

IIème PARTIE : APPROCHE HISTORIQUE

---

Mais, il y a les sciences humaines ; Voilà  
l'usurpateur !...

dès qu'on entreprend d'observer et de juger ainsi  
de l'extérieur l'activité philosophique, de la  
prendre pour objet, on est en fait amené à  
traiter la philosophie comme une idéologie,  
c'est à dire à la discréditer."

Revue de l'Enseignement Philosophique  
1972 N°2 P.35. Cité par A.MATRAT  
Socrate au miroir p.106.

D'après ce qui précède, il ressort qu'il est difficile, sinon impossible, de faire l'histoire de l'enseignement de la philosophie sauf à considérer que les documents, lorsqu'ils existent, ont été écrits, pour la plupart, par des professeurs qui appartenaient au premier réseau, ceux pour qui l'écriture était une fonction inscrite dans leurs attributions.

Par ailleurs, de même que dans la première partie, nous avons constaté qu'il ne suffit pas d'établir les rapports entre "philosophie" et "pédagogie" si l'on n'a d'abord pris conscience que la démarche philosophique se définit par un certain rapport à l'idée même de pédagogie, de même nous devons prendre en compte le fait que la démarche philosophique se définit également par un certain rapport à l'histoire, et notamment à sa propre histoire (I).

Dans la mesure où tout ce qui relève du pédagogique n'est pas digne d'être pensé, l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans les lycées risque de se perdre dans l'histoire de la philosophie elle-même. La philosophie, certes, a toujours été enseignée, ne serait-ce qu'à des disciples.

---

(I) réflexion de LACHELIER à BOUTROUX : "tout cela est effrayant et quand cela serait réellement arrivé, il faudrait dire plus que jamais que cela n'est pas arrivé, que l'histoire est une illusion, et le passé une projection et qu'il n'y a de vrai que l'idéal et l'absolu.. c'est la légende qui est vraie et l'histoire qui est fausse" Cité par G.GUSDORF. Introduction aux sciences humaines p.11-12. (Cf. également p. 61 et sq.)

Mais il y aurait un enseignement proprement philosophique, celui que chaque philosophe conçoit pour la transmission de sa philosophie. L'apparition d'un enseignement institutionnalisé, public, de la philosophie n'apparaît pas comme un évènement philosophique mais comme un évènement politique. Il y a toujours un résidu qui résiste à la conceptualisation, ce résidu, en l'occurrence, sera tout ce qui relève de cette dimension institutionnelle. C'est l'idée de "Socrate fonctionnaire".

Déjà dans le Parménide (I) on se demandait si dans le ciel des idées, il y avait également l'idée de boue, de poil.

La réticence des professeurs de philosophie à penser leur propre histoire est du même ordre que celle mise à admettre qu'à des réalités aussi viles puissent correspondre des Formes. Notre propos n'est pas ici de discuter du bien fondé philosophique de cette attitude. Celle-ci peut quelquefois être commandée par le souci aristocratique de préserver la philosophie de tout affadissement et de toute compromission. C'est le souci qui anime Nietzsche dans la troisième Considération Intempestive (2). Notre propos consiste plutôt à nous demander si cette idée de "Socrate fonctionnaire" correspond à une

---

(1) Platon. Parménide 130 c

(2) Schopenhauer éducateur : "si donc on tolère d'être philosophe par la grâce de l'Etat, on doit aussi tolérer que l'Etat admette que l'on a renoncé à poursuivre la vérité jusque dans ses dernières retraites.. C'est pourquoi je dis que c'est une nécessité pour la culture et pour la philosophie de se dérober à toute reconnaissance officielle de la part de l'Etat et de l'Université, et de dispenser l'Etat et l'Université de la tâche pour eux impossible de distinguer la philosophie vraie de la fausse" p.147 et 159. Paris. Aubier. 1966.

réalité, du moins si elle peut nous permettre de penser la situation du professeur de philosophie de lycée. Or ce qu'implique cette expression c'est la croyance à l'antériorité de "Socrate" sur "fonctionnaire". Dans son ouvrage, P. Thuillier écrit d'ailleurs : "on ne peut comprendre ce qu'est devenue la philosophie universitaire qu'en partant de Platon"(I). Il s'agit pour nous de nous poser la question suivante : jusqu'où remonte l'arbre généalogique du professeur de philosophie ? A l'intérieur de la problématique philosophique on répond "jusqu'à Socrate" même si on ajoute qu'à partir du XIX<sup>e</sup> la mésalliance de la philosophie et de l'Etat a produit des êtres plutôt dégénérés, ces bâtards que sont les professeurs de philosophie. Le moment de l'institutionnalisation d'un enseignement public de philosophie apparaît presque comme le moment où une lignée prestigieuse arrive à son terme. De ce qui suit, il n'y a rien à dire, sauf si, par miracle, malgré tout, un authentique philosophe se révèle, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'enceinte universitaire. Or il nous semble préférable, plutôt que de parler en terme de décadence par rapport à un modèle prestigieux, passé, de rechercher dans l'histoire les balbutiements de la situation présente.

---

(I) P. THUILLIER écrit au commencement de son livre, "la philosophie que cela plaise ou déplaise est devenue une affaire d'Etat" p.11 Socrate fonctionnaire 1970 Laffont. 288 p. Egalement J.F. RAVOUX : "Le philosophe est devenu fonctionnaire d'un Etat et professeur dans le cadre d'une institution et il n'est plus en mesure de maîtriser la science de son époque" p.22 "le professeur de philosophie comme frustré" Revue de l'Enseignement Philosophique. N° 4. Avril-Mai 1978. p.17-41.

Là où l'approche philosophique risque de voir un terme, une approche historique percevra un commencement. Autrement dit, nous ne croyons pas que les professeurs de philosophie ont les philosophes pour ancêtres.

Plus précisément l'histoire de l'enseignement de la philosophie au lycée commence lorsque les lycées se donnent un enseignement qui porte ce nom et la question de savoir si l'esprit de cet enseignement est en rapport avec ce qui, par ailleurs, se désigne comme philosophie est une question dérivée. Par ailleurs, à considérer cette histoire, nous nous apercevons que bien loin de précéder sa fonctionnarisation quitte à être ensuite récupéré par elle, le contenu philosophique, "la philosophie" même(1), est une création ultérieure. Nous pouvons déjà annoncer qu'il nous semble que la naissance de l'enseignement de la philosophie se fait en deux temps, correspondant à la période cousinienne, et à la période qui va de 1880 environ à 1902. La première période a vu la création du cadre institutionnel, la deuxième ce qu'on pourrait appeler l'idéologie nécessaire au fonctionnement normal de cette structure (2). La "république des professeurs" ne se comprend pas sans "la monarchie des professeurs"(3).

(1) ce qui porte ce nom dans les lycées.

(2) Nous sommes conscients qu'en toute rigueur l'origine de cet enseignement est plus ancien (1809) et qu'il faut même remonter au delà puisque les lycées sont la reprise des "collèges" de l'Ancien Régime, où un enseignement philosophique était déjà dispensé. Si nous préférons cette datation c'est qu'il nous semble que c'est à partir de ces deux moments que cet enseignement tel que nous le connaissons avec l'esprit de crise qui l'accompagne, a pris naissance.

(3) "enchaînée sous la restauration, la philosophie connaît son apogée sous la monarchie de Juillet avec Victor Cousin et l'électisme" p.239 P. GERBOD. "L'université et la philosophie de 1789 à nos jours". Actes du 95<sup>e</sup> congrès des sociétés savantes. Reims .1970.

## CHAPITRE I - L'oeuvre de Victor Cousin

---

*La critique de l'éclectisme cousinien dispense d'étudier l'oeuvre administrative de Victor Cousin. Oeuvre plus durable que sa doctrine pourtant, puisque c'est elle qui a donné sa structure à l'enseignement de la philosophie en France. Or point n'est besoin d'un dogme, c'est même le contraire qui est vrai, pour obtenir la soumission, l'obéissance dès lors que la structure est conservée. Il n'y a plus de "philosophie d'Etat", aiment à dire les Inspecteurs ; "il n'y a pas de règle pour faire un bon devoir", répètent les professeurs.*

*Que dirait-on d'un juge qui affirmerait qu'il n'y a plus de loi mais qu'il y a toujours des juges ?*

C'est pourquoi l'analyse de l'oeuvre de Victor Cousin est nécessaire pour qui veut appréhender dans sa nudité le dispositif institutionnel que viendra développer et masquer en partie l'idéologie de ce système.

V.Cousin est injustement oublié par les professeurs de philosophie (1) pourtant il a "beaucoup fait" pour la mise en place de cet enseignement. A condamner son "éclectisme" on néglige son oeuvre d'administrateur. Un de ces contemporains, un des rares professeurs à avoir osé lui résister, a d'ailleurs écrit un petit ouvrage dans lequel l'accent est justement mis sur cet aspect de son oeuvre(2).

Dans ce livre, Joseph Ferrari ne se propose pas de présenter les grandes lignes de l'éclectisme, comme pourra le faire Hyppolite Taine(3). C'est une tâche trop facile que d'en montrer l'inanité. J. Ferrari ne mésestime pas à ce point V.Cousin. La portée de l'éclectisme, la philosophie enseignée par V.Cousin, ne se comprend véritablement qu'à être confrontée à son projet global relatif à l'enseignement.

D'après J. Ferrari le projet de V.Cousin est avant tout celui d'un administrateur; il s'agit pour lui de mettre en place un corps de fonctionnaires entièrement à ses ordres, destiné non pas à diffuser la philosophie mais bien plutôt à empêcher toute véritable vie philosophique. "Ne nous étonnons pas de voir l'éclectisme si stérile : on l'a payé pour se taire et il

---

(1) sauf par l'Association des Professeurs de Philosophie qui par l'intermédiaire de son président, Jean Lefranc essaie de réévaluer son oeuvre (Cf. p. 65)

(2) Joseph Ferrari, les philosophes scolaires Paris. Sandré 1849. 150 p.

(3) les philosophes français du XIXè s. Paris. Pauvert. 1966 179 p.

s'est tu; on lui a dit de marcher en silence et il a formé une bureaucratie philosophique ; on lui a dit d'exposer, de compiler, de commenter, il a exposé, compilé, commenté.. ils ont formé une confrérie plus unanime que celle des Jésuites" (I).

J. Ferrari étudie donc sous tous ses aspects ce nouveau corps institué régénéré par V.Cousin. Il va même jusqu'à en révéler le budget:

|   |              |             |
|---|--------------|-------------|
| -Enseignement supérieur Paris               | 30 000 FS    | 5 x 6 000   |
| Province                                    | 28 000 FS    | 7 x 4 000   |
| (excepté Strasbourg, Toulouse, Montpellier) |              |             |
| - Lycées                                    | 25 000 FS    | 50 x 2 500  |
| - Collèges                                  | 468 000 FS   | 312 x 1 500 |
| - Institutions                              | 104 000 FS   | 104 x 1 000 |
| - Enseignement privé env.                   | 50 000 FS    |             |
| - Droits d'examen                           | 24 000 FS    |             |
| - Frais administratifs                      | 700 000 FS   |             |
| - Menus frais                               | 30 000 FS    |             |
| Total                                       | 1 560 000 FS |             |

---

(I) p. 117. J. Ferrari. Les philosophes scolaires. Paris. Sandré.

— "La somme annuelle d'un million et demi fut le salaire du contrat : en dix huit ans on dépensa vingt millions et demi pour faire prospérer la médiocrité et supprimer toutes les idées allemandes et françaises, politiques et sociales" ajoute J. Ferrari.

Du point de vue "scientifique" l'éclectisme a donné Damiron, Rémusat, Ravaisson, B. de St Hilaire, Vacherot, Franck, Simon, Saisset, mais l'oeuvre de V. Cousin ne doit pas s'évaluer selon ce critère si tant est qu'on a payé l'éclectisme pour être "stérile", d'après J. Ferrari, V. Cousin était un homme sans principe, qui a élaboré une philosophie sans dogme. "On s'attendait à un dogme nouveau, et il se réfugiait dans l'histoire" (1).

- Egalement: "Monsieur Cousin a senti le besoin de ne s'expliquer par aucun livre dogmatique" (2).

Une fois révéilé le projet de V. Cousin, J. Ferrari nous informe des moyens utilisés pour le réaliser :

- "ennemi systématique de la philosophie, il s'est servi de l'érudition comme d'un instrument de servitude pour jeter l'indifférence dans les esprits" (3).

- "impuissant à faire des prosélytes, l'éclectisme en créa de vive force par la grâce du salaire" (4).

---

(1) p. 31 id.

(2) p. 33 id.

(3) p. 161 id.

(4) p. 161 id.

Outre le salaire par lequel il se lie les professeurs, le recours à l'érudition est la méthode pédagogique propre à faire de ces professeurs des êtres incapables d'une pensée critique ; pour obtenir de corps ce fonctionnaires destinés à empêcher l'éveil des esprits, il faut d'abord commencer par empêcher l'éveil de leur propre esprit.(1)

Les moyens institutionnels dont disposait V.Cousin étaient l'Académie des Sciences Morales, le Conseil Royal de l'Instruction Publique et surtout l'Agrégation et l'Ecole Normale. Les métaphores pour désigner cette dernière oscillent entre le registre religieux et le registre militaire.

" l'Ecole Normale est le séminaire de l'université"(2)

" l'Ecole Normale fut donc le premier instrument de Monsieur Cousin pour former ce qu'il appela lui-même son bataillon"(3)

A ces moyens s'ajoutait un autoritarisme qui se manifestait par une surveillance constante et une sévérité implacable ; "j'ai voulu connaître les cahiers des professeurs suspects et tous les ouvrages publiés. Je les ai lus et examinés avec toute l'attention dont je suis capable"(4).

"Il a été plus sévère que tous ces devanciers sous la Restauration elle-même, plus sévère que Monsieur Royer-Collard et que Monsieur l'Evêque d'Hermopolis"(5).

---

(1) J. Ferrari souligne que toutes les thèses de doctorat de 1830 à 1849 furent des thèses d'histoire de la philosophie.

(2) p. 100 id.

(3) p. 102 id.

(4) V. Cousin, cité par J. Ferrari p. 107 id.

(5) P; 107 id. Madame Isambert-Jamati parle de "terreur cousinienne" p.90 Crise de l'enseignement - crise de la société PUF Paris. 1970. 397 p.

l'érudition, ajoutée à la condition de salarié, contribuait à l'absolue dépendance des professeurs, qui à l'exception de ce métier, n'étaient plus aptes à en exercer aucun autre.

"Tout a cédé à l'éclectisme : les professeurs ne pouvaient pas résister. Monsieur Cousin les choisissait d'avance; par des brutalités calculées, il brisait leur caractère, ou les rejetait dès les premières épreuves.

A la Sorbonne, au ministère on l'appelle le lama, le pacha de la philosophie. Pour être professeur, il faut être licencié es lettres, agrégé, docteur ; il faut avoir passé les meilleures années de sa vie dans des occupations qui seront utiles si l'on veut, mais qui rendent un homme absolument incapable en dehors de l'enseignement (1). L'université n'a d'autre patrie que l'université,.. un seul, Bac, s'opposa... le malheureux se trouva réduit au suicide ".(2).

Avec V.Cousin-et d'une certaine manière le Second Empire - le second réseau de formation et de surveillance des professeurs de philosophie est enfin mis en place. Le rôle réservé à l'Ecole Normale, l'Inspection Générale, l'agrégation, l'érudition et l'histoire de la philosophie, tout

cela existe encore et, de ce point de vue, la situation de l'enseignement philosophique, n'a pas changé depuis plus d'un siècle. A cela près que, l'enseignement de la philosophie apparaîtrait s'il le faisait sous la forme que Cousin lui a

---

(1) d'après Anne Querrien, on trouvait une intention semblable dans les projets de J. B. de la Salle "il faut empêcher la fuite des enseignants par tous les moyens. La formation de gens incapables d'une autre insertion sociale du fait de la spécificité des habitudes qui auront été imprimées à leur corps et à la tête apparaît le moyen le plus sûr" p.164 l'enseignement Recherches. Juin 76. p. 5-190.

(2) p.105

donnée, comme l'organisation d'une véritable "police de la pensée". Rappelons-nous la définition du professeur de philosophie donnée par V.Cousin :

"un professeur de philosophie est un fonctionnaire de l'ordre moral, préposé par l'Etat à la culture des esprits et des âmes, au moyen des parties les plus certaines de la science philosophique" (1)

Or il se trouve malgré tout, que l'image de marque de l'enseignement philosophique ne correspond pas à celle à laquelle on s'attendait, à prendre connaissance des objectifs de V.Cousin, objectifs dont la réalisation est encore sous nos yeux (2). Par exemple, c'est un fait que l'agrégation de philosophie est une agrégation d'histoire de la philosophie, que l'enseignement dispensé en Université - et qui constitue pour une grande part de la formation théorique des professeurs de lycée- est un enseignement d'histoire de la philosophie, que les directives de l'Inspection Générale insistent avec rigueur sur la nécessité du recours à l'histoire de la philosophie-même si cette recommandation est l'objet d'une dénégation pour le moins hypocrite. (3).

---

(1) Victor COUSIN Rapport d'agrégation 1850 également : Solide et borné, méthodique et substantiel, ferme et sévère sur les principes, sobre en développement, avare de toute curiosité, tel doit être le caractère d'un bon cours de philosophie de collègue "29 avril 1844.

(2) Théodore Zeldin dans son "Histoire des passions françaises" écrit que "Cousin développe un programme de philo qui survécut pour l'essentiel durant 130 années" p. 238 Paris Recherches 1978. 392 p.

(3) "Nous sommes intéressés non pas par ce que Platon en son temps et dans son pays a pu penser d'une question, mais par cette question même, sur laquelle les Dialogues peuvent encore nous instruire" p. 291 J. Muglioni Etudes Philosophiques Juil-Sept. 79.

Autrement dit, tout est fait pour que les questions qui figurent au programme, - c'est l'apparence, la "face visible"-, soient esquivées au profit de l'étude des auteurs qui ont traité de ces questions, -c'est la réalité profonde, la "face cachée".

Si l'enseignement de la philosophie apparaissait tel qu'il est, en profondeur, nul professeur de pourrait sans se ridiculiser lier cette discipline à l'esprit révolutionnaire, démocratique, voire subversif dont il se réclame. Il faut pour cela que sa réalité soit recouverte par une apparence plus avenante(I). D'après J. Ferrari, V.Cousin n'aimait pas la philosophie ; il devait l'aimer encore trop car sa philosophie porte tort à son oeuvre d'administrateur. En effet si l'éclectisme peut être considéré comme la philosophie de son dispositif institutionnel, il n'empêche que ce dernier, pour fonctionner, suppose une philosophie différente. C'est lorsqu'on annonce la mort de la philosophie d'Etat (2), assimilée au cousinisme que l'oeuvre administrative de V.Cousin a enfin les moyens idéologiques nécessaires à sa perduration.

---

(I) d'où la déception générale qui atteint les élèves de Terminales qui entrent en première année de licence de philosophie. La déception est comparable à celle d'un homme qui est émerveillé par le tour d'un prestidigitateur, irait le voir pour devenir à son tour prestidigitateur et qui prendrait connaissance des "trucs" dont se sert l'illusionniste. Cette déception ne tient pas nécessairement à la mauvaise qualité des prestations des professeurs de faculté mais au fait que pour la plupart ils pratiquent ouvertement, l'histoire érudite de la philosophie, exercice beaucoup moins brillant que celui que permet la "philosophie générale". On peut considérer que l'illusion est maintenue plus longtemps pour ceux qui suivent l'autre filière de formation ; Khâgne, Normale Supérieure. Lorsque les illusions tombent, elles fournissent la matière d'un livre autobiographique, cf. P. Gerbod "dans l'ensemble la philosophie universitaire est une source de déceptions" p.318 L'université et la philosophie depuis 1789. Actes du 95<sup>e</sup> congrès des sociétés savantes, Reims, 1970 cf. l'alternance des prestations brillantes et des cours ternes des professeurs, le personnage de "la confusion des sentiments" de Stephan Zweig.

(2) (cf. p.126)

Remarque : J. Ferrari qualifie V. Cousin de "Torquemada de comédie" (1). On aura l'occasion ultérieurement de relever les velléités inquisitoriales, despotiques présentes chez de nombreux professeurs de philosophie. Il semble pour le moment que le terme "comédie" est ici aussi important que "Torquemada". On ne peut s'empêcher en effet d'être frappé du contraste entre la vigilance tatillonne apportée à la constitution de ce réseau et finalement la modestie de son rôle (2) : tout se passe en effet comme si l'efficacité de cette "police de la pensée" se limitait à l'action qu'elle exerce sur elle-même. Peut être que l'oeuvre administrative de V. Cousin appartient au genre utopique.

---

(1) p.103. J. Ferrari. Les philosophes salariés (Cf. p.200)

(2) "le rôle joué au sein de la société par les professeurs de philosophie a été longtemps si modeste qu'ils ont été pour la plupart bien plus déterminés que déterminants"  
P.II A. Canivez : J. Lagneau professeur de philosophie. Publication de la faculté des lettres de Strasbourg. 1965. 602 p. Le contraste entre la démesure du rêve totalitaire des professeurs de philosophie et la modestie de leur rôle est également relevée par R. Brunet qui après avoir cité A. Fouillée, ("les philosophes doivent se pénétrer du grand rôle que l'avenir leur réserve. L'hégémonie morale du XXè s. surtout dans l'ordre de l'éducation, doit appartenir aux philosophes et sociologues, et je n'ai pas la moindre hésitation à prédire qu'en fait, avant cent ans, elle leur appartiendra". p. 220. La réforme de l'enseignement par la philosophie. Paris 1901), ajoute : "Ainsi l'enflure du rêve hégémonique se parachève apparemment dans la dérision de la prédiction" Margarita philosophica in "Qui a peur de la philosophie ?" Paris. Flammarion. 1977. 476 p. p.132.

## CHAPITRE II - Philosophie d'Etat

-----

*L'enseignement philosophique tel que nous le connaissons encore se met définitivement en place lorsqu'est rejetée la notion de "philosophie d'Etat". Il acquiert donc, parodie d'église sans dogme, son âge de raison lorsque l'appareil institutionnel qui a accompagné pendant quelques lustres cette "philosophie d'Etat", peut se dissimuler derrière l'emblème "enseignement critique" exhibé de manière quasi-incantatoire.*

C'est vraiment dans les 20 dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle que la notion de "philosophie d'Etat" commença à être rejetée d'une manière quasi unanime. Les instructions, rédigées par Léon Bourgeois, Ministre de l'instruction publique, consacrent officiellement la fin de la référence à une philosophie d'Etat. "La vérité acquise est celle-ci : il n'y a plus de philosophie d'Etat, pas plus que de religion d'Etat" (I). Dans l'introduction du 1<sup>er</sup> numéro de la Revue de Métaphysique et de morale, on peut lire les lignes suivantes :

---

(I) Cité par C. Falcucci. L'Humanisme dans l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> s. 1939. p.429.

"la philosophie n'a .. jamais cessé d'exercer une action plus ou moins grande, plus ou moins secrète, selon les temps, sur les sciences et les croyances. Cependant elle avait perdu à la fois de son crédit et de son influence en France à la suite de l'établissement de l'éclectisme cousinien comme philosophie d'Etat. A plus d'un signe, il est permis de croire qu'elle commence à reconquérir l'une sinon l'autre"(I) Ces critiques n'avaient pas attendu cette consécration et déjà dans la Revue Internationale de 1884, A.Espinas se demandait :

"si l'enseignement de la philosophie en France par Cousin doit subsister tel qu'il est, ou même doit subsister absolument"...

Et il continuait :

"nous rechercherons seulement dans quelle mesure la fondation de Cousin qui a eu ses raisons d'être historiques, sert ou compromet les intérêts de l'éducation nationale, et si, après avoir été l'honneur et la force de l'université, elle n'est pas devenue pour elle la source de sérieux embarras(2)".

De son enquête menée auprès des professeurs de philosophie, A.Binet conclut à la "mort de la philosophie d'Etat" (3). Enfin, V.Isambert-Jamati est d'avis que, puisque vers 1870, le

---

(I) Revue de Métaphysique et de Morale 1er numéro. 1893

(2) A.Espinas. Revue Internationale 1884. p.585

(3) A. Binet, année philosophique 1908 Compte rendu d'enquête sur l'enseignement de la philosophie : p.152-231.

rôle de la philosophie est défini en termes de "participation aux valeurs suprêmes", "ce n'est pas une discipline de contestation, mais une discipline qui doit consolider l'attachement aux valeurs et aider à les hiérarchiser" (1).

Après une période intermédiaire (1871-75), la philosophie se voit attribuer une fonction essentiellement critique, qui (2) est encore la fonction la plus souvent revendiquée par les professeurs de philosophie.

