue du savoir absolu" (1).

Plus exactement encore, il faut dire que pour Hegel, on rencontre dans l'homme naturel, un effort, déjà présent, qui lui fait dépasser cette naturalité. Dès lors cette pédagogie philosophique va s'adresser à une conscience qui désire déjà philosopher, à ce qui dans la conscience désire philosopher, à ce qui dans la conscience naturelle n'est déjà plus naturel. (2)

Malgré, cela, Bernard Bourgeois parle, à propos de Hegel, de pédagogie de la rupture (3). D'après ce qui précède, si

(1) ou encore "tout d'abord... la conscience à laquelle Hegel s'adresse ne saurait être la conscience naturelle à proprement parler... en un mot elle doit être une conscience déjà philosophique" p.11

(2) "en d'autres termes, la phénoménologie de l'esprit ne peut éduquer à la spéulation qu'une conscience philosophique déjà gagnée à la spéulation, qui n'est donc plus à éduquer" Bernard Bourgeois p.11

(3) "l'esprit de la pédagogie hégélienne nous semble être ce qui fait d'elle une pédagogie de la rupture" p.74 Préface.

rupture il y a, elle ne peut qu'être antérieure, préalable même à l'intervention philosophique. Ce dont Hegel convient, pour qui l'éducation qui précède l'enseignement philosophique proprement dit doit précisément opérer cette rupture par rapport à la naturellement et en même temps, par cela même, introduire à la philosophie.

Cette rupture se conçoit aussi bien en ce qui concerne les matières enseignées qu'en ce qui concerne la méthode utilisée :
- les matières enseignées : le contenu dogmatique de la religion chrétienne et, surtout, les Humanités gréco-latines constituent un préalable indispensable à une éducation philosophique. L'enseignement des Humanités, c'est là son mérite essentiel place les élèves dans l'élément de l'altérité.

Le latin sera enseigné avec un privilège accordé à la grammaire en somme rien dans cet enseignement ne doit rappeler le mode d'acquisition de la langue maternelle.

"(c'est)... renverser l'essence de la formation par les langues anciennes, que de vouloir transformer l'acquisition de leur connaissance en un simple apprentissage à l'égal de ce qui se passe, et c'est alors suffisant, dans le cas d'une langue vivante" (1)

- la méthode : à ce propos, B.Bourgeois parle d'"autoritarisme libéral" dans la mesure où il s'agit de "trouver la voie moyenne entre une trop grande liberté permise aux enfants et une trop grande limitation de la liberté" (2). L'accent est cependant

(1) p.95. Hegel. Textes pédagogiques.

(2) p.36 id.

mis sur l'autoritarisme puisque pour Hegel la liberté immédiate, naturelle, n'est que caprice d'un libre arbitre illusoire, "comme la volonté, la pensée elle aussi doit commencer par l'obéissance" (1).

Ainsi conçu cet enseignement des Humanités constitue une préparation à la Philosophie.

"Il faut pour pénétrer l'être rationnel de l'esprit apprendre la grammaire dont l'étude est ainsi le commencement de la culture logique, la philosophie élémentaire" (2).

Si l'on reprend maintenant le problème qui nous préoccupe, on s'aperçoit que le recours aux Humanités ne fait que "déplacer" le moment de la rupture. Si, philosophiquement parlant, la conscience naturelle est déjà conscience philosophique, dès lors qu'on raisonne à partir d'un projet éducatif, on risque de rencontrer des "consciences naturelles" totalement engluées dans leur naturalité. Ce serait donc à leur propos qu'il conviendrait de parler de "pédagogie de la rupture". Or il semble que pour Hegel la pédagogie ne consiste pas comme pour Fourier "à faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail". La rupture consisterait plutôt à dispenser cet enseignement susceptible, par l'effet qu'il produit, de distinguer ceux pour qui la naturalité restera

(1) p.95 également "que remettre à la date fixée le devoir donné devienne nécessairement quelque chose d'aussi immuable que le lever renouvelé du soleil" Textes pédagogiques p.94 id.

(2) p.54 id.

toujours ce qu'elle est et ceux pour qui elle deviendra ce qu'elle n'est déjà plus . Autrement dit, "la rupture" n'a aucun moment qui lui soit assignalbe.

Ou bien la rupture ne peut avoir lieu :

"Pour ceux sur qui (la pensée spéculative) ne mord pas, ce serait de toute façon peine perdue"(1) ; ainsi Hegel justifie l'effet rébarbatif que peut produire un enseignement ainsi conçu. Ou bien elle a toujours déjà eu lieu, l'élève ayant déjà fait le "saut"(2) .

La "philosophie pédagogique" dont il était question au début devient donc, si l'on donne à "pédagogue" le sens que lui donnent les spécialistes de pédagogie (3), philosophie anti-pédagogique. "L'intérêt de l'enseignement, selon Hegel, se rapporte moins à ceux qui sont à enseigner qu'à ce qui est à enseigner, moins aux sujets réels comme particularité contingente à amener en possession de la vérité qu'à cet objet idéal dont l'absoluité exige qu'il possède des sujets pour s'y accomplir réflexivement"(4). Philosophie anti-pédagogique ou pédagogie "intempestive(5)", "inactuelle"(6) pour reprendre des expressions très utiles pour donner des lettres de noblesse nietzschéenne à des prises de position qui encourrent le risque de se faire reprocher leur caractère désuet.

(1) p.62 id.

(2) En ce cas la rupture sera un simple effet de rhétorique.

(3) En particulier la position de Hegel prend le contre-pied de celle qui pour Compayré définit la "pédagogie moderne", que ce dernier caractérise, entre autres traits, par "la propension manifeste à donner la préférence aux études pratiques et utiles sur les études agréables et de luxe"(376) et par le fait qu'on "cherche davantage à plaire à l'élève à lui rendre l'acquisition de la vérité agréable et facile" (377) Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle. Hachette. Paris. 1879;457 p.

(4) B.Bourgeois p.19 Préface

(5) B. Bourgeois p.72 Hegel. Textes pédagogiques

(6) B. Bourgeois p.74 id.

Il serait sans intérêt de rappeler la conception hegelienne de la pédagogie s'il s'agissait de la seule conception hegelienne. Or il est significatif que le présentateur des textes pédagogiques de Hegel, professeur de philosophie lui-même, reprenne à son compte les idées de Hegel, du moins cette idée d'une "pédagogie de la rupture" (1). La dernière page (2) de sa présentation est un véritable critique en règle de la "pédagogie nouvelle" (3). Ainsi après avoir certes reconnu que "nous ne pouvons demander à Hegel des solutions littérales à nos problèmes" (4), B.Bourgeois n'en affirme pas moins que "nous pouvons prendre en considération l'orientation principielle, l'esprit des solutions qu'il propose, et cela d'autant plus que la signification générale des problèmes qu'il y a rencontré n'est pas - comme le montre entre autre, sa discussion de la "pédagogie nouvelle" - sans analogie avec celle de problèmes qui se posent à nous" (5). Autrement dit B.Bourgeois prend prétexte de la présentation de textes pédagogiques de Hegel pour mettre en avant ses propres convictions pédagogiques.

— ^{43 note 3}

- (1) cf^{43 note 3}: "s'il doit y avoir un enseignement de la philosophie, ce ne peut être qu'en tant qu'il se constitue comme rupture avec la demande culturelle immédiate" p.22 B. GRIVEAU. "Finalité de l'enseignement de la philosophie". Revue de l'Enseignement Philosophique Août Sep. 76. p.16-24
- (2) et pas seulement la dernière page.
- (3) dans le texte il s'agit de la pédagogie contemporaine de Hegel mais le contexte de cette page montre que la pédagogie nouvelle de notre temps est aussi visée.
- (4) p.73 Hegel. Textes pédagogiques.
- (5) p.74 id. et la dernière phrase de la préface : "nous croyons que la grande figure du penseur berlinois devrait nous inciter - sans qu'il soit le moins du monde question bien sûr de vouloir de façon vaine et absurde, restaurer la méthode d'autorité et oublier la particularité de notre situation - à redécouvrir peut-être, contre la mode, les vertu d'une pédagogie rigoureuse de la liberté".

Cependant il est permis d'objecter qu'il ne s'agit là que d'un point de vue isolé, à partir duquel on ne saurait tirer nulle conclusion (1).

Cependant à lire l'article de Joel Wilfert paru dans les "Cahiers Philosophiques" (2), article consacré précisément à l'ouvrage que présente Bernard Bourgeois, on ne peut s'empêcher de penser que, dans la mesure où ces Cahiers Philosophiques sont publiés avec, sinon l'aval, du moins l'approbation de l'Inspection générale de philosophie (3), la position exprimée par Hegel est une position également revendiquée par une partie non négligeable, ne serait-ce qu'en regard de son poids institutionnel, de l'ensemble des professeurs de philosophie.

-
- (1) le fait de savoir que B.Bourgeois fut pendant longtemps membre du jury d'agrégation de philosophie autorisé à penser que cela n'est pas sans peser sur le type de qualité qui est apprécié chez les candidats.
 - (2) "... M. Bourgeois caractérise la pédagogie de Hegel comme une pédagogie de la rupture. Tout se passe comme s'il avait tenté de prévenir nombre des erreurs pédagogiques de notre temps : l'inclusion de l'enfant dans un présent sans passé ni racines, sans le négatif qui lui permet de penser son monde, la verbosité de "l'opinion personnelle", une école qui s'ouvre sur la "vie" (c'est à dire en général, sur les mass-média) et surtout les tentations pragmatistes de l'efficacité technique : adapter l'école à l'entreprise, à la société) qui fait de la philosophie un fossile ou pis encore, un ornement. Etatiste Hegel ? Et si nous ne connaissons plus que la société civile et son efficacité rationnelle mais insensée ? Autoritaire et réactionnaire ? Et si nous ne savions répondre à la platitude du désir de l'individu ("on s'ennuie à l'école") que par un discours blessé, chaotique, qui n'assume plus guère le monde et son sens ? Ah oui ! il faut lire les textes pédagogiques de Hegel ! p.110 "Textes pédagogiques de Hegel". Joel Wilfert Cahiers philosophiques n° 1. Sept. 79 p. 97-110.
 - (3) L'Avant-Propos n°I est écrit par J.Muglioni.

En somme Hegel exprimerait, élèverait à la dignité du concept une conception de la pédagogie partagée par nombre de professeurs de philosophie. Cette conception pourrait très schématiquement se décrire ainsi : 1/ l'enseignement supérieur est pris pour modèle de l'enseignement de la philosophie, 2/ le professeur se subordonne à l'auteur du moins c'est à partir du philosophe que la pratique du professeur de philosophie est pensée, 3/ les problèmes pédagogiques sont en fait des problèmes philosophiques, les problèmes créés par la rupture qu'instaure la philosophie par rapport à son autre, nature, idéologie, illusion, préjugé... 4/ une culture "classique" antérieure est indispensable.

Nous allons donc essayer de montrer que cet "hegelianisme pédagogique" est partagé non seulement par les professeurs dont la pratique suit la ligne de l'Inspection Générale mais également par des professeurs qui par rapport à cette dernière sont fort critiques. Nous verrons donc par l'examen de certains textes émanant de l'Inspection Générale, plus exactement de son Doyen, de membres de l'Association des Professeurs de philosophie de l'Enseignement Public, de membres du G R E P H , du G R E P H O N , la prégnance de cet "hegelianisme". En particulier, le recours fréquent, sous la plume de nombreux(I)

(I) Il n'est pas sans signification que cette position soit plus particulièrement répandue chez les professeurs qui "prennent la plume", ce fait contribuant pour une part importante au caractère dominant de cette appréhension de la pédagogie.

professeurs à des termes tels que "résistance", "préjugés", "idéologie", s'ils ne sont pas directement hégéliens, relèvent de cette "pédagogie de la rupture", pédagogie qui consiste à admettre qu'il y a un "saut" à faire pour passer du non-philosophique au philosophique, mais surtout pédagogie au nom de laquelle il est permis de présenter la philosophie, en début d'année (1) en terme de rupture à ceux pour qui la rupture est déjà effectuée et au nom de laquelle il est permis de rendre compte de ce qu'en terme de pédagogie on qualifierait d'échec. Lorsqu'il y a continuité culturelle entre les élèves et le professeur, ce dernier peut leur donner l'illusion de la rupture ; lorsqu'il y a rupture effective, cette pédagogie sert encore à en justifier la continuation tout au long de l'année. La rupture est donc ou illusoire ou insurmontable. Par ailleurs l'analyse et l'évaluation critique de cette "pédagogie de la rupture" permet de comprendre que la "crise" de l'enseignement philosophique commence lorsque la conception de l'enseignement du Français change (2).

(1) J.M. BESNIER a donc raison de dire "Professeur Hegel, vous avez délié les enseignants de philosophie de toute obligation et préoccupation pédagogique" p.45 Doctrinal de Sapience n° 6 p.39-47.

(2) C.FALCUCCI est d'avis que ce changement a bien lieu en 1880. L'humanisme dans l'enseignement secondaire au XIX^e s. 1939. 667 p.

