

T1 à T3, Jean-Louis Poirier, *L'exemple italien*, éditions de la revue Conférence, 2011.

- T1, p. 87, la philosophie n'est pas « l'élucidation des grands problèmes philosophiques », mais « le moment méthodologique de l'historiographie ».
- T2, p. 93, négliger l'histoire des idées et l'histoire de la philosophie conduit à l'abstraction de la réflexion : il faut dépasser l'opposition leibnizienne des vérités de raison et des vérités de fait.
- T3, p. 164, le savoir comme culture historiquement située.

T4 à T6, André Simha, « Qu'est-ce que comprendre un texte philosophique lorsque ce texte est un extrait ? », *L'Enseignement philosophique*, mars-avril 1993.

- T4, p. 71, l'autonomie de la réflexion est sans rapport avec une opinion et un savoir d'objet, ce que l'on perd de vue si on la fait dépendre de l'histoire des idées à laquelle appartiennent ces deux éléments (non au réquisit d'une culture à inculquer aux élèves et à l'histoire des idées) ; cf. T3.
- T5, p. 75, il s'agit, avec cette autonomie de la réflexion, d'un mode spécifique de connaissance du réel ; cf. T2.
- T6, p. 76, contre l'historicisme des Italiens.

T7, Alain Chauve « L'enseignement de la philosophie et l'étude des philosophies », *Philosophie, L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, CRDP Montpellier, 1997.

- p. 11 à 17, critique de la valorisation de l'histoire des idées et de l'historicisme. Faire de l'acquisition d'un savoir et d'une culture un préalable nécessaire à la formation philosophique est contraire à l'exigence d'autonomie qui caractérise la raison.

T8 et T13, Françoise Raffin, *Usages des textes dans l'enseignement philosophique*, Hachette, 2002.

- T8, p. 52, l'œuvre comme manuel.
- T13, p. 64, les difficultés de l'œuvre. Hermétisme du discours et de la langue. Comment « respecter » un texte dans le cadre d'un enseignement initial ?

T9 à T11, Bernard Fischer, « La lecture en classe de philosophie », *L'enseignement philosophique*, septembre-octobre 1990.

- T9, p. 52, le problème du commencement : la nécessité d'élaborer une problématique pour rendre possible la lecture d'un texte, et la fonction d'un texte paradigmatique.
- T10, p. 59, des questions opératoires comme médiation pour la lecture autonome.
- T11, p. 65-69, rôle des questions pour la partie de l'œuvre étudiée à la maison.
- T13, p. 65-69. L'écriture comme approfondissement de la lecture et comme moyen d'en acquérir le goût.

T12, Séminaire sur les pratiques de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales, séance du 2 mai 2000.

- L'écriture comme *écriture sur une lecture* et l'appropriation des capacités à l'écriture philosophique.

T14 et T15, Édouard Aujaleu, « Philosophie et histoire de la philosophie en classe terminale », *Philosophie, L'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique*, CRDP Montpellier, 1997.

- T14, p. 43-44, historicisme et *philosophia perennis* : deux illusions réciproques.
- T15, p. 46-48, un usage implicite de l'histoire de la philosophie ressourcé par les apports de la recherche universitaire est nécessaire pour rendre possible la rigueur de la lecture et exclure les erreurs d'interprétation.

T₁.

Mais le plus important, en tout cas ce qui entraîne une conséquence majeure sur l'organisation de l'enseignement philosophique italien, c'est l'identité de la philosophie et de son histoire. Il est clair, ainsi, qu'enseigner ou étudier la philosophie, c'est recueillir son développement dans la mémoire et en réactiver les moments successifs en se les appropriant. La philosophie est une formation spirituelle vivante qui appartient à la réalité et en exprime le développement, ou la vie. Étudier la philosophie (et l'enseigner), c'est donc avant tout revenir aux textes, les lire, et dans cette pratique spirituelle leur redonner la vie qui est la leur en les arrachant à leur enfouissement dans le passé et en les réélaborant selon notre

La philosophie est définie comme « le moment méthodologique de l'historiographie ». Ce que Croce appelle l'*historiographie* a pour contenu « la vie concrète de l'esprit », elle est faite, dit Croce, de représentations imaginaires, de pensées, d'actions qui se réfléchissent dans l'esthétique, la logique, l'éthique, etc. Tout cela trouve son unité dans la philosophie de l'esprit. Ainsi, les vrais problèmes se posent dans la vie et dans l'histoire, et la philosophie comme méthodologie recueille la cohérence de ces processus, mais il n'y a pas de problèmes en quelque sorte éternels que la philosophie se poserait intemporellement. C'est la philosophie comme méthodologie qui résout les problèmes de la métaphysique. Croce appelle de ses vœux une nouvelle figure du professeur de philosophie, qui cesserait d'être l'héritier du maître de théologie, et serait ouvert au monde moderne et à ses vrais problèmes. Croce observe que la figure du philosophe qui trouve son bonheur dans la recherche de l'absolu est désormais « comique », et il ajoute :

besoin spirituel. Les textes, les œuvres des philosophes sont la réalité dont est faite l'histoire de la philosophie, comme les œuvres d'art ou les tableaux effectivement peints par les peintres font l'histoire de l'art ou de la peinture. « Comment pourrait-il jamais y avoir une histoire de la philosophie, s'il n'y avait des œuvres, ou au moins des fragments d'œuvres », demande Croce¹.

La seconde conséquence majeure, qui fonde encore cette manière d'enseigner, foncièrement historique, concerne la définition même de la philosophie, qui ne saurait être comprise comme une réflexion ayant pour objet l'élucidation de ce qu'on appelle les « grands problèmes ». L'hégélianisme, ou l'idéalisme, tel que le comprend Croce, conduit à l'idée selon laquelle il n'y a pas de problèmes, ni de concepts, proprement philosophiques².

¹ Ouvrage cité, p. 16.

² Ce point important est développé dans l'Appendice III (qui porte le titre de *Philosophie et méthodologie*) de *Teoria e storia della storiografia*, pp. 167 et suivantes.

« Mais le rôle et la figure sociale du philosophe sont maintenant profondément modifiés, et il n'est pas dit que peu à peu ne changeront pas, à leur façon, les "professeurs de philosophie" eux-mêmes, c'est-à-dire que la manière de comprendre et d'enseigner la philosophie dans les universités et dans les autres écoles ne soit pas sur le point d'entrer en crise, jusqu'à éliminer les derniers restes formels de la façon moyenâgeuse de philosopher. Une forte avancée de la culture philosophique devrait tendre à cet idéal : que tous ceux qui étudient les réalités humaines, juristes, économistes, moralistes, littéraires, comme tous ceux qui étudient le monde historique, deviennent des philosophes conscients dans leurs disciplines ; et que le philosophe en général, le *purus philosophus*, ne trouve plus sa place dans les spécifications professionnelles du savoir »¹.

Cette ouverture de la philosophie est aussi un enrichissement qui apporte à la philosophie

¹ Ouvrage cité, pp. 177-178.

T2

On sait que, en Italie, l'enseignement de la philosophie est associé, institutionnellement, à celui de l'histoire, et que ce sont les mêmes professeurs qui enseignent ces deux disciplines. On peut bien parler de *bivalence*, mais ce terme est tout à fait inadéquat. Il ne convient pas, en effet, parce que l'association de l'histoire et de la philosophie est comprise non pas comme la juxtaposition de deux disciplines, traitées par un seul professeur, mais comme une seule et

même discipline¹. Comme nous venons de le voir, philosophie et histoire sont identiques, et la bivalence, en ce sens, est reçue comme une richesse ou une valeur ajoutée, autant pour l'histoire que pour la philosophie².

Si cette identité est un aspect essentiel de l'historicisme, et se fonde dans le devenir de la réalité, elle s'explique aussi dans la réappropriation par Croce de la distinction leibnizienne entre vérités de fait et vérités de raison³, ou plutôt dans la subversion de cette distinction. Précisément, pour Croce, il faut

¹ En fait, et toutes proportions gardées, c'est à l'histoire-et-géographie, ou à la physique-chimie, en France, qu'il faudrait comparer.

² Certains professeurs, toutefois, font état de difficultés qui résultent d'éventuels décalages dans les chronologies respectives de l'histoire et de la philosophie. Il est vrai, en effet, que l'enseignement de l'histoire au lycée s'étend sur cinq ans et celui de la philosophie sur trois ans seulement : il en résulte par exemple que l'Antiquité n'est pas abordée la même année en histoire et en philosophie. Nous donnons en annexe le programme d'histoire en vigueur depuis 1944.