On peut donc affirmer qu'à partir de 1890 l'enseignement de la philosophie tel qu'on le connaît encore est mis en place. C'est à dire qu'à l'appareil institutionnel créé principalement sous la Monarchie de Juillet s'ajoute l'idéologie qui l'accompagnera jusqu'à nos jours, une idéologie dont le maître-mot est celui de "critique" avec comme corollaire le refus de toute idée de philosophie d'Etat. La méfiance - c'est un euphémisme - que les professeurs de philosophie éprouvent à l'encontre de tout projet d'introduction d'un enseignement des "sciences humaines" au lycée se fondera sur le même principe : cela reviendrait à remplacer un dogmatisme par un autre, dans la mesure où l'idée de "sciences humaines" éveille immédiatement l'idée de connaissance positive, donc retour du dogmatisme.

---

(1) p.97 crises de la société, crises de l'éducation. PUF 1970.

(2) cf note 1 p.129

Il faut insister sur le fait que tout n'est pas rejeté du cousinisme, seulement sa philosophie et l'idée de philosophie d'Etat. Mais toute la partie administrative de son oeuvre subsiste. Ce que constate d'ailleurs A.Espinas dans l'article déjà cité.

"Née avec l'enseignement spiritualiste, l'agrégation a suivi ses vicissitudes ; supprimée avec lui elle a été rappelée à la vie en même temps que lui. Elle est même restée plus fidèle que cet enseignement à l'esprit primitif de cette institution" (2).

Frédéric Rauh dans un article de la Revue de Métaphysique et de Morale consacré à "la licence et l'agrégation de philosophie" déplore la place trop grande laissée à l'histoire de la philosophie dans la formation des futurs professeurs de philosophie.

---

(I) "ce n'est pas un contenu philosophique qui doit être proposé ; c'est un "acte" philosophique qui doit être le dénominateur commun de tous ceux qui se veulent philosophes. La tradition "critique", l'épithète "critique" dit ce qu'on ose à peine énoncer tellement c'est évident. La fonction critique est la philosophie même". p.276 M. Barthélémy Madaule. "L'enseignement de la philosophie!" Etudes philosophiques Juil Sept 79 PUF. C'est le fait que l'enseignement philosophique se pense par essence critique qui nous fait dire qu'il commence après 1870 lorsque cette fonction est mise en avant.

A.Espinas : "l'agrégation de philosophie" Revue Internationale.

(2) 1884. p.585. p.585-607

Cf. BASTIAT : "donner à un homme la collation des grades et, tout en nous laissant libres d'enseigner, l'enseignement sera de fait dans la servitude " cité par S. Compayré p. 354 Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> s. Paris. Hachette. 1879 457 p.

"Le caractère scolaire des épreuves actuelles fait qu'aujourd'hui maîtres et élèves se consacrent exclusivement à la préparation des textes ..

Si respectueux et si admirateur que nous soyons de la pensée antique, nous pensons qu'il y aurait mieux à faire aujourd'hui qu'à interpréter les textes d'Aristote sur le mouvement ou d'Epicure sur les atomes. L'histoire de la philosophie est l'universel refuge .. La philosophie, au contraire de la science, dont l'histoire est ignorée des savants, meurt de trop d'histoire" (I). Autrement dit tant que les modalités de formation et de recrutement resteront inchangées, toutes les bonnes intentions relatives au développement de l'esprit critique resteront lettre morte ou plus exactement joueront le rôle de paravent, servant à masquer la fonction et l'efficacité de l'enseignement philosophique secondaire (2).

C'est pourquoi il nous paraît intéressant d'analyser la situation de l'enseignement philosophique au moment où il commence à prendre la forme qui est encore la sienne. Nous y apprendrons que la plupart des problèmes que cet enseignement soulève étaient déjà formulés dès cette période. Les rapports de la philosophie aux sciences humaines, à la pédagogie, à l'idée même d'éducation, se posaient déjà, en des termes qui ne sont pas très différents des nôtres.

---

(I) F. RAUH , Revue de la Métaphysique et de Morale 1895 p.352\_366

(2) ce qui se dit des concours (agrégation, capes) pour les futurs professeurs vaut également du baccalauréat pour les élèves. Il est symptomatique que le bac et l'enseignement de la philosophie aient été rétablis en même temps.

### CHAPITRE III - Pédagogie et éducation

-----

*Si les questions d'ordre pédagogique et éducatif - et les préoccupations corporatives ne sont pas absentes - intéressent les professeurs de philosophie en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle, l'éventualité d'un avènement prochain d'une "Science de l'Education", la relative avance de certaines initiatives privées dans le domaine pédagogique, la difficulté à concevoir une formation laïque, tout cela empêche d'aller bien au-delà des déclarations de principe.*

Les préoccupations d'ordre pédagogique ne sont pas aussi récentes qu'on serait tenté de le penser. Déjà en 1884, R.Thamin commence son cours de pédagogie à Lyon par la phrase : "la pédagogie est à la mode" (I)

D'ailleurs nombre de chaires de Pédagogie ou de Science de l'Education sont créées dans ces années là (Durkheim, Marion, Dumesnil...). En 1889, la commission parlementaire relative aux problèmes de l'enseignement contient cette affirmation : "la pédagogie est à l'ordre du jour".

En 1888, une enquête auprès des recteurs insiste plus particulièrement sur la dimension pédagogique de l'enseignement. Cette enquête fera l'objet de la leçon d'ouverture donnée par

---

(I) A. THAMIN. "Pédagogie et philosophie" Revue internationale de l'enseignement 1884. p.375-392.

G.Dumesnil à Bordeaux.

L'enquête se subdivisait en quatre parties :

1°/ enseignement, programmes et méthodes ; 2°/ discipline ;  
3°/ emploi du temps ; 4°/ éducation physique (1). Le recteur  
de Caen y écrit que "la menace du bac entretient les meilleurs  
élèves et leurs familles dans une inquiétude d'esprit déce-  
vante et continuelle"(2). D'après Clément Falcucci certains  
recteurs pensent que "la pédagogie de l'enseignement secondaire  
est trop négligée"(3).

Cette prise de conscience de l'importance de la pédagogie  
se fait sur le mode du "la pédagogie n'a pas la place qu'elle  
mérite".

Ainsi, O. Gréard s'étonne que :

"dans un pays qui compte au nombre de ses gloires les plus  
populaires tant d'écrivains qui ont traité des matières péda-  
gogiques, la pédagogie (a) longtemps tardé à être mise en  
honneur. Une chaire de psychologie appliquée à l'éducation  
vient enfin d'être instituée à la Sorbonne. C'est la consé-  
cration de la place que la science pédagogique occupe dès  
aujourd'hui dans les écoles primaires qu'elle doit prendre,  
avec non moins d'autorité, dans le haut et dans le moyen  
d'enseignement"(4)

---

(1) cité par C.FALCUCCI l'humanisme dans l'enseignement secon-  
daire au XIX° s. p.405

(2) id p.406

(3) id p.406

(4) Revue Internationale "l'esprit de discipline dans l'édu-  
cation" p.662. Il est à noter qu'O. Gréard écrit cet article  
à la suite des "mouvements lycéens", dont le lycée Louis  
le Grand avait été la scène.

En même temps on se désole de la formation pédagogique insuffisante des enseignants ou plus simplement de leurs carences pédagogiques, à quoi on pense remédier par l'introduction d'une "épreuve pédagogique pratique" (1) à l'agrégation de philosophie et par la création d'une "agrégation de pédagogie".

Face à cet intérêt pour la pédagogie, l'attitude des professeurs de philosophie est ambiguë. Certains sont eux aussi gagnés par cette nouvelle préoccupation. Ainsi C. Mélinand (2) après avoir constaté que "les élèves ne parlent pas" se livre à une critique assez vive de la "leçon".

"Que penserait-on d'un professeur de gymnastique qui se contenterait d'exécuter, devant les élèves immobiles, les exercices les plus brillants c'est cependant l'image exacte du professeur de philosophie qui fait son cours" (3).

Dans un autre article, W. Lutoslawski propose d'introduire des "causeries" et des "exercices pratiques" qui permettraient un traitement individuel des élèves.

---

(1) projet de G. Dumesnil "des études philosophiques et de la pédagogie générale". Revue de Métaphysique et de Morale 1895. p.494 p.494-502. qui ajoute en parlant des professeurs de philosophie: "on reconnaît leur mérite, leur talent, leur zèle, on n'incrimine que leur talent pédagogique" et "le nombre est incalculable des heures qui sont chaque jour gâchées inutilement dans les classes de France, malgré la bonne volonté et les efforts des professeurs, parce qu'on ne sait pas la pédagogie".

(2) "le dialogue en philosophie" Revue de Métaphysique et de Morale 1893. p.157-162.

(3) quelques années plus tard Alain lui-même critiquera en des termes assez proches le cours magistral: "les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien" p.80 Propos sur l'éducation XXXVII PUF rééd.57. 199 p.

"C'est le dialogue seul, ajoute-t-il, qui peut donner l'occasion au professeur d'adapter ses explications aux besoins de ses élèves, et aux élèves d'obtenir des réponses aux questions que le livre ne touche pas"(1).

Cet intérêt est cependant tempéré par une méfiance qui donne à M. Barnès l'occasion de répondre aux propos de C.Mélinand : "défions-nous un peu plus de la pédagogie soi-disant scientifique, qui est de mode d'aujourd'hui"(2).

Les réflexes corporatifs ne sont probablement pas absents, de part et d'autre d'ailleurs. C'est pourquoi les louanges que s'octroie chaque partie, professeurs de philosophie, spécialistes de sciences de l'éducation, doivent être lues en ayant présent à l'esprit cet aspect de la confrontation. Les premiers vantent les mérites de la pédagogie pour ajouter aussitôt que du fait que Platon, Rousseau, Kant se sont intéressés à la pédagogie, il n'y a pas de raison pour que cette compétence leur soit disputée. Les seconds protestent de leur bonne foi philosophique pour justifier leur implantation.

Dans sa leçon inaugurale, K. Thamin proclame que "croire à la pédagogie, c'est croire à la philosophie"(3). De son côté H.MARION dans sa leçon inaugurale à la Sorbonne en 1883 rassure les professeurs de philosophie en lui subordonnant la pédagogie. Le stoïcisme est à la parénétique ce que la

---

(1) "de l'enseignement de la philosophie" Revue de Métaphysique et de Morale 1893. p.485-7.

(2) "le dialogue dans l'enseignement de la philosophie" Revue de Métaphysique et de Morale. 1893 p.448-491.

(3) "Pédagogie et philosophie" Revue internationale de l'enseignement. 1884 p.375.

philosophie est à la pédagogie. Il va chercher chez les philosophes une caution à l'entreprise pédagogique.

\*Les plus grands philosophes n'ont pas dédaigné d'être en même temps pédagogues, Platon, Locke, Kant, Spencer".

Pour finir il revendique simplement une toute petite place pour la pédagogie sous la tutelle de la philosophie.

"La pédagogie n'est pas la philosophie. Elle en dépend et la répand, voilà sa place, voilà son rôle".

Malgré tout il semble que l'attitude générale des professeurs de philosophie soit déterminée par leur culture philosophique qui les porte à rejeter par avance, au nom d'une pédagogie philosophique, tout ce qui se pense dès cette époque à partir du terme "pédagogie". C'est ce que porte à croire les instructions déjà mentionnées qui insistent sur le fait que les professeurs de philosophie ne doivent pas oublier qu'ils sont des éducateurs en même temps qu'ils se pensent des philosophes.

"Nos professeurs ne doivent pas oublier une chose, c'est qu'ils sont des professeurs, des éducateurs. Leur travail est bilatéral ; ils ne doivent pas penser tout seuls, mais penser avec les jeunes gens et pour les jeunes gens... leur enseignement doit être en rapport composé de la raison savante et de la raison ignorante"(I).

---

(I) cité par C.Falcucci p.426 également : les professeurs auraient tort de croire qu'il est "au dessous d'eux de se mettre au niveau des élèves" . "S'ils commettaient cette erreur, ce ne serait pas par excès de philosophie mais par défaut de philosophie" p.426.

Les auteurs du rapport ont recours à l'ironie pour décrire l'attitude des professeurs de philosophie à l'égard des considérations pédagogiques : "Je me présente un jeune philosophe qui, sans avoir besoin de travailler en dehors de la classe (sinon pour rédiger des notes) préparait les éléments d'une étude intitulée "de l'esprit philosophique chez les jeunes gens qui entrent en philosophie"(1).

Outre cette raison d'ordre philosophique, un autre fait s'oppose à la prise en compte des problèmes pédagogiques par les professeurs de philosophie, à savoir que cette prise en compte est déjà effectuée par l'enseignement "libre". D'après Paul Gerbod (2) "c'est dans l'enseignement privé que surgissent les tentatives de renouvellement". Une division des compétences s'opère, aux lycées et collèges le niveau de l'instruction, la réussite aux examens et concours, à l'enseignement libre le domaine pédagogique(3).

Le contexte politique, idéologique, institutionnel de l'époque ne contribue pas, c'est le moins qu'on puisse dire, à ce que les professeurs de philosophie des lycées et collèges s'intéressent, en tant que tels, aux questions pédagogiques. D'une part,

---

(1) C. Falcucci p.426 id.

(2) Paul Gerbod, la vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX<sup>e</sup> s. Paris. Hachette. 1968

(3) c'est à cette époque que S. Compayré écrit son ouvrage : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> s. Hachette 1879, où un chapitre est consacré à l'apport des congrégations religieuses au renouvellement pédagogique (Jésuites, Jansénistes, Oratoriens).

parce que les maîtres ecclésiastiques de l'enseignement confessionnel s'en préoccupent, d'autres part, parce que, et en partie à cause de la première raison, les spécialistes de pédagogie ne peuvent concevoir ces questions que dans une perspective scientifique, voire scientifique, ce qui ne peut satisfaire un professeur de philosophie.

Au moment même où l'enseignement de philosophie commence à être ce qu'il est, il a à se définir par rapport à un domaine nouveau, à partir duquel il est lui même évalué -et quelquefois dévalué-, domaine qu'il ne peut intégrer au discours qui est le sien, en raison des références trop "mystiques" ou trop "scientistes", qui accompagnent l'apparition de ce domaine.

Rien ne permet d'affirmer que la situation a changé fondamentalement ; la pédagogie du point de vue des professeurs de philosophie oscille entre les techniques de rationalisation des moyens d'apprentissage et le champ réservé aux gourous, avoués ou non. Tant que la philosophie enseignée était "philosophie d'Etat", les problèmes relatifs à la finalité éducative de cet enseignement ne se posaient pas d'une manière cruciale. La philosophie d'Etat remplaçait la religion d'Etat. La nouvelle conception apparaît comme une libération pour la philosophie, cependant la question d'un enseignement public de la philosophie va se poser.

En effet il importe aux professeurs de philosophie de donner une justification sociale à cet enseignement sans quoi cet

enseignement public n'aurait plus de raison d'être, du moins l'Etat n'aurait pas à le prendre en charge.

La situation de la philosophie est comprise à partir des conceptions que les diverses forces politiques et sociales se font des rapports entre l'Etat , les régimes et la société; "Est-il possible de concevoir un enseignement de la philosophie qui soit public sans être l'expression d'une force politique ? On résout ce problème en invoquant la laïcité de cet enseignement. Cependant il est curieux de lire dans le premier numéro de la revue de Renouvier, "Critique philosophique" (I), un article dans lequel le principe d'une éducation laïque est invoquée pour pallier la carence en matière d' éducation d'un système d'enseignement qui se limiterait à l'instruction. "Cette civilisation laïque dont on se montre quelquefois si fier, renonce à élever les hommes dans les principes qui lui sont propres, et les laisse à l'égard de toutes les notions de droits et devoirs naturels, de droits et devoirs civiques, politiques, économiques dans un état d'abrutissement qui fait pitié. Il n'entre absolument aucun élément d'éducation dans nos écoles, tant primaires que secondaires.. Il y a donc une instruction publique, laïque parce que, de sa notion, toute instruction est laïque, indifférente aux religions. Mais il y a un problème d'éducation publique laïque".

---

(I) Critique philosophique 6 janvier 1872.

La solution à ce problème, Renouvier la voit dans la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Seulement l'Etat, neutre en manière de philosophie et de religion(I), n'est pas déchargé pour autant de toute mission éducative, au contraire.

"Sachons bien que la séparation de l'Eglise et de l'Etat signifie l'organisation de l'Etat moral et enseignant"(2).

Dans un premier temps, les professeurs de philosophie vont penser leur fonction en ces termes. La tâche critique n'est pas séparable de cette mission éducative. C'est ainsi que A.Lalande s'efforce d'établir les principes d'une morale qui seraient l'objet d'un consensus (sociabilité, courage, sincérité, droiture...) (3). Ce que propose, ce à quoi travaille A. Fouillée, est analogue sur le plan des objectifs sinon des moyens.

Cependant cette voie donne surtout lieu à des intentions et des programmes plus qu'à des réalisations. En même temps, on va invoquer la "science". Ce recours à la "science" concilie éducation et instruction, permet de conjuguer les

---

(I) dans le N°1 de Débat. Gallimard Mai 1980, on peut lire : "le fait nouveau et radicalement inédit dans la dynamique des sociétés modernes, c'est que le pouvoir démocratique dans son principe même, se soit comme privé de la faculté de dire ce que doit être la société... (cette démocratie) ne peut d'aucune manière sans se contredire ou se nier, sans sombrer dans une forme de totalitarisme imposer à la société une orientation doctrinale" Pierre Nora p.8

(2) p.279 Renouvier. Critique philosophique.

(3) Revue de Métaphysique et de Morale 1901. p.237.

exigences de la laïcité et les exigences éducatives.

L'exposé de la vérité a "par lui même une valeur formative"

La sociologie est ainsi d'abord "science morale et sociale"(1)

Comme le remarque Durkheim : "C'est au professeur de philosophie qu'il appartient d'éveiller chez les esprits.. l'idée de ce qu'est une loi: de leur faire comprendre que les phénomènes psychologiques et sociaux sont des faits comme les autres, soumis à des lois que la volonté humaine ne peut troubler à son gré et que par conséquent les révolutions au sens propre du mot sont choses aussi impossibles que les miracles"(2).

Dans une République laïque, il est normal que la philosophie devienne "sociologie ". Autrement dit, cette discipline ne devrait pas être oublieuse de ses origines. C'est pourtant à cette condition qu'elle pourra se réclamer à son tour de la scientificité et prétendre contribuer à la constitution d'une théorie sans visée éducative directe. De même si l'histoire, notamment à partir des travaux de ceux qu'on regroupe sous le nom de "nouvelle histoire", s'est dégagée de toute visée étroitement patriote, si elle a cessé en ce sens d'être l'histoire sainte de la Nation Française, il n'est pas difficile de repérer dans ses productions un message éducatif bien déterminé, anti-jacobinisme, régionalisme, écologisme...

---

(1) A.Fouillé, La France au point de vue moral. Paris. Aleau. 1900 407p.

(2) Si cette phrase peut paraître choquante pour un marxiste il faut reconnaître que par bien des points, la démarche marxiste est analogue à cela près que la "science de l'histoire" fait comprendre que les révolutions sont choses possibles, et même quelquefois "à l'ordre du jour".

Dans tous les cas, le risque pour la philosophie, à invoquer la scientificité, c'est de voir se développer des disciplines qui acquièrent peu à peu leur indépendance statutaire sinon théorique par rapport à elle et avec lesquelles elle peut entrer en rivalité.

Si le recours à la scientificité ne va pas sans risque (1) pour la philosophie et pour la crédibilité institutionnelle des professeurs, invoquer une fonction éducative n'est pas chose aisée. Les professeurs en sont restés au plan de l'invocation. Lorsque ce n'était pas le cas il s'agissait alors d'endoctrinement. Il semble donc que ces raisons contribuent à assurer le succès de la référence à la fonction critique, la seule à échapper à ces dangers. Cependant le vide éducatif n'est plus facile à assumer. On a vu la réaction de Renouvier il y a un siècle. Il nous faut constater que de nos jours réapparaît la nécessité d'assigner une fonction éducative à l'enseignement philosophique. Déjà dans un article resté dans les mémoires, D. Dreyfus et F. Khodoss, reconnaissaient cet objectif pour cet enseignement.

"L'enseignement philosophique est donc l'enseignement qui répond pleinement à l'exigence éducative" (2).

---

(1) à lire le rapport rédigé par A. BINET on ne peut qu'être étonné de voir figurer au titre d'un enseignement philosophique des sujets tels que "l'aboulie, les idées fixes, les dédoublements, le somnambulisme" sujets dont le traitement quelques années plus tard relèvera de disciplines telles que la psychopathologie (Cf. p. 215 sq).

(2) cité par Guy COQ p.57 "qui a peur de la philosophie ?" Esprit Février 1980. p.50-60 repris des Temps Modernes n° 235 Déc. 1965. p.1001-1048.

Mais plus près de nous le thème de l'éducation, de la formation est de nouveau pris au sérieux, par des membres du GREPH, notamment. Face aux projets gouvernementaux qui visent à réduire la "fonction simplement culturelle" (1) de l'enseignement secondaire au profit d'un enseignement étroitement utilitaire adapté au court terme, il est plus que jamais urgent de réassumer la dimension formatrice de la philosophie:

"Le combat pour la philosophie s'il a bien lieu d'être, doit être un combat pour la formation. Cette conséquence très simple mais difficile à analyser autant qu'à éviter, en gênera plus d'un. Car si on lève volontiers l'étendard de la philosophie on assumera plus difficilement la responsabilité de l'idée de "formation" (alors même qu'on la présuppose!), immédiatement suspecté d'introduire le dirigisme, le passage au moule culturel, l'odieuse magistralité, etc. Et sans doute toutes sortes de problèmes et de pièges se dissimulent ici. Mais je crois absolument indispensable avant de les mettre au jour et de les examiner de commencer par ne pas biaiser avec la vérité, fut-elle encore grossièrement formulée : si nous voulons de la philosophie dans l'école, nous y voulons une formation. Autrement dit, nous nous engageons à penser ce que peut désormais signifier et être une formation" (2).

---

(1) Guy COQ p.58 id.

(2) Jean Luc NANCY cité par Guy Coq p.57 "qui a peur de la philosophie?" Esprit Février 1980

se formulait dans les termes de la morale, en cette fin de XX<sup>e</sup> s. il est significatif qu'un article dont l'auteur après avoir reconnu que le GREPH "est l'un des rares centres possibles d'un renouvellement de l'enseignement philosophique en France"(1), en reprend à son compte les conclusions provisoires, se termine par l'affirmation qu'il s'agit de passer de la "défense de chaque discipline à la recherche qui recomposerait les linéaments d'une culture commune de référence"(2).

La situation de l'enseignement philosophique semble critique par essence. On a vu qu'il lui est difficile de se réclamer de la scientificité, d'un projet éducatif (3). Invoquer la seule fonction critique n'est guère mieux ; outre les problèmes soulevés aussi bien, et dans des perspectives différentes par Renouvier que par J.L. Nancy, abrûtissement pitoyable, vide moral d'un côté, dé-culturation de l'autre, s'ajoute le fait que, sauf à supposer un Etat suffisamment libéral pour payer des fonctionnaires susceptibles de se livrer avec leurs élèves à un examen critique des valeurs sur lesquelles cet Etat repose, on ne voit guère comment cet enseignement peut faire l'économie d'une légitimation sociale. Cette difficulté dépasse le cadre modeste de l'enseignement philosophique. C'est la notion même de laïcité appliquée à la philosophie dès lors qu'elle est intégrée à un système d'enseignement public qui est problématique. C'est ainsi que les partis de gauche peuvent en même temps défendre les professeurs de philosophie qui craignent pour la survie de leur discipline, promettre la

---

(1) p. 55 id.

(2) p. 59 id.

(3) Si J.L. Nancy reprend cette idée il prend bien soin de souligner toutes les difficultés qu'elle soulève.

revalorisation de cet enseignement et en même temps au  
nom de l'idéal de laïcité dont ils se réclament garantir la  
libre expression des convictions religieuses et philosophiques,  
au dehors de l'école.

#### CHAPITRE IV - Unité morale

-----

La nécessité d'un enseignement philosophique se justifie par la nécessité d'un lien idéologique propre à assurer un consensus, par delà les diversités sociales et culturelles, dès lors que la religion, -l'a-t-elle jamais pu-, ne peut plus remplir cette fonction. Outre la difficulté à concilier ce rôle avec la tâche "critique", la philosophie ne semble guère plus apte à le jouer par le fait qu'au même moment la "solidarité", ce qu'entrevoit Durkheim, commence à être garantie par d'autres moyens que l'idéologie.