Cela permet également de prendre conscience d'une des raisons de la séduction exercée par l'idée d'une extension de la philosophie en amont(I); alors que l'extension horizontale (toutes les classes terminales des lycées et LEP) devrait entraîner la subversion radicale du modèle traditionnel de l'enseignement de la philosophie, l'extension verticale, en amont, ne serait pas incompatible au contraire avec la confortation de ce modèle.

(I) Le GREPH met l'accent sur l'idée de progressivité ; l'idée d'extension en amont si elle en est le corollaire, semble plutôt, prise isolément, avoir été mise en avant par des participants des Etats Généraux de la philosophie.

CHAPITRE II - Figures de l'orthodoxie

Jacques Muglioni, Jean-Louis Poirier, Jean Lefranc, trois individualités assurément, mais respectivement Inspecteur Général de Philosophie, Professeur de Khâgne, Président de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public. Aucun des trois ne saurait à lui seul représenter le corps auquel il appartient. Néanmoins, est-il aventureux de penser que le fait qu'ils remplissent ces fonctions n'est pas sans rapport avec ce qu'ils écrivent ? L'analyse de certains des articles écrits - et parus notamment dans la Revue de l'Enseignement Philosophique - par ces "piliers" de l'institution qu'est l'enseignement de la philosophie en France, permettra de cerner l'image que celle-ci donne d'elle-même. On verra surtout que le discours qui l'accompagne joue sur des oppositions manichéennes dont les figures du mal sont le pédagogue, l'animateur, le journaliste.

A. Jacques Muglioni

Si Jacques Muglioni critique toute approche pédagogique de l'enseignement de la philosophie, il le fait au nom d'une pédagogie de l'intérêt. Mais il faut tout de suite préciser,

que de même que chez Hegel il y a "conscience naturelle" et "conscience naturelle", de même chez J. Muglioni il y a deux sortes d'intérêt :

- l'intérêt éphémère, superficiel, circonstanciel, celui que prennent en compte la littérature pédagogique et le "journalisme" ; deux façons d'exploiter, avec complaisance, démagogie, cet intérêt immédiat.

"Outre la théorie de l'intérêt et de la motivation - théorie selon laquelle la pédagogie consiste à savoir faire aimer Racine à ceux qui l'aiment déjà, exclusivement (1) et l'intérêt véritable, qui est présent en tout élève, celui là même que la philosophie doit prendre en compte".,

"La démarche philosophique sollicite directement l'intérêt des élèves" (2)

"Les élèves s'intéressent moins à une philosophie qui répondrait aux questions qu'ils se posaient avant de philosopher qu'au caractère philosophique des questions qu'ils ont appris à se poser ; c'est ce caractère philosophique, c'est la philosophie elle-même qui intéresse(3)"

Dès lors, l'existence de cet intérêt pour l'essentiel rend possible un enseignement philosophique profitable pour les élèves et gratifiant pour le professeur.

(1) p.79 Revue de l'enseignement Philosophique Oct-Nov. 75 ; l'intérêt de cette remarque tient à ce qu'elle définit parfaitement la conception de l'enseignement de la philosophie que l'Inspection générale contribue à diffuser - même si cette phrase est ici une condamnation - à cela près que l'enseignement philosophique cherche à faire aimer Descartes ou Pascal à qui aime déjà Corneille ou Racine. Comme le déclare Roland Brunet "le discours dominant l'enseignement philosophique" (dont le discours de J. Muglioni est partie prenante) "est en contradiction avec sa pratique imposée p.146. "Qui a peur" de la philosophie ?" 1977 Paris. Flammarion. 476 p.

(2) p.75 Revue de l'enseignement philosophique "Enseigner la philosophie aujourd'hui objectif et moyens" Oct-Nov. 75. P74-80

(3) p.76 id.

"Il n'est pas de déception en pédagogie pour qui garde le souci de l'essentiel" (1). "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'expérience" (2).

Tout échec, toute déception ne peuvent avoir leur source qu'en la personne du professeur, un professeur qui n'aurait pas gardé le "souci de l'essentiel". Il n'y a donc pas de problèmes pédagogiques ; les difficultés auxquelles se heurte, éventuellement, un professeur, ne résultent que de son rapport à la philosophie et donc, finalement à lui-même. On pourrait dire qu'il n'y a que des problèmes philosophiques à condition de préciser que "philosophique" a ici une connotation morale

(1) p.48 Revue de l'enseignement philosophique : "l'entrée en vigueur du nouveau programme" Oct-Nov.74. p44-49

(2) p.49 Revue de l'enseignement philosophique Oct-Nov.74. à mettre en rapport avec les conclusions de la "commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré : p.33 "Tel qu'on le faisait il y a seulement quinze ans, le métier est devenu impraticable" La documentation Français 1972. Egalement la position de P. BOURDIEU : "dans les moments de crise se trouve menacé le contrat tacite de délégation qui confère sa légitimité au (système d'enseignement) les professeurs placés dans une situation qui n'est pas sans rappeler celle des sophistes, sont mis en demeure de résoudre à frais complets et chacun pour leur propre compte les questions que l'institution tendait à exclure par son fonctionnement même : la vérité objective de l'exercice du métier de professeur, i.e., les conditions sociales et institutionnelles qui le rendent possible (l'autorité pédagogique) ne se révèlent peut être jamais aussi bien que lorsque la crise de l'institution rend l'exercice de la profession difficile ou impossible" p.78 La reproduction-ed. de Minuit 1973.

très prononcée. La pédagogie est toujours dépréciée, au point que ce terme désigne une attitude, à la limite une perversion, plus qu'une position, une pratique avec laquelle les désaccords théoriques pourraient se concevoir. Quelques phrases étagent cette affirmation :

- "différer de tels changements" (dans les modalités de l'enseignement philosophique) "reviendrait à favoriser la carrière despédagogues qui rêvent de substituer à la tâche ardue d'enseigner, des activités d'animation vaguement culturelle et de garderie" (1).

"La faute originelle de la pédagogie est de vouloir persuader que l'échec d'un enseignement est celui de la communication, comme si le professeur qui sait ne savait pas comment s'y prendre pour communiquer son savoir (2).

-"Deux tentations contraires sollicitent ici avec plus ou moins de succès l'enseignement philosophique : d'une part l'intégrisme ou moins délibérément, l'académisme qui gardait un reste d'audience quand la culture scolaire n'était pas contestée ; d'autre part la désertion ou plutôt la trahison consistant à renoncer à ses exigences propres et à faire la besogne des autres (simple apport d'informations approximatives et non critiques sur les sciences humaines, débats journalistiques, scoutisme, pédagogique etc..." (3)

(1) p.288 "Quel enseignement est il fondé à se dire philosophique ?" Etudes philosophiques. Juil-Sept.79.P.U.F. Paris. p 287-302

(2) p.300 id.

(3) p. 76 Revue de l'enseignement philosophique.Oct. Nov. 75

Inversement la position philosophique est une position morale(I). Plutôt que juste, fondée, elle est méritante, exigeante, courageuse. Après avoir dans l'article déjà cité décrit la "tentation" à laquelle succombent certains professeurs, J. Muglioni tel Charlemagne séparant les bons et les mauvais élèves, décrit l'attitude des professeurs méritants :

"Ne peut être mieux prouvé l'immense besoin d'une formation théorique appropriée aux tâches effectives. C'est à cette formation que s'adonnent pour eux mêmes et pour leurs élèves toute une jeune génération de professeurs qui ne doutent de rien, comme il convient quand on entreprend. Leur réussite atteste que si les élèves sont beaucoup moins instruits qu'autrefois, ils sont les mêmes par une belle et noble exigence qui veut être reconnue et remplie. Il leur apparaît alors avec assez d'évidence qu'un enseignement n'est jamais trop philosophique ni trop difficile, non pas d'une difficulté artificielle tenant au jargon ou à la fausse technicité mais d'une difficulté réelle et stimulant le courage de penser ..

- (1) "une telle situation implique la tentation parfois ressentie de renoncer à toute véritable ambition philosophique, comme si en ce dur métier le salut reposait sur des expédiens tout à fait étrangers au contenu de l'enseignement. Cette peur de la philosophie tenue pour trop difficile voire inadaptée à son public, cache une peur des élèves qu'à tort on croit investis aujourd'hui plus qu'hier par une contre philosophie portée par l'air du temps" p.289 Etudes philosophiques Juil Sept 79 Noter la fréquence des termes à forte connotation morale ou religieuse "faute originelle, tentation, désertion, trahison, correction, admonestation".

Ils ne se mettent pas en avant ; d'ailleurs une telle attitude irait à l'encontre de l'"exigence" philosophique si tant est que "afficher son enseignement" revient à occuper "le devant de la scène pédagogique" : il devrait, certes, appartenir aux professeurs qui réussissent de parler de l'enseignement. Mais, entièrement occupés de leurs tâches, c'est à dire de leurs pensées qu'ils ne distinguent pas de leurs tâches, il ne leur vient pas à l'esprit d'afficher leur enseignement et ils ne se mêlent pas de donner des conseils aux autres. Leurs difficultés sont seulement philosophiques. Ils aimeraient apprendre de ceux qui savent mieux. C'est pourquoi ils ne se posent pas en modèles, laissant à d'autres le devant de la scène pédagogique" (1).

Non seulement la position philosophique est une position morale, elle répond à ce qu'on pourrait appeler un "impératif catégorique". Les phrases sont nombreuses où, à défaut d'argumenter, J. Muglioni expose sa pensée comme si elle devait s'imposer de la même façon, avec la même autorité, à tout professeur de philosophie, digne de porter ce titre.

-..." 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" (2).

- " nous n'avons pas le droit de ne pas être d'accord sur ce

(1) p.289 Etudes philosophiques juil-Sept.79

(2) p.46 Revue de l'enseignement philosophique Oct-Nov.74.

qu'est et sur ce que poursuit l'enseignement philosophique qui intègre justement nos divergences sur la définition de l'philosophie" (1)

- "cette constante référence d'une culture renouvelée par la fréquentation assidue des grands auteurs permet seule de poser en termes philosophiques les questions qui hantent l'actualité" (2)

" - nous devons comprendre, pour notre part, qu'il n'est pas philosophique de subordonner l'enseignement, par scrupule pédagogique, à l'opinion et à l'expérience des élèves, à des enquêtes psychologiques, ethnologiques etc.." (3).

Si on voulait résumer les thèses de J. Muglioni, on pourrait dire que pour lui existe une communauté d'intérêt, intérêt pour la philosophie, entre le professeur et les élèves. Cette communauté d'intérêt n'est pas incompatible avec l'effet de rupture que doit induire un véritable enseignement de philosophie (4). On retrouve ici la distinction hegelienne entre

(1) p.67 id.

(2) p.48 id.

(3) P. 290 Etudes philosophiques juil-Sept 79.

(4) "n'ayant pas pour mission de poursuivre à strictement parler, une formation mais d'entreprendre une tâche vraiment nouvelle, l'enseignement philosophique ne doit pas hésiter à instaurer d'emblée l'ordre d'idées, la démarche et le langage qui lui sont propres" ... et plus loin "l'enseignement, par institution, est correction, réfutation, admonestation. Il suppose une mise en ordre, une purgation, une purification des pensées. S'il ne s'agissait que de répercuter la rumeur du monde, l'école ne serait rien d'autre qu'un autre creux où les professeurs n'auraient rien à faire" p.77 Revue de l'Enseignement Philosophique. Oct-Nov. 75.

les deux aspects de la conscience naturelle. Malgré tout il pourrait sembler difficile de concilier ces deux affirmations. Il apparaît à la lecture des articles de J. Muglioni qu'elles sont les réponses à deux types d'objections ou de positions. Pour répondre à ceux qui affirmeraient que l'enseignement de la philosophie tel que le conçoit l'Inspection Générale n'est plus possible, en raison de son caractère désuet, anachronique, J. Muglioni invoque la communauté d'intérêt et "l'anachronique" devient "intempestif" (1). Pour répondre à ceux qui essaient de remédier à ce défaut éventuel ou du moins à ceux pour qui l'affirmation du caractère intempestif de l'enseignement philosophique n'est pas une réponse satisfaisante - et qui cessent de jeter l'opprobre sur tout ce qui relève de la pédagogie - J. Muglioni invoquera la nécessité de la rupture.

Pour évaluer à sa juste mesure la portée des affirmations de J. Muglioni, il faut se rappeler que ces textes, ces articles sont destinés à être lus surtout par des professeurs (2), ils ne se donnent pas comme des articles de fond susceptibles d'inciter à la réflexion, voire à la critique, ils se présentent comme parole de vérité, d'une vérité dont il convient de se pénétrer.

A la limite, ce sont des sermons et l'effet que peuvent produire de telles admonestations ne peut manquer d'être culpabilisant. Tout professeur qui ne "réussit" pas à enseigner

(1) "ce rappel de ce que nous ont appris nos maîtres et les maîtres de nos maîtres n'est-il pas moins anachronique qu'intempestif, c'est à dire encore propre à étonner". p.76 Revue de l'Enseignement Philosophique oct-nov.75.