³ Leibniz, *Monadologie*, articles 33 et suivants.

dépasser cette distinction, ce qu'il appelle, en usant d'une catégorie philosophique, ce « dualisme »¹. Il s'agit, d'un côté, de dépasser la notion d'une philosophie abstraite définie par la contemplation des idées (et des vérités de raison), et de l'autre, de dépasser une conception de l'histoire appauvrie et squelettique, qui n'y voit que la récollection de faits bruts (les vérités de fait). Partant de l'axiome : « Le propre de l'histoire, c'est de savoir ; le propre de la philosophie, c'est de comprendre », Croce dénonce « l'absurdité » d'une histoire qui ne comprendrait rien et d'une philosophie qui ne saurait rien. Enfin, autre conséquence de cette salutaire association de l'histoire et de la philosophie : l'une et l'autre se trouvent protégées de la tentation d'une présentation systématique et d'une totalisation. En quoi Croce, sur ce point, s'inscrit contre une approche qui pourrait se réclamer de l'hégélianisme.

¹ *Ouvrage cité*, pp. 68-69.

À quoi il faut ajouter que, si l'histoire apporte au philosophe l'inestimable concrétude du réel, le philosophe apporte aussi à l'histoire la vie de la pensée. Historien et philosophe font le même travail : cela veut donc dire que, comme dans le cas de l'histoire de la philosophie, l'historien n'a pas affaire à du passé, ne se consacre pas à la visite des nécropoles, mais au contraire redonne vie à ce passé, en réactive la présence dans son propre esprit.

quement maîtrisée¹. C'est déjà le cas avec les instructions didactiques de Gentile, qui prescrit une lecture des textes attentive à leur sens et à leur compréhension, et conçoit cette lecture comme un moyen d'instruire la réflexion et le jugement, mais c'est encore plus vrai aujourd'hui, aux termes de l'*impostazione Brocca*, puisque l'objectif d'accéder à la réflexion critique est clairement et explicitement affiché. On attend bien de l'enseignement philosophique qu'il contribue à l'exercice du jugement, comme chez nous. La différence est que, d'une part, cet objectif est explicitement partagé avec quelques autres disciplines, et surtout, d'autre part, qu'il est proposé de l'atteindre par l'approfondissement instruit d'une culture philosophique,

¹ Il est vrai qu'en Italie on ne voit jamais affirmer avec insistance, comme c'est le cas en France de maint texte officiel, que l'enseignement de la philosophie dans le second degré doit être « élémentaire », ou « initial », ces adjectifs ayant pour fonction de rassurer certains professeurs, comme s'il fallait craindre un enseignement trop approfondi.

étudiée dans son histoire. Jamais l'exercice de la réflexion ne se sépare de cette ressource, et les problèmes sont constamment rapportés à leur contexte.)

T3

On peut naturellement faire remarquer que la France n'a pas le monopole de la puissance de juger et qu'en Italie, on ne se sert pas moins de son entendement. Mais ce qui est vrai, en ce qui concerne l'enseignement et la façon de concevoir la philosophie, c'est qu'en Italie, l'exercice du jugement ne doit jamais être dissocié d'une culture histori-

¹ Sur ces groupes de pression, dont on ne saurait minimiser l'importance, voir l'ouvrage aussi remarquable qu'impitoyable de Stéphane Soulié, *Les philosophes en République* (Rennes, 2009).

Nous sommes appelés à sortir de l'abstraction des notions fictives et des images issues de la pratique non réfléchie. C'est là que nous sommes conviés à penser par nous-mêmes, et c'est par là que nous pourrions préserver l'autonomie de la réflexion philosophique par rapport à l'opinion d'un côté, et de l'autre par rapport aux savoirs d'objet. C'est enfin là que se trouve la différence la plus nette entre un enseignement philosophique et l'histoire des idées.

La cohérence et la liberté de notre enseignement seraient menacés si l'acquisition de connaissances positives devait prendre le pas sur la réflexion critique, dans l'oubli du rapport que ces connaissances peuvent et doivent avoir aux fins essentielles de la raison. Alain a pu dire de Kant que sa philosophie nous intéressait non à une doctrine, mais à notre propre pensée, et c'est sans doute vrai de tout texte philosophique, si l'essentiel de la philosophie est dans les questions qu'elle pose et qui concernent la pensée, c'est-à-dire ce qui intéresse la réflexion de tout homme.

Aussi n'a-t-on pas à se poser la question de l'actualité d'un texte en termes historiques, mais en termes d'efficacité pour la pensée. On ne peut pas dire que l'analyse que fait Socrate de la *technè* ait perdu quoi que ce

soit de son actualité, lorsqu'il s'agit d'éprouver la consistance et la pertinence de la rhétorique, ni les questions qu'il pose sur les rapports entre savoir et croyance ; la recherche de l'essence et de la puissance d'une *technè* quelconque, qu'elle soit discursive et théorique, ou matérielle, peut nous conduire, en dehors même de l'étude de l'objet du dialogue, à des développements sur le savoir, la compétence et les fins de la technique. De même pour les questions relatives au pouvoir ou à la compétence du politique.

Comprendre de tels textes, c'est-à-dire penser actuellement ce qu'ils permettent de penser, c'est d'une certaine façon, comme le dit Bergson, les réinventer. La récompense d'une attitude non prévenue à l'égard des textes de la tradition, c'est cette compréhension, par les élèves, de la vie et du mouvement de la pensée à l'œuvre dans le texte, c'est aussi la joie d'une rencontre essentielle, celle d'une pensée indépassable.

C'est pour cela que les œuvres fondatrices, les œuvres premières, conviennent si bien à une initiation philosophique : elle y trouve la vigueur et la simplicité de la pensée qui se libère, en se dressant contre la force des habitudes et du langage de la communication et des représentations imposées par une époque.

TS

La réflexion critique résiste aux suggestions des savoirs d'objet et des techniques : elle se méfie des concepts faits pour comprendre comment produire des objets, lorsqu'il s'agit de se comprendre et d'agir. Il y a un mode spécifiquement philosophique de connaissance du réel, reconnaissable à son caractère réflexif : il n'a jamais la forme d'une recollection de faits ou d'un exposé de connaissances externes, il est la saisie par la pensée de son propre mouvement de compréhension, qui répond à ce besoin essentiel qu'est le besoin de raison.

T6

Plus sérieuse est sans doute la menace de réduire l'histoire de la philosophie à celle des philosophies, elle-même dépendante, comme on le voit chez nos voisins italiens, de l'histoire générale des idées et des civilisations. Survivant des siècles de travaux scientifiques et philosophiques, l'élève se contenterait d'idées générales sur les doctrines et sur leurs rapports avec l'histoire sociale et politique. Ce qui rendrait impossible la compréhension directe et réfléchie de ce que disent vraiment les textes, puisque tous les textes, indirectement, en appelleraient à une interprétation, entendue comme recherche du sens dans les conditions externes de leur production.

L'historicisme pose en règle de méthode que n'importe quel texte est assimilable à une représentation, qui se forme dans l'illusion où se trouve l'auteur d'être responsable de ses pensées.

Reprenant une distinction classique particulièrement pertinente ici, nous pourrions dire que l'historicisme, en assimilant les notions à des productions élaborées en des lieux et des temps déterminés, met entre parenthèses la vérité de la chose pour ne s'occuper que de la recherche du sens, et il s'agit en l'occurrence du sens externe au texte, celui qui se trouve dans les conditions où il a été produit. Ce qui revient à confondre représentation et notion, ou pour reprendre une distinction employée par Spinoza, textes d'entendement et textes d'imagination.

Rappelons qu'en refusant de confondre ces deux types de textes, Spinoza voulait éviter deux erreurs symétriques :

— La première consistant à rechercher la vérité d'un texte d'imagination, c'est-à-dire d'un texte qui est une représentation obscure et confuse ; son objet n'étant pas perceptible par l'entendement du lecteur, il faut s'appuyer, par une recherche philologique, historique et psychologique, à reconstruire le vouloir dire de l'auteur (« Si nous ne savons pas qui est l'auteur, en quel temps et à quelle occasion le texte a été écrit, c'est en vain que nous chercherons à en connaître le sens »). On doit donc suspendre l'examen de la vérité de la chose.

— La seconde erreur (celle qui nous intéresse ici) consiste à traiter un texte qui parle de choses directement perceptibles par l'entendement comme un texte d'imagination, en se demandant ce qu'il veut dire, compte tenu des conditions où il a été écrit.