Dans la mesure où la philosophie, même à se penser comme activité critique, a besoin d'une justification sociale, elle ne doit pas prêter le flanc à l'accusation de scepticisme (I). C'est pourquoi le thème de la fonction sociale de la philosophie revient avec insistance, sans qu'on puisse véritablement savoir s'il s'agit de discours à usage externe, et si

---

(I) d'autant que la croyance à l'influence des idées philosophiques dans la société laisse craindre une diffusion de ce scepticisme ; or comme le dit A. Fouillée "le scepticisme est pour le peuple le pire des états d'esprit" p.229. La France d'un point de vue moral. Egalement "il ne faut pas dire que la philosophie contribue à faire des révoltés et des sceptiques. Elle sert au contraire à apprendre aux jeunes gens à distinguer la liberté de la révolte et l'examen du scepticisme" p.110 brochure éditée par le ministère de l'instruction publique en 1890. cité par P.Gerbod l'université et la philosophie depuis 1789 p.253 Actes du 95<sup>e</sup> congrès national des sociétés savantes Reims 1970.

le cas échéant les professeurs de philosophie eux-mêmes ne sont pas les premières victimes de leur propre "propagande". - Toujours est-il qu'il convient d'affirmer et surtout de faire croire que "l'enseignement philosophique et moral... est le plus pratique de tous les enseignements du lycée" (I) - Concrètement cette fonction consiste à assurer l'unité morale (2) de la nation, unité que la religion catholique ne peut plus garantir. C'est à cette fin que l'éclectisme comme philosophie d'Etat (3) fut diffusé sous la Monarchie de Juillet ; d'après Paul Gerbod, les spiritualismes puis le néokantisme succédèrent à l'éclectisme, toujours comme philosophie d'Etat. Dans un premier temps il s'agit donc de remplacer les dogmes religieux chancelants ou vulnérables (4). La philosophie en ce sens est d'abord dogmatique.

"Il s'agit de savoir si l'on peut impunément élever les générations nouvelles en dehors de tout dogme philosophique ou religieux à l'école exclusive des faits, sous la seule règle de l'hygiène publique", (5) écrit E. Caro au moment précisément où cette entreprise est déjà du passé . D'après E. Caro

- 
- (I) "La philosophie au lycée" Revue de Métaphysique et de Morale 1894. p.73 86
- (2) "l'ébranlement de l'unité religieuse de l'unité sociale et de l'unité politique rend plus nécessaire que jamais l'unité morale" p.398. A.Fouillée-La France d'un point de vue moral. Paris. Aleau. 1900. 416 p.
- (3) cf. Durkheim "l'enseignement de la philosophie et l'agrégation de philosophie" p.407 Textes rassemblés. Ed. de Minuit. 1895 paru dans la Revue philosophique.
- (4) comme le remarquait déjà Quinette, ministre de l'intérieur en 1799, il est dangereux de faire reposer l'obéissance aux lois sur le respect de croyances religieuses : "comme enfin ce dogme d'une vie à venir n'est plus susceptible d'une démonstration rigoureuse, appuyer uniquement sur lui toutes nos obligations, c'est faire reposer toute la morale sur une base incertaine" p.327 cité par E. Joyau Revue d'Auvergne: "l'enseignement de la philosophie en France pendant la Convention et le Directoire" 1900 p.321-339.
- (5) p.38 E. Caro Philosophie et philosophes. Paris Hachette 1888 422p.

ce fut précisément le projet des philosophes cousinien  
de produire et de diffuser ces nouveaux dogmes.

"Ce que M. Jouffroy chercha dans la philosophie c'était plus  
qu'une méthode c'était une foi. Il avait besoin de trouver  
par l'effort de sa raison, un système de croyances pour  
remplacer celles qu'il avait perdues (1)".

Mais constate E. Caro, il en est des dogmes philosophiques  
comme des dogmes religieux, ils ont appelés à décliner d'où  
le titre de son article "Comment les dogmes finissent et  
comment ils renaissent" (2). L'erreur consistait à attribuer  
à la religion chrétienne ce qui relevait des dogmes en tant  
que tels. La tentative de diffuser une philosophie d'Etat  
fut un échec ; "à l'heure qu'il est.. ces doctrines ne figurent  
plus.. qu'à l'état de minorité.. Les mêmes symptômes signalés  
par Jouffroy reparaissent de toutes parts aujourd'hui et  
trahissent dans la région de la philosophie une situation  
analogue à celle qu'il retraçait alors dans la région de la  
foi" (3).

Du temps même de V. Cousin l'éclectisme était un facteur de  
division. La droite catholique refusant de faire "la part  
du feu" voit en lui un rival, qui ouvre la voie à l'athéisme.

---

(1) p.38 id.

(2) il reprend par là le titre d'un article de Jouffroy  
"comment les dogmes finissent". Pour Jouffroy il s'agissait  
des dogmes religieux auxquels il pensait substituer les  
dogmes spiritualistes. Pour E. Caro, ceux là finissent  
également, au contraire des dogmes religieux, qui, d'après  
lui, renaissent.

(3) E. Caro p. 6. D'ailleurs l'entreprise de V. Cousin encourageait  
selon certains le scepticisme qu'elle se proposait de com-  
battre. D'après P. Gerbod entre 1840 et 1850 elle est ac-  
cusée de détourner les jeunes esprits non seulement de la  
foi religieuse mais aussi des certitudes essentielles de la  
vie sociale et politique. P.312. "L'université et la philo-  
sophie depuis 1789". Actes du 95<sup>e</sup> congrès national des  
sociétés savantes de Reims 1970.

Monseigneur d'Astros, en 1850, démontre que Gatién Arnoult, professeur à la faculté de Lettres et disciple de Cousin "tout en professant la croyance d'un dieu, prépare largement les voies de l'athéisme" (1). Si donc on veut refaire "l'unité morale" du pays, que les religions ne pouvaient plus assumer, il ne faut pas reproduire les travers des religions, autrement dit le recours au dogmatisme et à la philosophie d'Etat n'est pas un bon moyen. D'ailleurs lorsque la notion de philosophie d'Etat est abandonnée, l'Eglise catholique commence à se rallier à la République (2). Le contenu de l'unité morale change de signification, il ne s'agit plus de rassembler les familles de pensée mais de permettre à des classes sociales aux intérêts différents voire opposés de coexister (3). C'est à cette fin que la notion de "solidarité" commence à faire l'objet des réflexions des professeurs de philosophie. La "solidarité" est proposée comme le remède à la fois théorique et pratique aux deux crises de la morale et de la moralité (4).

---

(1) cité par Paul Gerbod p.161. La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX<sup>e</sup> s. Paris. Hachette. 272 p.

(2) C'est en 1890 lorsqu'à Alger Monseigneur Lavigerie fait jouer "la Marseillaise" par les Frères de l'Ecole Chrétienne que J.Ozouf.. fait remonter le début du ralliement de l'Eglise catholique à la République. Ce serait à partir de ce moment que l'"opposition de gauche" commence à chanter l'Internationale puisque la Marseillaise est confisquée par l'autre bord. Nous les maîtres d'écoles. Juillard 1967. 271 p.

(3) cf le mot de Tocqueville cité par A.Fouillée "bientôt ce sera entre ceux qui possèdent et ceux qui ne possèdent pas que s'établira la lutte politique". Egalement Guy Avanzini; "l'axe par référence auquel s'opèrent les clivages idéologiques s'est désormais déplacé : sa position est fonction de critères non plus religieux mais socio-politiques" p.109 Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire 1975 Privat. Toulouse 318 p.

(4) p.22 A.Fouillée "La France d'un point de vue moral" (cf p. 152 et sq.)

L'urgence à résoudre le problème pratique ne peut qu'entraîner l'affirmation de la nécessité de résoudre le problème théorique. "Mettons nous au travail et dans 3 ans nous aurons une morale" disait Durkheim. Ce programme ne sera pas tenu par Durkheim ou par aucun autre ; ou il le fut trop bien ce qui revient au même.

Devant cet échec à constituer une morale sur des bases rationnelles, acceptées par tout homme raisonnable, la tentative d'unification morale fera appel à ce qu'on appellera les sciences humaines ; cela de deux façons :

- l'appel à la psychologie, à la psychopathologie. La morale devient affaire de l'hygiène publique. (I)
- l'appel à la sociologie et principalement la sociologie durkheimienne.

On redécouvre la fonction sociale des religions, des croyances <sup>(2)</sup> (

Dans les deux cas, la philosophie est impuissante et doit se contenter de dresser le constat de la nécessité d'un lien social suffisamment fort pour éviter les convulsions. Mais, c'est important, elle commence à prendre conscience que le problème de la solidité du lien social n'est pas nécessairement conditionné par celui de la consistance et de

---

(I) "les problèmes moraux sont devenus des problèmes de clinique la seule psychologie reconnue est la psychologie morbide ; la névrose joue dans la vie actuelle le rôle de la fatalité antique" p.30 E. Caro Philosophie et philosophes. Paris. Hachette. 1888. 422 p.

(2) "la principale condition d'existence d'une société donnée est la vitalité du système de croyances qui assure la solidarité de ses membres" P. Fauconnet. La responsabilité. 1928. La remarque de A. Binet dans son enquête sur les professeurs de philosophie (1908) ; il cite "le cas d'un garçon de 16 ans qui transposait non sans talent en philosophie ses goûts antérieurs pour la littérature symbolique" pour conclure qu'il manifesta par la suite la plupart des symptômes de "l'hébéphrénie" qu. XV De là à considérer l'intérêt pour la métaphysique comme le symptôme d'un désordre mental..

la diffusion d'une morale. Elle prend conscience que ce problème n'est peut être plus le sien parce qu'il se pourrait que les sociétés modernes ne "fonctionnent" plus à l'idéologie" du moins plus à "la philosophie". C'est Durkheim qui nous apprend à cette époque que dans des sociétés fondées sur une solidarité de "type organique" (I) un corps imposé de doctrine n'est plus nécessaire pour consolider le lien social.

Faut-il alors conclure que la philosophie, quant à sa fonction sociale, ne servirait plus à rien ? que la philosophie soit unifiée ou non, cela n'aurait plus aucune importance de ce point de vue ? Les professeurs de philosophie n'auraient plus à être des "fonctionnaires de l'ordre moral" ? Il serait aventureux de répondre brutalement à ces questions. Disons simplement que les professeurs de philosophie, les défenseurs de cette discipline comme ses ennemis ont pu par moment être

---

(I) p.99 De la division du travail social PUF réée 73.  
413 p. Tout se passe comme si les professeurs de philosophie notamment avaient besoin de croire que les sociétés industrielles relèvent de la "solidarité mécanique" d'autant plus que c'est une habitude assez répandue que de penser "la classe" sur le modèle de la "société globale" cf J. Filloux : "le mode d'organisation des liens sociaux et de coopération souhaité par l'enseignant dans sa classe s'apparenterait à celui des sociétés primitives (type, clan..)"/. une telle représentation de l'unité, de la solidarité du groupe est du type (de ce que Durkheim) appelle la "solidarité mécanique" (p.167 Fantasma et Formation Dunod 73). S'agissant des professeurs de philosophie on pourrait ajouter à la phrase de Filloux après "dans sa classe", : "et dans la société globale".

abusés par les raisons qu'ils imaginaient pour la défendre, ou pour la combattre. A.Canivez suggère (I) que "ce sont les hauts fonctionnaires eux mêmes qui ont intérêt à entretenir l'illusion du caractère subversif de la philosophie". L'ennui pour les enseignants est que ces administrateurs peuvent être les premières victimes de cette illusion. Inversement à trop justifier son existence en invoquant son utilité sociale, on peut finir par y croire.

---

(I) p. 145 J.Lagneau Professeur de philosophie Publication de la faculté des lettres de Strasbourg. 1965. 602 p.

UN EXEMPLE : La France d'un point de vue moral. Alfred Fouillée.

---

Le livre d'A.Fouillée est intéressant en ce qu'il manifeste une tendance, plus ou moins affirmée, propre à caractériser nombre de professeurs de philosophie. Cette tendance c'est celle qui consiste à penser que seule la philosophie peut apporter le salut. La table des matières est déjà par elle-même éloquente :

Livre I - Le caractère français au point de vue moral et religieux

avec le ch. II - La crise morale

le ch. IV - La crise religieuse

Livre II - l'Opinion et la presse

Livre III - La criminalité en France et les jeunes criminels

Livre IV - L'éducation de la jeunesse en France

Livre V - L'éducation dans l'enseignement secondaire en France

Avec les 2 derniers chapitres consacrés à l'enseignement de la morale et de la philosophie

Les trois premiers livres établissent un constat de crise alors que les deux derniers envisagent les remèdes susceptibles d'y mettre fin.

A première vue cette démarche n'est pas nouvelle, c'est déjà celle de Platon, celle du philosophe-roi auquel A. Fouillée fait référence (1). Cependant A. Fouillée l'actualise dans la

---

(1) p.25. La France d'un point de vue moral. Paris. Aléa 1900  
416 p.

mesure où un des maîtres-mots du livre est celui de solidarité. Il s'agit pour lui de montrer que le remède à la décadence, à la crise qui ruine la France est précisément la "solidarité" dont le concept par ailleurs est une création française. "L'histoire de la morale en France est celle même des idées de droit et de solidarité se dégagant peu à peu de l'enveloppe théologique" (1).

Et A. Fouillée va même jusqu'à voir en Descartes une des sources de ce concept. "Le plus profond des métaphysiciens français, Descartes marque déjà avec force l'importance du principe de solidarité. Toute la morale, selon Descartes, consiste à penser qu'on ne saurait subsister seul et que l'on est en effet l'une des parties de cette terre, l'une des parties de cet État, de cette société, de cette famille, à laquelle on est joint par sa demeure, par son serment, par sa naissance et qu'il faut toujours préférer les intérêts du tout dont on est une partie" (2).

Le remède à la crise, au déclin existe déjà, toute la philosophie française Pascal, Descartes, Condorcet, Rousseau, Bonald, Fourier, Comte ont conçu l'homme comme la partie d'un grand tout. Il faut donc que la philosophie de son temps continue la tâche de la philosophie française dans la mesure où celle-ci a mis l'accent sur le côté social de l'homme.

"L'importance croissante donnée dans la pratique au côté social de l'homme résulte d'une théorie de plus en plus exacte de ce qu'est l'existence même et cette théorie est une conquête

---

(1) p.18 id

(2) p.18 id.

de la philosophie"(I)

- "Ce qui importe c'est le côté moral et social de la philosophie, comme aussi ses grandes conclusions doctrinales dans ce qu'elles ont de plus propre à réconcilier les esprits"(2)

- "Tous les maîtres doivent être avant tout des moralistes",(3)

La vertu de la philosophie tient donc au fait qu'elle seule peut maintenant "réconcilier les esprits", reconstruire un "consensus" que la religion catholique ne peut plus produire

- "L'ébranlement de l'unité religieuse, de l'unité sociale et de l'unité politique rend... plus nécessaire l'unité morale. Il y a un esprit à la fois universel et profondément rationnel dont tout éducateur doit s'inspirer pour l'inspirer à son tour, et cet esprit constitue une sorte de religion laïque commune à tous, que l'Etat a le droit et le devoir de répandre dans les collèges comme dans les écoles(4)".

-"Donner une âme philosophique à l'enseignement puisqu'il perd de plus en plus son âme religieuse. Déchristianiser sans humaniser ni moraliser ce serait se préparer à toutes les convulsions sociales et politiques"(5).

En somme il s'agit de faire ce que le catholicisme a fait pendant plusieurs siècles, oeuvrer au maintien de la cohésion sociale. A cet effet, l'enseignement de la philosophie doit

---

(1) p.376 id.

(2) p.382 id.

(3) p.387 id.

(4) p.398 id.

(5) p. 399 id.

être aussi un enseignement de sociologie

"la question sociale est une question morale

la question morale est une question sociale". (1)

Tout ceci concerne le contenu, mais surtout cet enseignement doit s'étendre et A.Fouillée insiste à plusieurs reprises sur la dimension institutionnelle du problème qu'il se pose. C'est pourquoi sa démarche ne relève pas du pur idéalisme. Même s'il écrit que "c'est la crise de la morale qui explique en grande partie la crise de la moralité" (2).

A.Fouillée, par le soin qu'il met à citer les lieux où l'enseignement de la philosophie pourrait se prodiguer, conçoit, d'une manière plus ou moins consciente, l'extension de cet enseignement comme un procédé de quadrillage de la population. Plus exactement le problème pour lui n'est pas d'ordre essentiellement théorique, il ne s'agit pas d'établir les bases d'une nouvelle morale, ces bases existent déjà, il n'est que de se référer à la tradition philosophique française. Le problème est d'ordre politique. Il s'agit d'étendre partout où on le peut l'enseignement de la Philosophie. Ainsi "en école normale l'enseignement moral et social doit être pratiqué par les professeurs de philosophie" (3).

De même "il faut organiser l'éducation au régiment et faire de la caserne une école de moralisation" (4). Les professeurs de philosophie doivent également enseigner aux officiers.

---

(1) p.150 id.

(2) p. 27 id.

(3) p. 264 id.

(4) p. 299 id.

Le caractère essentiellement moral et social de cet enseignement justifie la création d'un corps suffisamment autonome par rapport aux gouvernements (I).

En effet, "l'éducation n'est pas un métier ni même une fonction encore moins une fonction politique c'est une mission morale et sociale"(2).

La stabilité de la société étant assurée par l'institution éducative, elle même produite sous la directive des philosophes, il est normal que celle-ci soit relativement indépendante. La République n'aurait rien à craindre, elle aurait tout à gagner, pour sa durée et sa prospérité à l'indépendance de ses instituteurs vis à vis des agents de la politique militante qui est éphémère, à leur dépendance par rapport aux représentants universitaires des grands intérêts moraux et sociaux qui sont permanents"(3).

A la limite on pourrait considérer que l'appareil éducatif lui même constitue l'essentiel de l'appareil d'Etat. Qui ne voit que dans la dernière phrase les véritables défenseurs de la République ce sont les "instituteurs" et non plus les agents de la politique "militante"?

La démarche de A.Fouillee n'est pas aussi désuète qu'il pourrait sembler au premier abord. La lecture du compte-rendu des Etats Généraux de Juin 79 serait là pour démentir cette première

---

(I) L'avantage de l'indépendance du corps enseignant a été soulignée par Anne Querrien à propos de l'enseignement primaire. p.168. L'enseignement. Recherches. N° 23. 1976. p.5-190.

(2) p.270

(3) p.275.

impression lorsqu'on y voit à l'oeuvre le même désir "d'introduire de la philosophie" dans tout le tissu social (1).

Au contraire elle annonce un nouveau mode d'exercice du pouvoir, lorsque l'éducation, de privilège des grands, devient instrument de contrôle

Ce que A.Fouillée note lui même :

Catherine II affirmait : "du jour où nos paysans voudraient s'éclairer, ni nous ni moi ne resterions en place"

A quoi il répond :

"C'est tout le contraire aujourd'hui ; si nous voulons que le peuple devenu souverain n'aboutisse pas à tout renverser, il faut l'éclairer"(2).

Dans le même ordre d'idée A. Fouillée est favorable à la création d'"assistance" aux enfants, aux pauvres.

"Sans socialiser les moyens de production, on peut et on doit se préoccuper davantage de l'éducation et de la protection des pauvres"(3).

Son projet est destiné à faire l'économie d'une révolution, il prend l'aspect d'une lutte entre la pensée française avec l'idée de solidarité - et son incarnation dans la sociologie et la pensée allemande.

"Le moyen de réagir contre cette idôlatrie d'un nouveau genre (le collectivisme allemand) c'est de répandre la vraie science sociale, c'est d'en introduire les premiers principes dans l'enseignement.(4)

---

(1) (Cf. p.73 sq.)

(2) p.259

(3) p.155

(4) reconnaissons que son opportunisme s'accompagne d'une certaine franchise et d'une lucidité certaine. Ce qui n'est peut être pas le cas de tous ceux qui invoqueront après lui la science.

Tout se passe comme si la "vérité" de cette "vraie science sociale" s'évaluait à son efficacité sociale. Ce qui permet de comprendre certaines expressions de Fouillée qui, placées dans un autre contexte apparaîtraient comme relevant du plus pur opportunisme.

"De nos jours le culte de la science est répandu profitons-en" (1) La morale, la philosophie doivent être enseignées sous la rubrique "sociologie" pour la raison invoquée, le prestige de la science et parce que cette morale est morale sociale. Le fait que cette sociologie soit enseignée par des professeurs de philosophie suffit à montrer que la vérité est le voile dont se drape la finalité morale et sociale.

"En parlant au nom du vrai, on a encore plus de chance de persuader qu'en parlant au nom du beau" (2).

En somme la démarche de Fouillée mérite l'attention dans la mesure où elle semble relever de deux conceptions du monde qui se traduisent par deux façons de concevoir le maintien de l'ordre, et aussi de deux conceptions de la philosophie. Il y a dans ce texte des éléments traditionnels, tels l'idéalisme déjà relevé, tel également le jugement porté sur la presse avec la critique de la place accordé au fait divers, à la presse licencieuse, à la presse socialiste, avec le mépris à l'encontre de l'argent, "la presse : entreprise industrielle, financière et politique."

---

(1) p.134 id.

(2) p. 133 id.

A ce titre, la presse est l'ennemie de la philosophie; elle est la complaisance accordée à l'opinion. Malheureusement "la parole journalistique est sacrée, plus celle de philosophe." (1) Mais à côté de cet aspect que l'on retrouve encore chez nombre de professeurs de philosophie (2), A. Fouillée conçoit un aménagement possible de la philosophie afin qu'elle puisse répondre à la demande qui émane de la société qui se met en place. La démarche est ingénieuse en ce qu'elle permet de satisfaire les intérêts du corps auquel il appartient tout en lui donnant une fonction sociale.

Dans ce texte un nouveau rapport de la philosophie à l'Etat est affirmé. A. Fouillée ne réclame plus de l'Etat assez de libéralité pour permettre le libre exercice de la pensée (Spinoza), il propose les services de la philosophie comme rouage essentiel de l'Etat. Faut-il dire alors que les intérêts matériels des professeurs de philosophie sont sauvés au prix de la philosophie elle-même ? Il faudrait pour pouvoir répondre, savoir si la figure traditionnelle de la philosophie est une figure essentielle. En ce cas il faudrait conclure que, sauf à admettre cette libéralité de l'Etat, la philosophie n'aurait plus qu'à être profession libérale.

Le livre de Fouillée oblige donc à penser les rapports de l'enseignement de la philosophie avec les institutions.

Enfin ce que nous montre ici A. Fouillée ce serait tout l'aspect idéologique de la sociologie de ce début de siècle qu'on (mé)-connait, surtout au travers de Durkheim.

---

(1) p.108 id.

(2) cf. Ière partie. p.65 sq

La sociologie selon Fouillée ce serait ce qui reste de la sociologie de Durkheim, une fois enlevée la partie proprement "scientifique".

Est-il besoin de préciser que la tâche que Fouillée réservait aux professeurs de philosophie d'autres l'accompliront ?

Ce que les professeurs de philosophie, presque un siècle plus tard, auront du mal à accepter (I).

---

(I) (Cf. p.73).

## CHAPITRE V - La référence au protestantisme

---

Les métaphores religieuses, cléricales mêmes, ont souvent été utilisées pour décrire l'enseignement philosophique. Ces images se réfèrent tantôt au catholicisme, tantôt au protestantisme. Au catholicisme lorsqu'on insiste sur l'esprit ~~de~~ corps, sur la dimension hiérarchique de l'institution, au protestantisme lorsqu'on met l'accent sur le caractère libéral de cet enseignement. La référence protestante relèverait de l'imaginaire, la référence catholique relèverait du modèle institutionnel. Cette dualité se déploie dans un contexte symbolique qui donne sa crédibilité à la "parole prédicante".

Si ce contexte symbolique vient à changer, que peut-il advenir de la crédibilité de la parole philosophique dès lors qu'elle était, dans l'enseignement secondaire, une "parole prédicante" ?

Nous avons déjà eu l'occasion de relever les analogies que les Professeurs de philosophie ont coutume d'établir, en cette fin de XIX<sup>e</sup> s, entre la fonction sociale des religions et celle de la philosophie. Jusqu'à présent, c'est surtout à partir de la croissance que l'analogie s'est instaurée (I). Celle-ci est

---

(I) chapitre précédent.

cependant poussée plus loin et elle concerne également les institutions et les comportements.

Si la philosophie pour justifier sa place dans les établissements scolaires, doit affirmer sa vocation sociale, il faut constater que l'Eglise catholique n'a pas délaissé, bien au contraire, cet aspect des choses puisque comme le remarque Cournot (1) toutes les congrégations fondées depuis le XVI<sup>e</sup> s. sont vouées à l'éducation. Inversement les métaphores religieuses servent à désigner les institutions pédagogiques. C'est ainsi que Durkheim, à propos de l'université napoléonienne, parle d'une "vaste congrégation laïque, une sorte de société de Jésus civile, dont (Napoléon) serait le général" (2).

La référence au modèle jésuite est fréquente parce qu'elle réunit l'aspect militaire et l'aspect conventuel.

Les comparaisons font quelquefois appel au protestantisme(3); le rappel que bon nombre des administrateurs de la III<sup>e</sup> République furent des protestants (Pécaut, Buisson, Steeg) n'est plus à faire. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que les protestants aient vu d'un oeil favorable l'idée d'un enseignement laïque, qui correspondait mieux à leur conception des rapports entre la société et la religion (4) et qui permettrait de limiter l'emprise du catholicisme.

---

(1) " à partir de la réforme du XVI<sup>e</sup> s. toutes les nouvelles congrégations ou associations qui se forment au sein du catholicisme s'annoncent comme spécialement dévouées à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse p.10 Cournot Des institutions publiques en France Rééd. Vrin 1976 402 p.