(2) - articles parus pour la plupart dans la Revue de l'Enseignement Philosophique.

conformément à la doctrine (1) de l'Inspection générale manque de courage, de volonté, est même un traître à la philosophie.

Autrement dit, le discours de J. Muglioni serait l'envers d'un type de discours, professoral celui-là, discours au sein duquel la notion de rupture, au contraire, sert à rendre compte du désintérêt manifesté par les élèves à l'encontre de l'enseignement de la philosophie. Du moins dans l'une ou l'autre des variantes tout se passe comme si cette notion permettait de rendre invisible ce qu'on pourrait appeler l'état de crise de l'enseignement de la philosophie.

La "pédagogie de la rupture" apparaîtrait comme une rationalisation à partir d'une situation frustrante, la situation dans laquelle se trouve la plupart des professeurs de philosophie.

Enfin, on aurait tort de considérer le point de vue de J. Muglioni comme étant celui d'un réactionnaire. J. Muglioni prend bien soin de se laver de tout soupçon d'esprit rétrograde, conservateur, - qu'il définit par le refus de toute critique (2).

Si la simple lecture de ces articles est pénible, si leur contenu en paraît insupportable, cela tiendrait peut-être au fait qu'ils mettent à nu une conception de l'enseignement

(1) Faut-il d'ailleurs parler de ligne, de doctrine là où il n'y a peut être que caprice et arbitraire? (cf. p.172 note 3).

(2) par ex : "qui ne sait que l'expansion des techniques crée le besoin croissant d'une vigilance critique et que sous la médiation de la philosophie la prise de conscience du temps présent resterait vulnérable aux dogmatismes les plus sommaires" p.66 Revue de l'Enseignement Philosophique, Oct-Nov. 76.

philosophique, dominante chez les professeurs de philosophie, et partagée par ceux là même pour qui les positions de J. Muglioni sont inadmissibles (1).

B. Jean-Louis Poirier

Apparemment le simple fait que la conception de l'enseignement philosophique défendue par J. Muglioni soit une conception critique suffirait à interdire tout rapprochement avec la conception éclectique, cousinienne. Mme Isambert-Jamati (2) nous apprend que c'est à partir de la fin du XIX^e siècle que l'enseignement de la philosophie se donne comme enseignement critique. La position de l'Inspection Générale s'inscrit donc dans ce mouvement, qui fut initialement en réaction contre la philosophie d'Etat à quoi se ramenerait l'éclectisme cousinien et ses variantes ultérieures. Il serait cependant illusoire de penser qu'il suffit d'invoquer cette attitude critique pour en être quitte de tout dogmatisme et surtout pour s'autoriser à croire que l'enseignement de la philosophie est aussi "intempestif" qu'il se proclame. La lecture d'un article de J.L. Poirier paru dans la revue "les amis de Sèvres" (3) va nous rassurer quant aux risques de "récupération" qu'encourt un enseignement par essence "intempestif", lorsqu'il est pris en charge par l'Etat.

(1) cf. Annexe II p.306

(2) Crises de l'enseignement crise de la société. P.U.F.
Paris 1970 397 p.

(3) "la jeunesse de l'intelligence "les amis de Sèvres Déc.79

J .L. Poirier décrit l'esprit de l'enseignement de la philosophie dans une perspective "historique": après la période cousinienne (1), post-cousinienne, l'enseignement de la philosophie est enfin devenu de qu'il est en son essence.

"Si elle voulait entrer dans la classe et demeurer philosophique, la philosophie avait... à inventer son enseignement ; c'est ce qui a commencé sous la III^e République et se poursuit de nos jours : en élaborant peu à peu sa propre pratique pédagogique, la philosophie a non seulement réussi à défaire, pour son propre compte, les usages qui sclérosaient son enseignement, mais encore, nous semble-t-il, elle a joué un rôle de modèle et d'avant-garde dans la modernisation de l'institution scolaire en France" (2).

Si l'enseignement philosophique semble parfois en retard par rapport aux exigences nouvelles posées aussi bien par les élèves que par les forces sociales et politiques en place, ceci n'est qu'une apparence, en réalité, il précède même les autres parties de l'institution scolaire au point que ce sont celles-là qui ont du s'adapter à l'esprit de l'enseignement philosophique. S'il y a "récupération", ce n'est pas dans le sens où on l'affirme habituellement :

-
- (1) "il n'est pas difficile d'enseigner la philosophie lorsqu'il existe une philosophie officielle, puisqu'on sait alors quelle philosophie il convient d'enseigner. En ce cas, dispenser une philosophie toute faite, c'est simplement se dispenser de philosopher. C'est ce qu'ont fait, plus ou moins volontiers, les professeurs de philosophie jusque vers 1850, et ce, presque depuis le Moyen Age. Car l'accession de l'enseignement de la philosophie à sa forme philosophique n'est pas seulement le fruit d'une lutte politique, elle exigeait encore de se libérer des contraintes exactement scolastiques, de l'institution scolaire elle-même. Enseigner à longtemps consister à répéter à faire apprendre et à faire réciter". p.17 id.
 - (2) p.17 id.

"Ce n'est donc pas la philosophie qui s'est scolarisée en allant à l'école, mais bien l'école qui s'est mise à la hauteur de l'exigence philosophique"(1)

Du fait que l'enseignement de la philosophie est moderne par essence, il serait probablement vain de prendre pour objet d'étude l'enseignement effectif tel qu'il est présentement dispensé dans les lycées de France. Les éléments qu'on y trouverait et qui pourraient infirmer cette thèse prouveraient simplement qu'on n'a pas eu à faire à un enseignement philosophique mais simplement à une caricature(2).

C'est donc à tort qu'on a tendance à lier cet enseignement à une éducation de type "classique", à penser que son destin est lié aux premiers temps des lycées, au contraire l'enseignement philosophique convient plus particulièrement à l'enseignement "moderne", et sa vocation d'universalité se réalise par le fait que le même programme, le même enseignement est donné dans toutes les classes.

(1) également "l'enseignement de la philosophie parce qu'il est lui-même philosophique, non seulement dans son contenu (la rationalité)mais aussi dans sa méthode (la pensée libre) est l'enseignement qui est pédagogiquement et théoriquement le plus vivant et le moins scolaire" p.21 id.

(2) "l'enseignement philosophique, sans que l'institution scolaire change notamment, n'a fait, lui, que se modernise que devenir encore plus philosophique, les professeurs invités à l'originalité et à l'invention, devenant de plus en plus qualifiés et de plus en plus philosophes "p.19 id.

"C'est au moment même où tout l'enseignement se transforme et devient moderne plutôt que classique, c'est au moment où apparaissent et se développent les enseignements nouveaux et scientifiques que la philosophie prend son importance dans les études, au point que l'année terminale lui est presque exclusivement consacrée (1) : l'expansion de l'enseignement philosophique n'est pas contemporaine des humanités classiques mais de l'irruption dans l'école de la culture scientifique de ce monde qui est maintenant le nôtre" (2).

Et:

"c'est la même philosophie, avec le même programme (sinon le même horaire) qui est enseignée aux Techniciens, aux Scientifiques, aux Littéraires, et la Philosophie confirme par là, dans son enseignement, sa vocation d'universalité" (3).

L'universalité présumée du discours philosophique fonde donc l'uniformité de l'enseignement ; uniformité d'ailleurs également présumée.

Un tel article, par son emphase, son outrance même, nous révèle mieux que bien d'autres beaucoup plus mesurés, ce que peut être dans sa pureté l'idéologie des professeurs du secondaire (4), manifestée ici sans la retenue qui d'ordinaire

(1) on trouve ici une tendance, très répandue chez les professeurs de philosophie, qui consiste à confondre la "classe de philosophie" avec toutes les terminales. D'après Roland BRUNET, en 1973, " 23 % seulement des élèves (des seuls lycées classiques) faisaient huit heures de philosophie par semaine".

Il souligne que depuis 1973 ce pourcentage n'a fait que diminuer. (dans "qui a peur de la philosophie?" p.142 Flammarion).

(2) p.19 Les Amis de Sèvres. Déc.79

(3) p.23 id.

(4) plutôt qu'"idéologie", le terme de "mythe" semblerait préférable.

la préserve du ridicule (1).

Ce n'est probablement pas un hasard si son exposition émane d'un professeur de Khâgne ; la situation particulière de la Khâgne, classe relevant du secondaire sans en faire partie véritablement, la constitue en classe modèle, véritable "forme platonicienne", lieu d'où rayonne l'esprit de l'enseignement philosophique(2).

C - Jean LEFRANC

Avec Jean Lefranc, Président de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public, la critique porte sur le "journalisme" aussi bien que sur la "pédagogie". Cela se comprend aisément, le journalisme étant le véhicule de l'opinion, ce qui en permet la diffusion, ce qui vient entretenir la demande "spontanée" des élèves, demande que le

(1) il semble que J. L. Poirier ait retenu les leçons de Lachelier, quant aux rapports entre la vérité historique et la vérité philosophique (cf. p.81) Pour lui aussi "c'est la légende qui est vraie et l'histoire qui est fausse".

(2) Si J.L. Poirier croit pouvoir affirmer : "quel élève, en classe de philosophie, n'a lu Platon ou Descartes, Freud, Deleuze ou Foucault" (p.21 id.), il serait intéressant de savoir si cette proposition vaut, et dans quelle mesure, pour d'autres classes terminales. La réponse pourrait constituer un élément de vérification, certes limité, à l'hypothèse des deux réseaux. Pour cela se rapporter à l'Annexe I. p. 298

"pédagogue" cherche à satisfaire. Journalisme et pédagogie sont complices dans leur opposition à l'exigence philosophique.

"La vie lorsqu'elle entre dans les établissements scolaires n'y tient jamais que le langage journalistique" (1).

"En fait Le journalisme, par nature simplificateur et polémique, en n'opposant jamais que l'irrationnalité de la passion à la rationalité utilitaire, tient lieu de culture à une société technocratique.

Bien entendu, les élèves qui entrent dans nos classes sont préneutrés de cette culture, au point de paraître n'en demander que la répétition. Mais de quel droit une pédagogie prétend-elle que les professeurs devraient s'y soumettre ?" (2).

Le journalisme devient alors le contre-modèle (3), qui inspire, qui alimente la démarche du pédagogue et dont le professeur de philosophie ne saurait être assez éloigné. Une image gouverne la pensée de J. Lefranc celle de la "pente naturelle" que suit le journaliste, relayé par le pédagogue; c'est la voie de la facilité, que s'efforce de raconter le professeur de philosophie, même s'il peut quelquefois être tenté d'aller dans le même sens que les deux premiers.

(1) Etudes philosophiques ; "Enseignement philosophique et actualité" p.267 Juill-Sept. 79

(2) p.269 Etudes philosophiques Juil-Sept. 79.

(3) On cherche souvent à identifier le professeur de philosophie auprêtre, au pasteur, au shaman, au thérapeute, au gourou... Pour cerner son identité il convient également de rechercher les contre-modèles, dans la mesure où le professeur de philosophie se définit autant en s'opposant au "journaliste", ou au "pédagogue", ou à "l'animateur culturel" qu'en se référant à des modèles positifs. (Cf. p.190-191.)

"La séduction d'un vain pouvoir sur l'éphémère n'a jamais été aussi périlleuse que pour l'enseignement philosophique.

Suivant sa nature, qui est identique sous la pluralité des opinions, le journalisme se précipite de la patience de la réflexion à la spontanéité de la parole, de la parole à l'image, de l'image à la sensation brute. Or la philosophie s'efforce tout à l'inverse" (1).

Cet effort inverse (2) consiste dans la mise à distance critique

-
- (1) p.273 à retenir, l'utilisation du terme "séduction", pour qualifier l'effet produit par le "journalisme" sur les élèves. Nous savons qu'originellement la philosophie se définit par opposition à la sophistique. Les sophistes étant eux aussi des "séducteurs". Il n'est donc pas étonnant que dans le même numéro de la revue... nous trouvions sous la plume de J. Moreau une attaque en règle contre-on ne sait trop qui à vrai dire-les sophistes ou les pédagogues, ou les praticiens des moyens audio-visuels. "Un autre domaine où la sophistique a imposé son triomphe est celui de la pédagogie" (p.332). On ne peut s'empêcher à lire la description que J. Moreau donne des sophistes, - "les sophistes apparaissaient comme des gens qui n'avaient d'autre fonction que d'enseigner ; l'enseignement avec eux, se détachait de la pratique et allait apparaître comme une activité purement formelle, aux prétentions vaines, se réduisant à un verbalisme sans contenu" (P.326) Etudes philosophiques (même numéro), - de poser la question suivante : de qui parle-t-il ? tout se passe comme si J. Moreau désignait par "sophiste", ce que l'opinion désigne par "philosophe", dans les deux cas, on a affaire à la même description. Il faut souhaiter que l'opinion ait tort.
- (2) "effort inverse" est d'ailleurs inexact ici car l'effort philosophique n'est pas l'inverse d'un effort orienté différemment mais l'effort qu'implique la résistance à une tentation.

de l'actualité préalablement dévaluée au niveau de l'événementiel, de l'éphémère. Cette mise à distance se justifie par le désir de pouvoir juger, évaluer le présent mais, plus profondément, elle est peut être le symptôme d'une méfiance à l'encontre du présent en tant que tel. Ce ne sont pas seulement des opinions, des institutions, des valeurs du moment, c'est du présent lui-même qu'il faut se délivrer.