Devant un texte d'entendement, il convient, au contraire, de suspendre l'interprétation philologique et historique, puisque celle-ci, attentive aux seules particularités du texte et de la représentation, est aveugle à la vérité du discours. Prenant l'exemple d'un texte d'Euclide, Spinoza remarque que pour en percevoir l'objet et en comprendre la pensée, « point n'est besoin d'une connaissance entière de la langue où il a été écrit ; inutile de connaître sa vie, le but où il tendait, ses mœurs, pour qui il a écrit, en quel temps, non plus que les fortunes du livre ou les leçons du texte » (T.T.P., chap. VII).

Il ne s'agit plus d'aborder le texte en tant qu'objet, mais l'objet du texte, directement. Car, en toute rigueur, un texte d'entendement n'est même plus un texte, mais un problème ; le texte s'efface devant son objet, il n'est fait que pour conduire à lui.

T7 2

il doit l'être encore à l'égard des exposés doctrinaux et de l'histoire des idées.

Quel est alors la place de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement philosophique ?

Même si la philosophie n'existe pas en dehors de son histoire...

pédagogique de notre discipline et libère l'enseignement des exposés doctrinaux, des manuels et des histoires des idées. Elle place le professeur non devant des éléments de doctrines qu'il faut apprendre mais devant des notions qui font l'objet de leçons.

La question qui se pose alors est celle de la place de l'étude des philosophies dans un enseignement philosophique. Elle intéresse autant le sens et le contenu d'un programme que l'élaboration d'un cours et la préparation des leçons par les professeurs. A peu près tout le monde s'accordera pour repousser l'idée d'un enseignement d'une philosophie officielle. Le plus grand nombre conviendra qu'il faut écarter l'idée d'un enseignement éclectique des écoles et des doctrines philosophiques. En revanche, la place des études d'histoire de la philosophie dans un enseignement philosophique pose problème : le reproche selon lequel l'enseignement philosophique de la classe terminale ignorerait superbement l'étude des philosophies au profit de la seule étude des notions est-il fondé ?

Nous ne contestons pas que ceux qui se posent cette question soient inspirés par une préoccupation légitime : les élèves doivent apprendre quelque chose des grands philosophes et des grandes philosophies. Mais nous pensons qu'il faut, sinon dissiper, au moins signaler la confusion qui entoure cette question.

Comprenons bien d'abord qu'il s'agit d'une question qui concerne l'enseignement de la philosophie. Quand bien même on soutiendrait qu'il n'y a pas de philosophie en dehors de son histoire, le problème de savoir si son enseignement consiste à exposer des philosophies resterait entier. Il se peut que la philosophie ne se trouve que dans les philosophies ou, si l'on veut, chez les grands philosophes, et qu'il ne soit pas possible de philosopher par soi-même, directement, sans avoir la connaissance des philosophies et sans les étudier et les travailler. Mais cela ne signifie pas pour autant que la dimension de l'enseignement philosophique soit celle de l'exposé pur et simple de ce qu'on trouve dans des philosophies. La question de savoir ce

cela ne signifie pas qu'on
enseigne la philosophie
en exposant
une philosophie...

qu'est une philosophie enseignée reste entière : doit-elle être simplement exposée et récitée ? Faut-il qu'elle soit résumée et systématisée scolairement dans un manuel ? S'agit-il de la vulgariser pour la mettre à la portée et au niveau de ce qui intéresse un public ? Si, par exemple, on soutient que l'idée d'un état de nature ne se trouve que chez les philosophes qui en ont parlé, faut-il en conclure que notre enseignement devra consister à faire état de ce que l'on peut lire sur ce sujet chez HOBbes ou chez ROUSSEAU ? Non seulement il faudra alors justifier qu'on laisse de côté SPINOZA, voire LA BOETIE, et quelques autres, mais il faudra aussi se demander en quoi consiste au juste « faire état » de ce qu'on trouve chez un philosophe : s'agit-il de demander à des élèves d'apprendre en lisant chez eux des passages ? Il faudrait au moins guider cette lecture par des questions qui cernent ce qu'il y a à apprendre et à retenir. Quelles seront ces questions et sur quoi porteront-elles ? S'agit-il d'exposer la doctrine d'un auteur sur le sujet ? Mais dans quel ordre et à partir de quel point ? On voit bien qu'à chaque fois nous sommes ramenés à la nécessité d'avoir une notion qui nous guide dans notre étude et nous éclaire sur ce qu'il y a à apprendre et à enseigner.

car seule une notion
étudiée en fonction d'un
problème peut nous
éclairer sur ce qu'il y a à
apprendre d'une
philosophie.

Le programme de la classe terminale est un programme de notions qui sont étudiées à partir de problèmes dont le choix et la formulation sont laissés à l'initiative du professeur. Cela signifie-t-il qu'il exclut la formule universitaire des études d'histoire de la philosophie, c'est-à-dire l'étude directe des philosophies ? Il est vrai qu'étudier une notion à partir d'un problème, par exemple l'Histoire en posant la question « *l'histoire a-t-elle un sens ?* », est autre chose qu'étudier les conceptions que KANT, HEGEL ou MARX ont de l'histoire. Néanmoins on serait surpris qu'une leçon sur un tel sujet ne dise pas un mot de ces conceptions et ne s'en serve pas pour dégager et développer un problème : l'opposition, par exemple, entre une pensée pour laquelle le sens de l'histoire relève d'une finalité et même d'une réalisation des fins de la Raison, et celle qui rabat l'idée d'un sens sur celle d'un « cours inéluctable » de l'histoire en dehors de

C'est en s'interrogeant sur un problème posé à partir d'une notion qu'on rencontrera des thèses philosophiques, et non l'inverse.

toute finalité. Dans une leçon, un professeur de philosophie sait s'interroger sur des philosophies. Qui oserait sérieusement soutenir que son cours ignore l'étude des philosophies sous prétexte qu'il ne procède pas à des études d'histoire de la philosophie ? Simplement, dans un cours de classe terminale, l'histoire de la philosophie n'est pas l'objet de l'enseignement philosophique. Celui-ci ne porte pas sur des philosophies mais sur des notions, ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas question des philosophies dans un cours sur des notions, mais ce qui veut dire que c'est l'étude des notions qui peut servir à éclairer les philosophies. C'est, par exemple en s'interrogeant sur la conscience et en discernant dans la conscience d'objet une conscience de soi que l'on peut rencontrer la thèse d'un cogito et lui donner un sens cartésien, kantien ou husserlien. Ce n'est évidemment pas en partant de la thèse du cogito – que les uns emprunteront arbitrairement à DESCARTES, les autres à KANT ou à HUSSERL – que l'on fera comprendre que la conscience de soi est la condition d'une conscience d'objet. Il faut en effet le faire apercevoir pour en faire une thèse philosophique sur laquelle on peut s'interroger et qui a un sens. C'est une exigence qui s'impose à tout enseignement, en classe terminale comme à l'Université, s'il se veut philosophique.

S'il en est ainsi dans notre enseignement de la classe terminale, c'est bien parce qu'il s'adresse à des élèves qui suivent pour la première fois un cours de philosophie et pour qui les thèses philosophiques, prises pour elles-mêmes et en tant que telles, n'ont aucun sens et, partant, aucun intérêt. Ce n'est pas là une mauvaise volonté de leur part, une déficience intellectuelle ; c'est au contraire une attitude saine et fondée qui témoigne d'une exigence intellectuelle authentiquement philosophique : c'est la pensée même qui leur dicte de se désintéresser de l'exposé doctrinal. Car c'est trop peu dire que la pensée vraie ne peut se satisfaire d'un pré-supposé. Elle récuse ce qui n'a pas été tiré d'elle-même et justifié par elle-même et ne peut tolérer de se voir imposer une thèse, fût-ce pour l'examiner, qui n'a pas été en quelque façon élaborée par elle ou au moins pour elle. Elle veut savoir d'où vient ce

T7 4

*Séparées
d'un questionnement
philosophique, les thèses
des philosophes se rédui-
sent à des opinions sans
intérêt.*

qu'on lui demande de savoir ; et la réponse la plus décevante que l'on puisse donner à cette exigence est de se réfugier dans les thèses et les doctrines des philosophes. C'est alors en effet qu'on renverse l'ordre vrai de la pensée qui veut penser pour savoir et non savoir d'abord pour être ensuite autorisée à penser. On connaît bien cette réaction des élèves devant des thèses philosophiques mises soudain en avant comme une proposition « très importante » qu'on trouve dans telle ou telle philosophie. Le malaise et le malentendu s'installent aussitôt dans la classe. Non sans raison, les élèves ont le sentiment qu'ils n'ont affaire qu'à l'opinion d'un philosophe sur une question : voilà ce que HOBbes pense de l'état de nature ; voilà ce que ROUSSEAU en pense ; ils ne sont pas du même avis ; chacun a son opinion ; cela vient de leur caractère ou s'explique par les idées de l'époque. La pensée philosophique se trouve ainsi réduite à l'état d'opinions de philosophes sur tel ou tel sujet, c'est-à-dire qu'elle devient exactement le contraire d'une pensée philosophique.