(2) Durkheim p.352 l'évolution pédagogique en France PUF 1969 403 p.

(3) M. Foucault : "la classe de philosophie c'est le luthéranisme de la France catholique et anticléricale." Interview au Nouvel Observateur 9 Fév. 1970

(4) cf Durkheim qui à propos du protestantisme parle du "sens de l'aspect laïque de la société" p.327 l'évolution pédagogique en France.

En ce qui concerne la philosophie, Descartes y remplit un rôle qui rappelle celui de Luther. Tous deux sont des réformateurs par rapport à l'Eglise médiévale ou à la scolastique. Les catholiques ne se sont pas gênés pour construire l'équivalence "philosophie, protestantisme, révolution" et établir des dérivations vers l'athéisme et le socialisme. Ainsi André Nicolas (1) énumère les étapes qui mènent fatalement du protestantisme à l'athéisme. Dans son énumération le "philosophisme" comme il dit est l'étape qui suit le protestantisme. Entre les deux, la différence n'est que de degrés. Monseigneur Veillot ajoute encore à l'opprobre, le fait que "protestantisme" et "philosophisme" sont anti-français: "Il y a longtemps que nous ne manquons pas de penseurs prussiens... Le protestantisme et le philosophisme ont fait la Prusse, nous y avons travaillé, nous en jouissons" (2) Mais c'est A.Thibaudet (3) qui décrit le mieux cette assimilation entre protestantisme et philosophie; "Il y a dans la vocation philosophique un principe analogue à la vocation sacerdotale.. plus qu'au clergé romain on pourrait ce demi-clergé, le comparer au pastorat. Vous savez d'ailleurs quelles affinités il y a entre le monde protestant et ce monde de la haute université qui de 1885 à 1905 a dirigé en France les trois ordres d'enseignement, crée et organisé l'oeuvre

- 
- (1) Du protestantisme et de toutes les hérésies dans leur rapport avec le socialisme. Paris. A.Vaton 1854 p.458. 460p  
(2) cité par A. Canivez Jules Lagneau professeur de philosophie 1965. 602 p.  
(3) A.Thibaudet. La République des professeurs p.138. 1928.

scolaire propre à la III<sup>e</sup> république : Buisson, Rabier, Pécaut, Steeg, protestants, presque tous fils de pasteur, tous agrégés de philosophie (I) entrés dans l'université comme dans un pastorat plus souple et plus libéral".

En somme, comme l'écrit Alfred Fouillée :

"à côté du sacerdoce religieux, il y a la place pour un sacerdoce laïque" (2) . Ce qui pour nous fait problème, c'est ce balancement entre les références au protestantisme et au catholicisme. Peut être y verrait-on plus clair si nous mettions en rapport cette ambiguïté avec le contraste que Charles Bénard avait déjà observé entre la rigidité des règlements relatifs à l'enseignement de la philosophie et la souplesse du plan d'études, avec la dualité de réseaux dont nous avons émis l'hypothèse ; peut être le modèle catholique s'applique à la réalité du dispositif institutionnel de cet enseignement, le modèle protestant correspondant à l'imaginaire qui accompagne ce dispositif. L'identification du professeur de philosophie au pasteur protestant serait une identification mystifiante. En effet le professeur de philosophie du moins celui qui relève du "second réseau", s'apparente plus au prêtre qu'au pasteur, ne serait-ce qu'en raison de sa dépendance par rapport à l'Inspection Générale

---

(1) les professeurs de philosophie, du moins certains ont été jusqu'à concevoir l'équivalent des vœux ecclésiastiques. J. Lagneau rédige la charte de l'Union pour l'Action Morale où on peut lire " nous nous interdisons toute recherche de la popularité, toute ambition d'être quelque chose ; nous nous engageons à ne point mentir, à quelque degré que ce soit, à ne point créer ou entretenir par nos paroles ou nos écrits des illusions sur ce qui est possible" Nous ne thésauriserons pas : nous renonçons à l'épargne à la prudence pour nous et les nôtres ; cette vertu, dont nous mourrons n'a pas besoin d'être recommandée" cité par Thibaudet.

(2) A.Fouillée p.264 La France d'un point de vue moral.

beaucoup plus étroite que celle qu'il pourrait y avoir avec les professeurs de philosophie du supérieur. Le prêtre a affaire à l'Evêque et ignore les théologiens(I) comme le professeur de philosophie a affaire à l'inspecteur et non au professeur d'université.

Si nous avons souvent parlé de "pédagogie de la rupture" dans la Ière partie, il convient maintenant de constater que l'enseignement philosophique vit aussi de l'"illusion de la rupture" ; le discours philosophique dominant est celui au nom duquel on pense la période post-révolutionnaire comme radicalement autre que la période antérieure, celui qui empêche de voir que les lycées sont la reprise des collèges de l'Ancien Régime, celui qui permet de ne lire dans Descartes que ce qui accrédite la croyance en un recommencement absolu de la philosophie à partir de lui(2). Autrement dit l'idéologie révolutionnaire "traverserait l'institution philosophique et ferait comprendre en terme de rupture ce qu'il faudrait lire en terme de continuité.

Par ailleurs il faut bien constater que la formation des prêtres s'apparente à celle des professeurs de philosophie.

---

(I) dans le même ordre d'idée il est permis de penser que l'Eglise catholique n'a pas besoin d'avoir une théologie explicite pour exister, de même que l'institution philosophique n'a pas besoin de philosophie pour se maintenir. Les théologiens, avant d'être "récupérés" sont souvent longtemps tenus à l'écart, comme les philosophes ne sont acceptés par l'autorité qui pèse sur l'enseignement philosophique, qu'après leur mort.

(2) c'est d'ailleurs V.Cousin qui a contribué à cette sacralisation de Descartes. Initialement l'introduction de Descartes correspond à un désir d'orthodoxie "dans l'ordre des idées pures, le néo-cartésianisme, l'éclectisme spiritualiste, la théorie de la raison impersonnelle...deviennent des doctrines d'une orthodoxie édifiante, ou tout au moins peuvent passer pour des doctrines inoffensives, en comparaison de ces nouveaux systèmes philosophiques, échos d'un côté du Rhin ou de l'autre". Cournot. Des institutions publiques en France.Vrin. Reed 1976.402 p. Enfin Descartes permet de contrecarrer l'influence du "sensualisme" des Idéologues.

Les années de séminaire constituent une formation essentiellement théorique ; ces années sont suivies d'une période de "stages" correspondant au CPR. Là où l'analogie donne l'impression de cesser d'être pertinente, c'est lorsqu'il est question d'évaluer le rôle de la formation théorique dans l'un et l'autre cas. Le prêtre n'a pas pour fonction de retransmettre ce qu'il a appris pendant ses années de séminaire, du moins pas directement ; cependant cette formation lui est utile. En ce qui concerne le professeur de philosophie du "second réseau", le rôle que joue la formation est en fait très proche de celui qu'elle joue pour le prêtre mais l'Inspection Générale ne le sait pas ou ne veut pas le savoir - et continuera d'évaluer le professeur à partir de son aptitude à faire "une bonne leçon" (1) comme si l'activité du prêtre était évaluée à partir du modèle que peut présenter un professeur de séminaire, auquel s'apparentent les professeurs du "premier réseau."

Cette identification du professeur de philosophie au pasteur est l'indice de l'importance donnée à la parole de ce dernier, non pas simplement par le fait que sa parole est magistrale mais surtout par le fait que la crédibilité de ses propos est l'effet de son être mais en même temps de leur valeur théorique. Il ne suffit pas d'affirmer comme cela se fait souvent que "l'essentiel du professeur c'est sa personne" (2)

---

(1) d'après la distinction établie par P. Bourdieu, nous dirions que comme le prêtre, la valeur de sa parole est liée à sa fonction alors que pour être crédible elle devrait paraître liée à son charisme. La reproduction p.80. Minuit 1973.280p.

(2) A.Thibaudet "l'essentiel de Lagneau c'était sa personne et plus encore que son enseignement sa présence, son regard intérieur, le sentiment vif, chez ses élèves dans la chaire comme le feu dans la lampe, une pensée pour elle même à la façon du dieu d'Aristote plus qu'une pensée pour les autres" p.138 La république des professeurs. Paris. Grasset 1927.267p

Ceci est à la fois vrai et faux. Vrai dans la mesure où, finalement, la quantité des informations transmises et retenues (1) peut être pratiquement nulle mais faux également dans la mesure où il faut malgré tout que l'illusion que "seul est important ce qui est dit", soit maintenue. Si l'essentiel du professeur est sa personne, "il ne faut pas que ça se sache". La tradition philosophique joue alors un rôle analogue à la tradition théologique du pasteur. C'est donc "la priorité toujours donnée à la discipline sur la relation pédagogique" (2), par le privilège conféré aux contenus - et à un mode d'appréciation particulier de ces contenus - qui permet cette identification. Mais une religion ne se limite pas à une théologie ; une religion ce sont aussi des rites, des procédures particulières, des pratiques grâce auxquelles elle établit des relations avec les fidèles et surtout qui confèrent aux paroles leur sens et leur portée. De ce point de vue, force est de reconnaître que les professeurs de philosophie sont en défaut par rapport au clergé catholique. Pour diriger les âmes ils leur faudrait posséder le statut de "directeurs de consciences". Autrement dit il faudrait cesser de croire à la "force intrinsèque de l'idée vraie" (3). Ce qui confère de l'efficacité aux paroles du prêtre, c'est l'autorité symbolique dont il est investi. Ce qu'avait compris Paul Lapie qui après avoir constaté que l'image dans l'opinion de l'enseignement public ne

---

(1) Cf la question que pose P. Bourdieu "quelles sont les conditions particulières qui font que le rapport de communication pédagogique peut perpétuer en tant que tel, lors même que l'information transmise tend à s'annuler ? p.133 la Reproduction éd. de minuit 1973 280 p.

(2) H. Bouchardeau. André Matrat. Enquête sur les professeurs de philosophie 1975 Lyon II

(3) P. Bourdieu . La reproduction p.40

vaut pas celle de l'enseignement privé (I), se demandait ce qui conférerait autant d'autorité aux maîtres de l'enseignement privé:

"Qu'est ce que la confession au point de vue pédagogique ? Une conversation intime dans laquelle l'enfant avoue ses fautes, révèle ses sentiments et ses pensées, puis reçoit des remontrances et des encouragements, la pénitence et l'absolution. Faites abstraction du décor dans lequel se joue la scène, du caractère religieux des fautes et des sanctions et vous ne verrez qu'un maître acquérant une connaissance profonde de l'âme de son élève et appliquant à ses maladies morales un traitement approprié. Mais pourquoi les maîtres laïques n'auraient ils pas avec leurs élèves de semblables entretiens ?" (2)

Paul Lapie ne donne pas la réponse à cette question mais elle est déjà comprise dans ce qui précède : dans l'enseignement public il est fait abstraction "du décor"(3), il manque ce que Pascal appelait "la grimace"(4). Nous aurons l'occasion de revenir sur cet article de P. Lapie, pour le moment relevons simplement que la force d'une parole, l'efficacité d'un enseignement ne dépend pas exclusivement de

---

(I) "l'éducation universitaire ne vaut pas l'éducation congréganiste ! voilà une proposition qui pour beaucoup de nos citoyens est aussi vraie qu'un axiome" Revue de Métaphysique et de Morale. 1901 article écrit à propos de l'enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1899 (Cf. 228 et sq.)

(2) Paul Lapie p.652.

(3) Ce ne sont pas les emblèmes républicains qui ont pu donner le change.

(4) Pascal P.97. Pensées. Classiques Garnier "nous ne pouvons pas seulement voir un avocat en soutane et le bonnet en tête, sans une opinion avantageuse de sa suffisance" Cf. P.Bourdieu "le professeur doit être doté par l'institution des attributs symboliques de l'autorité attachés à sa charge". P.158 La reproduction.

cette parole, de cet enseignement(1). Tout se passe comme si la philosophie, comme discipline à prétention à la direction des âmes, ce qu'on peut appeler le "philosophisme"(2), apparaissait entre une période marquée par le "cléricalisme" et une période qui sera marquée par le "psychanalysme". Ces deux périodes se caractérisent par un certain statut accordé à la parole. Dans le "cadre du cléricalisme" l'autorité est à celui qui parle ; cette autorité permet à la parole d'être une "parole prédicante" (3) Or, d'après C. Falcucci, les instructions de 1890 consacrent la fin du rapport traditionnel aux auteurs. "C'est la première fois qu'on décide de ne plus entendre les maîtres de la pensée comme on écouterait un diseur ou un chanteur. On pense que la beauté elle même a besoin d'explication, d'information, historique ; qu'elle se définit par rapport à son objet et à son temps ; qu'elle est un document humain ; qu'elle relève à ce titre d'un examen critique et d'une méthode d'intelligence ; qu'elle est objet d'enseignement non de prédication admirative"(4).

- 
- (1) "la reconnaissance de la légitimité de l'émission, i.e. (de l'autorité pédagogique) de l'émetteur, conditionne la réception de l'information et plus encore l'accomplissement de l'action formatrice capable de transformer cette information en formation" p.34. P. Bourdieu id.
- (2) sur le modèle du "psychanalysme" cher à R. Castel. Paris. Maspérol 1973. 284 p.
- (3) le modèle de la "réflexion" tel que le définit A. Matrat suppose donc une légitimation par un statut théologique accordé à la parole. Statut théologique relevé P. Bourdieu qui après avoir cité Durkheim: "le maître, comme le prêtre, a une autorité reconnue, parce qu'il est l'organe d'une personne morale, qui le dépasse" ajoute "on trouverait encore une foi dans la tradition catholique l'expression paradigmatique de relation entre le fonctionnaire et la fonction pédagogique, avec le dogme de l'infailibilité, grâce d'institution qui n'est que la forme transfigurée de l'autorité pédagogique d'institution et que les commentateurs décrivent expressément comme la condition de possibilité de l'enseignement de la foi" p.80 La Reproduction.
- (4) L'humanisme dans l'enseignement secondaire - Thèse lettres 1939 Falcucci p.411. 667 p.

Tant "qu'on entendait les maîtres de la pensée comme on écouterait un diseur", le respect qui accompagnait les paroles se portait également sur le porte-parole qu'était le professeur. Mais il faut croire que ce qui a décliné en cette fin de siècle ce n'est pas tant la religion qu'un certain rapport respectueux à la parole (1) ; cette mutation permettra sans doute le passage de la philosophie aux sciences humaines. Mais le philosophisme n'est pas "viable".

Une remarque malgré tout : les propos de C. Falucci ne peuvent que nous étonner. A propos de la philosophie, il faut croire que les instructions de 1890 sont restées lettre morte. A. Matrat, en particulier a bien montré que "les oeuvres des philosophes ne sont pas l'objet de l'enseignement philosophique mais des "modèles" (2). Autrement dit l'enseignement de la philosophie n'a pas fait son deuil de la "parole prédicante" et sa dimension liturgique y est toujours de mise. Tout se passe comme si l'enseignement philosophique n'avait pas d'autre choix que maintenir, malgré le fait qu'il ne dispose pas des attributs symboliques qui rendraient la chose possible, les formes traditionnelles de rapport à la parole, ou de s'essayer à des simulacres d'interventions psychologiques (3) qui nécessitent également une autre forme de légitimation institutionnelle.

---

(1) si l'on excepte le marxisme mais "le décor" "la scène" où peuvent se proférer des paroles marxistes ce qui les rend audibles sont hors les murs de l'école, du moins en Europe Occidentale.

(2) A. Matrat p.49 "Socrate au miroir" 1977

(3) "l'institution elle même.. si elle est en plein changement, non seulement ne permet plus au seul modèle de la réflexion de s'exercer en elle, mais encore n'a pas proposé de modèles nouveaux. Mais, tout en essayant de conserver leur image de marque traditionnelle, ils ne semblent plus, pour la plupart, pouvoir s'identifier à ce modèle et ne s'appréhender qu'à travers de nouvelles pratiques et de nouvelles images. Si comme l'affirme H. Bouchardeau "Alain fut probablement le dernier des grands professeurs de philosophie", resteront alors aux enseignants "les petits avatars des relations psychologiques plus ou moins réussies" A. Matrat Socrate au miroir p.411.

## CHAPITRE VI - Enseignement de la philosophie et sciences

---

humaines.

---

D'où vient l'opposition "enseignement philosophique-sciences humaines" ? Il semble qu'il faille remonter au moment où le lycée l'emporte sur le principe de l'Ecole Centrale. "Enseignement de la philosophie" et "Sciences humaines" sont l'expression superficielle d'un antagonisme plus profond.

La plupart des tentatives de réformes réalisées dans les lycées se sont inspirées des principes sur lesquels reposaient les Ecoles Centrales d'où le caractère hybride des résultats ; ce qui dans le domaine qui nous intéresse a donné la "psychophilosophie".

Le problème du rapport de la philosophie aux sciences humaines, s'il est posé avec une acuité particulière dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> s., se posait déjà à la fin du siècle dernier, notamment de la part des professeurs de philosophie. Il semble qu'avant d'être un problème théorique, il s'agissait d'une question d'attribution de postes (I).

---

(I) cf. l'article de V.Karady "stratégies de réussite et modes de faire valoir de la sociologie chez les Durkheimiens" p.49 83 ainsi que l'article de G.Weisz "l'idéologie républicaine et les sciences sociales. Les durkheimiens et la chaire d'histoire d'économie sociale à la Sorbonne" p.83 113 Revue française de sociologie Jv Mars 1979.

Au plan de l'enseignement, la question est d'abord formulée en termes pédagogiques et didactiques et l'enseignement du Français est le terrain où elle semble apparaître d'abord. On a déjà signalé précédemment que 1880 voit une mutation dans la conception de l'enseignement du Français. Cette mutation est également remarquée au niveau du Supérieur par A.Espinas:

"Les professeurs de lettres eux-mêmes ne sont plus des professeurs d'humanité comme autrefois : l'humanisme se meurt d'anémie dans son fort. Presque tous nos collègues songent à faire de la science exclusivement : philologues, archéologues, historiens, ils ne s'occupent que du développement des langues, des arts, des idées et des institutions. Les méthodes de critique deviennent de plus en plus historiques, psychologiques, physiennes. Le milieu n'est pas sain pour la philosophie autonome" (1).

En philosophie, l'opposition s'est radicalisée par l'établissement de deux positions, celle qui défend une philosophie qui ne saurait se dégrader en science humaine(2) et celle pour qui la philosophie doit se nourrir de ces dernières(3).

---

(1) A.Espinas "l'agrégation de philosophie" Revue internationale 1884 p.585

(2) la phrase de Lachelier (cf. p. 113)

(3) le mot de G.Canguilhem "la philosophie se nourrit de ce qui n'est pas elle" fut d'ailleurs repris par les auteurs, dont un ancien Inspecteur Général de philosophie, d'un récent recueil de textes destiné aux classes terminales. Ce qui montre bien que plus que de doctrine de l'Inspection Générale il vaut mieux parler de désir de l'Inspecteur. A lire les directives de J.Muglioni on est cependant en droit de s'inquiéter pour les quelques professeurs qui, utilisant ce recueil, ont eu l'honneur de sa visite.

Cependant cette confrontation des deux conceptions est en philosophie, plus ancienne, car le mouvement qui est à l'origine de la création des lycées peut s'interpréter à partir d'elle ; on peut considérer en effet que l'enseignement des sciences humaines tire son origine de "l'Idéologie"(I) (2) qui figurait au programme des Ecoles Centrales, créées, en 1795. C'est bien sûr le lycée qui l'a emporté sur les Ecoles Centrales, et donc la Philosophie sur l'Idéologie - et la "Législation-, mais la plupart des réformes qui se sont succédées tout au long du XIXè s. (notamment 1872, 1880, 1890, 1902) sont difficilement compréhensibles si on n'y perçoit pas

---

(I) - et également de la "Législation" "Alors que les sciences de la nature, bien que depuis longtemps constituées, avaient attendu près de deux siècles qu'on leur ouvrit les portes des écoles, la Révolution d'emblée, y fit entrer ces sciences nées d'hier : les sciences de l'homme et des sociétés" p.347. Durkheim. Evolution pédagogique en France. P.U.F. Paris. rééd 1969. 403 p.

(2) cf le mot de Napoléon : "il s'élève dans mon Université une nouvelle philosophie fort sérieuse, qui pourra nous faire grand honneur et nous débarasser tout à fait des Idéologues" ; c'est à bon droit qu'on peut parler de "réaction" à propos du mouvement qui a contribué à la réintroduction de la philosophie dans l'enseignement secondaire;cf H.Bouchardeau "la restauration de la classe de philosophie et des débouchés qui lui sont liés fait donc partie d'un mouvement de réaction contre les tentatives novatrices de la Révolution, en particulier en matière de promotion de l'enseignement "scientifique" p.16 Une institution la philosophie dans le second degré en France 1900 1972 Thèse 3è cycle de Lyon 1975.

l'effort pour introduire malgré tout un peu de l'esprit des Ecoles Centrales dans le cadre lycéen (1). Au point qu'on peut penser que le lycée tel qu'on le connaît est le résultat d'un compromis instable entre le principe des collèges et le principe des Ecoles Centrales (2). Aussi lorsque A.Blanchet et E.Beaussire, dans la Revue

---

(1) F.Vial qui voit comme bien d'autres dans les lycées la reprise des Collèges Royaux, écrit "le système de la pédagogie des anciens Collèges d'une part, le régime et la doctrine des Ecoles Centrales d'autre part n'ont cessé depuis un siècle et demi dans notre enseignement secondaire de s'affronter" P.161 (3 siècles d'enseignement secondaire). F.Vial va jusqu'à voir dans la suppression de la philosophie en 1852 et son remplacement par la logique, non pas "un recul de la démocratie mais une reprise de l'idée révolutionnaire" Paris. Delagrave.1936. 284p.

(2) ce que F.Vial remarquait en 1901 : "Périodiquement depuis on tente de réorganiser l'Enseignement secondaire. En 1872, la circulaire de Jules Simon porte le premier coup au vieil Enseignement gréco-latin... l'Enseignement secondaire, dont on avait pu, il y a quelques 20 ans dire à quoi il servait et ce qu'il était, est devenu aujourd'hui le plus ambigu, le plus incohérent des trois ordres d'enseignement. D'abord il n'est pas un, il est deux ; il est classique et il est moderne. Voulez-vous devenir un homme de goût un "honnête homme" ? Accourez ; j'ai de quoi vous contenter. Préférez-vous, en prévision de la lutte pour la vie et pour la fortune, vous munir d'un bagage de connaissances positives et utiles ? J'ai votre affaire. Comme le sage de la Fontaine, l'Enseignement secondaire peut crier, suivant les gens : "Vive le Roi ! Vive la Ligue!.." le malheur est qu'à vouloir contenter tout le monde, on risque fort de ne contenter personne. Et c'est ce qui arrive aujourd'hui à l'Enseignement secondaire. Chacun lui reproche de n'être pas proprement et spécialement ce qu'il voudrait qu'il fût. Ni les utilitaires ni les partisans d'une culture générale et désintéressée ne se déclarent satisfaits" p.4 les principes de l'Enseignement libéral. A.Colin. Paris. 1901- 328 p.  
Pour s'opposer à la tendance "utilitariste", l'enseignement de la philosophie a bien du mal à s'affranchir de l'autre tradition, "classique" dans laquelle il s'enserre.

Internationale (I) de 1881 s'opposent à propos de la façon de traiter la notion de propriété, on peut dire que Blanchet se situe dans la continuité de l'Idéologie et sa démarche s'apparente à celle des sciences humaines alors que Beaussire défend une position plus "philosophique". Alors que Beaussire objecte à Blanchet qu'en 1848 déjà, le sujet de la composition d'agrégation portait sur la notion de propriété, Blanchet lui répond qu'à cette date "on ne la traitait qu'au point de vue moral et dans la morale" (2). Il ne nous paraît pas inutile de reproduire le long passage <sup>ou</sup> C. Falcucci met en évidence ce qui sépare les deux démarches :

"les programmes, les formules, les titres, les sujets peuvent être les mêmes ; seulement on ne traite pas la question de la même manière en 1848 et en 1880. Quand on ne traite la question de la propriété "qu'au point de vue moral et dans la morale", on part d'une idée ou d'une théorie de la propriété. On se fait une conception de ce que la propriété doit être. On en cherche le fondement ou les modalités de détermination dans des vues de l'esprit. On arrange les choses à sa manière. On se fait un système qui est peut être équitable, sage, ingénieux ; mais on ne fait pas autre chose qu'un dessin mental de la propriété. Toute autre est la méthode que Blanchet ne développe pas, mais que l'on sent percer à travers sa restriction, quand il dit : on ne traitait pas la question qu'au point

---

(1) Revue Internationale 15 Nov Déc 1881

(2) cité par C. Falcucci p.368 l'humanisme dans l'enseignement secondaire 1939.

de vue moral et dans la morale. Cette méthode consiste à étudier la propriété, telle qu'elle est, comme fait existant et comme chose réelle. Qu'appelle-t-on propriété ? Quelles sont les différentes sortes de propriété ? Les lois qui les régissent ? Quelles transformations se sont faites dans le régime de la propriété ? Quel rapport entre la propriété et le système économique ? Quel rapport entre la propriété et le système juridique ? Où est exactement le problème, non le problème conceptuel, mais le problème vivant, posé par l'existence, la forme, l'acquisition ou la perte de la propriété ? Comment le problème s'est-il posé et quand ? Quelles sont les tendances dont il est l'occasion ? Quelle est l'origine de ces tendances, leur force, leur progrès ou leur recul, ou leurs déviations, leur valeur morale ? En d'autres termes, qu'est ce que la propriété, comme leçon de choses (I) "

D'après C.Falcucci on a ici deux méthodes toutes différentes qui attestent d'après lui, d'une rupture par rapport à la philosophie.