"Le (professeur de philosophie) doit ... prendre l'occasion de montrer que les vraies questions du présent ne sont pas celles que le présent impose bruyamment. Il doit avoir le courage tranquille de dire qu'une page de Kant donne davantage à philosopher que l'éditorial d'un journaliste "intelligent" (1)

C'est donc par principe qu'un journaliste intelligent donne plus à philosopher qu'une page de Kant. Dès lors l'attitude critique par rapport aux opinions du moment devient éloignement, exil par rapport au présent. Et ce qui aurait pu alors passer pour une faute pédagogique devient vertu philosophique.

"L'injonction faite à leur (2) enseignement d'avoir à se transformer ne répond pas vraiment à quelque insuffisance pédagogique toujours possible mais à une intention dogmatique qui prend l'occasion d'une crise pour s'imposer, ou encore à un essai de réduire la philosophie à un panorama des idéologies en cours (3)."

(1) p.269 id.

(2) celui des professeurs de philosophie.

(3) p.267 id.

Le professeur de philosophie doit se garder de toute séduction, qu'il soit séduit lui-même par les modes intellectuelles du moment, qu'il recoure à ces modes pour séduire ses élèves. Ce point amène d'ailleurs J. Lefranc à se poser, dans un autre article (1) une question grave : que penser de la virtuosité de Victor Cousin, virtuosité attestée par Taine (2), comme plus tard par A. Canivez (3) : "s'il en était ainsi, le succès du professeur aurait été celui du rhéteur, du sophiste. Quel péché originel pour notre enseignement philosophique!" (4). Question d'autant plus gênante à soutenir - mais on pressent par sa formulation même, que cette crainte n'est pas fondée - que J. Lefranc, et par là probablement l'Association des Professeurs de Philosophie elle-même, s'efforce de redonner à Victor Cousin une image moins repoussante : (5).

(1) Revue de l'enseignement philosophique Juin-Juillet 1979.

(2) les philosophes français du XIX^e siècle de IV Paris Pauvert 1966 179 p.

(3) p.159 Jules LAGNEAU professeur de philosophie. Essai sur la condition des professeurs de philosophie jusqu'à la fin du XIX^e s. Publications de la Faculté des lettres de Strasbourg. 1965. 602 p.

(4) p.78 Revue de l'Enseignement Philosophique. Juin-Juillet 197

(5) Socrate déjà avait été accusé de "séduire" la jeunesse. Ce n'est pas un hasard si ce qui est plus ou moins refoulé en ce qui concerne Socrate l'est également à propos de V. Cousin. Notre hypothèse serait plutôt que cette vérité que J. Lefranc rejette sitôt apparue, apparaît effectivement comme péché originel de l'enseignement philosophique. Mais le péché originel est aussi felix culpa.

"Il est probable... qu'un enseignement de la philosophie, des qu'il est institué, échappe en grande partie aussi bien à ses fondateurs qu'à ses détracteurs. Aussi besogneuse et routinière qu'on voudra, la "philosophie des profs", ne se réduit pas à quelques formules simples ; elle est capable de révéler la philosophie même. A cet égard la période "cousinienne" de notre enseignement n'a pas perdu tout intérêt" (I)

Tous ces textes donnent une image assez précise de ce qui est proposé aux professeurs de philosophie comme modèle et comme contre-modèle. En même temps ils donnent à voir comment un type de discours, à partir duquel se pense l'activité du professeur de philosophie, fait obstacle à la prise

(I) R.E.P. Juin-Juillet 79 p.71 - Cf. également :
"Victor COUSIN est tenu actuellement dans une mésestime qui peut surprendre. Ce professeur est l'exemple même du philosophe "engagé" dont la lutte politique constante, ne fut pas sans risques sérieux, et qui connut en effet la révocation et l'arrestation. Après tout, Victor Cousin est peut être le seul philosophe notable du XIX^e s. à avoir fait de la prison pour ses idées !
Mais on ne pense plus maintenant qu'au pouvoir idéologique qu'il aurait exercé tyranniquement après 1830 !
Son nom est devenu symbole de l'enseignement d'une philosophie officielle sous la Monarchie bourgeoise.
Certains croient même en déceler quelques traces dans la conception de nos programmes actuels. La cause semble entendue : l'enseignement de la philosophie dans les lycées ne sera pas rénové, qu'il ne fût d'abord, exorcisé de Victor Cousin ! p.74. "Victor Cousin et le programme de 1832". Présentation d'un texte de P. Janet par J. Lefranc. Revue de l'Enseignement Philosophique. N° I. Oct-Nov. 77. cf. également Annexe III p.339

en compte d'une dimension essentielle de cette activité. Cette dimension, pour pouvoir être appréhendée suppose la levée préalable de cet obstacle. En effet, il ne suffit pas de conclure, à la simple lecture des énoncés précédents, que les professeurs de philosophie se désintéressent de la pédagogie (1). Il ne s'agit pas d'affirmer la nécessité de déplacer l'accent, des contenus vers les méthodes. Une telle attitude revient à figer des positions, celle des professeurs de philosophie d'une part, celle des pédagogues d'une autre part. Notre propos consiste plutôt à montrer qu'il se constitue probablement à l'intérieur d'une classe de philosophie, un type de relation que, faute de mieux, pour le moment, nous appellerons "relation philosophique(2)" par analogie avec la "relation analytique". Notre hypothèse initiale se formulerait ainsi : l'importance donnée, au niveau du discours du moins, au relationnel, aussi bien par les théories pédagogiques

-
- (1) D'une certaine manière les apparences obligeraient à penser le contraire, "tout se passe comme si, entre la pédagogie et la philosophie existait une sorte de parenté et de lien réciproque". Guy AVANZINI p.340 Philosophie et science de l'éducation. La pédagogie au XX^e s. 1978 Toulouse. Privat 400 p.-G. VINCENT soulignait de son côté que les professeurs de philosophie étaient parmi les professeurs le moins nombreux à trouver une formation psycho-pédagogique indispensable (les professeurs du second degré 1967 Paris Colin 1967. 308 p.). Le paradoxe est levé si l'on sait que pour un professeur de philosophie "il n'y a pas de pédagogie du philosophique parce que c'est la philosophie qui est pédagogique" D. FOLSHEID Revue de l'Enseignement Philosophique Avril Mai 78.
- (2) Egalement J.L. POIRIER "la philosophie est, à elle même, sa propre pédagogie (p.45 La leçon de philosophie Revue de l'Enseignement Philosophique. Oct-Nov. 77. Dans le même ordre d'idée, Paul NIZAN relevait dans "les Chiens de garde que "la grande spécialité de la philosophie française fut la pédagogie". p.146 Paris. Maspéro. 1960.
- (2) le sens de cette expression s'éclairera ultérieurement (Cf. P.257).

que psycho-thérapeutiques, a contribué à ce que le terme "relation" a été quasiment monopolisé par ces théories. Par ailleurs la formation initiale dont les citations précédentes attestent de la prégnance, dans la mesure où elle est supportée par un discours à l'intérieur duquel la notion de "pédagogie" est affectée d'une connotation très fortement négative, a pour effet de renvoyer dans l'infamie du pédagogique, toute problématique qui commencerait par accorder une priorité à la dimension relationnelle de l'activité de l'enseignement de la philosophie.

Dans notre perspective, il convient pour cerner l'identité du professeur de philosophie, de se déprendre de l'identification au philosophe (I) - même si cette identification s'accompagne de dénégations qui font à la modestie sa part -. Il convient cependant de distinguer cette nécessité d'ordre épistémologique, de toute prise de position, philosophique ou pédagogique, relative à la valeur de cette identification. Autrement dit, il n'est nullement dans nos intentions, là du moins n'est pas notre propos, d'affirmer, de conclure que les professeurs de philosophie, dans leur pratique de l'enseignement, ont tort de mépriser les travaux d'inspiration pédagogique. Il s'agit, plutôt, pour nous, d'établir que ce refus, dont on a vu qu'il était constitutif de l'intention philosophique, à supposer même qu'il soit

(I) ce à quoi renvoie la conception hégelienne des rapports entre "philosophie" et "enseignement de la philosophie".

philosophiquement - ou même pédagogiquement justifié - se fait au nom d'une certaine représentation de l'activité du professeur de philosophie, s'explicite sous la forme d'un discours qui se donne pour intention avouée de définir, de cerner l'essence de l'acte philosophique. C'est le statut épistémologique de ce discours qui est en question dans notre travail, et nullement la valeur pédagogique des types de comportements qu'il justifie. Dévoiler l'identité du professeur de philosophie de l'enseignement secondaire c'est donc avant tout montrer comment le modèle du "philosophe" est un modèle épistémologiquement insuffisant, à supposer même qu'il soit fondé dans la pratique. Le "philosophe" appartiendrait à cet "imaginaire" du professeur de philosophie. Nous venons de voir que cet "imaginaire" est entretenu aussi bien par l'Inspection générale, en la personne de son doyen, que par l'Association des Professeurs de Philosophie, en la personne de son Président. Une objection se présente immédiatement, qui consiste à affirmer le caractère minoritaire du groupe des professeurs qui reconnaissent une autorité à l'une ou l'autre de ces institutions ; c'est pourquoi il convient de regarder vers un autre horizon "idéologique", afin de vérifier si cette approche de la pratique enseignante est limitée à ces institutions "académiques" ou si elle en excède les frontières jusqu'à dominer en des lieux apparemment fort éloignés.

Généraux de la Philosophie.

L'"extension" fut sans doute le maître-mot de la réunion des "Etats Généraux de la Philosophie" de juin 1979. Les professeurs de philosophie y offrirent leurs services pour intervenir dans les institutions les plus diverses, comme si la vocation à l'universalité et à la totalisation, jadis affirmée dans le domaine de la théorie - la philosophie comme "science des sciences" - s'était déplacée sur le plan institutionnel - des professeurs de philosophie pour les adolescents, les enfants, les adultes, les femmes, les prisonniers, les paysans du Larzac... - "Je suis professeur de philosophie et rien de ce qui est humain ne devrait m'être étranger." Une question se posait alors : quel est le lieu où on n'a pas besoin de professeurs de philosophie ? - "la classe de philosophie", aurait pu répondre un mauvais esprit.

La tenue des Etats Généraux de la philosophie en Juin 1979 permit aux participants - le nom donné à cette réunion était hautement symbolique - dans le droit fil de l'"idéologie révolutionnaire" qui accompagne l'enseignement de la philosophie en France"(I), de prendre conscience de la

(I) Cf. P.10

nécessité d'opposer une attitude concertée et réfléchie face à la politique philosophique du régime giscardien. A la limite, du moins dans certaines interventions, la question ne se posait plus dans les termes traditionnels "quelle attitude à avoir face à l'Etat", mais plutôt de la manière suivante : "que peut-on opposer au titre de la philosophie à la philosophie que le régime contribue à propager grâce à la complicité des médias ?" Il ne s'agissait plus de défendre la "philosophie" contre l'"Etat" mais une certaine pratique de la philosophie, actuellement menacée, contre une autre, actuellement dominante.

Dans ces conditions, la question soulevée par les Etats Généraux peut se formuler ainsi "quelle philosophie - ou plutôt quelle image de la philosophie, véhicule l'école, quelle philosophie, quelle image de la philosophie véhiculent la télévision et les médias ? (1) "La philosophie est ainsi définie à partir du type de relation que ces deux stratégies de diffusion permettent. La communication télévisuelle, ou audio-visuelle se fait dans un seul sens -apparemment-, son effet est un effet" passificateur" au contraire de la communication scolaire qui - du moins au niveau des principes - se fait dans les deux sens (2).

-
- (1) d'où l'importance du texte rédigé par la commission à laquelle appartenait Régis Debray (p.157) Etats généraux de la philosophie 1979 Flammarion 254 p.
 - (2) A propos de la philosophie diffusée par les mass-médias : "un communication sans réciprocité qui devrait donc s'appeler diffusion, puisqu'il n'y a ni retour ni échange. Outre la séparation matérielle de l'émetteur et du récepteur, le récepteur ne peut émettre en retour. Fin donc de l'échange et du dialogue inhérents à la relation philosophiques" p.161 Ce à quoi répond un autre intervenant (a) "on affirme que le dialogue et l'échange sont des dimensions inhérentes à la relation philosophique mais combien de cours permettent-ils effectivement le dialogue, le retour, l'échange" p.192 id.
 - (a) plus exactement un groupe d'étudiants.

La philosophie est également définie à partir de l'exigence critique qu'elle porte en elle ; exigence que, semble-t-il, la philosophie "audio-visuelle" ne peut reprendre à son compte.