A ce sujet, il faut dire quelques mots sur ce qu'on appelle parfois la culture philosophique des élèves. On n'a pas tort de faire valoir que le professeur n'est pas un maître élaborant devant des disciples une philosophie personnelle. Il est professeur dans la mesure où il a été recruté pour être chargé d'une fonction d'enseignement d'une discipline. La philosophie, au même titre que les autres disciplines qui font partie d'un cursus scolaire, est une matière d'enseignement. Cela signifie que le professeur est chargé de faire apprendre à des élèves ce qu'il sait et qu'il a lui-même appris, et cela signifie que l'élève doit pouvoir faire la preuve qu'il a appris ce qu'on lui a enseigné. Or qu'est-ce qu'apprendre quelque chose dans cette discipline sinon connaître d'abord les œuvres et les pensées des philosophes ? Si l'enseignement tire son sens de l'idée de l'homme instruit, ne faut-il pas connaître des philosophies pour être instruit ? De même qu'un enseignement de la littérature fait un homme instruit lorsqu'il lui donne une culture littéraire, de même l'enseignement de la philosophie devrait donner une culture philosophique. Et où

On pourrait penser qu'une certaine culture philosophique constitue un préalable à l'enseignement philosophique.

Si c'était le cas on pourrait être cultivé en philosophie sans avoir reçu un enseignement philosophique...

trouver cette culture sinon, là, dans l'histoire de la littérature, ici, dans l'histoire de la philosophie ? La première tâche du professeur serait de faire connaître et de transmettre la richesse du contenu de la tradition philosophique. Un enseignement philosophique ne devrait-il pas commencer par là ? N'y a-t-il pas une culture philosophique qui serait la matière même et la condition de l'enseignement philosophique ?

Il va de soi que tout professeur, dans notre discipline, s'efforce d'apporter à ses élèves des éléments de culture philosophique et qu'il est amené à condamner des ignorances: le je pense donc je suis, c'est DESCARTES et non PASCAL. Voilà, par exemple, quelque chose que l'on peut apprendre et retenir, comme on peut apprendre et retenir les règles de la méthode ou les formules de l'impératif catégorique. Nul ne conteste qu'il faut que les élèves acquièrent une culture philosophique. Mais la question est de savoir si c'est là ce qui fait l'objet de l'enseignement philosophique et ce qui peut constituer son programme d'enseignement.

Si c'était le cas, quel serait le sens de la culture philosophique ? Il faudrait admettre que cette culture constitue un préalable à un enseignement philosophique. Du coup, ce commencement n'en est pas un ; et commencer ainsi c'est avouer qu'un homme cultivé en philosophie n'a pas encore reçu un enseignement philosophique. On entend dire qu'on ne peut enseigner la philosophie qu'à des élèves qui ont d'abord acquis des connaissances élémentaires sur les philosophes et connaissent les grandes lignes des philosophies : pour parler de la liberté, il faudrait d'abord avoir une idée de ce qu'est, par exemple, le stoïcisme. Mais cette culture, posée en préalable, n'offre que des matériaux pour un enseignement qui se proposera de les utiliser ensuite comme éléments d'une leçon qui sera, elle, la leçon de philosophie. Prise en ce sens, l'idée de culture philosophique est un non-sens. On imagine peut-être bien faire en donnant aux élèves les moyens de penser et de travailler sur des choses sérieuses qui peuvent être apprises et qui leur serviront pour dire des choses intelligentes sur une question. Mais

T76

X

*Ainsi la question :
« Qu'est-ce qu'un homme
libre ? », question qu'un
élève peut se poser,
donnera du sens à la
doctrine stoïcienne, tandis
qu'on ne peut attendre de
l'élève qu'il s'intéresse
spontanément à cette
doctrine.*

précisément qu'une question se pose. Si l'on ne s'interroge pas sur ce qu'est la liberté, un exposé sur le stoïcisme, aussi exact et détaillé soit-il, vient seulement s'ajouter à un amas de connaissances hétéroclites à côté de ce qu'on trouve dans l'épicurisme, le scepticisme, le cynisme, etc. De plus et alors même qu'on se sera efforcé à un exposé cohérent et systématique, le stoïcisme, ainsi présenté et pris comme une doctrine qui aura fait l'objet d'un enseignement de culture philosophique, ne sera plus qu'une accumulation de propositions et de formules qu'il faut apprendre et retenir : la distinction de ce qui dépend de nous et de ce qui n'en dépend pas ; le cosmos et le destin qui est aussi une providence ; l'homme qui est libre dans les fers comme sur le trône ; la représentation compréhensive, etc. Lorsqu'il s'agit d'exposer un système pour qu'il soit appris à titre d'élément d'une culture, l'intérêt pour ce qui en fait un système disparaît et il ne reste de lui que ce qui en fait ce qu'on apprend et retient d'un système : des bribes de doctrines. On aura beau insister devant la classe, souligner que le stoïcisme « c'est très important » et qu'il faut voir le système en entier, ce sera peine perdue et cette exhortation tombera dans le vide. La façon de s'y prendre et de présenter le système comme objet d'une culture à acquérir était défectueuse et en faisait un agencement de points de doctrine à apprendre. Comment alors fallait-il s'y prendre ? Philosophiquement bien sûr, c'est-à-dire en partant d'une pensée qui commande l'intérêt pour le système ; une pensée devant laquelle il prend un sens et devient ce qu'il y a à comprendre et à savoir. Cette pensée on ne saurait la trouver parmi les propositions à retenir du système lui-même ; et sans elle, le système n'est plus qu'une doctrine à ranger dans le bagage de la culture. S'agit-il d'une pensée difficile, hors du commun, à laquelle seuls les sages et les savants peuvent s'élever ? En vérité elle tient dans cette question qui ne nous semble pas hors de portée d'un élève : qu'est-ce donc qu'un homme libre ?

*Voilà pourquoi seul
un programme de notions
est adéquat à l'idée de
l'enseignement
philosophique.*

Nous voilà revenus à un programme de notions pour l'enseignement philosophique, un programme où figurent la liberté, et non le stoïcisme, l'histoire, et non la conception hégélienne de l'histoire. C'est ce genre de programme qui, au-delà de la liberté pédagogique et philosophique qu'il garantit aux professeurs, nous semble être la clé de l'enseignement général de philosophie pour des élèves des classes terminales et la clé pour la compréhension des philosophies qu'ils vont découvrir avec leur professeur. C'est l'étude des notions qui commande l'étude des philosophies.

Certaines œuvres philosophiques – ce n'est certainement pas le cas de toutes, ni de toutes au même degré – peuvent donc être prises pour objet d'une étude continue, étalée sur plusieurs mois, à raison d'une partie de l'horaire (de deux à quatre heures sur les huit heures de terminale L), en contrepoint des leçons et des exercices. L'œuvre acquiert alors un statut inédit, qui la rapproche de ce que devrait et pourrait être, en tout enseignement, un authentique «manuel»: une pensée s'y déploie avec sa temporalité propre qui met en œuvre des notions d'une façon singulière à partir d'une problématisation qui est la sienne. Une dimension sans doute essentielle à tout enseignement se trouve ainsi mise en relief: le professeur est aussi un «lecteur» – ne propose-t-il pas des «leçons» – et un «répétiteur», et il ne fait en cela que précéder l'élève dans cette double démarche et l'aider dans cette double activité.