"la vérité est qu'on commence à penser autrement qu'on ne faisait en philosophie et que Durkheim n'est pas loin" (2). Avec le recul nous dirons plutôt que ces projets de réforme sont restés.. des projets ou du moins, s'ils ont infléchi quelques temps l'enseignement (3), ils n'ont cependant pas introduit une philosophie véritablement nouvelle par rapport à ce qu'on appelait jusque-là la "philosophie"

---

(I) C.Falcucci reprend là une expression utilisée par J.Ferry qui dans la Revue Internationale de l'Enseignement de 1881 commentait les mesures qu'il avait prises en disant qu'il aurait voulu mettre les "leçons de choses à la base de tout".

(2) P.369 C.Falcucci. L'Humanisme dans l'enseignement secondaire Toulouse.1939. 667 p.

(3) ce que nous révèle par exemple l'enquête de A.Binet (Cf.p.131)

Plus précisément c'est peut être à partir de ce moment qu'apparaît l'enseignement philosophique éclectique tel qu'on le rencontre encore. A formuler l'opposition comme le fait C. Falcucci, cela donnerait à penser que la façon nouvelle de traiter des problèmes, naguère réservés à la philosophie, traduit un simple désir de scientificité. En fait le désir d'aborder les problèmes, sociaux notamment, dans une perspective éducative est présente dès le commencement. Si on fait remonter l'enseignement des sciences humaines à celui de l'Idéologie (I) et de la Législation dans les Ecoles Centrales, souvenons nous que "la matière du cours de Législation, c'était essentiellement la République"(2). Pour Durkheim l'enseignement de la sociologie, en faisant comprendre comment fonctionnent les sociétés, dissipera les velléités révolutionnaires. Les réflexions de A. Fouillée sont exemplaires, en ce que son cynisme lui fait affirmer ce que d'autres n'oseraient peut être pas avouer. "De nos jours le culte de la science est répandu, profitons-en!"(3). Le culte de la science est destiné à remplacer le culte de Dieu, défaillant. Il ne s'agit pas tant de connaître l'homme et la société que d'invoquer la science pour donner du poids aux valeurs mises en avant. Cela dit, en grande partie à cause de l'ostracisme des professeurs de philosophie, les sciences humaines se sont implantées dans

---

(1) A son propos P. Gerbod parle de "philosophie structuraliste" P. 277 L'université et la philosophie depuis 1789 Actes du 95<sup>e</sup> congrès des sociétés savantes Reims 1970

(2) F. Vial 3 siècles d'enseignement secondaire. Paris. Delagrave 284 p.

(3) (cf. p.152 sq)

des institutions "marginales" par rapport aux filières de formation des professeurs (Ecole Pratique des Hautes Etudes, Collège de France), ce qui a sans doute contribué au développement de ces disciplines dans un sens théorique, à l'écart de toute préoccupation directement éducative. Tout se passe comme si le label "science", initialement introduit pour donner un surplus de crédibilité à des affirmations d'ordre moral, s'était progressivement délesté en partie de cette gangue...

A jouer les notions de rigueur, de vérité, on est arrivé à faire advenir des disciplines plus rigoureuses. Ce faisant, on oublie l'intention première qui a présidé au développement des sciences humaines : rien ne prouve que la "scientificité" même admise, des sciences humaines, exclue toute finalité éducative autre que celle que comporte le simple établissement, la simple explication des faits (I). Tout se passe comme si les sciences humaines avaient hérité du dogmatisme de la philosophie d'Etat au moment où celle-ci commence à se réclamer de la critique. Ce qui permettra, et pendant longtemps, aux professeurs de philosophie de défendre leur position en opposant les vertus de la critique aux tares du positivisme dont les sciences humaines seraient lestées comme d'un péché originel. C'est oublier qu'à l'origine précisément, ces sciences humaines dogmatiques devaient être enseignées par des professeurs

---

(I) Mutatis mutandis, ce n'est pas parce que la nouvelle histoire peut se réclamer d'une certaine rigueur que sa finalité éducative, et finalement politique, est absente.

de philosophie. (I)

"Que doit on demander à un professeur de philosophie" demande A.Espinas en 1884 ? et il répond :

"Il faut savoir dans leurs données principales, ici la psychologie qui a étudié le crime dans ses rapports avec la folie, et a, renouvelé la pédagogie en jetant sa clarté sur les questions de discipline et du travail scolaire : là l'économie politique et la sociologie où les nouveaux révolutionnaires puisent leurs armes et où il en faudra trouver pour les vaincre; ailleurs l'anthropologie, l'ethnographie et la statistique qui se mêlent à tous les débats de politique nationale et internationale : comment des études de pure forme pourraient-elles suffire à ces exigences?" (2).

La méfiance des professeurs de philosophie à l'encontre des sciences humaines s'est donc cristallisée autour des années 1880 au point que les diverses attitudes contemporaines ne sont guère nouvelles, à cela près que la position dominante, mais non hégémonique, parmi les professeurs de philosophie traduit les efforts de l'Inspection Générale pour s'assurer le monopole de la définition de ce qui est philosophique et de ce qui ne l'est pas. Il est vrai que la pratique qui consistait

---

(1) le mot de Peguy "dans ces temps là, tous les agrégés de philosophie étaient philosophes comme aujourd'hui ils sont tous sociologues" D'ailleurs il semble que pour les professeurs de philosophie, les "sciences humaines", ne se sont pas délivrés de leur vice originel. Pourtant peut-on dire que Descartes aurait conçu son projet de fondation des connaissances si, entre ses études au collège et ses "Méditations", ne s'était interposé le moment du voyage. Or cette prise de conscience de la différence, de la diversité n'est ce pas un des effets produits par les sciences humaines de nos jours ? N'ont elles pas en cela une fonction critique?

(2) Revue internationale 1884 "l'agrégation de philosophie"  
P.585

à recourir aux sciences humaines pour remplir un programme conçu par l'Inspection aboutissait à ce que François Chatelet appelle la "psychophilosophie" (1) dont A. Binet nous donne déjà un exemple (2) à partir de son enquête auprès des professeurs de philosophie. Sous prétexte d'éviter cette psychophilosophie, l'interdit jeté sur les sciences humaines - de même que la condamnation superficielle de la psychophilosophie - risque de rejeter les professeurs vers une position traditionnelle qui réduit l'enseignement de la philosophie à celui de son histoire, ou, sous couvert de critique, vers un enseignement qui a interdit toute information comme s'il suffisait de se proclamer enseignement critique, pour l'être par là même (3)

---

(1) (cf. note 3 p. 218)

(2) (cf. note 2 p. 215)

(3) les derniers aménagements du programme traduisent cet effort pour empêcher et cette psychophilosophie et l'enseignement d'une philosophie dont la définition ne serait pas celle de l'I.G.

ILLUSTRATION: A.Binet - compte rendu de l'enquête sur

-----  
l'enseignement de la philosophie.  
-----

A.Binet se livra à une enquête sur "l'évolution de l'enseignement de la philosophie". Le compte rendu de cette enquête parut dans l'Année Psychologique en 1908. A.Binet envoya un questionnaire dans toute la France à 300 Professeurs Il reçut 103 réponses.

L'impression qui se dégage de la lecture de ce rapport est la suivante : ce n'est pas simplement le psychologue, spécialiste de questions scolaires qui se livre à une enquête.

A.Binet est aussi intéressé par les résultats qu'il va obtenir ; ainsi la question II formulée : "pouvez vous indiquer la principale différence que vous constatez entre l'enseignement de la philosophie tel qu'il se faisait il y a 10 ou 15 ans et l'enseignement actuel ?" D'après A.Binet la réponse majoritaire est "qu'on fait moins de métaphysique" Et il ajoute dans son commentaire que "la philosophie est devenue plus scientifique (qu)'elle a surtout un but éducatif". De même "en psychologie, les préférences vont à la psychologie expérimentale qui remplace l'étude des facultés de l'âme, à la façon de Jouffroy et de Garnier ; "la morale se rapproche de la sociologie" De par sa formation A.Binet ne peut qu'être satisfait de la tendance qu'il décèle, il regrette simplement qu'elle ne soit pas plus accentuée.

On voit aussi qu'on ne craignait pas d'inclure dans la philosophie ce qu'actuellement on définirait comme "sciences humaines". Tout se passe comme si les deux courants "modernistes" et "métaphysiciens" (1) qui se partageaient le domaine philosophique, un seul subsistait de nos jours, le courant historico-métaphysique qui, grâce aux effets de l'Inspection Générale mais pas uniquement, monopolise l'appellation désormais contrôlée, "philosophie".

Une dernière idée, dérivée de la première, qu'A. Binet retire de son enquête, est la constatation que les professeurs se plaignent des insuffisances de leur formation scientifique : "l'enseignement de la philosophie tend à prendre une allure scientifique et... cependant par une contradiction évidente les maîtres qui le distribuent ont reçu presque exclusivement une culture littéraire" (2).

Cette contradiction est encore accentuée par le fait que les professeurs n'ont guère, une fois leurs études terminées, la possibilité de combler leurs lacunes.

"On enlève peu à peu au personnel philosophique des lycées le moyen de travailler, il est bon qu'on le dise et qu'on le sache..." (3).

Cette contradiction, nous pourrions dire qu'elle relève d'un malentendu qui résulte du fait que la demande sociale en matière de philosophie ne coïncide pas à ce que l'université offre

---

(1) distinction qu'établit H. Bouchardeau op. cit.

(2) p. 180 qu. IV ; nous pensons que plus que "littéraire" cette culture devait être "livresque".

(3) p. 180 qu IV

sous le label philosophique. Dire qu'on "enlève au personnel philosophique des lycées le moyen de travailler" c'est dire en fait que la définition des tâches et des objectifs de ce "personnel", incombe exclusivement aux responsables de la formation (1).

A. Binet nous cite des noms qui nous permettent d'avoir une idée un peu plus précise de ce qui s'enseignait dans les lycées. Les noms qui reviennent le plus souvent sont pour les questions "morales et sociales", Durkheim et Lévy Bruhl, pour la logique, Poincaré, pour la psychologie, Ribot. Un autre nom revient souvent, celui de Bergson dont l'influence traverse les rubriques du programme; Bergson semble l'objet aussi bien d'un engouement certain que d'une réticence tout aussi affirmée (2).

Un autre point mérite d'être souligné, "les élèves ont de l'importance" (3). Cette importance accordée aux élèves se traduit surtout dans le choix des parties du programme plus spécialement traitées, psychologie et morale.

L'élève est perçu comme un "sujet théorique". On tient compte des intérêts "spéculatifs" des élèves. "Ce n'est plus

---

(1) "tout ce que semble faire la préparation à l'agrégation c'est de maintenir la pratique et le goût de la philosophie ancienne", remarque d'un professeur-qui

(2) comme sans doute ce sera plus tard le cas pour J.P. Sartre. Le malentendu sur le concept de philosophie fait que quelquefois l'institution philosophique scolaire et universitaire est obligée d'intégrer des éléments qu'elle n'a pas été la première à qualifier de "philosophique".

(3) p162 qu I

l'idée à imposer qui est le fait important, c'est le sujet qui la reçoit "(I); mais tout ce que cette phrase pourrait avoir d'ambigu pour un contemporain est corrigé par une remarque: "donner une direction intellectuelle suffit ; donner une direction morale échappe à leur compétence" (2). Certaines des questions de l'enquête se rapportent d'ailleurs plus particulièrement aux élèves. A première lecture les réponses sont quelque peu contradictoires. D'après A. Binet il faut admettre que les élèves ont "tendance à discuter", ils manifestent un "goût pour la discussion et les systèmes". Par ailleurs les élèves sont "hostiles à la logique et à la méthodologie", la métaphysique les laisse indifférents, la morale et la psychologie étant ce qui les intéresse le plus.

Ce goût de la discussion arrive à s'exercer à propos de la morale et de la psychologie; A. Binet parle "d'esprit a priori" qu'il définit par la tendance à traiter par la réflexion seule, des questions auxquelles l'observation et l'expérience pourraient prendre part(3).

— sans doute il faut encourager les professeurs qui s'essayent à ramener leurs élèves dans les sentiers oubliés de l'observation. C'est une rééducation qui sera excellente pour tous.

---

(1) p 163 qu I

(2) p 164 qu I

(3) p. 199 qu VI

Seulement on se demande si elle doit être confiée aux seuls philosophes<sup>1</sup> .

En somme A. Binet reprend à son compte l'idéal de "rééducation" cher aux professeurs de philosophie en affirmant que ceux-là ne sont pas les plus qualifiés pour oeuvrer dans ce sens.

Enfin A. Binet constate que les élèves des sections littéraires (A-B) ne choisissent pas vraiment ces sections. Les meilleurs élèves ont tendance à choisir les sections C et D même s'ils seraient de bons élèves en philosophie (2).

A. Binet cite quelques unes des remarques des professeurs "nous n'avons que le rebut des sciences", "les fainéants viennent plutôt en philosophie", "le goût de la philosophie et de la spéculation n'est pas autre chose chez plusieurs que de la paresse".

La nature de l'enseignement de philosophie semble donc plus déterminée par les contingences institutionnelles et scolaires que par des exigences proprement philosophiques (3), tant en ce qui concerne les professeurs avec les modalités particulières de leur formation que les élèves avec les modalités particulières de leur recrutement.

Les conclusions que tire A. Binet méritent d'être commentées : après avoir constaté d'une part que l'intérêt des élèves se détourne de la métaphysique et se porte sur les questions plus

---

(1) p. 202 qu VI

(2) "ce qui rejette vers les sections A et B un fort contingent d'élèves, c'est une répugnance pour les maths, une difficulté à les comprendre, une impossibilité de suivre les cours"  
p. 204 qu X

(3) les définir serait un autre problème.

pratiques d'ordre social(1), d'autre part que cet intérêt n'était pas en lui même d'ordre théorique (2) A.Binet propose comme réponse à cette demande, l'instauration de travaux pratiques en philosophie. Or d'après ce qu'il écrit par ailleurs, ceci ne correspondrait pas du tout à la demande véritable des élèves. Dans le même ordre d'idée, si A.Binet se désole de la "formation littéraire des professeurs" (3), on peut se demander si des professeurs de sciences humaines tels qu'il semble les concevoir seraient plus adaptés à leur fonction dans les lycées que les professeurs de philosophie, tels qu'ils sont formés. Ce qui laisse supposer que la définition de cette formation comme formation "littéraire", ou érudite, ou historique laisse de côté une dimension de cette formation(4). Le fait de souligner que l'intérêt avoué des élèves pour les questions psychologiques et sociales n'entraîne pas nécessairement un désir véritable de réflexion théorique, suffit nous semble t-il, à penser que les solutions envisagées par A.Binet ne répondent qu'imparfaitement au problème qu'il soulève.

---

(1) "les questions d'ordre social passionnent à un degré égal maîtres et élèves" qu XIII

(2) "Ils s'intéressent plus aux questions qu'à la manière de les traiter" p.211 qu XIII

(3) "c'est le vice secret de l'enseignement philosophique" qu XX

(4) (cf. p.243 et sqq).

"Journalisme" dans l'"idéologie professionnelle" des professeurs de philosophie désigne moins une activité qu'une faute. Pourtant, "journalisme" et enseignement philosophique supposent un statut de la parole identique, celui qui confère l'autorité à celui qui parle. N'y a-t-il pas quelque chose de dérisoire et de pathétique à vouloir conserver son "temps de parole" dès lors que celle-ci cesse d'être la "voix du maître" pour devenir, dans une "culture psychologique", parole aliénée ?

Lorsque l'agent de diffusion de la philosophie (I) est un professeur, on pourra parler d'"imprégnation", lorsque l'agent de diffusion est un journal il s'agira de "vulgarisation" d'"infiltration" (2), au point qu'on peut se demander si le "philosophique" ne réside pas justement dans le mode de diffusion. La philosophie c'est ce qui est diffusé par un professeur de philosophie(3).

---

(I) un professeur de philosophie digne de ce nom s'indignerait de voir utilisé la notion de "diffusion" à propos de son activité.

(2) pour reprendre l'expression utilisée par un de ceux qui ont répondu au questionnaire de A. Binet et, qui à propos de l'influence de "l'irrationalisme" répondait : "au bac, aucune infiltration de ces idées".

(3) tout comme "l'intelligence est ce que mesurent les tests".

Nous avons déjà eu l'occasion de constater les analogies qui existaient entre le système d'enseignement de la philosophie et une structure de type ecclésiastique ; on s'aperçoit, dans la même perspective, que les philosophes célèbres sont apparentés aux mystiques dont le rapport de leur vivant aussi bien avec l'absolu qu'avec le reste de la communauté fait l'économie du recours à l'institution ecclésiastique. Comme les mystiques, les philosophes entretiennent des rapports plus ou moins conflictuels avec l'institution philosophique, ainsi de Bergson, de Sartre, de Camus (1); on parle volontiers de mode, d'engagement passager entretenu par les journaux. Là encore cette attitude semble être d'institution. Ainsi A. Thibaudet pense que Bergson "qui fut philosophe après avoir été professeur" arrivait en second après J. Lagneau "qui n'était que professeur", dans la "République des professeurs" (2). De même A. Binet note que certains professeurs constatent avec regret la relative pénétration de l'irrationnalisme - c'est Bergson qui est ici particulièrement visé - auprès des élèves de classes terminales.

Pourtant de même que les mystiques sont invoqués ensuite par les Eglises, de même ces philosophes, à peine tolérés à leur vivant, deviennent les auteurs de textes sacrés à partir du

(1) JJ Brochier a écrit un pamphlet intitulé "A. Camus philosophe pour classes terminales" Si cela a pu être vrai il y a quelques années, (cf Annexe I ) il faut néanmoins reconnaître que l'influence de Camus ne se propageait pas par les canaux universitaires. Son influence auprès des universitaires était du même ordre que celle de Bergson au début du siècle. Dans les deux cas elle "agaçait".

(2) dans le même ordre d'idée il constate que "les professeurs de philosophie de Paris avaient, et ils ont encore, une action, un public, bien supérieur à ceux d'un professeur à la Sorbonne en attention, en vie, en température socratique" La République des professeurs" Paris Grasset. 1927. 267 p.

moment où ils été canonisés. Il y a donc une instance de légitimation aux contours plus diffus que celle qui officie dans l'Eglise catholique par exemple.

Si le rapport des philosophes avec la communauté "de base", les élèves de terminales, fait d'abord l'économie du médium institutionnel, il se sert en revanche du médium journalistique.

Or le "journalisme", pour un professeur de philosophie, n'est pas le nom qui désigne une pratique professionnelle, c'est toute une philosophie, plutôt une anti-philosophie. Il y a du vrai dans la définition que Roboald Marcas donnait du "journalisme" : le journalisme est la philosophie qui s'oppose au "sub-specie aeternitatis". Le journalisme entretient un rapport complaisant avec l'opinion, il en est expression et l'amplificateur. La tâche philosophique sera donc anti-journalistique. On a vu que pour A.Fouillée la presse figure parmi les éléments qui contribuent à la dégénérescence de la société française (1). A.Binet constate également que certains professeurs se plaignent de la "concurrence déloyale" que les journaux livrent aux professeurs de philosophie. C'est qu'en fait, "philosophie" et "journalisme" s'adresseraient au même public mais avec des objectifs, des méthodes et des moyens différents. Plus près de nous Jean Lefranc fait le procès du journalisme qui "par nature simplificateur et polémique, en n'opposant jamais que l'irrationalité de la passion à la rationalité utilitaire, tient lieu de culture à une société technocratique(2)".

---

(1) il déplore que la parole journalistique soit plus "sacrée" que celle du philosophe P.108 La France d'un point de vue moral. Paris. Alcan 1900. 416 p.

(2) p.269 "Enseignement philosophique et actualité." Etudes philosophiques Juil Sept 79 (cf. p.46).

Dans ces conditions la place importante laissée au problème des médias, lors des Etats Généraux, si elle était dictée par des raisons liées à des circonstances historiques bien précises - la politique giscardienne en direction des médias - s'inscrivait également dans une tradition bien établie, tradition au nom de laquelle l'éventualité d'une pratique libérale de la philosophie serait impensable.

La philosophie est ou bien une activité aristocratique ou bien une institution démocratique, protégée et maintenue par l'Etat ; si Socrate se pervertit à devenir fonctionnaire, d'un autre côté il n'y a pas de place pour des philosophes qui ne seraient pas fonctionnaires(I).

D'ailleurs il y a toujours plus intégriste que soi, au point que l'enseignement de la philosophie et le journalisme ne sont pas des extrêmes opposés ; le professeur est déjà sur la pente qui conduit au journalisme. La source étant Socrate, l'authenticité étant en raison inverse de la diffusion, la fonction du professeur de philosophie relève déjà de l'entreprise d'affadissement ou de perversion de "l'exigence philosophique"(2).

(I) Il faut d'ailleurs constater que Socrate lui même n'était pas philosophe, cette nomination est rétroactive. Si la dégradation de la philosophie commence avec son institutionnalisation, il faut reconnaître que la philosophie, consciente d'elle même, commence avec cette dégradation. "Socrate fonctionnaire", ne désigne pas la perversion de la philosophie mais sa condition de possibilité.

(2) "On a comparé l'histoire à un processus : l'image est fort expressive si on l'entend correctement. On parle d'un processus de filtrage; l'eau est filtrée et se débarrasse de ses impuretés. L'histoire est un processus au sens diamétralement opposé. L'idée est mise en circulation et passe dans le processus historique. Malheureusement celui-ci ne consiste pas - hypothèse ridicule! - à purifier l'idée, qui n'est jamais plus pure qu'à son début ; non il consiste à fausser, à brouiller toujours plus l'idée, la vider de sa substance, à faire le contraire de ce qui se passe dans le filtrage, d'utiliser les impuretés, absentes au début, jusqu'à ce qu'enfin, par l'oeuvre commune et progressive d'une suite de générations enthousiastes, se justifiant l'une l'autre, on en arrive à ce point où l'idée est complètement évanouie et où son contraire est ce qu'on appelle désormais l'idée, résultat auquel on prétend être parvenu par le processus historique où l'idée se purifie et s'annoblit." Kierkegaard.  
L'instant cité par H.B. Vergote p.308 Etudes philosophiques Juil Sept 79

Nous parlions plus haut de mystique, il faudrait dire que l'approche philosophique de la pratique de l'enseignement relève d'une démarche négative. La difficulté à saisir un modèle autrement qu'en le reconnaissant au travers d'une incarnation, tiendrait au fait que cette approche se nourrit de contre-modèles, le journaliste contre-modèle du professeur de philosophie (1) tout comme le manuel serait le contre-modèle du cours

Si le "journalisme" a pu servir de contre-modèle c'est qu'il relève, tout comme l'enseignement de la philosophie de la même conception "pentecôtiste" de diffusion des idées, l'Esprit se répandant progressivement sur les hommes. Et lorsque A. Fouillée déplore que la parole des journalistes soit devenue parole sacrée, on constate que le sacré n'a fait que se déplacer d'une parole sur une autre. "Philosophisme" et "journalisme" relèvent de la même économie de la parole, même si le philosophisme ne peut lutter contre le journalisme. Présentement ce contre-modèle journalistique n'est plus seul puisqu'il faut y adjoindre un modèle "psychothérapeutique". Il semble qu'une partie de la méfiance qui s'investissait sur le "journalisme" s'est déplacée vers ce modèle dont il est difficile de dire s'il est modèle ou contre-modèle (2).

---

(1) L'horreur étant atteinte par le professeur de philosophie publiciste, l'homme d'affaires, le traître à la cause philosophique qu'est Denis Huisman. Pourtant le contenu de certaines des émissions télévisées produites par lui n'était ni meilleur ni pire que celui de nombreux cours de philosophie.

(2) cette difficulté tient d'ailleurs en partie au fait que pour ceux-là même qui incarnent ce modèle (psychologues, psychanalystes) sa définition n'est pas univoque.

Malheureusement le professeur de philosophie se trouve encore en défaut par rapport à ce (contre)modèle dans la mesure où il n'est pas investi de l'autorité symbolique qui lui permettrait de prendre explicitement en compte la demande éventuelle que la parole aliénée des élèves lui transmettrait.

Dans un espace symbolique où la parole est sacrée, le professeur de philosophie ne peut lutter contre le prêtre, contre le journaliste. Dans un espace symbolique où la parole de sacrée devient aliénée, le professeur de philosophie a le choix entre :

1/ continuer à s'assurer ce qu'il croit être la maîtrise de la parole. C'est alors une maîtrise dérisoire (1).