"La philosophie est présentement l'objet d'une entreprise de liquidation de la part du gouvernement en raison du caractère critique qu'elle prend de plus en plus actuellement, du fait d'un nouveau contenu qu'elle a pris depuis quelques années, un nouveau contenu scientifique et idéologique qui est apparu depuis les années 50-60" (1) (2).

La philosophie ainsi définie se voit reconnue objet de la demande de divers groupes sociaux, intellectuels d'autres disciplines, secteurs médicaux, juridiques, scientifiques, jeunes, M.J.C...

"Cette extention est possible et nécessaire, des expériences récente l'ont démontré. Elle correspond non seulement à des aptitudes mais à une demande large et profonde chez des élèves qui ne sont pas encore en terminale. On a pu la vérifier, comme on peut constater une telle demande d'enseignement philosophique, à l'université, de la part d'étudiants ou de chercheurs spécialisés dans d'autres domaines. Et cette demande est aussi sensible en dehors de l'école" (3).

(1) A mettre en rapport avec ce qu'écrit V. Isambert-Jamati (Cf. p. 61 note 1).

(2) p. 91 id. Paris 254 p.

(3) p. 15 id. ; à lire ces quelques lignes on peut se demander si la classe de philosophie n'est pas finalement le seul endroit où cette demande soit si peu "sensible".

"Je le dis très brièvement il y a dans cette section (1) non seulement des philosophes d'origine mais des mathématiciens, des chimistes, des linguistes et des philosophes, des théologiens et même des auteurs dramatiques. Ce qui montre d'ailleurs quel est le champ actuel que peut couvrir la philosophie et quel est le besoin et la demande que des intellectuels d'autres disciplines et d'autres formations manifestent à l'égard de la philosophie".

"Partout, dans tous les secteurs, qu'il soient médicaux, juridiques, sciences exactes ou sciences sociales, le besoin de la réflexion critique (2) et de la philosophie se fait sentir. La demande est constante et permanente, tous les futurs enseignants quelle que soit leur discipline devraient avoir, dans le cadre de leur formation et des programmes, un accès à la philosophie (3)."

"Nous proposons d'introduire la philosophie dans la formation de tous les enseignants... Nous suggérons aussi que l'on réfléchisse sur l'introduction de la philosophie dans la formation permanente et la formation professionnelle" (4).

(1) 41^e section du CNRS. p.76 id.

(2) p. 76 id.

(3) p. 146 id.

(4) p. 174 id.

Un rapport rassemblant le travail de plusieurs groupes, intitulé : "extensions" de l'enseignement et de la recherche philosophique,["] fait part de différentes expériences d'enseignement de la philosophie "hors les murs", "expériences dans la formation permanente des adultes" (notamment "des agents de maîtrise de CDF chimie", des "cadres de la Régie Renault", des "paysans dans les chambres syndicales du Nord").

- "expériences en milieu universitaire".

- "expériences menées hors système scolaire et universitaire voire "hors institution" ("cours du soir dans les MJC, réflexion menée "avec des aveugles", "avec des détenus", "avec des comédiens", avec "les paysans du Larzac") (I).

"Les femmes, des lycéennes aux adultes, ont aujourd'hui un besoin vital d'une véritable formation critique et théorique qui leur permette de penser leur existence, de la transformer" (2).

Le concept et le mot d'ordre d'extension mis en avant par le G R E P H (3) est ainsi repris et reçoit son acception la plus étendue - si l'on peut dire - possible tant il est vrai qu'on ne voit pas au nom de quoi on pourrait limiter la "réflexion critique". Cette possibilité doit être revendiquée dans la mesure où elle est une composante élémentaire de toute société démocratique. L'extension de la philosophie, étant une

(I) p. 133-134 id.

(2) p. 215 id.

(3) Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique.

exigence démocratique, ne saurait être excessive, pas plus qu'un régime n'est jamais trop démocratique (1).

Face à une telle demande (2), les craintes qui émanent des professeurs de philosophie ne peuvent que surprendre. Serait-il possible à un régime de s'opposer ainsi à une demande aussi forte ? D'où le terme de "contraste" utilisé pour rendre compte à la fois de ce besoin et du "déclin organisé de l'enseignement philosophique" (3). Ce contraste n'est pas un paradoxe dans la mesure où "travailler à la demande, c'est travailler pour la majorité silencieuse" (4). Il est par conséquent parfaitement normal que cette demande soit prise en compte et trouve un répondant, par et dans "la philosophie médiatisée".

Ce qui fait le tragique de la situation philosophique, c'est qu'en toute rigueur, elle ne saurait "travailler à la demande" même si elle légitime son existence à partir de l'importance de cette demande.

(1) dans le rapport intitulé "extensions", on précise bien cependant qu'il ne s'agit absolument pas ici de coloniser philosophiquement d'autres territoires, mais de se demander tout simplement si les élèves qui nous arrivent actuellement en terminales sont aptes, sont techniquement préparés à ce que nous prétendons leur faire faire" p.137 id.

(2) la première phrase de l'Appel "l'exigence philosophique ne s'est jamais affirmée avec autant de vie de jeunesse et de diversité" p. 8 id.

(3) "entre l'essor extraordinaire de l'exigence philosophique et le déclin organisé de l'enseignement philosophique, il nous est apparu que le "contraste" était effectivement effrayant. Il y a du chômage dans l'air au moment précis où il y a du best-seller dans l'air". p.157 id.

(3) p. 163 id.

En fait la situation ne se formule pas "en toute rigueur" et l'existence comme l'absence d'une demande, l'intérêt porté à la philosophie lorsqu'elle n'est pas enseignée, le désintérêt qui se manifeste là où elle est enseignée (1), sont, dans les deux cas, des signes attestant de la nécessité d'un enseignement philosophique. Lorsqu'une demande explicite ne légitime pas l'extension, ou même le maintien d'un enseignement philosophique, on excipe d'une demande implicite, ou on fustige les professionnels des médias qui "travaillent à la demande". Rien de plus normal, que l'enseignement philosophique suscite le désintérêt, conséquence en partie nécessaire du fait que la philosophie ne travaille pas à la "majorité silencieuse".

Il convient de souligner que quelques voix se sont fait l'écho d'une autre attitude (2) (p.93, 192, 201 (3)). Convenons aussi

-
- (1) "il est possible que certains collègues éprouvent dans des classes des signes d'un certain désintérêt des élèves pour la philosophique mais il y a d'autres signes alors qui sont des signes explicites, et desquels on peut faire état d'une demande très explicite et très explicitée de philosophie chez ceux qui n'en ont pas" p. 139 id. et "si tout avait été optionnel, bien entendu la philosophie était morte" p.68 id.
 - (2) p.93 id. celle de N. POULANTZAS qui souligne 'qu'il ne faut pas oublier qu'il y a en France un certain impérialisme de la philosophie c'est à dire une certaine tentative d'enrégimentation par la philosophie comme discipline particulière des autres champs des sciences sociales. On l'a vécu très nettement avec la sociologie " Cf. également l'article de A. Touraine dans le "Matin" du 5 mars 80 id. (Cf Annexe IV p.345)
 - (3) p. 202 id. "votre point de vue reste celui du producteur et vous agissez selon la logique de toute production capitalist vous fabriquez un discours dont vous niez aussi le besoin puis vous cherchez à étendre ce besoin, cette faim de philosophie qui nous ferait ouvrir vers vous de grands becs supplicants".

que ces voix ne furent pas les plus nombreuses et qu'elles mêmes, certaines du moins, pouvaient éprouver quelque gêne à entendre critiquer ainsi les mass médias.

Toujours est-il qu'à considérer les Etats généraux de la philosophie dans cette perspective - qui n'est pas la seule possible, et probablement pas la perspective prioritaire, nous y percevons l'existence d'une problématique relativement bien partagée, en dépit de la diversité et de l'hétérogénéité des interventions, assez proche de celle que nous avons décelée aussi bien dans le discours de J. Muglioni que dans celui de Hegel; discours qui prend appui sur la notion de demande explicite, ou implicite lorsqu'elle n'apparaît pas-, ou ce qui revient au même sur la notion "d'intérêt" immédiat ou véritable, ou encore sur l'équivoque de la notion de "conscience naturelle". Ce discours relève de ce que nous avons déjà appelé "pédagogie de la rupture". Il n'est guère question de pédagogie (I) dans le compte-rendu des Etats généraux et c'est normal puisque les conditions de la réussite éventuelle de l'enseignement philosophique lui sont en grande partie extérieures, elles sont fondées sur l'existence de ce besoin de philosophie propre à tout homme lorsqu'il est explicite, sur l'aide que devrait apporter un Etat démocratique en garantissant et en donnant les possibilités d'un enseignement

(I) lorsqu'il est question de formation (p.145 Rapport sur "la formation des maîtres") on pense surtout à la formation que les professeurs de philosophie pourraient donner aux autres.

dont le caractère obligatoire, constituerait une contrainte pour la spontanéité des élèves mais répondrait plus profondément à la demande véritable mais implicite de ces derniers.

Par conséquent toute remarque qui visait à se demander si ce que les professeurs de philosophie proposent comme philosophie correspond à tout ce qui se formule comme demande, était condamnée à rester lettre morte. Là encore il ne s'agit pas de s'enfermer dans l'alternative que finalement les professeurs et les "spécialistes des médias", ou supposés tels, contribuent à entretenir ; à savoir, faut-il ou non travailler à la demande" ? Il s'agit plutôt d'affirmer que ce qui se passe dans une classe de philosophie, ce qui permet donc de définir l'activité du professeur de philosophie est déterminé aussi bien par les attentes, les réactions des élèves que par "ce qu'il y a dans la tête du professeur". Plus précisément "ce qu'il y a dans la tête du professeur", en particulier toute conception des rapports entre l'exigence philosophique dont il a conscience d'être le porte parole et la nature de l'élève, tout cela ne constitue qu'un élément de ce que nous avons appelé la "relation philosophique". A la limite on pourrait dire que cela constitue le fantasme du professeur de philosophie, ce qui à la fois structure son mode d'être relationnel et ce qui fait obstacle à la clarté de cette relation.

On entend souvent dire que la demande philosophique des élèves est une demande aliénée, il conviendrait également de se demander si, ce que les professeurs offrent en réponse à cette demande,

ce qu'ils appellent "l'exigence philosophique" n'est pas aussi par rapport à cette relation philosophique, une expression aliénée symétrique de celle des élèves. Le fait de penser la "relation philosophique" à partir de l'"exigence philosophique", à partir donc du savoir, de la tradition philosophique, ce que font aussi bien Hegel que J. Muglioni, que les professeurs présents aux Etats généraux de la Philosophie, constitue précisément un "obstacle épistémologique" à la compréhension de cette relation. Plus exactement, les professeurs de philosophie se pensent à la fois comme des praticiens et des théoriciens ; or ce qui se présente à leur conscience comme théorie de leur pratique n'est peut être que l'expression symbolisée qui accompagne l'accomplissement de cette pratique.

Enfin la revendication d'une extension de la philosophie, conforte la position du "premier réseau" même si, en apparence, le refus de donner une définition préalable de l'enseignement philosophique laisserait croire le contraire. Le jeu de mot sur la notion de "demande" sauve, en fin de compte, la conception de la philosophie telle que la véhicule le "premier réseau".

CHAPITRE IV - Une rupture avec l'idéalisme ?

Le G.R.E.P.H - groupe de recherches sur l'enseignement philosophique - historicise la notion de "rupture" : ce n'est plus la philosophie qui introduit une rupture par rapport à son "autre" - opinion, conscience naturelle... - mais un type de philosophie par rapport à un autre, acquis avant l'entrée en terminale. Cette position invalide l'idée d'un "âge naturel" pour la philosophie et oblige donc à repenser l'organisation de cet enseignement. Cependant, - jusqu'à présent du moins - elle continue, comme certaines des analyses du GREPHON, de situer l'enjeu sur le terrain de la philosophie. A percevoir sous ce qui peut effectivement se donner comme obstacle pédagogique, l'effet de résistance que la philosophie "première" oppose à l'enseignement d'une autre philosophie, le risque existe de ne plus concevoir de spécificité au pédagogique en tant que tel, pas plus qu'au didactique. Les limites sont à rapporter à celles de l'objet d'étude, la "classe de philosophie" principalement, comme si cette dernière représentait le tout de l'enseignement de la philosophie, alors qu'elle est peut être l'arbre qui cache la forêt.

A - Roland Brunet et le G.R.E.P.H.

Le GREPH est un "mouvement" dont on peut dire que les perspectives de lutte s'accompagnent d'un important travail

théorique, dont les mots d'ordre, tel celui de l'extension, sont soutenus par un édifice conceptuel rigoureux. En simplifiant à l'extrême, on peut dire qu'une des constantes du GREPH consiste, en ce qui concerne les principaux caractères de la pratique de l'enseignement philosophique, à substituer la recherche des commencements à l'établissement des fondements.

Si l'attitude dominante dans l'Association des Professeurs de Philosophie de l'enseignement public consiste plutôt à rechercher - et à trouver - le fondement rationnel des décisions qui règlementent l'enseignement de la philosophie (1), les travaux du GREPH consistent plutôt à retrouver les circonstances historiques, les enjeux politiques qui ont contribué à l'introduction de ces réglementations.