«Lecteur», le professeur (ou l'élève) l'est de toute façon, indépendamment même de la lecture proprement dite des textes philosophiques, puisque à tout moment il recueille, il rassemble, il pose (c'est le sens de *legere*): car les

problèmes et les thèses philosophiques ne se posent pas d'eux-mêmes, et ne sont pas non plus arbitrairement décrétés; ni la nature, ni la convention ne rendent raison de leur origine. Leur élaboration suppose au contraire un relevé des «lieux» de l'expérience humaine, tels qu'ils se donnent dans les discours, qu'ils soient d'opinion ou de savoir, et une reprise réflexive des questions qui s'y posent. Par là, le «lecteur» est nécessairement aussi un «répétiteur», puisqu'il doit toujours effectuer un mouvement vers l'amont (c'est le sens du *re* de rétrogradation), pour «aller chercher» (*petere*) les conditions qui permettront de réitérer, en déployant cette fois toute leur puissance (c'est le sens du *re* de répétition), les questions qui naissent de cette expérience.

Mais ce mouvement ne peut pas ne pas s'appliquer réflexivement au questionnement et au discours philosophiques eux-mêmes, entraînant cette fois la lecture et la répétition de textes: la pensée re-pense ce qu'elle s'applique à penser, elle «dialogue» toujours-déjà «avec elle-même», c'est originellement qu'elle avance dans la leçon et la répétition de son propre travail. D'où le caractère absolument non-contingent du recours à l'étude de textes philosophiques dans l'enseignement philosophique. De ce point de vue, il est permis de penser que tisser ensemble la trame qu'exhibe l'étude suivie d'une œuvre avec la chaîne que met en place la construction du cours, autrement dit – nous reprenons cette expression – traiter l'œuvre comme un véritable «manuel», peut prendre la valeur d'un idéal régulateur. L'explication montre comment l'œuvre elle-même élabore et déploie ses propres problèmes: elle ouvre ainsi un espace libre pour poser des questions dont la pensée éprouve la nécessité, et dont le cours ou les dissertations des élèves devront opérer la reprise. Inversement, ce sont les problèmes élaborés dans le cours qui permettent de mettre en perspective et de saisir dans leur dimension problématique les questions que le texte pose.

T 9 Le Discours de la méthode de Descartes

Pourquoi choisir d'ancrer le cours dans l'étude suivie d'une œuvre philosophique, et qui plus est, de commencer le travail de l'année par cette démarche? Quels en sont les avantages et les limites? La présentation d'une telle démarche mise en œuvre avec une classe terminale L servira de point d'appui à notre réflexion.

A Utilité de la lecture approfondie d'une œuvre

Si la philosophie est « un dialogue de l'âme avec elle-même », comme l'affirme Platon, le cours de philosophie se veut, pour le professeur comme pour les élèves, apprentissage de ce dialogue. Comment sauvegarder et exhiber auprès des élèves la teneur philosophique de ce dialogue sans tomber dans le débat d'opinions, les interrogations psychologiques? C'est une difficulté à laquelle se heurte tout professeur. Il peut sembler que le dialogue avec une œuvre, et non avec un fragment, facilite l'accès à cette démarche. En effet, la prise en compte de l'œuvre entière, dans sa totalité ou dans ce qui constitue à l'intérieur d'elle-même une totalité, lui redonne son statut d'œuvre, son autonomie; et convoque immédiatement en quelque sorte son auteur qui, par l'exercice de la lecture philosophique, surgit pour la défendre. Autrement dit, « l'instrumentalisation du texte » qui fait perdre de vue le sujet du texte, en faisant de celui-ci un objet et un moyen, est évitée plus facilement lorsque élèves et professeurs s'installent ensemble dans l'étude de l'œuvre suivie.

Mais, pas plus que l'« on ne peut faire boire un âne qui n'a pas soif », on ne peut instaurer un dialogue avec une œuvre et son auteur sans avoir des questions à lui poser, sans en attendre un éclairage sur un ou des points obscurs. C'est pourquoi l'élaboration de cette question, de sa pertinence et de ses difficultés, doit être le préalable de l'étude de l'œuvre. La construction de ce questionnement, autrement dit de la problématique, peut avoir pour horizon l'œuvre seule, ou, lorsque celle-ci est étudiée en tout début d'année scolaire, servir d'horizon au travail de toute l'année. Ainsi, le choix de l'étude du *Discours de la méthode* a-t-il été fait en relation étroite avec le choix, pour l'année, d'une interrogation directrice sur la raison.

Dans une brève introduction à ce travail, nous avons présenté la philosophie comme recherche de l'exercice de la raison par l'homme. La lecture de l'allégorie de la caverne (*République*, VII, 514b-517c) a ensuite permis de préciser en quoi la démarche philosophique répond à une exigence de vérité et de liberté qui suppose une éducation, des efforts, du temps, en un mot, tout un travail sur soi-même. Cette lecture d'un texte sur l'initiation philosophique peut servir de paradigme au travail que nous allons tenter d'effectuer ensemble sur le *Discours de la méthode*, qui, d'après son titre, semble bien répondre à notre interrogation sur la raison, ses exigences et ce qu'elle apporte à l'homme. Il s'agit de transformer notre questionnement initial et général sur la raison en une problématique qui va s'enrichir et se préciser à la lecture du *Discours*; nous allons découvrir ainsi qu'une idée n'est jamais isolée, mais unie à d'autres idées, et que cette union ne peut être saisie que si nous parvenons à développer notre idée, à en déployer le sens. La réflexion sur la raison va alors naturellement avancer et se construire à travers la rencontre d'autres notions du programme :

conscience, passion, langage, autrui... Autrement dit, elle va en quelque sorte « fédérer » un grand nombre de notions du programme. Ainsi se profile une unité dans notre projet, et les séances consacrées dans le cours sur les notions ne paraissent plus juxtaposées à celles consacrées à la lecture de l'œuvre. L'arbitraire apparent disparaît. Il est vrai qu'une autre difficulté surgit : comment préserver l'équilibre entre les deux exigences? Car, dans une telle démarche, la force de l'œuvre fait que celle-ci s'impose et qu'il est difficile de préserver l'espace nécessaire à l'élargissement de la réflexion sur les notions, autrement dit, il est difficile de ne pas « faire que du Descartes » et de conserver une attitude critique.

Propositions de méthodologie

Il est possible de demander aux élèves de lire eux-mêmes le texte et de s'essayer à cette lecture critique pratiquée devant eux et avec eux. Mais n'est-ce pas encore bien tôt, à ce moment de l'année? Nous avons certes vu que toute lecture, pour être féconde, doit être guidée par un questionnement, par une attitude de la pensée en quête de sens, c'est-à-dire de la pensée qui se met en question. Donc, si la lecture est confiée à un travail de l'élève hors de la classe, il faut se donner les moyens de l'empêcher de retrouver la « pente naturelle » de son esprit, à savoir lire les paragraphes suivants à la seule lumière de notre travail précédent. Il ne s'agit pas de faire de la lecture de ces nouveaux paragraphes une « application » de ce qui a déjà été trouvé. Il faut permettre à l'élève d'imprimer à sa recherche un nouvel élan, de maintenir son propre questionnement.

Des exemples de questions

C'est ce à quoi la production de question peut aider. C'est la nature des questions posées qui fait qu'elles sont philosophiques et non, bien sûr, le texte sur lequel elles portent. Ces questions visent à orienter l'élève, non pas vers la solution, mais vers le questionnement ; elles visent à mettre en mouvement sa pensée en lui laissant le soin de poursuivre ; c'est en ceci que réside leur fécondité qui n'est philosophique que si elle induit la réflexion de celui qui les lit. Les questions ne sont donc pas des questions générales au sens où elles porteraient sur l'ensemble du passage, comme par exemple : « Quel est le propos de Descartes dans ces paragraphes? », car ici « général » est synonyme de vague et est par là appauvrissant et réducteur. Et il faut bien dire qu'elles n'aident en rien la réflexion de l'élève. Les questions ont à faire apparaître la nécessité du texte, c'est-à-dire ce en quoi celui-ci répond à des exigences précises de

réflexion. Elles porteront donc sur des points précis du texte, mais qui soient en même temps des points-clés, dont la compréhension permet une meilleure intelligibilité de la pensée cartésienne et appelle à de nouveaux développements. Nous avons, dans notre précédent ouvrage, *La Lecture philosophique* (voir note 2, p. 5), insisté sur l'existence dans un texte d'un ou plusieurs foyers de sens dont le discernement est décisif pour la compréhension de l'ensemble.

Par exemple, nous avons proposé les questions suivantes :

- Pourquoi comparer la *Méthode* à une fable? Quel est le contenu de l'enseignement reçu par Descartes?
- Quel sentiment éprouve Descartes à son égard? Pourquoi Descartes s'attarde-t-il à nous l'exposer? Procède-t-il à une simple énumération?
- Développer tout le sens de l'expression : « ceux qui font profession de savoir plus qu'ils ne savent ».
- « Les promesses d'un alchimiste », « les prédictions d'un astrologue », « les impostures d'un magicien » : quels traits communs se dégagent de ces trois types de personnages? Qu'est-ce qui fonde Descartes à qualifier de « mauvaises doctrines » les connaissances qu'ils prétendent détenir?