2/ pratiquer ce que H. Bouchardeau appelle "les petits avatars des relations psychologiques plus ou moins réussies" (2). Or pour qu'une telle pratique soit possible, il faudrait que le lycée soit déjà entièrement recouvert par un discours à référence psychologique. Ce qui n'est pas le cas. Tout se passe comme si la position inconfortable du professeur de philosophie reproduisait l'ambiguïté de la définition du lycée.

---

(1) Roland Barthes : "imaginons que je sois professeur : je parle, sans fin, devant et pour quelqu'un qui ne parle pas. Je suis celui qui dit Je. Je suis celui qui sous couvert d'exposer un savoir, propose un discours, dont je ne sais jamais comment il est reçu, en sorte que je ne peux jamais me rassurer d'une image définitive, même offensante qui me constituerait dans l'exposé mieux nommé qu'on ne croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet (il s'expose à de pénibles aventures)." Tel quel n° 47 Automne 71 p.5.

(2) p.240 Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France. 1900-1972.

## CHAPITRE VIII - Philosophisme

---

Dans "l'idéologie professionnelle" des professeurs de philosophie, la Cité Idéale prend la forme d'une République des Professeurs. Faut-il pour autant craindre cet "impérialisme philosophique", ce "philosophisme" ?

Si le "cléricalisme" a pu représenter une réalité, si le "psychanalysme" a sa province, le philosophisme, jusqu'à présent, semble bien relever du mythe, un mythe d'ailleurs assez bien diffusé.

Le fait d'accoler un-isme au nom d'une discipline désigne la tendance qu'a cette discipline à s'assurer l'hégémonie aussi bien dans le domaine théorique, en prétendant au monopole de l'intelligibilité des phénomènes à expliquer (biologisme, historicisme) que dans le domaine institutionnel en visant au monopole de la domination, du contrôle de l'influence sur les esprits. Ainsi le "psychanalysme" selon Robert Castel désignerait tout le réseau de contrôle social rendu possible et légitimé par la psychanalyse. Si R.Castel prend bien soin de souligner que la psychanalyse, stricto sensu, est, malgré les affirmations des psychanalystes,

Malheureusement le professeur de philosophie se trouve encore en défaut par rapport à ce (contre)modèle dans la mesure où il n'est pas investi de l'autorité symbolique qui lui permettrait de prendre explicitement en compte la demande éventuelle que la parole aliénée des élèves lui transmettrait.

Dans un espace symbolique où la parole est sacrée, le professeur de philosophie ne peut lutter contre le prêtre, contre le journaliste. Dans un espace symbolique où la parole de sacrée devient aliénée, le professeur de philosophie a le choix entre :

1/ continuer à s'assurer ce qu'il croit être la maîtrise de la parole. C'est alors une maîtrise dérisoire (1).

2/ pratiquer ce que H. Bouchardeau appelle "les petits avatars des relations psychologiques plus ou moins réussies"(2). Or pour qu'une telle pratique soit possible, il faudrait que le lycée soit déjà entièrement recouvert par un discours à référence psychologique. Ce qui n'est pas le cas. Tout se passe comme si la position inconfortable du professeur de philosophie reproduisait l'ambiguïté de la définition du lycée.

---

(1) Roland Barthes : "imaginons que je sois professeur : je parle, sans fin, devant et pour quelqu'un qui ne parle pas. Je suis celui qui dit Je. Je suis celui qui sous couvert d'exposer un savoir, propose un discours, dont je ne sais jamais comment il est reçu, en sorte que je ne peux jamais me rassurer d'une image définitive, même offensante qui me constituerait dans l'exposé mieux nommé qu'on ne croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet (il s'expose à de pénibles aventures) 'Tel quel n° 47 Automne 71 p.5.

(2) p.240 Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France. 1900;1972.

plus "récupérante" que récupérée(I), il n'empêche que,

les divers travailleurs sociaux qui ont recours à des références freudiennes pour penser leur action sont partie prenante d'institutions de soin, de contrôle, de prévention, dont ils n'ont pas fixé les objectifs (2) : le pouvoir effectif, l'influence que représente le psychanalysme(3) dépend certes des qualités propres de la théorie psychanalytique mais également et surtout des choix politiques faits en matière d'éducation, d'hygiène mentale...

Autrement dit c'est un certain agencement de l'espace public qui rend possible cette diffusion de la théorie psychanalytique en même temps qu'elle ordonne sa compréhension.

Nous avons déjà eu l'occasion de rencontrer sous la plume de certains auteurs, professeurs de philosophie ou adversaires, l'idée selon laquelle, sous la III<sup>e</sup> République du moins, la philosophie visait à la direction des idées (4) et par là des

- 
- (1) "la métaphore de la récupération est le masque sous lequel la psychanalyse dissimule et se dissimule sa complicité essentielle avec une structure sociale qui l'a produite, la supporte et la propage" R. Castel le psychanalysme. Paris Maspéro. 1973. 284 p.
- (2) "ce qui n'est pas pris en compte et analysé pour lui-même par ce discours c'est qu'indépendamment de ses intentions subjectives, de ses rationalisations savantes, et même de son travail "proprement analytique" le psychanalyste fait effectivement aussi tout autre chose à l'hôpital à l'université ou dans n'importe quelle institution".
- (3) nous admettons ici que ce terme recouvre une réalité.
- (4) "que les éducateurs de la jeunesse soient philosophes" A. Fouillée (cf. p. 152sq); la mise en garde de Ch. Peguy : "le plus beau métier du monde, après le métier de parent.. c'est le métier de professeur de lycée.. Mais alors que les instituteurs se contentent donc de ce qu'il y a de plus beau. Et qu'ils ne cherchent point à leur tour à expliquer, à inventer à exercer un gouvernement spirituel, et un gouvernement temporel des esprits. C'est à ce jeu précis que les curés ont perdu la France". P. 1136. Paris. Gallimard. 1947p.

hommes. Lorsque A.Thibaudet parle de la République des professeurs c'est surtout des professeurs de philosophie qu'il est question.

D'où la tentation de forger le concept de philosophisme pour désigner cette période où la philosophie régnait sur les esprits.

La philosophie, mais non pas les professeurs de philosophie, pas plus d'ailleurs que les autres professeurs; Madame Isambert-Jamati en accord avec la position de P. Gerbod, affirme qu' "à aucun moment au XIXe s. (les professeurs) n'ont été réellement haut placés dans l'échelle sociale" (1). Plutôt que de penser que ce groupe social, si modeste, a exercé une influence aussi grande que celle qu'on lui prête, peut-être convient-il plutôt d'inverser l'ordre des influences. L'idéologie - avec ses variantes républicaine, bien loin d'être l'oeuvre de la philosophie et des professeurs de philosophie, est au contraire ce qui a rendu possible la diffusion - dans des limites finalement assez étroites - de la philosophie. Plus exactement la crédibilité du professeur de philosophie, sa légitimation symbolique, est supportée, assumée par l' "idéologie" révolutionnaire " qui depuis deux siècles commande notre façon de penser (2).

---

(1) "(le travail de P. Gerbod) a le grand mérite de faire justice d'un lieu commun erroné. A aucun moment au XIXè s. ils n'ont réellement été haut placés dans l'échelle sociale. v. Isambert-Jamati. Crises de l'enseignement crise de la société. Paris 1970 PUF 397 p.

(2) Cf. F.Furet. Penser la révolution française Gallimard 1979 261 p.

Un des indices qui tendrait à montrer que le contenu même de la philosophie française a été en grande partie déterminé par sa dépendance à l'égard de "l'idéologie révolutionnaire" est le fait que cette philosophie est essentiellement une philosophie morale et politique.

La métaphysique, en particulier est subordonnée lorsqu'elle existe, à la morale, même chez les spiritualistes(I). C'est donc cette idéologie révolutionnaire qui fixe l'objectif des spéculations philosophiques;

Dès lors le malaise si fréquemment décrit qui toucherait les professeurs de philosophie ne viendrait pas tant d'une dégradation de leur statut social, qui n'a jamais été élevé, que de la dégradation de l'autorité symbolique dont leur discours a pu être investi, dégradation elle même résultant de la dégénérescence de l'"idéologie révolutionnaire".

La diffusion du marxisme a pu quelque temps faire écran en assurant un sursis à cette "idéologie révolutionnaire " dans la mesure où la "révolution a remplacé la "république" comme modèle à partir duquel on peut concevoir une société conforme

---

(I) ensuite la psychologie empiètera sur la morale. Cette évolution accompagne celle qui a eu lieu dans l'enseignement primaire ; cf Guy Avanzini : "d'où la crise patente de l'enseignement de la morale : si beaucoup ont renoncé à la dispenser ou l'on réduit à des exhortations, à l'obéissance ou à quelques conseils d'ordre hygiénique, voire à d'insignifiantes informations relatives au code de la route, c'est qu'ils ont senti ou compris que la plate forme des convictions partagées allant toujours en se réduisant le fossé entre celles qu'ils privilégiaient et celles qui ont cours dans la famille ou ailleurs continuant de se creuser, il devenait comme sans objet et si désuet que la justification qu'on en aurait naguère fournie aurait perdu toute validité. P.361 Vè partie ch III La pédagogie du XXè s. Privat 1976 399 p.

à "l'exigence philosophique" (I). On pourra objecter que cette exigence critique peut également s'exercer sur les sociétés qui prétendent incarner le socialisme, que la philosophie définie par sa dimension critique ne saurait que se dévoyer en se faisant discours de propagande. De même que F.Furet déclare: "(qu)'aussitôt qu'elle a fini par imposer la République, il est clair que la Révolution Française est beaucoup plus que la République" (2), de même le socialisme peut être beaucoup plus que ce que nous en montrent les sociétés qui s'en réclament.

D'ailleurs les problèmes que l'on se posait à la fin du XIXe s. à propos de la laïcité, de la notion de philosophie d'Etat, se retrouvent tels quels : comment concevoir pour un marxiste un enseignement philosophique critique qui, sans être au service de la réaction, ne serait pas pour autant inféodé à un parti ou ne serait pas philosophie d'Etat? Tant que les forces qui se réclament du marxisme sont dans l'opposition le problème ne se pose pas vraiment mais il devient insoluble dès lors qu'on se situe dans une perspective post-révolutionnaire.

---

(I) "il y aurait à écrire de ce point de vue une histoire de la gauche intellectuelle française par rapport à la révolution soviétique pour montrer que le phénomène stalinien s'y est enraciné dans une tradition jacobine simplement déplacée (la double idée d'un commencement de l'histoire et d'une nation pilote a été réinvestie sur le phénomène soviétique) et que pendant une longue période qui est loin d'être close, la notion de déviation par rapport à une origine restée pure a permis de sauver la valeur mémorable de l'idée de Révolution" p. 25 F.Furet. Penser la révolution française. Paris. Gallimard 1979. 261 p.

(2) P.20 Penser la révolution française. op. cit.

De même que la philosophie devait enseigner "la république", de même elle devait enseigner "le socialisme", sans être pour autant philosophie d'Etat.

Dans le recul présent du marxisme ce n'est donc pas uniquement le marxisme qui est en cause mais plutôt le déclin de cette "idéologie révolutionnaire"; l'espace public français n'est plus uniquement recouvert par cette idéologie. Le dispositif qui entre en concurrence avec elle s'apparente à ce que R.Castel appelle le "psychanalysme" (1).

C'est ce changement qui va permettre de voir un des aspects de l'illusion philosophique. Nous avons vu que Victor Cousin avait cru contribuer à l'éducation de la société par l'intermédiaire de l'éducation des élites, elles mêmes prises en charge par un corps enseignant entièrement à ses ordres. On a vu également que l'abandon de la philosophie d'Etat n'a pas entraîné la disparition de l'organisation cousinienne. Si bien que l'illusion a pu être entretenue, du temps de la "république des professeurs", de la relative efficacité de l'enseignement philosophique. Cette illusion reposait sur une méprise concernant la raison de son efficacité . C'est lorsque recule "l'idéologie révolutionnaire" que l'appareil cousinien peut apparaître pour ce qu'il est, c'est à dire une machine au fonctionnement correct qui tourne à vide(2).

---

(1) ou plus précisément à ce qu'il dénomme une "culture psychologique" le Débat n° 3 Gallimard.

(2) Wittgenstein a recours à cette métaphore pour définir le discours philosophique. Il nous semble qu'elle s'applique également au système d'enseignement de cette discipline.

Dans ces conditions la dénonciation des professeurs de philosophie comme des "chiens de garde" relèverait de cette même illusion, elle prend au sérieux les prétentions des professeurs de philosophie à diriger - ou même éclairer - les esprits. Elle appelle "chien de garde" ce que d'autres appelleraient "guide", mais ni dans l'un ni dans l'autre cas l'influence de l'enseignement philosophique n'est évaluée pour ce qu'elle est (I).

---

(I) le cousinisme ne fut pas la seule tentative de donner corps à ce philosophisme. Les efforts de Durkheim pour introduire la sociologie partout là où il pouvait, relèvent d'une tentative analogue. Cf. Revue Française de Sociologie Janvier Mars 1979 consacrée aux Durkheimiens ; le parallèle entre Cousin et Durkheim fut d'ailleurs établi par Peguy.



Les professeurs de philosophie, comme leurs "adversaires", prennent cet enseignement trop au sérieux. Ce qui les conduit, pour s'en réjouir ou s'en désoler, à en surestimer l'importance. L'institution philosophique a ceci de sage qu'elle permet la démesure la plus extrême en même temps qu'elle en réduit tous les effets pratiques.

On ne peut qu'être étonné du contraste qui s'établit immédiatement de la confrontation des documents faisant état de la situation des professeurs, de philosophie en particulier, et des textes, déclarations, où ces derniers exposent la conception qu'ils se font de leur place dans la société. D'une part une situation modeste, presque obscure, de l'autre des projets grandioses de direction de la société (I), cette illusion étant d'ailleurs partagée également, mais affectée du signe négatif, par ceux qui voient dans les professeurs de

(I) "la mégalomanie, le prophétisme et la dramatisation systématique sont depuis longtemps déjà des caractéristiques essentielles du style philosophique" p.100 J. Bouveresse. Pourquoi pas des philosophes? Critique n° 369 Fév.78 p.97-123. Cf. J. Muglioni "si la philosophie a été, en définitive, l'éducatrice de l'Europe et du monde, nous ne pouvons douter que l'enseignement philosophique se confonde avec le propos éducatif lui même ou, si l'on veut, qu'il lui donne son sens" p.67 "L'enseignement philosophique est-il en question?" Revue de l'Enseignement Philosophique N° I Oct Nov 76 p.59-68.

philosophie des "chiens de garde".

Paul Gerbod, aussi bien que Madame Isambert-Jamati ont souligné le fait que la condition des professeurs n'a jamais été aussi enviable qu'un préjugé plein de nostalgie pourrait le laisser croire. Taine, Sarcey, J. Simon soulignent le caractère ennuyeux et éprouvant de l'enseignement, (I) Déjà Cournot donnait le ton en laissant entrevoir pour toute ambition raisonnable, celle de contracter un "mariage passable".

Il faut lire les pages (2) dans lesquelles F. de Sarcey relate son expérience de professeur de philosophie, notamment pour prendre conscience de tout le dérisoire que referme cette activité, dimension qui sera également traitée par Louis Guilloux (3). Le "ras-le-bol" est peut être une expression nouvelle, ce qu'elle exprime ne date pas d'une crise qui aurait affecté la pratique de l'enseignement ces dernières années (4).

(I) Taine "l'université pour nous n'est plus une carrière mais un gagne pain qu'on garde uniquement parce qu'il faut manger F. de Sarcey "on vieillit vite dans l'université.. on se couche, homme d'esprit et l'on est tout étonné de se réveiller ganache. Rien ne crétinise comme l'enseignement".  
J. Simon "Le métier que je fais m'est odieux. Tout cela me répugne et m'ennuie. J'aimerais mieux être commis de bureau, percepteur, conducteur de travaux.. Je m'ennuierais ferme mais on ne me parlerait pas de sacerdoce, de services rendus au pays, de dévouement à l'humanité". Citations recueillies par P. Gerbod. La vie quotidienne dans les lycées au XIXe s. Hachette 1968 272 P;

(2) Souvenirs de Jeunesse. Paris. Ollendorf 1885.343 p.

(3) Le sang noir. Livre de poche.

(4) Le rapport. "La commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré" Documentation française 1971

En regard de cette "misère de la condition enseignante" il convient de relever quelques-unes des intentions, des prétentions des professeurs de philosophie. Nous avons déjà eu l'occasion de noter celles de A.Fouillée pour qui le salut de la nation passe par la promotion de la philosophie. H.Bouchardeau cite G.Belot pour qui l'université ne doit pas seulement chercher à avoir de bons programmes et à donner un bon enseignement.. "ce qu'il lui reste à faire, c'est de conquérir le monde". Cette fonction sociale est quelquefois l'objet de violentes attaques comme celles de P.Nizan(I). Plus près de nous J. Colombel reprendra la formule de ce dernier. "Peut on encore enseigner la philosophie aujourd'hui sans être un chien de garde" (2). Quelle soit mise en avant ou dénoncée, l'influence, le pouvoir même, de la pensée, de la philosophie et des professeurs n'est pas mis en question. Sauf si l'on procède comme A.Binet, qui prend l'institution philosophique pour objet d'étude et qui peut alors poser la question, "à quoi servent les professeurs de philosophie ?" On voit déjà poindre l'idée que, pour répondre à cette question, les professeurs de philosophie ne sont pas eux-mêmes les plus qualifiés. Du moins A.Binet recueille les déclarations des professeurs qui seront enquêtés, avec l'idée que le résultat pourra réserver quelques surprises par rapport aux préjugés dominants.

---

(I) "Les chiens de garde". Maspéro Paris 1960. 160p.

(2) Temps modernes, n° 287. Juin 1970.

Il est probablement vain de vouloir chercher qui, des hauts fonctionnaires ou des professeurs, a le plus intérêt à entretenir l'illusion du caractère subversif de la philosophie. L'existence de cette illusion n'en est pas moins sujet d'étonnement. D'après H. Bouchardeau (1) elle est encore vivace puisque bon nombre de professeurs s'estiment dangereux, ou se disent perçus comme tels. Pourtant un tout petit peu de bon sens obligerait à prendre ses distances par rapport à cette illusion. H. Bouchardeau cite la remarque très juste d'Emmanuel Berl à ce propos :

"à supposer les pires convulsions, je cherche quel gouvernement ultra fasciste ou ultra communiste ferait boire la cigüe à M. Xavier Léon. Je ne la trouve pas. Je le regrette pour M. Xavier Léon. Le pire écueil qui menace la philosophie, c'est moins que le belphégorisme, l'innocuité" (2). Les professeurs de philosophie ne sont sans doute pas aussi iconoclastes, subversifs que certains - pour des raisons diverses - voudraient le faire croire (3). Non pas en raison de leur modération - c'est peut être la qualité la moins bien partagée chez les professeurs de philosophie - qu'en raison des limites que les conditions de l'enseignement assignent à leurs paroles. "Les causes réelles de l'agitation et du calme politiques sont ailleurs que dans des cours de facultés",

---

(1) H. Bouchardeau. Une institution : la philosophie dans l'enseignement 2<sup>e</sup> degré en France. 1900 1972. op. cit.

(2) Mort de la pensée bourgeoise. Cité par H. Bouchardeau.

(3) En revanche les limitations imposées à cet enseignement peuvent répondre à des impératifs budgétaires. Un gouvernement soucieux de rentabilité immédiate, une politique en matière d'éducation qui privilégie une formation étroitement utilitariste n'a que faire de cet enseignement, comme de beaucoup d'autres.

écrivait Cournot (I). Nous pouvons ajouter "et ailleurs que dans les classes de lycée". L'importance politique de la parole des professeurs semble constamment surrévaluée (2) au point que l'ensemble de la communauté française donne l'impression de partager cette illusion. Illusion que Cournot avait déjà remarquée et qui pour lui faisait partie intégrante des préjugés qui accompagnaient l'éducation en France:

"Les philosophes grecs songeaient à se poser eux mêmes en législateurs, comme s'ils avaient pu, par leur système d'éducation publique, imposer aussi leurs idées, et imiter dans les temps d'examen et de doute la puissance de ces législateurs ou de ces sages des temps primitifs. De là une tendance à s'exagérer l'influence du législateur sur la société par le moyen de l'éducation, tendance qui perce dans tous les monuments littéraires de l'antiquité classique, et qui s'est reproduite chez les philosophes, chez les écrivains modernes, nourris de l'antiquité classique, au point de fournir une sorte de lieu commun oratoire dans ces discours d'apparat que ramènent chaque année nos habitudes scolaires(3)". Illusion donc, mais à ce point diffusée et partagée qu'il devient difficile de la percevoir et que sa coexistence avec

---

(I) p.138 Des institutions publiques en France. Rééd Vrin 1976

(2) Clément Rosset : "Il y a beaucoup de philosophes méchants, mais je n'en connais guère qui réussissent à être vraiment dangereux" p.247 "Démobiliser" Critique n° 369 p.246-250. cf. le titre du recueil produit par le GREPH, et repris par la revue "Esprit" de Fev.80 "Qui a peur de la philosophie? cf. également D.Hume : les erreurs en religion sont dangereuses, en philosophie elles sont ridicules" p.365 Traité de la Nature Humaine. Aubier.

(3) P.9 Cournot des Institutions publiques en France rééd.Vrin1976

la situation réelle des enseignants devient compréhensible. Mais il n'est pas étonnant alors que cette conjonction d'une réalité dérisoire et d'une illusion si largement répandue favorise un développement proprement pathologique de cette tendance (I). Apparemment ce souci fébrile des autres, ce désir de réformer, de diriger, de guider les esprits, ne ressemblent à rien à ce que P. Gerbod désigne sous le terme de "désertions intérieures". La différence nous semble-t-il est du même ordre que celle qui existe, dans une perspective freudienne, entre la névrose et la religion. Les divers projets, élaborés par les professeurs de philosophie seraient autant de tentatives permettant de rendre vivable la médiocrité de leur situation. Ce qui expliquerait le caractère parfois "irréaliste" de "leurs projets". Le caractère souvent utopique par leur démesure, des projets de réforme, serait à mettre en rapport avec les affects de leurs auteurs.

"Les grands pédagogues ont le plus souvent destempéraments d'outranciers" (2) écrit Durkheim. Or d'après les rapports que nous avons pu établir entre la pédagogie et la philosophie (3), nous pourrions définir l'approche philosophique de la

---

(I) "Tout au cours du siècle, les ruptures se multiplient. Mais leur nombre, dans l'ensemble, reste limité. Aux aléas de l'évasion, les professeurs préfèrent une carrière médiocre mais sûre. L'appel de l'aventure tend même à s'affaiblir ; des issues se ferment. La résignation s'impose. Aussi, chez les élèves comme chez leurs maîtres se gonflent les rêves et se multiplient les désertions intérieures" p.249 P.Gerbod La vie quotidienne dans les lycées Hachette 272 p.

(2) Durkheim. L'évolution pédagogique en France rééd 69 PUF Cf. A. Fouillée "(la philosophie) est appelée à devenir... la directrice des sociétés futures" p.210 La France d'un point de vue moral. op. cit.

(3) voir Ière partie. Le traitement philosophique de la pédagogie explique que celle-ci d'après Durkheim n'a "trop souvent été qu'une forme de littérature utopique" p.67 Education de sociologie PUF.

pédagogie comme une approche utopique (1), avec la plupart des caractères qui servent à la définition de ce terme : méconnaissance de la réalité sur laquelle on veut agir et croyance à la toute puissance de ses désirs (2). En somme dans tout professeur de philosophie il y aurait un inquisiteur qui sommeille. Mais cela ne suffit pas à le définir. Car le véritable inquisiteur abandonnera l'enseignement. Comme Victor Cousin selon J. Ferrari, le professeur de philosophie serait plutôt un Torquemada de comédie et ceux qui voient en lui un "chien de garde" seraient victimes d'une véritable illusion comique. Le fait que cette illusion soit si répandue en France donne à penser que le professeur de philosophie appartient à un système symbolique que nous avons déjà eu l'occasion de désigner sous l'expression "d'idéologie révolutionnaire". Durkheim et A. Fouillée nous aident à comprendre comment la parole philosophique peut être reçue et prise au sérieux, la dimension de l'illusion lui étant nécessaire :

Durkheim : "ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission; car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes: Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment . Lui aussi il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société (3)".

---

(1) "utopique" non seulement en raison de l'irréalisme des projets mais surtout en raison de l'objectif "totalitaire" d'une volonté qui veut imposer son ordre à une réalité. Pierre Nora dans un article consacré au "pouvoir des intellectuels" écrit "dans ce modeste fonctionnaire de l'intellect, il y a un despote. Et nulle part ce despote ne s'est plus exprimé que dans la tradition française" p.8 Débat N°1 1980

(2) Cf. p.264 sq.

(3) p.68 Education et sociologie . Paris.PUF. 1966 140p.