Les textes se réclamant du GREPH sont nombreux ; il n'est pas possible dans le cadre de ce travail de les étudier tous. Nous considérerons plus spécialement ici quelques articles rassemblés dans le recueil "Qui a peur de la philosophie" (2) notamment celui écrit par Roland Brunet, un des principaux "animateurs" du GREPH.

Dans cet article intitulé "Margarita Philosophica", Roland Brunet se livre à une analyse critique de ce que sous-entend, ce que presuppose, la définition traditionnelle de la "classe de philosophie", conçue comme couronnement des études (3). Et

(1) dans la Revue de l'Enseignement Philosophique de nombreux articles sur la "dissertation", sur la "leçon", où l'on montre que ces activités sont par essence éminemment philosophiques (par ex : "la leçon de philosophie" J.L.POIRIER Oct-Nov. 77 p45-61.)

(2) paru dans la collection " Champs" chez Flammarion 1977 176 p.

(3) par exemple : "que représente la philosophie dans le plan de vos études ? Elle y représente le principe d'unité.. elle est le couronnement des études et elle est la synthèse des lettres et des sciences . Par la psychologie et la morale, elle donne l'unité aux lettres ; par la logique et la métaphysique elle donne l'unité aux sciences, le tout ramené à l'unité de l'esprit humain" Texte de Paul JANET cité par R. Brunet p.122 "Qui a peur de la philosophie ?" Flammarion 1977 476 p.

il relève quatre thèmes, le couronnement, la spécialité, la philosophie une, l'argument de maturité, dont il met en évidence le soubassement idéologique.

Roland Brunet constate que la démarche, le procédé même, de l'enseignement de la philosophie ainsi conçu consiste toujours à affirmer : "on nous a jusqu'à présent dit que... mais en vérité moi je vous dis que...", et la métaphore qui lui semble le mieux décrire l'acte philosophique est celle de la défloration, qu'il retrouve d'ailleurs dans de nombreux textes écrits par des professeurs de philosophie, en particulier : "M. Vanderem.. voudrait faire pénétrer l'esprit philosophique dans les classes d'humanités. Nous ne demandons pas mieux mais à la condition qu'on ne déflore pas à l'avance le plus beau et le plus intéressant des enseignements" .(1) L'hostilité de principe à toute idée d'extension de l'enseignement philosophique "en amont" par rapport à la classe terminale relève de ce désir de préserver la "virginité" philosophique des élèves, virginité qui pour Roland Brunet ne saurait être qu'une "virginité acquise" : "il n'y a en effet de défloration que par rapport à une virginité. Or la virginité philosophique est en quelque sorte une "virginité acquise." (2)

A ce doublet métaphorique "virginité-défloration", Roland Brunet oppose le "concept" de résistance :

(1) p.148 id. cité par Brunet

(2) p.153 id.

"débarrassons-nous du tératologique en désignant autrement cette "virginité acquise": c'est tout simplement une résistance, résistance constituée par des habitudes de pensée, des configurations mentales acquises, des cristallisations idéologiques etc.. qui s'opposent directement aux différentes démarches philosophiques, qui résistent au travail philosophique en particulier dans l'étude des textes (1).

Autrement dit, Roland Brunet historicise ce que la plupart des professeurs qui écrivent dans la "Revue des professeurs de philosophie" préfèrent naturaliser. L'inadéquation de l'enseignement de la philosophie à la demande immédiate des élèves n'est pas l'effet du caractère "intempestif" de la philosophie ou de la conscience par nature erronée des élèves mais des "habitudes de pensée", habitudes forgées tout au long, notamment, du cursus scolaire. D'où l'idée que, contrairement à ce que proclament l'Association des Professeurs de Philosophie et l'Inspection Générale, la philosophie en 6ème ne serait pas plus difficile à enseigner qu'en Terminale.

"Il est évident que cette résistance croît avec l'âge puisqu'elle se constitue à partir de ce qui s'acquierte et de ce qui est requis dans les études antérieures et hors du champ des études. Elle est donc maximale en terminale et minimale en sixième. Il n'y a donc pas à "déflorer" quoi que ce soit en sixième, les élèves sont pratiquement de plain pied avec le

(1) p.153 id.

travail philosophique, non que la philosophie leur soit naturelle, puisqu'elle n'est jamais une activité naturelle, mais parce que rien, ou presque rien, pas même les timidités, ne s'oppose en eux à ce qu'ils entrent dans le jeu (au sens de fonctionnement, non d'amusement) qu'on leur apprend. Les enfants, eux, n'ont pas peur de la philosophie. Mais il paraît qu'ils ne sont pas mûrs pour la philosophie" (1).

Dans ces conditions, la philosophie, à être enseignée à partir de la terminale, ne saurait être qu'une philosophie "corrective".

"Je dis que, dans une certaine mesure, le report (qui est un retard) de l'enseignement philosophique en terminale nous condamne à faire au moins une partie de l'année une manière de philosophie "corrective" (2).

Là encore il ne s'agit pas de mettre en cause le bien fondé des analyses de R.Brunet mais de montrer que celles-ci, par le fait de l'utilisation de la notion de "résistance", de "philosophie corrective" (à entendre comme "gymnastique corrective") (3) évacue l'idée même de pédagogie.

De même, la notion de "progressivité", qui est une notion centrale dans la "doctrine" du GREPH permet également de faire l'économie de toute réflexion pédagogique. Toute difficulté semble naître d'un retard donné à l'enseignement philosophique, "Le plus tôt sera le mieux" (4).

(1) p.153 id.

(2) p. 155 id.

(3) p.155 id.

(4) "je dis que philosopher s'apprend et que le plus tôt est le mieux" p.155 id.

Cette problématique remet pas en question la conception commune de la pratique de l'enseignement philosophique, le privilège accordé à l'exigence philosophique".

La prise de conscience de l'existence d'une "relation philosophique" est suspendue à la levée de l'interdit qui pèse, à l'intérieur de la communauté philosophante, sur l'idée de "relation pédagogique". En effet l'habitude qui lie "relation" à "pédagogique" est telle qu'il est difficile de concevoir une "relation philosophique" sur laquelle ne se porteraient pas le soupçon de "pédagogisme". La levée de cet interdit est donc un préalable. Or, si les réflexions traditionnelles des professeurs de philosophie contournent cet interdit en inventant une "pédagogie philosophique", une démarche analogue à celle de R.Brunet le contourne par la constitution d'une problématique à l'intérieur de laquelle la dimension pédagogique de l'enseignement philosophique n'a plus à être prise en considération (I).

B - Le GREPHON

Le Groupe de recherches philosophiques de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay - dont "les travaux s'inscrivent dans un ensemble de recherches coordonnées par le GREPH"¹⁰⁰

(I) cet évitemen^tt n'est peut être inhérent à cette démarche : Disons, que jusqu'à présent la façon dont ont été menées les recherches théoriques sur lesnotions d'"extension", de "progressivité" n'a pas permis la rencontre du "pédagogique" en tant que tel.

(2) p.5 "les cahiers de Fontenay n° 3 Philosophie Mai 1976 193 p.

a publié une partie de ses travaux, consacrés au "discours philosophique des lycéens", discours recueilli et exhibé à partir de l'étude d'un certain nombre de dissertations. Nous nous intéresseront plus particulièrement au chapitre intitulé "Freud et l'Académie" dans lequel se fait l'analyse des copies d'élèves qui avaient eu à expliquer un texte de Platon (I) que, pour la compréhension de ce qui suit, nous croyons utile de reproduire :

"Parmi les plaisirs et les désirs non nécessaires, certains me semblent illégitimes ; ils sont probablement innés en chacun de nous, mais réprimés par les lois et les désirs meilleurs, avec l'aide de la raison, ils peuvent, chez quelques uns, être totalement extirpés ou ne rester qu'en petit nombre et affaiblis, tandis que chez les autres ils subsistent plus forts et plus nombreux.

- Mais de quels désirs parles-tu ?

- De ceux, répondis-je, qui s'éveillent pendant le sommeil, lorsque repose cette partie de l'âme qui est raisonnable, douce, et faite pour commander à l'autre et que la partie bestiale et sauvage, gorgée de nourriture ou de vin, trespassaille, et après avoir secoué le sommeil, part en quête de satisfactions à donner à ses appétits. Tu sais qu'en pareil cas elle ose tout, comme si elle était délivrée, et affranchie

République IX.571 b.572 b.

(I) Il faut savoir qu'au baccalauréat les élèves ont le choix entre deux sujets donnant lieu à une dissertation au sens strict du terme, et un sujet pour lequel il s'agit de "dégager l'intérêt philosophique d'un texte à partir de son étude ordonnée" (Pour les séries F8, G, H, le texte s'accompagne de questions).

de toute honte et toute prudence. Elle ne craint point d'essayer, en imagination, de s'unir à sa mère, ou à qui que ce soit, homme, dieu ou bête, de se souiller de n'importe quel meurtre, et de ne s'abstenir d'aucune nourriture ; en un mot, il n'est point de folie, point d'imprudence dont elle ne soit capable.

- Tu dis vrai.

- Mais lorsqu'un homme, sain de corps et tempérant, se livre au sommeil après avoir éveillé l'élément de son âme, et l'avoir nourri de belles pensées et de nobles spéculations en méditant sur lui-même ; lorsqu'il a évité d'affamer aussi bien que de rassasier l'élément concupiscible, afin qu'il se tienne en repos et n'apporte point de trouble, par ses joies ou par ses tristesses, au principe meilleur, mais le laisse, seul avec soi-même et dégagé, examiner et s'efforcer de percevoir ce qu'il ignore du passé, du présent et de l'avenir ; lorsque cet homme a pareillement adouci l'élément irascible et qu'il ne s'endort point le cœur agité de colère contre quelqu'un ; lorsqu'il a donc calmé ces deux éléments de l'âge et stimulé le troisième, en qui réside la sagesse, et qu'enfin il repose, alors, tu le sais, il prend contact avec la vérité mieux que jamais, et les visions de ses songes ne sont nullement déréglées."

L'essentiel des réflexions qu'inspire l'examen de ces devoirs consiste à montrer que les élèves qui avaient par ailleurs bénéficié d'une "étude relativement approfondie" (I) de la

(I) p.103 id.

pensée freudienne, ont confondu, ont assimilé cette dernière avec celle de Platon.

"Dans les six copies qui mettent à un moment ou à un autre Freud et Platon en parallèle, on trouve de façon générale une réduction des différences et une recherche à tout prix de ressemblances, ce qui en première approche se signale comme solidaire de l'idéologie du "précurseur et de la continuité" (1).

Autrement dit, les élèves ont cru retrouver la pensée freudienne déjà-là dans le texte de Platon. Ce qui est intéressant ce sont les conclusions que les auteurs de ce travail sont amenés à tirer :

"L'amalgame est commandé 1°/ par l'idéologie des précurseurs et la représentation continuiste de l'histoire des idées ; 2°/ par la résistance à tout ce que Freud peut avoir de dérangeant 3°/ par le rapport institutionnel au texte d'un auteur patenté (2)."

La notion de "résistance" est utilisée avec insistance.

"L'amalgame pourrait bien être au service de la "résistance", résistance à ce que le freudisme peut dire de dérangeant entre autre pour une représentation classique de la personne

(1) p.105 id.

(2) p.112 id.

ou du sujet" (1)

"Là encore, la mise en continuité Platon-Freud en gommant ce qui constitue l'apport véritablement original ou révolutionnaire de la psychanalyse, atteste de la résistance éprouvée à sortir de la logique et de l'éthique rationalistes" (2).

D'après les auteurs, c'est un déjà-là philosophique (3), un discours premier à fort pouvoir de discrimination qui permet plus facilement la réception de Bergson que de Marx, de Platon que de Freud, de Descartes que de Hegel (4).

Les auteurs du GREPHON sont conscients de tout ce que peut avoir de problématique l'idée même d'un cours sur la psychanalyse (5), mais le recours répété et insistant de la notion de résistance permet surtout de rendre plus éclatante l'affirmation de la nécessité d'un enseignement de la philosophie - d'une certaine philosophie - en même temps qu'elle en dévoile l'impossibilité.

"On peut se demander si la même mésaventure n'arrive pas à toute production théorique qui entrerait en conflit avec la philosophie implicite déjà-là." C'est à dire que le seul enseignement philosophique en terminale qui ne serait pas nul

(1) p.108 id.

(2) p.109 id.

(3) p. 116 id.

(4) p. 108 id.

(5) "ne faudrait-il pas s'interroger sur ce que vient dire faire cours" sur la psychanalyse p.115 id.

et non à venu serait celui qui irait dans le sens de ce qui a déjà été mis en place. Le discours premier possède un pouvoir terrible de discrimination entre les philosophes" (1).