C'est au maître qu'il appartient de construire des questions opératoires, et il est difficile de déterminer les règles dont l'application en garantirait à tout coup l'efficacité. Ici tournons-nous vers Platon : tous les dialogues font apparaître la fécondité des questions bien posées, et l'incapacité des élèves à les poser d'emblée eux-mêmes, d'où le recours par Socrate à ce que l'on pourrait appeler des exercices de questionnement. Ainsi, dans *Alcibiade* (128b-128c), lorsque Socrate cherche à faire découvrir à Alcibiade quelle est la valeur en jeu dans les discussions sur les affaires publiques, il opère des détours par une réflexion sur la lutte et la musique afin de faire apparaître qu'il y a un « mieux » dans chacun de ces domaines. Mais Alcibiade ne sait comment procéder ; il ne sait quelles questions poser pour progresser dans sa recherche, car celle-ci est trop indéterminée ; aussi Socrate l'incite-t-il à suivre son exemple. « Tâche de m'imiter : pour moi, je répondrai que ce mieux, c'est ce qui est toujours bien », et plus loin « courage : à ton tour, pique-toi aussi de bien répondre ». Ainsi le questionnement, tel qu'il peut apparaître dans un questionnaire, sert d'exemple pour l'élève, d'entraînement au « dialogue de l'âme avec elle-même », véritable horizon de la philosophie. Si penser, c'est être capable de se faire à soi-même toutes les objections possibles, l'élève doit arriver à intérioriser l'objecteur, le questionneur qui lui est d'abord extérieur, et parvenir ainsi à la conquête de son autonomie.

Tm

le professeur de philosophie n'a pas le privilège des professeurs de langues ou de physique-chimie qui se voient attribuer des salles permanentes pour l'année. Mais, après tout, pour qu'il n'exigerait-on pas le même privilège ? Une salle de cours dotée d'une bibliothèque vaut bien une salle équipée de matériel technique ! Cela supposerait bien sûr une entente entre professeurs de philosophie de l'établissement, mais ce point ne devra pas poser problème. Toutes ces remarques au sujet de la bibliothèque sont à la fois théoriques et pratiques : on n'acquiesce une pratique des livres que si l'on possède la conscience de leur contenu théorique ; on ne peut accéder à une telle conscience qu'à la faveur d'une certaine pratique qu'il faudrait développer. Ajoutons une dernière remarque en faveur — de l'anthologie coutume — de l'anthologie. Ce n'est que très rarement, nous l'avons déjà dit, que l'anthologie est considérée par l'élève comme un livre ; c'est qu'on ne peut pas lire les uns après les autres des textes différents, d'auteurs différents, même lorsqu'ils portent sur un même thème. On peut juste conseiller, dans une perspective d'une dissertation, trois ou quatre textes soigneusement choisis. Pour ce faire il n'est pas nécessaire que l'élève possède personnellement l'anthologie, il lui suffit de pouvoir consulter sur place, c'est-à-dire à la bibliothèque. Cela suppose bien sûr que la bibliothèque possède des exemplaires en nombre suffisant de la même anthologie, que ces ouvrages soient en prêt et que l'élève qui souhaite lire les textes proposés trouve à tout moment, pendant ses heures de permanence ou de bibliothèque, les textes qu'il veut lire. Cette pratique comprend plusieurs avantages : elle dispense l'élève de l'achat de l'anthologie ; l'argent ainsi économisé par lui peut être utilement réinvesti dans l'achat de livres qui constitueront le « fonds » de bibliothèque « personnelle » de philosophie de l'élève ; elle incite explicitement l'élève à fréquenter la bibliothèque et à passer de l'anthologie consultée à la consultation et pratique des autres ouvrages de la bibliothèque ; elle oblige enfin l'élève, l'anthologie ne sortant pas, à lire en prenant des notes, ce qui nous paraît essentiel. Mais nous reviendrons sur ce point. Sur tous ces derniers sujets évoqués l'article d'A. Souriau cité donne d'utiles indications.

3) Nous dirons, pour finir, que toutes ces indications n'ont qu'un seul but : susciter une lecture libre et personnelle qui affranchisse l'élève du cadre scolaire. Il faut se donner un tel objectif cause finale de toute lecture.

On évoque quelquefois la question suivante qu'on peut reprendre à propos de la lecture philosophique : la lecture doit-elle être lente ou rapide ? La lecture est avant tout, dit Kant, un travail, elle suppose donc du temps et ne saurait être que lente. Kant insiste cependant sur la nécessité de percevoir d'un seul coup l'architecture d'une œuvre « Pour ce qui est d'une certaine obscurité provenant en partie de l'étrangeté du plan qui ne permet pas de voir très bien d'un seul coup d'œil les points principaux, ceux qui importent dans cette étude, il est juste de s'en plaindre et les présents Prolegomènes sont destinés à obvier ce inconvénient. » (*Prolegomènes*) Est-ce pour permettre une telle lecture que Kant termine la *Critique de la Raison pure* par le chapitre intitulé

« Méthode de la lecture philosophique de la raison pure ? Toute lecture, en tout cas philosophique, doit finalement être lente et progressive, c'est-à-dire analytique, mais elle doit permettre aussi une vision globale et unitaire, c'est-à-dire synthétique. »

Engageant de la lecture pratiquée en classe, il est souhaitable de faire lire à haute voix, autant que cela est possible, les textes que nous nous proposons d'expliquer. Le silence accompagnant la lecture, en particulier lorsqu'il s'agit d'une lecture bien distincte permet d'« entrer » le texte lu. Cette lecture n'a pas pour seul but de « faire travailler notre corps » comme dit R. Barthes dans *Le Bruissement de la langue*, ce qui est tout à fait compréhensible dans une perspective pédagogique, mais d'ouvrir la voie qui conduit à l'écoute de la raison.

Nous avons envisagé diverses démarches pour favoriser la lecture philosophique en classe de philosophie. Il faudrait compléter cette première approche qui n'a d'autre ambition que d'ouvrir une réflexion plus large. On aurait cependant tort de ne s'intéresser qu'à la lecture des œuvres philosophiques. La question posée reste plus largement celle de la lecture en général. Souvent nos élèves ne lisent pas des œuvres philosophiques parce que, de façon générale, ils ne lisent pas, ils ne sont pas des lecteurs. C'est donc en amont de la classe terminale que la question devrait déjà être posée. Nous avons nettement distingué la lecture philosophique d'autres formes de lectures, nous n'avons pas pour autant opposé œuvre philosophique et autres œuvres, littéraires ou scientifiques par exemple. Les distinctions entre ces œuvres sont sans aucun doute importantes, mais il y a en même temps complémentarité entre elles dans la mesure où chacune illustre à sa manière la notion d'œuvre. Les lectures de ces œuvres peuvent être elles-mêmes complètes. S'il devait y avoir barrière, nous établirions plutôt cette dernière entre les textes à caractère informatif et utilitaire et les textes qui sont authentiquement des œuvres. De ce point de vue il faut encourager toute lecture d'œuvre et plus l'élève lira d'œuvres, plus il sera amené à lire des œuvres philosophiques. Un bon roman policier est une œuvre : heureux l'élève qui lit des romans policiers, il est susceptible de prendre également goût à l'œuvre philosophique !

Nos remarques précédentes obéissent en somme aux principes suivants :

- susciter le goût de la lecture en introduisant la pratique d'une lecture fréquente ;
- favoriser la lecture d'œuvres, de toutes formes d'œuvres ; c'est pour quoi nous proposons d'introduire dans la leçon des œuvres dont on suivrait, partiellement ou totalement, le cheminement ;
- aller de la lecture en général à la lecture des œuvres philosophiques, ce qui constitue, pour nous professeurs de philosophie, un aboutissement de la lecture. La lecture philosophique a, en effet cette particularité ou ce privilège, à cause du souci de vérité, de conduire progressivement le lecteur, la raison du livre sollicitant la raison du lecteur, vers sa propre raison et donc vers lui-même.

2 - De la lecture à l'écriture.