A.Fouillée : "Selon Platon, pas de pratique sans magie..  
Les religions le savent bien, l'éducation moderne ne s'en  
souvient pas assez. Si l'éducation cesse d'être religieuse,  
il faut qu'elle trouve ailleurs de quoi fasciner, entraîner,  
enthousiasmer les âmes" (1)

Or en France "l'idéologie révolutionnaire" est ce qui permet  
le transfert du sacré sur la société, ce qui permet de com-  
prendre l'histoire de la France comme une histoire sainte.  
Tant que cette "idéologie révolutionnaire" est prégnante  
au sein de la société française, le professeur de philosophie  
peut légitimement avoir une "haute idée de sa mission". Si elle  
vient à occuper une place secondaire, ce dernier risque de  
n'appartenir plus qu'à une confrérie sacerdotale sans Eglise  
s'il est vrai comme l'affirme Durkheim qu'"Une Eglise ce  
n'est pas simplement une confrérie sacerdotale ; c'est la  
communauté morale formée par tous les croyants de la même foi,  
les fidèles comme les prêtres" (2).

---

(1) La France d'un point de vue moral op. cit.

(2) p.62 Formes élémentaires de la vie religieuse. Paris.  
Alcan. 1912. 647 p.

## CHAPITRE X - Contexte scolaire

---

L'enseignement philosophique est un élément dans un système institutionnel qui comprend également le baccalauréat et la disposition des élèves selon le principe de la classe. Ce système, le lycée, à quoi on a pensé un moment lui préférer l'Ecole Centrale, est en crise depuis sa création. Cette crise se manifeste par la contradiction entre un discours réformiste plaqué sur une réalité fondée sur le principe de la restauration des anciens collèges. L'enseignement philosophique exprime cette crise, comme tous les éléments de ce système, depuis un siècle, depuis qu'il a pris la forme qu'on lui connaît.

Le sens, la portée des projets, déclarations, revendications élaborés en cette fin du 19<sup>e</sup> siècle à propos de l'enseignement de philosophie ou par les professeurs de philosophie ne se comprennent bien qu'à être rapportés au contexte dans lequel ils s'inscrivent. Cette proposition serait un truisme si le rapport entre les textes et le contexte était immédiatement lisible. Or ce n'est pas toujours le cas, surtout pour ce qui concerne les textes "philosophiques", l'historicité d'une prise de position risquant d'être masquée par une présentation a-temporelle.

A. Le cours la classe. Nous avons déjà eu l'occasion de mettre en évidence la victoire que représentait le développement des lycées sur le projet de création d'Ecoles Centrales ainsi que l'introduction de la Philosophie plutôt que l'Idéologie dans cet établissement. Surtout il faut retenir l'habileté grâce à laquelle ce qui par bien des points ressemblait à une restauration s'est donné comme geste révolutionnaire. La différence ne résidait pas seulement dans les matières enseignées mais également dans l'organisation du travail. en particulier dans le fait que les Ecoles Centrales avaient adopté le principe du cours plutôt que celui de la classe. Sur ce point également la victoire des Lycées est à ce point écrasante que la classe nous semble maintenant le lieu naturel où l'enseignement peut se dispenser. Les critiques, revendications peuvent éventuellement porter sur la surcharge des classes, le principe en lui-même, sauf exception, n'est pas remis en cause. Or l'existence, même brève, des Ecoles Centrales nous oblige à admettre que "la classe ne va pas de soi", à faire nôtre la réflexion de Durkheim: "C'est en étudiant la pédagogie révolutionnaire que je me suis aperçu qu'il y avait un problème de la classe"(1). Il y a une philosophie de la classe comme il y a une idéologie du cours, pourrait-on dire.

---

(1) Durkheim l'évolution pédagogique en France PUF Rééd. 1969  
403 p.

"La classe dans son principe, regroupe un ensemble, elle favorise les tendances sociales et étouffe tout ce qui est individuel, original, singulier, vocation spéciale" (1). L'enseignement de la philosophie, en effet, s'accommode bien mieux du principe de la classe que du principe du cours. Le cours, facultatif, c'est la disparition certaine de la philosophie. Il existe bien une demande mais celle-ci est aliénée et risque de se laisser prendre aux multiples pièges que la société peut lui tendre (2). Si les cours étaient facultatifs, les élèves "choisiraient" les matières immédiatement rentables et les médias se chargeraient de répondre à leur demande philosophique (3).

Il ne peut y avoir d'enseignement de philosophie facultatif (4) ou optionnel. La classe est donc une des conditions de possibilité de cet enseignement. Il n'est donc pas étonnant que certains des thèmes mis en avant par la philosophie à la fin XIX<sup>e</sup> siècle, celui de solidarité en particulier, s'accordent parfaitement aux problèmes soulevés par la classe elle-même "Une classe n'est pas et ne doit pas être une foule" écrit Durkheim (5). Ce qui signifie que les concepts qui s'appliquent à la société s'appliquent à la classe. Plus étonnantes devraient être, à notre avis, les apologies répétées

---

(1) F. Vial p. 46-3 siècles d'enseignement secondaire 1936 Delagrave. 284 p.

(2) Cf première partie . p 90 ~ 1

(3) cf les critiques à l'encontre de la première version de la réforme Haby

(4) "les classes de latin, les classes d'histoire et surtout les classes de philosophie sous aucun prétexte ne doivent devenir pour personne facultatives" A. Fouillée. P. 318 "La France d'un point de vue moral. Paris. Alcan 1900 418p.

(5) Durkheim. L'évolution pédagogique en France. Paris. PUF 1969 403p.

du "groupe-classe" par les tenants de la "nouvelle pédagogie"  
Au minimum la célébration des vertus du groupe-classe devrait  
s'accompagner de l'analyse historique des conditions  
d'apparition et de consolidation de ce principe. D'une ma-  
nière plus générale, toute tentative de réforme devrait  
d'abord commencer par prendre connaissance des possibles que  
l'institution à l'intérieur de laquelle la réforme devrait  
s'effectuer, est susceptible d'admettre.

C'est pourquoi l'étude historique du système d'enseignement  
secondaire permet de comprendre pourquoi, pour reprendre  
l'expression de Michel Lobrot, le "lycée est la place forte  
de la réaction pédagogique" (1).

Le rapport à sa propre histoire aussi bien que son principe  
de fonctionnement, le respect d'un modèle hors d'atteinte  
rattachent l'enseignement de la philosophie à une conception  
de l'éducation fondée, pour reprendre la distinction élaborée  
par Michel Foucault (2), sur l'individualisation ascendante.  
L'histoire de la philosophie, base de la formation théorique,  
des professeurs est une histoire de type féodal. Comme le  
dit A. Matrat "les oeuvres des philosophes ne sont pas l'objet  
de l'enseignement mais ses modèles" (3). De même dans leur  
pratique, les professeurs de philosophies sont invités à

---

(1) P.108 La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars,  
1966

(2) P.194 Surveiller et punir Gallimard 1975 315 p.

(3) Socrate au miroir . P.49 l'analyse de cette conception de  
l'histoire de la philosophie est faite notamment par P.  
Thuillier dans Socrate fonctionnaire "les explications des  
textes sacrés tournent trop facilement à l'exégèse pieuse"  
p.176 et "il y a deux styles d'histoire de la philosophie  
Dans le 1er cas on fait l'histoire et l'analyse des oeuvres  
de façon savante et objective. Dans le second cas on se  
préoccupe avant tout de faire de l'édification, de l'hagio-  
graphie, de l'exégèse pieuse" P.263

s'identifier à un "modèle culturel" hors d'atteinte.

Dans la mesure où le Lycée est la reprise du Collège Royal il relève initialement de la même conception. Cependant tout au long du XIX<sup>e</sup> s, et le mouvement s'est accéléré à la fin, les réformes se sont succédées qui reposaient sur une autre conception du lycée(1). Les réformes, ou projets de réformes, s'accompagnent d'un constat de crise du lycée.

B- La crise . Déjà A.Cournot dresse le constat de la crise des études dont les lycées sont le siège:

"avec des maîtres plushabiles, des livres élémentaires bien mieux faits, des ressources de tout genre et tant de règlements, les études secondaires sont entrées dans une voie de déclin rapide, apparent pour tout homme au courant des faits, à moins qu'il n'ait intérêt à fermer les yeux"(2).

Mais c'est surtout à partir de 1872 que le thème de la crise de l'enseignement secondaire devient un lieu commun. C.Falcucci souligne la fréquence, en ces années, du recours à ce terme ainsi qu'à celui de 'malaise"(3).

La Revue Internationale en 1898 ajoute à toutes ces rubriques la rubrique "problèmes de l'enseignement de l'éducation secondaire".

---

(1) Conception qui rentre dans le cadre de ce que Michel Foucault désigne par "biopolitique" cf. La volonté de savoir p.183 Gallimard Paris 1976. 210 p.

(2) p.310 Des Institutions Publiques en France RéédVrin 76

(3) C.Falcucci. L'humanisme dans l'enseignement secondaire 1939. 667 p.

Les critiques portent souvent sur le bac qui empêche un déroulement normal des études (1). Ainsi dans la Revue Internationale en 1884, on constate que "les plaintes sont universelles sur la préparation insuffisante et sur la faiblesse notoire de la plupart des candidats qui abordent cet examen"(2).

Le lien est souvent fait entre la crise qui affecte l'enseignement secondaire, le baccalauréat et l'enseignement de la philosophie, tant il est vrai que Lycée, baccalauréat et enseignement philosophique semblent liés d'une manière organique dès l'origine. Pour Cournot, "il y a des matières telles que la philosophie, pour lesquelles, au point de vue de l'examen, et d'un examen de 5 minutes, la préparation artificielle et mnémonique donne au candidat les garanties suffisantes, si même elle ne lui en donne plus que des études longuement et sérieusement faites". Les critiques adressées dès 1849 par J. Ferrari à l'enseignement universitaire cousinien, notamment la critique de l'agrégation et de l'érudition à quoi il réduit la formation des futurs professeurs, sont adressées maintenant à l'enseignement secondaire où le baccalauréat, par le bachotage auquel il est contraint, joue le même rôle nocif que l'agrégation pour le supérieur.

---

(1) d'après Cournot "il faut remonter à 1827 pour trouver les premiers symptômes de la maladie du bac" p.172 Des institutions publiques en France. Pour sa part il pense que l'institution du bac, imaginée en 1808 s'il n'y est porté remède, doit amener dans un avenir plus ou moins rapproché, la ruine complète du système des études classiques" p.224 Théodore Zeldin semble donc autorisé à parler à propos du bac de la "nostalgie d'un âge d'or qui n'a jamais existé" P304 Histoire des passions françaises Recherches 1978 392 p.

(2) "La menace du bac entretient les meilleurs élèves et leurs familles dans une inquiétude d'esprit énervante et continuelle" Recteur de Caen cité par C.Falcucci. en 1911, H. Bouasse écrira dans "bachot et bachotage" le Tirielleux Paris : "le bachot est la plus vaine, la plus sottise, la plus immorale, la plus écoeurante des loteries connues, par surcroît c'est un examen stupide".

Pourtant la philosophie d'Etat a disparu, mais les maux sont restés les mêmes(1). Ainsi pour Frédéric Rauh, "la classe de philosophie" laisse un sentiment d'ahurissement respectueux"(2). Le constat de crise s'accompagne bien sûr de proclamations de réformes. C'est d'abord Cournot qui propose de supprimer le baccalauréat et de le remplacer par un certificat de maturité délivré par les professeurs à leurs propres élèves. Cette idée fut plus tard reprise par Combes(3). On sait que cette solution resta, pour longtemps, à l'état de projet. En 1872, en 1880, en 1890, des réformes sont envisagées ; ainsi Jules Ferry envisage une réforme du baccalauréat, des méthodes, et un réaménagement du plan d'études(4). En 1884 les questions relatives à l'importance à donner au latin, le problème du surmenage scolaire, des méthodes à utiliser sont fréquemment traitées.

On peut observer des constantes dans le choix des solutions envisagées pour porter remède à la "crise". Ce qui apparaît ce sont surtout des références d'ordre pédagogique et psychologique. Dans l'enquête de 1888 on peut lire qu'il "faut approprier les études à l'âge et aux possibilités de l'élève", que l'adaptation de l'enseignement à la force intellectuelle de l'élève est le devoir essentiel du maître. On s'efforce de mettre en place un enseignement plus individualisé. Les directives officielles visent à mettre en place les conditions

---

(1) (cf. p.126)

(2) C.Rauh "la licence et l'agrégation de philosophie" Revue de métaphysique et de morale p.352 366

(3) T.Zellidin P.304 Histoire des passions françaises Recherches 1978 392 p.

(4) A partir de 1872 paraissent de nombreux ouvrages relatifs à l'idée de réforme : la réforme de l'éducation, de Langeon. La réforme de l'enseignement public, de Ferneuil...

permettant le développement des sciences humaines ; ainsi Léon Bourgeois dans l'enquête de 1888 déclare :

"Combien il serait intéressant pour le psychologue de pouvoir suivre dans l'être vivant le progrès des idées abstraites, depuis la plus tendre enfance jusqu'à l'adolescence, d'étudier l'imagination, les sentiments, les idées d'art, les idées morales à tous ces étages et encore plus intéressant en bas qu'en haut (1) Oh! combien je voudrais voir nos jeunes philosophes au lieu de dédaigner l'enseignement modeste que l'on désire d'eux, demander eux-mêmes, au contraire, à faire une classe de 8è, à s'essayer à faire une leçon de choses ! Ils vérifieraient ainsi par leur propre expérience les assertions psychologiques de Jean-Jacques Rousseau et contribueraient, pour leur part, à cette science qui n'existe encore que par fragments, la psychologie de l'enfant, et à cette autre qui n'existe pas du tout, la psychologie du jeune homme".

Ces projets, ces tentatives de réformes s'inscrivent dans ce que Michel Foucault appelle les mécanismes d'individualisation descendante (2).

---

(1) souligné par nous

- (2) "dans un système de discipline, l'enfant est plus individualisé que l'adulte, le malade l'est avant l'homme sain, le fou et le délinquant plutôt que le normal et le non délinquant. C'est vers les premiers en tout cas que sont tournés dans notre civilisation tous les mécanismes individualisants.. Toutes les sciences, analyses ou pratiques à radical "psycho" ont leur place dans ce retournement historique des procédures d'individualisation" P.295 Surveiller et punir. Gallimard. A rapprocher des remarques faites par A.Binet dans son enquête (1908) sur les professeurs de philosophie; on s'intéresse à la psychologie nouvelle, surtout la pathologie. On étudie :
- la volonté. en particulier les formes pathologiques : aboulie idées fixes, impulsions
  - la personnalité qu'on étudie dans ses "déviations pathologiques"

suite note (2)

la conscience et la "différence entre le conscient et l'inconscient qu'on examine à la lumière des cas de somnambulisme spontané et provoqué".

- la mémoire qui est étudié par les "amnésies régressives"

Les têtes de chapitre traditionnelles (volonté, personnalité) du programme de philosophie sont conservées mais la perspective est radicalement transformée.. cf. également E.Caro "Les problèmes moraux sont devenus des problèmes de clinique ; la seule psychologie reconnue est la psychologie morbide ; la névrose joue dans la vie actuelle le rôle de la fatalité antique "P.30 Philosophie et philosophes Paris. Hachette 1888 422 p.

Il est remarquable de constater que ce changement de perspective s'est accompli avant le gonflement des effectifs des lycées et avant que le secondaire, ~~de~~ cycle d'enseignement distinct de l'enseignement élémentaire, devienne un enseignement qui succède à l'enseignement primaire. Autrement dit, l'introduction de procédures psychologiques n'est pas la conséquence de l'accroissement du nombre des élèves. D'ailleurs, et ceci corrige cela, plutôt que d'introduction il vaudrait mieux parler de simple velléité d'introduction. En effet si la pédagogie et la psychologie ont pénétré l'enseignement primaire, on ne peut en dire autant pour ce qui concerne l'enseignement secondaire. Et lorsque Léon Bourgeois entrevoit le jour où les philosophes contribueraient au développement de la "psychologie de l'enfant et de la psychologie du jeune homme" qui, dit-il "n'existe pas", force est de constater, qu'aujourd'hui encore, cette psychologie de l'adolescent n'est en rien comparable à la psychologie de l'enfant, signe que la demande de l'enseignement secondaire en psychologie est encore modeste. Or la philosophie fut partie prenante dans cette résistance à l'entrée des procédures psycho-pédagogiques dans les lycées. On a vu que l'invite de Léon Bourgeois à développer une psychologie de l'enfant et du jeune homme s'adresse en premier lieu aux "philosophes". Le ton même de l'appel laisse penser que cet appel avait peu de chance d'être entendu. Pourtant il faut reconnaître que les hommes qui furent à l'origine du développement aussi bien de la sociologie que de la pédagogie et de la psychologie, furent des professeurs de philosophie. C'est Péguy qui constate pour le déplorer, que "dans ces temps là tous les agrégés de philosophie étaient

philosophes comme aujourd'hui ils sont tous sociologues"(1)-  
A la limite nous devrions dire que ce ne sont pas tant les  
professeurs de philosophie qui ont résisté à ce changement  
de perspective-A.Binet nous invite à penser le contraire-que  
plutôt le lycée qui ne peut, par sa nature, accepter ce chan-  
gement.

Ainsi M.Malapert, professeur de philosophie au lycée Louis-le-  
Grand est également membre de la commission constituée en  
1904 sur l'enfance "anormale"(2). Il donne un "cours de philo-  
sophie" réservé aux enseignants devant partir aux colonies.  
A partir de cet exemple on s'aperçoit que les professeurs de  
philosophie peuvent très bien contribuer à la mise en place  
de cette approche psycho-pédagogique de l'éducation, mais  
elle se fait en dehors du lycée.

Les contraintes institutionnelles - mais elle ne sont peut-  
être que la traduction d'une contrainte plus forte - permettent  
de faire dans les classes terminales ce que F.Chatelet appelle  
"la psychophilosophie". (3)

---

(1) cité par A.Canivez; voir également la remarque d'Espinass  
(cf. p.179)

(2) article de F.Muel Actes de la recherche en sciences sociales

(3) par cette expression nous désignons ici cette surprenante  
confusion qui dans les manuels à l'initiative même des  
programmes officiels conduit à composer des chapitres con-  
sacrés à la perception à la mémoire à l'inauguration de  
quelque autre "fonction psychologique", où se juxtaposent,  
dans une complète contingence, des références à l'ontologie  
traditionnelle de Platon et d'Aristote, à la théorie de la  
connaissance cartésienne ou kantienne, à Maine de Biran  
(le toujours bien venu) à quelques Jules (au choix Lagneau,  
Lachelier..) mais aussi car la science a aussi ses droits  
à Durkheim, à Freud, à Pavlov, voire à la cybernétique"  
p.29 la philosophie des professeurs. Paris. Grasset.276 p.

De toute façon comme le signale Théodore Zeldin, "V. Cousin développa un programme de philosophie scolaire qui survécut pour l'essentiel durant 130 années" (1). Aussi convient-il de se déprendre d'une illusion qui consisterait à croire que la crise de l'enseignement secondaire remonterait aux années 60. Nous croyons pouvoir affirmer que la crise de l'enseignement secondaire, du baccalauréat, de l'enseignement de la philosophie est contemporaine de l'origine véritable des lycées. (2) Le discours critique et réformiste qui accompagne depuis lors la persistance des lycées semble donc singulièrement répétitif. Nous avons déjà eu l'occasion de relever certaines des préoccupations qui se formulaient autour des années 1880, fatigue des élèves, surmenage, bachotage, verbalisme...; elles ont encore les nôtres, Théodore Zeldin note que "en 1968 la classe de philosophie fut critiquée avec les mêmes arguments" (3) qu'en 1894. En 1881, on se plaignait déjà du fait que "les élèves n'ont plus de loisirs", que "le temps leur manque", qu'"ils ne lisent plus" (4). La crise des rapports maîtres-élèves ne date pas d'hier non plus, on a déjà eu l'occasion de noter que O. Gréard proposait

---

(1) T. Zeldin. P. 238 Histoire des passions françaises 1978 Recherches Paris 392 p.

(2) origine véritable, c'est à dire que le lycée n'existe véritablement comme tel qu'après 1870 comme l'enseignement de la philosophie même si les structures sont déjà mises en place. Il en est un peu des lycées de ce point de vue, comme des prisons selon Michel Foucault.

(3) T. Zeldin. P. 248 Histoire des passions françaises

(4) P. 363 C. Falcucci. L'humanisme dans l'enseignement secondaire Toulouse 1939. 667 p.

d'accorder plus de place à la pédagogie dans l'enseignement secondaire dans un article intitulé "l'esprit de discipline dans l'éducation"(1). Or dans cet article il fait explicitement référence à l'agitation dont le lycée Louis-le-Grand (2) avait été le siège. Théodore Zeldin pour sa part est d'avis que "la véritable crise des relations maîtres-élèves se produisit en 1882-1883"(3). Et il fait état des multiples révoltes de lycées, à Montpellier, comme à Lyon, Nantes ou Nevers. Cette permanence des thèmes, des craintes, se constate jusqu'en ce qui concerne la menace qui pèse sur l'enseignement de la philosophie et qui pesait déjà à ce moment-là. En 1894 dans la Revue de la Métaphysique et de Morale on croit utile d'insister sur l'utilité d'un enseignement de philosophie au lycée (4).

On évoque la menace de "cours accessoires" (5). Durkheim en 1895 se fait également l'écho des menaces qui pèsent sur cet enseignement (6). La raison souvent invoquée selon laquelle les meilleurs élèves vont dans les classes scientifiques, A. Binet l'avait déjà rencontré dans son enquête(7). De même l'idée que "les élèves ne parlent pas" se rencontre déjà dans un article de Claude Mélinand en 1893 (8).

(1) P.662 Revue Internationale 1884

(2) A la suite de la révolte de l'enseignement des lycéens de Louis le Grand de nouvelles réglementations moins sévères furent adoptées (cf Zeldin p.294) C'est à cette époque que selon Mme Isambert-Jamati on hésite entre un lycée conventuel et un lycée ouvert" Crises de l'enseignement, crise de la société. 1970 PUF 497 p.

(3) T.Zeldin P.293 Histoire des passions françaises.

(4) "il est nécessaire que le lycée garde son enseignement philosophique et surtout moral" la philosophie au lycée 1894 p.73-86

(5) à mettre en rapport avec les premiers projets de la réforme Ha

(6) Durkheim "l'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie" Revue Philosophique 1895

(7) (voir cf p.181 sq)

(8) C.Mélinand Revue de métaphysique et de morale 1893 p.157-1

Cette identité au plan du discours ne doit pas induire à la pensée que la situation à un siècle d'intervalle est restée la même. A la fin du 19<sup>e</sup> s. si les préoccupations pédagogiques concernaient les lycées, elles étaient malgré tout centrées sur l'enseignement primaire et sur le secteur embryonnaire de l'"enfance anormale", autrement dit les secteurs de l'éducation qui se rapportaient aux couches populaires. Si on a cru bon de développer une psychologie de l'enfant avant une psychologie du jeune homme, la raison n'est pas uniquement d'ordre théorique et épistémologique ; cela tient aussi au fait que l'enseignement primaire touchait principalement les enfants de "prolétaires", les enfants de bourgeois allant dans les petites classes des lycées . A cette répartition des élèves correspondent des principes d'éducation différents. Pour la matière qui nous intéresse, la philosophie, c'est à dire un enseignement maintenant critique, était réservée au lycée c'est à dire aux futures élites; la sociologie et la morale aux élèves d'école normale et aux élèves de l'enseignement primaire.

Tant que ces deux réseaux d'enseignement furent relativement fermés l'un à l'autre, le rapport que la philosophie entretient avec les sciences de l'homme ne fut pas problématique. Par exemple, faute de pouvoir pénétrer véritablement l'enseignement secondaire, les "sociologues" durkheimiens" essayèrent de se replier sur les écoles normales (I). Mais lorsque l'enseignement

---

(I) cf. Revue Française de Sociologie article de R. Geiger "La sociologie dans les écoles normales primaires" Janvier mars 1979 p255-268.

secondaire devint le prolongement de l'enseignement primaire, lorsque des élèves autrefois exclus de cet enseignement commencèrent à y pénétrer en nombre, le lycée changea de fonction, s'il conserva son nom(I). Plus exactement, à l'ancienne fonction de sélection des élites s'en est ajoutée une autre, relevant de la "bio-politique", fonction de contrôle et de "gardiennage".

La sélection se fait à l'intérieur même du lycée entre les "bonnes classes" ce que nous avons appelé le "1er réseau" - et les autres classes - Le "second réseau" et non plus entre le lycée et son extérieur.

Depuis 1968 plus particulièrement une partie du "code lycéen" traditionnel a disparu : plus de classement, de distribution des prix, au contraire dans les conseils de classes les références psychologiques sont de plus en plus présentes, on y parle souvent des problèmes familiaux des élèves, de leurs difficultés psychologiques (2).. Les "bons élèves" sont ceux qui sont sans histoire(3). Par conséquent dans le "second réseau", l'individualisation sera plus importante que dans le premier ; mais cette individualisation est une individualisation descendante. Connaître un élève c'est savoir si son père est mort, est alcoolique, s'il a des frères qui se droguent..