Nous sommes de nouveau très près de la conception hegelienne du rapport de la pédagogie et de la philosophie. On a vu (2) que dans la problématique hégélienne, du fait même de la nécessité d'une rupture par rapport à la conscience naturelle, l'enseignement philosophique devrait s'anticiper lui-même dans l'enseignement des Humanités (3) ; En dépit des apparences, Hegel et les auteurs de ce travail disent la même chose, à savoir que l'enseignement philosophique suppose ce qu'on pourrait appeler une culture préalable par rapport à laquelle il est en continuité. Ce qui oppose les seconds au premier, c'est que pour ceux-ci la rupture n'a pas encore eu lieu (4) alors que pour celui-là elle doit avoir déjà eu lieu.

On a donc affaire ici à une variante de la position analysée précédemment. Ce n'est pas l'enseignement de la philosophie qui recouvre une rupture, ce sont certaines philosophies ; il est d'ailleurs intéressant de constater que, parmi les auteurs supposés les plus en connivence avec la philosophie "déjà-là",

(1) p.118 id.

(2) cf. p. 41 et sq

(3) ce recours aux Humanités ne fait que déplacer le moment de la rupture. Finalement c'est dans la "conscience naturelle" que la rupture originelle s'opère (ou l'illusion de la rupture).

(4) ou si l'enseignement en produit une, il devient impossible

figure Platon qui a pourtant, le premier probablement, érigé le principe de la rupture en modèle de l'intervention philosophique dans le fameux passage de la "Caverne" (1).

On peut dire que le modèle cavernicole est ici à l'oeuvre, même si la pensée platonicienne est ici assimilée aux ombres qui bougent sur les parois. Par ailleurs la démonstration faite ici avec Platon et Freud pourrait sans doute être inversée; il doit être possible de trouver un texte de Freud sur lequel un lecteur qui aurait bénéficié d'une étude relativement approfondie de Platon pourrait parfaitement faire l'amalgame Platon-Freud, dans le sens contraire. Il n'est pas impensable de croire qu'un professeur de philosophie platonicien, qui fait jouer à Platon le rôle que les auteurs font jouer à Freud, constaterait qu'il est impossible de faire un cours sur Platon à cause de l'obstacle que constitue la philosophie freudienne, "déjà-là" du moins au niveau des expressions répandues dans le parler courant (2), la pensée freudienne fonctionnant comme résistance à ce qu'il y a de "dérangeant" dans le platonisme.

(1) République Livre VII 515...

(2) un freudien pourrait certes rétorquer que cette vulgarisation n'a rien à voir avec la pensée de Freud ; ne pourrait-on en dire autant de la vulgarisation platonicienne

Ce qu'il y a de commun enfin dans toutes les positions analysées jusqu'à présent c'est la conviction que l'effet de "censure" (1) est explicable philosophiquement, qu'il résulte de l'exigence philosophique elle même. Cependant l'analyse resterait incomplète si elle s'arrêtait ici. En effet les auteurs de ce travail ne vont pas jusqu'à attribuer cette philosophie "déjà-là" aux élèves mais ils considèrent plutôt qu'elle est rendue nécessaire en raison même des exigences posées par la dissertation (2). Cet exercice, en effet, serait plus en accord avec certaines philosophies qu'avec d'autres. Il permettrait l'expression des unes alors que pour les autres il serait un "facteur d'inertie" (3).

(1) si l'on nous permet l'emploi métaphorique de cette notion. On peut noter qu'en dépit de l'opposition instaurée par les auteurs entre Bergson, Platon ou Descartes d'une part et Marx, Freud ou Hegel d'autre part, il serait possible à un professeur bergsonien, ou cartésien de justifier à partir de sa doctrine de référence, les difficultés à reconnaître ce qu'il dit dans les productions de ses élèves. Ceci nous permet déjà d'affirmer que c'est la position magistrale qui requiert cette manière de penser, que les convictions philosophiques, les références au corpus philosophique sont au service du maintien de cette position.

- (2) Le dernier chapitre: "la dissertation est un filtre, sa stratégie privilégiés certains contenus philosophiques au détriment des autres". p.189 id.
- (3) p.192 id. "Tout au long de ce cahier, nous avons dit que le discours dissertatif n'était pas non-philosophique, mais au contraire qu'il véhiculait des thèmes appartenant à une ou des philosophies particulières. Par conséquent, il n'est pas un facteur d'inertie pour toute opération didactico-philosophique ; il est au contraire congruent à une certaine philosophie et il est permis de penser que cette congruence n'est pas accidentelle".

Mais par là est affirmée encore la primauté du savoir philo-sophique par rapport à la relation pédagogico-philosophique elle-même. Les difficultés fondamentales du métier de professeur de philosophie tiennent à la nature de la philosophie. Elles sont donc fondées en raison. Le fait que tout professeur qui se reconnaît dans une philosophie particulière aura du mal à se reconnaître dans les productions de ses élèves nous incite à penser qu'il y a là un problème d'ordre psychologique, qui a trait à la déception que tout éducateur est amené à éprouver lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas tout puissant (I). Il est encore prématué d'aborder ces questions. Contentons-nous simplement de conclure que nous ne nous satisfaisons pas de la problématique adoptée par ces auteurs, que la référence à Freud, bien loin de permettre une mise à distance par rapport à la position philosophique traditionnelle en constitue la répétition ; notre hypothèse consiste plutôt à conférer aux réflexions de ces auteurs le statut d'une rationalisation, rationalisation émanant d'"éducateurs" amenés à constater les limites de leur puissance. Elle consiste encore à "tirer" le professeur de philosophie du côté des métiers dont la relation est le ressort primordial. Elle consiste enfin à soupçonner que l'essentiel de cette pratique ne vise pas plus - nous pressentons immédiatement la réaction scandalisée - à faire connaître des auteurs qu'à permettre la compréhension de certaines problématiques.

(I) (Cf. p.264 et sq.)

Dans une note les auteurs constatent d'ailleurs que quelquefois, en dépit de tout ce qu'ils viennent d'établir, à savoir l'effet de censure produit par cette philosophie déjà-là, "ça passe". Tout se passe, précisément, comme si cette dernière note (I), invalidait tout ce qui précède.

(I) "reste à se demander comment il se fait que , malgré tout, quelque chose passe parfois ?... et par quel canal, dans ce cas, "ça passe "p.118 id.

CHAPITRE V : Le Doctrinal de Sapience

La revue le "Doctrinal de Sapience" publie des articles écrits, pour la plupart, par des professeurs de philosophie et d'histoire. Une des particularités de cette revue tient au fait que les auteurs des articles, du moins la majorité, se pensent comme des professeurs de lycées (1) avant de se considérer comme des philosophes contraints d'enseigner. Ce n'est pas tant l'enseignement et ses modalités institutionnelles, qui est interrogé à partir d'une position philosophique (2) que le savoir philosophique - et tout ce qui relève de la formation, initiale notamment, des professeurs - qui est évalué à partir de la pratique quotidienne des enseignants.

C'est ainsi qu'on trouve dans le sixième numéro de la revue, une analyse critique de certains des thèmes qui ont été agités lors des Etats généraux de la philosophie.

(1) ou d'Ecole Normale.

(2) ce que fait, par exemple, le GREPHON, lorsqu'il analyse des contenus de dissertations. Dans le N° 3 du Doctrinal, on peut lire un article critique sur le travail du GREPHON relatif aux dissertations. Relevons pour le moment, le dernier paragraphe de cet article "il faudrait interroger aussi le sens de ces emprunts constants faits tout au long de l'analyse à cette référence à la théorie psychanalytique, ... on peut cependant trouver un sens en s'en tenant à l'indication de son rôle dans l'économie de l'analyse montrer que l'assujettissement du lycéen par l'institution (l'aliénation au désir de l'autre) est tel qu'il requiert l'aide d'un autre, pour l'en défaire les lycéens d'une classe de philosophie auraient-ils besoin d'un bon maître ?" p.33 P.VANDRAY "Le correcteur corrigé".



-"Officiellement convoqués pour lutter contre la politique gouvernementale de : liquidation de la philosophie, les Etats généraux ont fait un deuxième procès celui des mass médias" (1)

L'auteur de cet article, Olivier Roy, reproche aux intervenants des Etats généraux d'accepter bien vite l'idée que les mass médias détournent à leur profit la demande généralisée de philosophie alors que la philosophie proposée par les professeurs correspondait à cette demande (2).

Les critiques sont dirigées également contre certaines des positions du GREPH, - notamment celle au nom de laquelle il faut commencer à philosopher le plus tôt possible-, et, enfin contre l'Inspection générale (3). Mais plus que les critiques, il convient de mettre à jour les positions qui les commandent.

On pourrait dire qu'on trouve dans cette revue, exprimée l'idée qu'il y a une spécificité propre à l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (4) même si la définition en est problématique(5).

(1)p.3 n°6

(2)dans ce qu'elle a de plus authentique, bien entendu. O.ROY parle de "l'amalgame entre la demande de philosophie et l'enseignement de la philosophie, sans voir qu'il ne s'agit pas du tout de la même philosophie" p.3 id. On a vu que la réalité est en fait plus complexe : lorsqu'il y a demande pour un enseignement de philosophie, cette demande est légitime ; lorsque cette demande est reprise par les médias, il y a détournement ou dévaluation de cette demande ; lorsqu'à cette demande reprise en compte par l'enseignement fait suite une déception celle-ci est le signe que la philosophie "ne travaille pas à la demande".

(3) "l'inspection est une mascarade, tout le monde le sait et parfois même l'inspecteur" n° 5 p.21.

(4) notamment l'article de O.ROY n° 4 "Sophie va au lycée".

(5) la philosophie existe puisqu'on l'enseigne. Reste à savoir : c'est ? Non la philosophie comme corpus (l'ensemble des théories philosophiques) ni la philosophie comme recherche ("philosopher") mais comme pratique pédagogique face à une classe de lycéens" p.7 4 id.

L'affirmation de cette spécificité se formule à partir du refus de faire jouer au savoir philosophique et plus généralement à la formation des professeurs le rôle de moyen de défense, de justification, de rationalisation à l'égard de ce qui, à appréhender cet enseignement en terme de contenu à diffuser, risquerait, -sans ce savoir précisément,- de passer pour un échec. Dans la perspective traditionnelle, le savoir philosophique est à la fois ce qui est à diffuser et ce qui rend compte, après coup, de la difficulté de cette diffusion. De même, la formation acquise au cours des études supérieures doit plus ou moins servir de substance aux cours dispensés dans l'enseignement secondaire : O. Roy (1) commence par prendre acte de la coupure profonde qui doit exister entre l'étudiant en philosophie et le professeur de philosophie (2).

Mais loin de justifier une "pédagogie de la rupture", qui aurait plutôt tendance à apparaître comme la rationalisation d'une difficulté d'ordre pédagogique, la coupure est l'indice que la pratique de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire (3) est à définir autrement qu'on ne le fait habituellement.

Bien sûr, les définitions positives de cette pratique sont souvent énigmatiques, incomplètes, allusives. Ce qu'écrit O. Roy à propos de l'échec de l'enseignement philosophique mérite

(1) p 7 N° 4 id.

(2) "chacun de nous ressent la coupure entre l'étudiant en philosophie qu'il était le professeur de philosophie qu'il est maintenant, bref, entre l'université et le lycée" p.7 n°4 id.

(3) d'après nous, la coupure ne passe pas tant entre "l'université et le lycée" qu'à l'intérieur du secondaire lui-même. (Cf. p.14).

cependant qu'on s'y attarde : on peut parler d'échec si on pense que cet enseignement est de l'ordre du contenu à diffuser ou même d'une méthode à inculquer ; il est évident qu'à lire les copies rendues par les élèves, dans cette perspective, plus aucun doute n'est envisageable concernant l'efficacité des professeurs de philosophie.

"Quant au reste, je renverrai aux copies du bac ; elles sont affligeantes : conformisme, pétition de principe, tautologie ("la vérité est le caractère de ce qui est vrai"), moralisme ("l'homme doit choisir le bien"), psychologisme ("tout homme est ambitieux"). Bon ! cela peut simplement vouloir dire que la disserte n'est pas la philo, que l'élève repète ce qu'il croit qu'on attend de lui, certes et heureusement pour lui, mais honte sur nous si au bout d'un an il croit encore que la philo c'est ça. Il y a tout de même un problème..."(I)

Mais cette évidence de l'échec suppose des conditions de visibilité, assurées par la croyance communément admise que l'enseignement de la philosophie correspond à l'idée qu'on s'en fait (2). Or, il est bien possible, c'est ce que suggère O.Roy, que les professeurs, tout comme les gouvernements mais d'une autre façon, aient une représentation plus ou moins fastasmatique de leur pratique.

"Il n'y a pas que l'élève qui fantasme sur la philo : Napoléon III en interdisant la philo ne fermait certes pas des

(I) p. 9 n° 4 id.

(2) "on" désignant bien entendu n'importe quelle doctrine philosophique comportant à l'intérieur d'elle-même, une réflexion sur l'enseignement de la philosophie, c'est à dire (presque) toutes...

officines révolutionnaires et le gauchisme ne naît pas dans les terminales A. Comme l'a montré Levi-Strauss toute institution ne fonctionne pas nécessairement dans le réel (sauf pour les paranos") "(I).