Parlant de la lecture Marcel Proust dit : « Et c'est là, en effet, un des grands et merveilleux caractères des beaux livres (et qui nous fera

comprendre le rôle à la fois essentiel et limité que la lecture peut jouer dans notre vie spirituelle) que pour l'auteur ils pourraient s'appeler « Conclusions » et pour le lecteur « Incitations ». Nous sentons très bien que notre sagesse commence où celle de l'auteur finit, et nous voudrions qu'il nous donnât des réponses, quand tout ce qu'il peut faire est de nous donner des désirs. Et ces désirs, il ne peut les éveiller le dernier nous faisant contempler la beauté suprême à laquelle le singulier et qu'en nous permettant d'atteindre. Mais par une loi singulière et effort de son art lui a permis d'atteindre. Mais par une loi singulière et d'ailleurs providentielle de l'optique des esprits (loi qui signifie peut-être que nous ne pouvons recevoir la vérité de personne, et que nous devons la créer de nous-même), ce qui est le terme de leur sagesse ne nous apparaît que comme le commencement de la nôtre, de sorte que c'est au moment où ils nous ont dit tout ce qu'ils pouvaient nous dire qu'ils font naître en nous le sentiment qu'ils ne nous ont encore rien dit. » (*Sur la lecture*, Actes Sud, mars 1988). Un peu plus loin Proust ajoute : « La lecture est au seuil de la vie spirituelle ; elle peut nous introduire : elle ne la constitue pas. » Quelle est donc cette flûte de la lecture ? Si lire permet d'entendre la voix de la loi, lire ne suffit peut-être pas pour actualiser une telle loi parce que l'origine de la loi ne se détermine pas, ou pas seulement, dans la lecture. On peut reprendre le texte du *Timée* sous ce nouvel éclairage : pourquoi le prêtre égyptien s'exprime, ne peut-il être donné ? Parce qu'il ne peut être offert à la manière d'un objet extérieur à nous et que c'est sans doute en nous-même, dans notre mémoire, qu'il peut seulement faire entendre sa voix. D'où l'insistance platonicienne sur la culture de la mémoire et l'importance du thème de la réminiscence.

Nous en venons alors à l'écriture qui ne redouble pas la lecture, mais vient en quelque sorte la prolonger ou la compléter. Dans la lecture continue à se manifester une distance insurmontable entre le texte et la raison qui lit ce texte. L'acte d'écrire franchit cette distance et la raison qui lit ce texte. L'acte d'écrire franchit cette distance puisque ce n'est plus un autre que le sujet écrivant qui s'exprime, et lui-même qui par ce geste « actualise » directement et de manière « pratique » la raison. Il convient en fait de parler non seulement de distance mais aussi d'absence : entre lecture et écriture sollicité relation dialectique qui n'est autre que celle de la présence et de l'absence, l'une appelant l'autre et réciproquement. La lecture sollicite et cultive une mémoire qui n'est pas capable de reconnaître l'absence de la parole lue. La lecture rencontre donc la dimension de l'exemple son arrière-plan est celui d'une absence affirmée, celle par exemple des « textes eux-mêmes » que le prêtre égyptien n'a pas sous les yeux. L'écriture répond à cette absence que la lecture manifeste. Elle comble un vide en sollicitant la pensée du lecteur, en lui intimant en quelque sorte l'impératif, éthique et peut-être catégorique, de manifester son propre jugement à propos du texte lu et d'actualiser ainsi sa propre pensée. Cela suppose bien sûr une écriture authentique, c'est-à-dire un acte qui soit l'expression et l'affirmation d'une pensée personnelle et libre. C'est bien le sens des propos de Socrate dans le *Phèdre* :

Socrate : Et que dire, d'autre part, des conditions où il est beau ou vilain de prononcer comme d'écrire des discours ? et aussi des circonstances de prononcer comme d'écrire de cela un sujet, ou non, de blâme ?

Phèdre : Et quoi ?

Socrate : ...que, si Lysias ou un autre a jamais écrit ou doit écrire, soit à titre privé, soit comme homme public qui, instituant des lois, écrit ainsi un ouvrage politique, et avec l'idée en outre qu'il y a là-dedans une grande solidité, une grande certitude, voilà où certes il y a motif de blâme, déclaré ou non, à l'égard de celui qui écrit. C'est que manquer, éveillé ou bien en songe, de toute notion concernant le juste et l'injuste, le bien et le mal, est chose qui véritablement n'échappe pas au blâme qu'elle mérite, obtiendrait-elle même l'unanime éloge de la tourbe. » (277d-e)

C'est peut-être le moment d'évoquer la question du sens. Les spécialistes de la lecture insistent particulièrement sur le fait que toute lecture, analytique ou globale, n'est lecture authentique que dans la mesure où elle conduit à une « fabrication » de sens. C'est le cas de l'élève du cours préparatoire comme de l'élève de la classe terminale. Mais une telle élaboration du sens, si du moins elle a lieu, est toujours partielle. Elle est inmanquablement frappée d'un caractère d'inachèvement, le texte originaire, l'Ur-text, étant toujours au-delà du texte présent sous les yeux. Cette situation d'absence n'est-elle pas d'ailleurs, paradoxalement, la condition exigée pour la production du sens par le lecteur ? Sans doute pourrait-on évoquer ici la notion de « différence » au sens de J. Derrida. Il nous semble que cette idée de « différence » se rencontre déjà chez Platon, dans le *Timée*, dans le fait de l'absence du texte premier. C'est ici que la lecture renvoie nécessairement à l'écriture, deux gestes qui s'appellent, mais ne se répètent pas. L'acte d'écrire est en effet l'acte qui consiste à se situer le plus près possible du sens, plus précisément de la naissance ou de l'origine du sens. C'est dans ce geste que la raison donne actualité au sens et, réciproquement, le sens réalité à la raison. Sans doute y aurait-il lieu d'évoquer aussi une finitude de l'écriture. Mais cette question dépasse l'objet de cet article qui veut s'en tenir à la complémentarité entre lecture et écriture.

Nous avons précédemment dit que l'œuvre philosophique se caractérise par la recherche de la vérité, recherche qui s'effectue au sens à la fois formel ou logique, moral ou éthique, et ontologique. La lecture de l'œuvre philosophique rend nécessairement le lecteur sensible à ces trois aspects de la vérité. Cette lecture rencontre, disions-nous, une limite qui s'est d'abord manifestée du point de vue éthique et c'est sous cet angle que nous avons amorcé le passage de la lecture à l'écriture. Existe-t-il également sans aucun doute d'un souci de construction et de cohérence formelle ; c'est pourquoi l'acte d'écrire prolonge l'acte de lire en permettant à la raison d'accéder, formellement, à sa propre vérité. Qu'en est-il alors de la dimension ontologique ? Si on achève l'acte de lire car il permet la fabrication non certes de « la réalité », mais d'une réalité, celle de la « chose » écrite. Sans doute y a-t-il une relation entre cette réalité et « la réalité », mais nous laisserons cette question ouverte. C'est donc sous les trois aspects de la vérité, éthique, formel et ontologique, que l'acte d'écrire reprend et, à la fois, accomplit l'acte de lire.

un surcroît de travail que le professeur est souvent dans l'incapacité de fournir après de longues heures de correction de dissertations. Il appartient en fait à chaque collègue de déterminer la meilleure façon d'envisager cette correction. Pour ce qui est de la notation il nous paraît préférable de ne pas noter ces comptes rendus, l'appréciation portée sur la copie étant suffisante. Par ces lectures suscitées il s'agit en fait de faire naître et développer le désir et le goût de la lecture. Il serait tout à fait regrettable de noter négativement le compte rendu d'un élève ayant manifesté beaucoup d'efforts de lecture, mais dont le travail rendu reste pauvre. On aurait œuvré pour un résultat contraire à celui recherché : au lieu de susciter le goût de la lecture et du livre, on aurait fait naître le découragement.

* * *

Nous avons pu cerner diverses formes de lectures praticables en classe terminale. Nous nous sommes exprimés avec un sentiment plus ou moins grand de certitude. Des questions, de nature surtout pratique, sont apparues : quels types de lectures, autres que celles évoquées ci-dessus, à supposer que celles-ci puissent être acceptées, est-il permis d'envisager ? Quels titres d'œuvres ou de chapitres, selon les genres de lectures retenues, peut-on proposer ? Comment concevoir un compte rendu de lecture ?... Autant de questions qui en cachent sans doute d'autres et qu'il serait utile de reprendre. La Régionale de Nancy-Metz, qui a organisé en 1989-1990 deux journées de formation continue sur ce thème de la lecture, a prévu de poursuivre cette réflexion en 1990-1991 en consacrant une nouvelle journée à ce même thème. L'occasion est ainsi donnée pour réfléchir aux questions évoquées et leur donner un nouveau développement. Rien n'interdit d'ailleurs à d'autres Régionales d'en faire autant. Il nous est en tout cas apparu qu'on ne pouvait dissocier l'exercice de la lecture de celui de l'écriture. « Pour moi, dit Roland Barthes, ma conviction profonde et constante est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture si, d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture. » (*Le Bruissement de la langue*). Il nous semble à présent nécessaire d'insister surtout sur la complémentarité entre lecture et écriture.