---

(I) il est significatif que le lycée a donné son nom au ex-Cet et qui sont devenus les LEP alors qu'en même temps, si on garde les normes lycéennes traditionnelles, de plus en plus de classes des lycées se mettent à ressembler aux classes des ex-Cet.

(2) les élèves nous semble t-il ne sont pas rassurés pour autant au contraire le déroulement des conseils est probablement beaucoup plus anxieux qu'auparavant.

(3) comme M. Foucault parle de l'introduction du "biographique" dans l'histoire de la pénalité (P.255 Surveiller et punir) il faut parler de l'introduction du biographique dans l'histoire des conseils de classes.

D'après ce qui précède on comprend que la formation des professeurs de philosophie (I) les conduit à être plus à l'aise dans le "1er réseau" que dans le "second." La "philosophie" du "premier réseau" est en accord avec leur éthique. Le "1er réseau" qui continue le lycée élitiste du XIXè s., repose par lui même sur une "pédagogie de la rupture"(2)..., il n'est donc pas étonnant que la philosophie y soit particulièrement à l'aise ; la rupture peut y être d'autant plus mise en avant qu'elle relève de l'imaginaire ; le lycée ne rompt pas vraiment avec la famille, la philosophie ne rompt pas vraiment avec la culture antérieure, qu'elle couronne au contraire.

"Malheureusement", les mécanismes de sélection ne passent pas par la philosophie mais par les mathématiques ce qui, dans des filières où l'individualisation est ascendante, ne contribue pas à donner du crédit à l'enseignement philosophique. Dans le "second réseau" la position du professeur de philosophie est plus délicate encore dans la mesure où il lui est particulièrement difficile d'exercer son métier conformément à la formation qu'il a reçue et où cette formation lui permet, probablement à juste titre, de comprendre que l'abandon de la pratique traditionnelle consiste à entrer dans le jeu de l'individualisation descendante.

(1) J. Muglioni : "il faut savoir à quel public on s'adresse. Cela est certain et crée des obligations. Mais à force de se pencher, on finit par tomber.. Ni la psychologie de l'élève ni les enquêtes indiscretes sur ses origines ne peuvent renseigner le professeur de philosophie sur ce qu'il doit faire. Nous connaissons trop ce genre d'enseignement tout occupé à fabriquer l'enfant de la psychologie afin de paraître vérifier à loisir les thèses les plus fausses "Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?" Etudes philosophiques P.300 1979.p.287-302.

(2) Les premiers lycées étaient des internats "on refait sous le nom de lycées, des collèges à pensionnats" Cournot Des institutions publiques en France rééd. Vrin 76 402 p.

Pour comprendre le statut du professeur de philosophie dans les lycées, il faut le mettre en rapport avec celui du baccalauréat, ils sont soutenus par le même type de discours, le même code. Le discours qui pénètre de plus en plus dans les lycées est un discours à référence relationnelle, psychologique, pédagogique mais le baccalauréat est maintenu, et il se présente encore comme un examen ; le discours qui le soutient est encore le discours traditionnel. Or quiconque a corrigé des dissertations de philosophie au baccalauréat sait que les copies ne peuvent pas être notées, non pas qu'elles soient nulles mais plutôt que la question de leur évaluation selon des critères traditionnels est vide de sens. Dès lors, la correction et la notation relèvent également de la mascarade (I).

Le discours qui supporte cette mascarade est le même que celui qui permet à la philosophie d'exister encore dans les lycées. En ce sens on peut dire que le baccalauréat et la philosophie(2) existeront aussi longtemps que les lycées; ils ont d'ailleurs le même âge.

La philosophie n'a pas à craindre d'être "récupérée" par son institutionnalisation ; la fonctionnarisation de Socrate relève du fantasme. La crise de l'enseignement philosophique commence véritablement lorsque disparaît la notion de "philosophie d'Etat", et lorsque le lycée cesse d'être uniquement un lycée, c'est à dire lorsque les pratiques "bio-politiques" y font leur entrée.

(I) (cf. p.100 note 3)

(2) du moins cet enseignement qui se désigne par ce nom.

Grâce aux discours prononcés dans le cadre des congrès de la Ligue de l'Enseignement il nous est permis de comprendre comment la problématique républicaine laïque, à l'intérieur de laquelle le discours philosophique trouvait facilement sa place - un enseignement philosophique obligatoire répond à des objectifs analogues à ceux d'un enseignement général obligatoire-, intègre parfaitement par la simple substitution de la référence à la médecine à la référence, plus vague, héritée des Lumières, à la science, le nouveau code médico-psychologique qui accompagnera la mise en place des pratiques "bio politiques". Ainsi au 14<sup>e</sup> congrès de la Ligue de l'Enseignement, pour montrer que la "superstition" n'a pas disparu, Léon Bourgeois ne trouve pas de meilleur exemple que la fréquence des jugements hâtifs que les hommes portent sur la médecine: "Je crois ou je ne crois pas à la médecine, comme si la médecine était une puissance particulière.. comme s'il y avait autre chose que des médecins.. dans chacun desquels.. le degré de notre confiance est en raison du degré de leur science professionnelle, de l'étude spéciale qu'ils ont faite de telle ou telle maladie, de leur connaissance particulière du tempérament, de l'état du malade." (1)

. Ce recours à la "science médicale" ne vise pas simplement à légitimer du point de vue de l'idéologie républicaine le recours aux médecins et la place de plus en plus importante que la société leur accorde ; il vise également à médicaliser le langage des élites politiques afin de légitimer au nom de la science leur intervention auprès des classes dangereuses.

(1) p.150 L'éducation de la Démocratie. Discours prononcé de 1890 à 1896.

"Messieurs, c'est pour chaque situation politique la même équation qu'il faut poser et résoudre : les maladies sociales ne se guérissent pas plus que les autres par des paroles et par des formules ; il y faut l'examen attentif des faits, la bonne foi dans l'observation, la tolérance dans la discussion des témoignages, l'énergique croyance à la nécessité des rapports entre les effets et les causes, en deux mots l'esprit scientifique, fait de précision, d'impartialité et de patience<sup>(1)</sup>

"Les esprits ont besoin, hélas ! d'hygiénistes et de médecins comme les corps" (2) E. Caro avait bien raison lorsqu'il constatait - pour le déplorer- que les générations nouvelles allaient être élevées "à l'école exclusive des faits, sous la seule règle de l'hygiène publique" (3)

Cela ne fait pas l'affaire de l'enseignement de la philosophie; s'il est possible, comme nous croyons le mettre en évidence, de distinguer deux tendances qui s'affrontent pour s'approprier l'enseignement de la philosophie, la première dans la continuité de l'enseignement prodigué dans les Collèges Royaux, qui prédomine jusque vers 1880, la deuxième lorsque tombe en discrédit la notion de "philosophie d'Etat", il faut alors constater qu'une pensée comme celle que développe L. Bourgeois relève de cette deuxième tendance. Or cette tendance ne se réalise pleinement qu'à l'intérieur d'un cadre "médico-psychologique" où l'enseignement de la philosophie n'a, comme tel

(1) p.151 id

(2) p.147 id

(3) p.38 Philosophie et philosophes. Paris. Hachette 1888  
422p.

ouère sa place. F.Vial remarquait (I) que l'enseignement, philosophique notamment, avait empêché le développement et la diffusion de l'Esprit des Lumières. Ce mouvement de réaction semblait faiblir, d'après lui, en cette fin de XIXè s. Malheureusement, il semble que ce "rationalisme scientifique, assez vague et insuffisant", dès qu'il est "fécondé" cesse d'être du ressort exclusif des professeurs de philosophie.

---

(I) "Depuis 100 ans, un violent assaut s'est levé contre l'idéal philosophique et scientifique du XVIIIè s. On a pu marquer les étapes de cette réaction dans l'ordre politique où elle s'est traduite par un retour offensif des idées traditionnelles et autoritaires contre les principes de la Révolution. On les relèverait aussi dans l'ordre philosophique, où l'éclectisme d'abord, le positivisme ensuite tendirent à ruiner le rationalisme scientifique assez vague et insuffisant, mais qu'il était possible de préciser et de féconder - qui ralliait les philosophes du XVIIIè s. p.317. F.Vial. Les principes de l'enseignement libéral. Paris. A.Colin.1901. 328 p.

ILLUSTRATION - La "cité universitaire" selon Paul Lapie.

-----

Dans la Revue de Métaphysique et de Morale de 1901, Paul Lapie fait part de son projet de "cité universitaire". L'auteur présente ce projet comme issu des réflexions que lui a inspirées l'enquête parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1899. Paul Lapie, d'abord professeur de philosophie, fut à partir de 1911, Recteur de l'académie de Toulouse, Directeur de l'enseignement primaire de 1914 à 1925, recteur de l'académie de Paris de 1925 à sa mort en 1927. Paul Lapie fit partie de ceux qu'on appelle les "durkheimiens" (2). A ce titre, son nom reste lié au projet d'introduction de la sociologie dans les écoles normales ainsi qu'à la réalisation des toutes premières enquêtes sur les "effets sociaux de l'école" (3). Le contenu de son projet mérite d'être relaté dans la mesure où il est significatif de la nouvelle inflexion que certains réformateurs cherchaient à donner aux lycées à la fin du XIX<sup>e</sup> s. et au début du XX<sup>e</sup> s.

Paul Lapie qui se pose en défenseur de l'enseignement public regrette que celui-ci ne supporte guère, aux yeux du public éclairé, la concurrence avec l'enseignement confessionnel.

---

(1) Paul Lapie. "La réforme de l'éducation universitaire". Revue de Métaphysique et de Morale. 1901. p.646-666. p.774-799  
Ce passage avec quelques modifications a fait l'objet d'un article paru dans "Milieux" Revue de l'Ecomusée du Creusot. N°1.

(2) cf. Revue Française de Sociologie "Les durkheimiens" Janv Mars 1979

(3) cf "les effets sociaux de l'école selon Paul Lapie."  
"Mohammed Cherkaoui, Revue Française de Sociologie Fev Mars 1979 p.239-257

"l'éducation universitaire ne vaut pas l'éducation congréganiste ! Voilà une proposition qui pour beaucoup de nos concitoyens est aussi vraie qu'un axiome.. il est vrai que les apparences nous sont défavorables "(1).

Prenant acte de la faveur dont jouit alors l'enseignement confessionnel, Paul Lapie va s'efforcer d'en trouver les raisons et de proposer des réformes qui permettraient à l'enseignement public de rivaliser avec l'autre enseignement: "Le défaut de l'éducation universitaire c'est la dispersion des éducateurs. Comment les réunir?" Paul Lapie formule ainsi l'un des principaux problèmes auxquels se heurte l'enseignement public.

Tous les adultes, répétiteurs, professeurs, administrateurs, qui côtoient les élèves à l'intérieur du lycée, absorbés par leur fonctions respectives ne peuvent assumer véritablement leur rôle pédagogique. Le proviseur est "retenu dans son cabinet par des travaux administratifs"(2). La relation du professeur à l'élève est "celle d'un conférencier vis-à-vis de son auditoire"(3). Autrement dit la relation didactique entrave la relation pédagogique. Le répétiteur quant à lui, est un "professeur de silence"(4) dont les rapports à l'élève sont ceux "du juge et du condamné"(5).

(1) P.649 Revue de Métaphysique et de Morale.1901

(2) p;659 id.

(3) p. 659 id.

(4) p. 658 id.

(5) p. 658 id.

Les statuts et les fonctions de chacun empêchent la prise en compte de la dimension proprement pédagogique de l'enseignement.

L'objectif de Paul Lapie est d'éviter l'impuissance pédagogique tout en préservant la laïcité. Par quoi remplacer l'autorité symbolique qui entoure les maîtres religieux ? Il ne s'agit pas tant de modifier les programmes - même si, sur ce point, Paul Lapie propose quelques aménagements - que de transformer profondément l'espace intérieur du lycée afin qu'une relation pédagogique puisse y apparaître comme telle. La solution à la dispersion des éducateurs sera donc la "cité universitaire". A défaut d'imposer le "célibat obligatoire" qui permet aux religieux une présence continue dans l'établissement scolaire - ce qui fait que le maître n'est plus seulement un maître - on concevra un lycée où les professeurs pourraient vivre avec leur famille.

"Ce qui manque aux lycées c'est un organe central. En général le lycée actuel ressemble à ces organismes rudimentaires dont chaque cellule vit de sa propre vie ! Il n'a pas d'organe central" (1). La bibliothèque analogue de la chapelle, sera donc cet organe central autour duquel "la vie scolaire doit graviter" (2).

De ces deux principes, la présence des professeurs et leur famille à l'intérieur de l'enceinte scolaire, et la place centrale de la bibliothèque, va découler un projet architectural qui, par bien des points, apparaît comme une variante du

(1) p.779 id.

(2) p.780 id.

Panopticon de Jérémy Bentham :

- "soit un vaste quadrilatère à l'intérieur duquel se trouvent les cours de récréation séparées par les réfectoires, les dortoirs, la bibliothèque, la chapelle, le gymnase ; sur les côtés se dresseraient des pavillons d'habitation séparés les uns des autres par des classes ou des études ; chacun de ces pavillons communiquerait avec le pavillon voisin : de l'un on ne verrait, on n'entendrait rien de ce qui se passe dans l'autre (1)". La disposition des bâtiments, et donc des lycéens, est la condition matérielle qui rend possible l'unité morale des élèves. En cela, Paul Lapie reprend à son compte un problème soulevé à son époque par tous ceux qui s'intéressent au système d'éducation. Comment assurer l'unité morale des lycéens sans recourir aux dogmes religieux ou à une philosophie d'Etat ? La solution qu'il présente ici est très différente de celle, souvent proposée alors, qui consiste à substituer une morale laïque à la morale fondée sur les croyances chrétiennes (2). Le respect de la laïcité interdit le recours à une croyance quelconque. "L'Etat, s'il n'ouvre pas à toutes les bourses la porte de ses lycées, l'ouvre à toutes les croyances ; il s'engage à demeurer impartial entre toutes les religions : se condamne-t-il par là même à une sorte d'impuissance pédagogique ? "(3)

En somme, le tort des éducateurs laïques est de croire que l'unité morale s'obtient uniquement par des moyens spirituels,

---

(1) p.776 id.

(2) p.655 id.

(3) p. 774 id. également "ce qui manque aux lycées , ce n'est pas une âme c'est un corps : ou plutôt l'âme collective n'y naît pas parce que les conditions matérielles de sa naissance n'y sont pas réunies".p.774.

ce qui les place en état d'infériorité par rapport aux éducateurs religieux. L'unité matérielle serait le fondement de l'unité morale . L'éducation morale est donc indirecte, le projet architectural de la "cité universitaire" accomplit ce que l'enseignement confessionnel réalise grâce au célibat obligatoire et à l'imposition d'un dogme.

A l'intérieur de ce quadrilatère, la bibliothèque, lieu privilégié, serait l'endroit où se retrouveraient administrateurs, professeurs, répétiteurs et lycéens en dehors des heures de cours. On y enseignerait la morale : plus exactement on inviterait des personnalités extérieures au lycée qui viendraient y tenir des "conférences de morale pratique" à propos de leur métier (I). On y recevrait également des revues littéraires ou scientifiques. Les lycéens apprendraient à se comporter conformément à leur futur métier, rôle, fonction, sous l'oeil bienveillant de leurs professeurs, eux-mêmes surveillés par le proviseur. En fait, c'est dans la bibliothèque que se ferait l'apprentissage de la vie sociale. La nouveauté par rapport aux conceptions pratiques traditionnelles tient à ce que l'obéissance ne s'obtient pas tant par la peur du châtimeut que par la concentration des lycéens en un lieu où ils devraient prendre plaisir à se trouver.

"Une terre, un purgatoire, un paradis, voilà les éléments indispensables d'un bon système pédagogique. Hors de la terre, l'ancienne pédagogie ne connaissait que le purgatoire, la nouvelle

---

(I) "un magistrat, un médecin, un officier, un ingénieur viendraient tour à tour montrer aux lycéens l'étendue de leurs responsabilités professionnelles" p.782 id.

a voulu le détruire ; ne détruisons rien, mais créons un ciel"  
(1) ..Le ciel c'est précisément la bibliothèque, "temple  
du travail libre". Mais à la moindre "incorrection" l'élève  
est envoyé en "étude", "temple du travail surveillé", et à  
la moindre "faute" il est envoyé "en retenue", "temple du travail  
imposé". De même, trois attitudes sont possibles quant à l'as-  
sistance aux cours : "s'abstenir de paraître en classe, se  
borner au rôle d'auditeur passif, prendre une part effective  
aux travaux de la classe"(2). Les élèves doivent donc désirer  
faire ce qu'on veut qu'ils fassent (3).

La "cité universitaire" n'est donc pas un simple réaménagement  
du lycée (4). Elle repose sur des principes tout différents,  
voire opposés. Le lycée suppose la mise à l'écart, l'exclusion  
de la famille et de la vie sociale, c'est le contraire dans  
la "cité universitaire": introduction de la famille, par le  
biais de celle des professeurs (5),  
introduction à la vie sociale par le biais de la bibliothèque,  
lieu de rencontre des lycéens et de l'extérieur. La "cité  
universitaire" valorise ces mêmes éléments que le lycée refoule,

---

(1) p.783 id.

(2) p. 795 id.

(3) on retrouve l'analogie avec le Panopticon de J. Bentham ;  
"l'occupation au lieu d'être le fléau du prisonnier doit lui  
être accordée comme sa consolation et son plaisir" p.39 Le  
Panopticon Paris. Lafond. 1977 223 p.

(4) "cherchons à faire une révolution plus radicale" p.666  
Revue de Métaphysique et de Morale 1901.

(5) "il faut modeler le milieu scolaire à l'image de la famille  
si l'on veut que la discipline familiale puisse y régner.  
Or on ne peut modeler le milieu scolaire à l'image de la  
famille qu'en introduisant la famille à l'école" p.778 id.

censure. Paul Lapie n'est pas le premier à remarquer que les lycées sont conçus sur le modèle des édifices religieux, couvents ou séminaires, ou militaires ; mais il est un des premiers à essayer de concevoir un lieu d'éducation véritablement laïque qui ne soit pas un "ersatz" de collège religieux. Or paradoxalement la conception d'un établissement d'éducation laïque suppose une réévaluation de ce qui assure la crédibilité de l'éducation confessionnelle. On l'a déjà vu à propos du "célibat obligatoire" et de l'imposition d'un dogme, il s'agit de comprendre le rôle pédagogique de ces pratiques et de concevoir des solutions- introduction de la famille des professeurs au lycée, bibliothèque- qui auraient une efficacité comparable sans s'inspirer des mêmes méthodes, un équivalent et non comme c'est souvent le cas une copie.

Ainsi la "sanction" peut prendre sens dans une perspective théologique mais dans un contexte laïc, elle risque d'apparaître comme un simple acte répressif. C'est pourquoi "l'idéal pédagogique, c'est de diminuer le rôle de la peine dans l'éducation"(I). La construction d'une bibliothèque conçue comme "ciel pédagogique" permet une telle diminution. Mais surtout la bibliothèque et la présence de la famille des professeurs au lycée, en ce qu'elles fournissent les conditions matérielles nécessaires à l'apparition d'une relation véritablement pédagogique, rendent possible ce que permettait,

---

(I) p. 783 id.

dans un contexte chrétien, la pratique de la confession :

" qu'est ce que la confession au point de vue pédagogique ? Une conversation intime dans laquelle l'enfant avoue ses fautes, révèle ses sentiments et ses pensées, puis reçoit des remontrances et des encouragements, la pénitence et l'absolution. Faites abstraction (I) du décor dans lequel se joue la scène, du caractère religieux des fautes et des sanctions et vous ne verrez qu'un maître acquérant une connaissance profonde de l'âme de son élève et appliquant à ses maladies morales un traitement approprié. Mais pourquoi les maîtres laïques n'auraient-ils pas avec leurs élèves de semblables entretiens ? Pourquoi ne sauraient-ils pas provoquer des aveux pour adresser ensuite les paroles de reproches ou de pardon ?"

Là où A. Fouillée (2) cherche une "copie" laïque, P. Lapie cherche un équivalent. Par leur présence continue, les professeurs pourront connaître leurs élèves mieux et surtout autrement qu'ils ne le font dans les lycées traditionnels. "Devenus les voisins de leurs élèves, les maîtres auraient des occasions plus fréquentes de connaître et de diriger leur conduite. Ils auraient avec eux plus d'entretiens particuliers et pénétreraient mieux dans leur âme individuelle.

---

(I) p.652 id.

(2) "de même que la force de l'enseignement catholique venait de ce que tous les professeurs étaient des prêtres, et à ce titre des moralistes, des directeurs de conscience, bons ou mauvais, de même l'enseignement secondaire laïque aurait une force irrésistible s'il était donné par des philosophes qui se considèrent eux mêmes plus ou moins comme des prêtres de la société nouvelle fondée sur l'union des libres esprits". A. Fouillée p.201-202 La France d'un point de vue moral. 1901 (cf aussi Durkheim (p.143)).

L'interrogation individuelle serait pour le maître une occasion de "confesser" l'enfant, d'entendre le récit de ses efforts, d'avoir la confiance de ses déceptions ou l'aveu de ses fautes. (1)

La confession est prise pour ce qu'elle est - aussi-, une technique de la relation humaine; ce qu'elle permet -aussi-, une connaissance approfondie des élèves, l'aménagement particulier de la "cité universitaire" en fournit l'équivalent dans un contexte laïque. Ce qui est annoncé ici, ce sont toutes les techniques d'entretien que certains s'efforcent d'introduire dans les lycées, c'est à dire dans des établissements qui, à la différence des "cités universitaires" les tolèrent très mal. Paul Lapie éclaire d'une façon originale les rapports entre l'éducation confessionnelle et l'éducation laïque. Il s'affranchit ici d'une conception positiviste de la laïcité, conception "IIIe république". Cette conception par sa défiance à l'encontre de toute manifestation religieuse s'interdit d'appréhender tout ce que peuvent renfermer d'efficacité pédagogique(2) des pratiques telles que la confession. "Pas de pratique sans magie" disait Fouillée, le tort de la pensée laïque était de vouloir concevoir une pédagogie pure de toute "magie". Une telle conception se condamne plus ou moins à n'offrir que des pseudo-solutions du genre "assemblées de professeurs", "conseils de discipline", que Lapie considère, à juste titre, comme dérisoires (3). La prise en

(1) p777. Revue de Métaphysique et de Morale 1901

(2) à entendre comme Levi-Strauss parle d'"efficacité symbolique"

(3) p 660 id.

compte de la dimension proprement pédagogique de l'acte éducatif suppose une réévaluation de toutes les pratiques qui s'effectuaient jusque là en s'accompagnant d'une justification religieuse (1).

Seul un regard sociologique, ethnologique même, rend possible cette réévaluation.

Ce qui fait que le sujet de Paul Lapie est plus qu'une variante du "Panopticon" (2), c'est que ce dernier pèche par "comportementalisme". Le "Panopticon" procède de l'idée que la disposition des corps influe par là-même sur les âmes; "l'éducation par exemple n'est que le résultat de toutes les circonstances auxquelles un enfant est exposé. Veiller à l'éducation d'un homme, c'est veiller à toutes ses actions : c'est le placer dans une position où on puisse influencer sur lui comme on le veut, par le choix des objets dont on l'entoure et des idées qu'on lui fait naître" (3). Dans le "Panopticon" il manque de psychologues : à la limite la seule psychologie convenable y serait une "psychologie du comportement", mais nullement une psychologie fondée sur la relation. On y voit tout (4) mais on n'y écoute guère. Plus exactement on y voit des comportements. "L'inspection" reste en surface. Par l'adjonction d'une pratique relationnelle permettant la connaissance intime de l'élève, dans la "cité universitaire" de

---

(1) à l'inverse il est possible de penser que la consolidation de cette idéologie laïque pouvait préserver le lycée de l'intrusion de toutes les pratiques "disciplinaires" faisant appel aux sciences humaines.

(2) "une simple idée d'architecture" p.5 J. Bentham Le Panoptique. Belfond. "la question de l'éducation universitaire est une question d'architecture" P. Lapie P.779 Revue de Métaphysique et de Morale 1901

(3) J. Bentham. Le Panoptique p.4

(4) il s'agit de "voir sans être vu" J. Bentham. Le Panoptique p.109.

Paul Lapie, on scrute aussi les âmes. Bel hommage, un peu gênant peut être, qu'un jeune sociologue rend à une psychologie dont la tâche, comme un destin, est ici fixée avant même sa naissance. L'important n'est pas de constater que le projet de Lapie resta un projet. Il s'agit surtout de voir que la "cité universitaire" et le "lycée" reposent sur des principes opposés, que Lapie décrit dans cet article. L'établissement qui pourrait admettre en son sein des pratiques pédagogiques reposant sur les sciences humaines, que par conséquent le lycée ne peut les tolérer.