Après avoir établi que ni l'exigence de rigueur, ni les contenus ne permettent de définir la pratique de cet enseignement, O. Roy en conclut que c'est dans la parole de l'élève, du moins en tant qu'elle est porteuse d'une demande (2), que la spécificité de cet enseignement se manifeste. Et cette demande est demande de gourou.

Il est sûr que la conception du gourou initiateur n'est plus tenable sur le plan théorique, mais il est non moins sûr que cette image fonctionne pour eux (3) et pour nous. Je pense que c'est largement le type de jouissance que nous en retirons qui nous permet de tenir face à l'"inefficacité" de notre enseignement sur le plan strictement conceptuel, et qui nous permet de produire un efficace quelque part... D'autre part, il suffit de faire une enquête en fin de première pour voir ce que les élèves attendent du prof de philo, et l'on retrouve l'image du gourou. Qu'on le veuille ou non c'est de là que nous fonctionnons" (4).

(I) p.12 n°4 id.

(2) lorsqu'elle existe.

(3) les élèves

(4) p.11 N° 4 id.

Or, cette position, le professeur de philosophie, pour de multiples raisons, qui résultent notamment de sa formation et de la "déontologie" qu'elle véhicule, ne peut l'assumer ouvertement.

Dans ces conditions le dispositif institutionnel (programme, notes, dissertations..) relèverait du simulacre(I) . Bien loin d'être des obstacles à l'enseignement de la philosophie ces contraintes en constituent des conditions de possibilité : dans la mesure où elles occultent tout ce dont on ne veut pas entendre parler. Bien entendu, encore faut-il que ces simulacres soient opérants, ce qui renvoie au problème de l'acquisition des mécanismes linguistiques et culturels qui en permettent l'usage de la part des élèves.

Dans cette perspective il est vain d'accorder à la question relative à la transmission des contenus plus d'importance qu'elle n'en mérite. S'il faut être sérieux pour enseigner la philosophie, ce n'est pas l'être que de se laisser prendre à ce leurre lorsqu'il s'agit d'essayer de comprendre comment "fonctionne" un professeur de philosophie.

Le fait de penser une situation éminemment pédagogique en termes philosophiques rend possible l'accomplissement de cet enseignement, puisque la position de gourou est par là même occultée ; cela permet, également, de supporter le refus éventuel des élèves à investir leur demande sur l'enseignement - et l'enseignant- de philosophie, d'évacuer ce qu'un tel refus pourrait avoir de pénible.

(I) O.ROY parle de "mascarade" à propos de l'Inspection, il faudrait également inclure les professeurs dans cette "mascarade".

Autrement dit, dans tous les cas, que cet enseignement réponde ou non à une demande, le code discursif à l'intérieur duquel il se formule, permet au professeur d'accomplir son métier sans trop mettre à mal son -relatif- équilibre psychologique. Il faut donc relever l'originalité de la position de certains des professeurs qui écrivent dans le Doctrinal de Sapience. Nous pouvons la résumer ainsi : il faut cesser de voir dans le professeur de philosophie un philosophe qui s'efforce tant bien que mal de concilier les exigences de sa discipline avec les contraintes administratives liées à son statut d'enseignant d'un service public. L'idée de "Socrate fonctionnaire" (I) relèverait du fantasme. Cela dit, il devient nécessaire alors de comprendre pourquoi tout se passe comme si, par ce fantasme, le professeur de philosophie interposait un écran entre ce qu'il fait, ce qui est à lui-même; Pourquoi cet écran ? Pourquoi est-il si difficile de se reconnaître au point qu'il faille se constituer une identité d'emprunt ?

La lecture de tous ces textes ou articles, écrits par des professeurs de philosophie, permet de comprendre ce que Gérard Vincent avait constaté, à savoir que les professeurs de philosophie étaient les moins nombreux parmi tous les professeurs d'enseignement secondaire à "trouver une formation

(I) pour reprendre le titre d'un livre de P. THUILLIER paru en 1970.

psycho-pédagogique indispensable", A. Matrat et H. Bouchardeau aboutissent à des constatations semblables dans l'enquête qu'ils ont menée en 1975.

La formation philosophique des professeurs de philosophie est telle qu'ils ne sauraient sans se renier cesser d'avoir à l'encontre de la notion même de "relation pédagogique" la réaction, méprisante et apitoyée à la fois, qui est la leur. Nous ne faisons pas ici de la "psychologie du professeur de philosophie", nous tirons simplement les conclusions, en matière de disposition d'esprit, qui se déduisent de la nature de la formation donnée à ces professeurs.

Cette formation -il s'agit pour le moment du seul aspect théorique de cette formation - remplit plusieurs rôles :

-1° ce sont des connaissances portant sur des auteurs, des problèmes, des thèmes qui serviront de bases à la préparation des cours ; le professeur étant ici le porte-parole qui transmet ce qui lui a été transmis, en adaptant éventuellement le contenu à l'auditoire. Une objection surgit immédiatement, qui consiste à dire que c'est présenter d'une manière bien caricaturale l'enseignement de la philosophie que de donner à penser que les professeurs ne font que répéter ce qu'ils ont lu.

"On apprend à philosopher, ou n'apprend pas des philosophies",

affirme -t-on souvent après Kant(I). A notre tour de répondre à cette objection : il est difficile de philosopher sans développer par la même une philosophie. Celui qui prétend "philosopher" ou apprendre à philosopher ne fait bien souvent qu'enseigner de la manière la plus dogmatique possible parce que la plus insidieuse, une philosophie parmi d'autres, celle à partir de laquelle il pense . "Philosopher" c'est bien souvent "enseigner" une philosophie sans s'en rendre compte. Inversement ce sera en développant une philosophie que l'on pourra apprendre à philosopher, et philosopher. Reste à savoir si les élèves, eux, philosophent.

2° Ce sera un dispositif conceptuel qui conférera de l'intelligibilité à la pratique enseignante, qui donnera du sens aux réactions des élèves, que ces réactions soient positives (2) ou négatives. De même que la pensée mythologique permet à l'homme de se situer dans le monde et à l'intérieur de son groupe, de même la formation philosophique permet au professeur de trouver du sens à sa situation à l'intérieur du cadre scolaire, à sa position par rapport à celle des élèves.

-
- (1) D'ailleurs Hegel a répondu, sinon à Kant du moins à l'interprétation spontanée de cette opposition : "suivant la maladie moderne, particulièrement la pédagogie, on ne doit pas tant être instruit dans le contenu de la philosophie que l'on ne doit apprendre à philosopher sans contenu, ce qui signifie à peu près ceci : on doit voyager et toujours voyager, sans apprendre à connaître les villes, les fleuves les pays, les hommes, etc.." lorsqu'on fait la connaissance d'une ville et que l'on parvient ensuite à un fleuve, à une autre ville, etc.. on apprend en outre, à cette occasion, à voyager, et non seulement on l'apprend, mais on voyage effectivement". Ainsi en apprenant à connaître le contenu de la philosophie, on n'apprend pas seulement à philosopher mais on philosophie aussi déjà effectivement"p.141 Rapport à Niethammer" Testes pédagogiques" Vrin 1978. 163 p.
- (2) lorsque les "réponses" sont des "répons", pour reprendre la formule de P. Bourdieu et J.C. Passeron "Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique" Temps Modernes 1965. p.435-467.

Cette dernière fonction est masquée par la première, par le fait que la philosophie est une matière, plus particulièrement une matière à examen, sujette à évaluation, à notation.

Autrement dit ce sont les contraintes propres au lycée qui permettent à la philosophie de remplir le premier rôle.

D'où l'harmonie (préétablie ?) entre ce qu'on pourrait appeler le code lycéen - les formes que doivent prendre toutes matières pour pouvoir y être enseignées - et la conception que les professions de philosophie se font de leur enseignement eu égard à leur formation (1). A la limite on pourrait dire de la philosophie par rapport au lycée ce que Michel Foucault écrivait du marxisme par rapport au XIX^e s. (2).

(1) le baccalauréat lui-même qui apparaît comme une contrainte à beaucoup de professeurs de philosophie est tout comme les dissertations un des éléments les plus utiles pour que la formation théorique des professeurs puisse remplir la première fonction de "connaissances à transmettre". Cette harmonie se trouve également entre la définition administrative de la compétence, celle au nom de laquelle se distinguent par exemple agrégés et certifiés et la place subordonnée que la philosophie attribue à la pédagogie. Ainsi J.M. Chapoulie note que "la formation pédagogique plus approfondie reçue par les certifiés" apparaît destinée à compenser, dans une certaine mesure, leur moindre formation théorique, ce qui montre à la fois que les deux types de compétence ne sont pas clairement distinctes pour l'administration et que la compétence pédagogique n'est qu'une forme dévalorisée de la compétence scientifique p.70 "la compétence pédagogique des professeurs" dans Actes de la recherche en sciences sociales n° 30 nov. 79 p65-87

(2) "le marxisme est dans la pensée du XIX^e s. comme un poisson dans l'eau : c'est à dire que partout ailleurs il cesse de respirer" P.274. Les mots et les choses. Gallimard. 1967.

Remarque : c'est devenu un lieu commun que de parler d'une démocratisation du recrutement des lycées. Même si le nom est resté le même, le lycée a changé de nature à partir du moment où il a cessé d'être uniquement un moyen de recrutement des élites. Ce qui ne signifie pas que sa fonction initiale a disparu mais qu'elle est devenue relativement marginale, seules quelques sections assument ce rôle. L'apparition d'une nouvelle fonction des lycées, même si elle s'est accompagnée d'une idéologie à référence "psychologique" n'a pas entraîné la disparition de l'idéologie traditionnelle du lycée "réservé aux élites" . Plus exactement deux "idéologies" permettent de penser la réalité lycéenne et le dispositif conceptuel philosophique relève plutôt (1) de la première (2).

Le moment n'est pas encore venu d'approfondir ce thème. Que ces propos nous mettent simplement sur la direction dans

-
- (1) "plutôt" car si la philosophie par le préalable culturel qu'elle suppose, est élitiste, elle est en porte à faux à l'intérieur du lycée dans la mesure où la sélection ne se fait pas par elle et elle devient ainsi une des matières réservées à ceux que cette sélection a rejettés. Situation paradoxale, éminemment critique, par un discipline initialement et principiellement élitiste.
- (2) le contenu de cette remarque fera l'objet de la 2ème partie. Par anticipation, nous pouvons déjà distinguer ces deux types d'idéologie par le recours à l'opposition individualisation ascendante - individualisation descendante utilisée par M. Foucault dans "Surveiller et Punir" (3) : l'idéologie lycéenne traditionnelle est celle qui permet "l'individualisation ascendante" tandis que l'idéologie à dominante "psychologique" permet "l'individualisation descendante". Ces deux idéologies coexistent à l'intérieur du lycée tout en appartenant à deux problématiques conceptuelles inconciliaires.
- (3) (voir p.215).

laquelle il convient de poursuivre la recherche. Dans l'introduction nous avons avancé comme hypothèse que le problème de l'identité du professeur de philosophie se posait de façon plus pressante que naguère en raison de l'inadéquation survenue entre la formation théorique des enseignants et la fonction que la place qu'ils occupent dans le système scolaire leur prescrit. Il ne suffit pas, comme cela se fait souvent, de déplorer le fait que la formation des professeurs soit essentiellement théorique ; (I) encore faut-il mettre en évidence ce que cette "théorie" peut induire comme attitude, comme réflexe. Plus précisément la centration sur la "théorie" contribue à produire l'illusion selon laquelle l'unité de cet enseignement se fonde sur cette "philosophie" qui préexiste à son enseignement et qui "résiste" à son institutionnalisation, qu'on a beau jeu de dénommer "philosophie pour classes terminales" ou "PSU". Le succès ou l'échec, objectifs ou ressentis comme tel, de l'enseignement renvoient à l'être individuel de chaque professeur et à son rapport à la philosophie, conçue comme le rapport de la personne à son idéal. Un des mérites de l'hypothèse des deux réseaux est qu'elle permet d'éviter ce renvoi au psychologique ; cela non pas

(I) Nous acceptons pleinement l'affirmation de G.LERBET, selon laquelle "En centrant l'école sur les programmes, la formation des maîtres sur leur information, elle a renforcé chez les enseignants l'opacité de l'objet de la pédagogie" (P.14 Introduction à une pédagogie démocratique. Paris. Le Centurion 1971.134p.) en ajoutant que cette opacité est, en ce qui concerne les professeurs de philosophie, une des conditions de possibilité de leur pratique. (Cf. p.13 187).

parce que toute interrogation sur soi-même est condamnable mais plutôt parce que, dans les conditions présentes de cet enseignement, cela ne peut produire que des effets pervers, culpabilisation en cas d'échec, auto-satisfaction en cas de succès. Dans les deux cas, le renvoi à la personnalité de l'enseignant occulte les conditions institutionnelles auxquelles cet enseignement est soumis et une analyse de type sociologique ou historique est rendue impossible, voire incongrue.