Bernard FISCHER,
Lycée Fabert, Metz.

3 - L'écriture en classe de philosophie.

Ces dernières remarques nous conduisent à envisager l'écriture des élèves. Cette question mériterait d'être abordée sous un aspect tout à fait général et qui concerne d'abord les notes de cours des élèves. Nous savons bien que les classeurs des élèves nous réservent bien des surprises lorsqu'il nous arrive de les consulter : quelquefois elles ne font prises de façon partielle et fragmentaire, quelquefois elles ne font apparaître aucun ordre, aucun titre, et il nous arrive même de lire le contraire de ce qui a été dit ou de voir des textes tout à fait insensés. Nous nous en tiendrons ici exclusivement à l'écriture en rapport avec la lecture.

Il faudrait bien sûr reprendre toutes les formes de lectures distinguées ci-dessus. Nous évoquerons seulement le cas des extraits et œuvres étudiées en classe et le cas des lectures faites à la maison et pour lesquelles on peut exiger un compte rendu de lecture. Dans le premier cas, celui des textes et des œuvres, il faudrait veiller à la qualité des notes prises en cours lors de l'explication des textes. Lorsque le texte est donné sous forme de préparation à la maison, en vue de son explication en cours, on peut exiger une démarche méthodique : après avoir dégagé la nature de la question évoquée par le texte, procéder à une explication de celui-ci en suivant ses articulations logiques. Il nous arrive, particulièrement pour les extraits indépendants d'une œuvre, de donner des passages quelque peu difficiles. Pour ces derniers il vaut peut-être mieux ne pas demander une explication au sens traditionnel et méthodique, mais prendre le texte par le biais d'une question portant bien sur l'idée générale que l'élève doit dégager ou sur un point plus précis et particulier du texte. Dans ce dernier cas on peut exiger de l'élève la rédaction d'une préparation d'une page environ à partir de la question posée.

Nous voudrions insister plus précisément sur les comptes rendus de lecture d'œuvres ou de chapitres faite à la maison. Définir les normes de ces comptes rendus, qu'on appelle quelquefois « fiche de lecture », est chose délicate. Dans un tel travail il est souhaitable de ne pas demander un résumé du texte lu. De tels résumés figurent souvent dans les introductions aux œuvres et l'élève peut alors se contenter de les reprendre. La rédaction d'un résumé ne conduit pas, par ailleurs, à un exercice d'écriture personnelle. Le compte rendu devrait, en fait, présenter non pas l'intérêt philosophique de l'œuvre ou du chapitre lu, entreprise trop vaste, mais l'un ou l'autre de ces intérêts philosophiques, ce qui laisse à l'élève une grande liberté et de lecture et d'écriture. Le travail demandé peut être relativement court, le compte rendu ne devant pas dépasser deux pages par exemple. Ce point paraît important. Il ne faudrait pas que la rédaction d'un compte rendu soit assimilée à une sorte de devoir, ce qui lui enlèverait le plaisir du travail personnel et lui donnerait la dimension du scolaire que les élèves perçoivent toujours négativement. Une rédaction courte interdit par ailleurs les développements inutiles, écarte la paraphrase, permet une correction plus facile. Cette rédaction oblige l'élève à aller immédiatement à l'essentiel, c'est-à-dire vers la formulation des questions qu'il pense

T 113

- La difficulté de l'étude de texte : un travail d'écriture sur une lecture

Pour N. Grataloup, la question des deux méthodes est somme toute secondaire, puisque, dans un cas comme dans l'autre, deux opérations sont à effectuer. En revanche, il serait plus intéressant de montrer comment on peut apprendre à des élèves à mener à bien le travail qui leur est demandé. B. Fischer ayant caractérisé l'épreuve comme un *travail de lecture*, N. Grataloup explique qu'il s'agit plus précisément d'un *travail d'écriture sur une lecture*, et que cela ne va pas sans difficulté. Il serait également important que nous fassions un effort de clarification au sujet de la *paraphrase* et que nous disions clairement ce que nous entendons par là. On entend, en effet, des professeurs dire, à propos d'une copie, que c'est une bonne paraphrase : il y aurait donc une bonne et une mauvaise paraphrase, que nous aurions intérêt à bien distinguer. N. Grataloup insiste, pour finir, sur la nécessaire distance que l'élève doit pouvoir prendre par rapport au texte, sans laquelle il ne pourrait comprendre ce qui s'y joue.

- Désordre de la découverte et travail d'élaboration

P. Windecker, qui trouve très intéressante la distinction faite par N. Grataloup entre *lecture* et *écriture sur une lecture*, oppose à partir de là ce qu'on appellera, non pas l'ordre mais bien plutôt le désordre de la découverte et, d'autre part, le travail d'élaboration qui lui fait suite et qui implique l'effort pénible d'écrire. Or, ces deux moments, on les trouve également dans la dissertation, où l'on doit d'abord chercher à comprendre l'énoncé du sujet, et ensuite, une fois posé le problème, organiser méthodiquement la réflexion. Il est intéressant de conduire tout ce travail en classe. On liera ainsi le niveau lexical et celui de la valeur conceptuelle, le niveau syntaxique et celui de l'argumentation, puisqu'il faut déjà être dans le sens pour repérer telle ou telle expression. Il est clair en tout cas qu'on ne saurait se contenter d'un exercice dans lequel l'élève s'en tiendrait à des constats sur les occurrences d'un mot ou le retour d'une expression : un telle lecture ne fait pas sens. On ne saurait donc en rester à un protocole extérieur de lecture, qui permettrait à un élève de reprendre assez fidèlement un texte sans pour autant l'avoir compris. Cela ne présente évidemment aucun intérêt philosophique.

La complexité même des problèmes philosophiques

S'enchaînant les uns aux autres, dessinant la structure de l'œuvre, ils ne sont pas seulement un obstacle, mais aussi une richesse disponible. Le degré inquiétant que cette complexité atteint ici résulte du choix de ne pas se contenter de l'étude d'une partie de l'œuvre, mais d'essayer d'en parcourir la presque totalité en construisant un parcours d'extraits. La légitimité même de cette démarche ne va pas de soi, et il convient de l'examiner préalablement dans son principe même.

Effectuer un parcours traversant l'œuvre entière est en effet un choix à première vue très discutable. Nous acceptons plus facilement de découper dans une œuvre longue un ensemble continu, relativement autonome et doté d'une unité propre : tels, dans *l'Éthique à Nicomaque*, le livre I, consacré à la détermination du souverain bien (le bonheur) et à sa définition, ou le livre V, consacré à l'analyse de la justice. Mais enchaîner, au prix d'un découpage pour le moins violent, des extraits répartis sur la quasi-totalité de l'œuvre, n'est-ce pas, en portant atteinte à l'intégrité du texte, ruiner son authenticité même, produire, sous la forme d'un *digest*, un texte substitutif et entièrement apocryphe ? Ce soupçon prend tout son relief si le professeur songe que la plupart des élèves ne feront jamais la lecture effective de la totalité de l'œuvre, et ne s'aventureront pas au-delà des extraits expliqués en classe ou dont la lecture effective aura été requise pour un travail quelconque.

Mais le soupçon de mutilation du texte se retourne, et l'expérience opposée peut être invoquée. Nous savons tous combien il est insatisfaisant, par exemple, d'expliquer le premier livre du *Contrat social* sans mesurer la portée de ce commencement par rapport à la définition ultérieure de la souveraineté et de la loi, à la formulation et à la résolution du problème de l'institution du peuple par le législateur, à la conception générale du gouvernement, à l'idée de la religion civile — ce qui oblige forcément à quelques incursions, même rapides, dans les livres suivants. De même, comment arrêter la lecture des *Méditations* au *cogito*, sans annoncer au moins le rebondissement de la question de la véracité divine, la découverte dans l'entendement fini d'une idée de l'infini qui est la signature de son auteur, la prise de conscience réflexive de la volonté infinie qui a permis le doute hyperbolique, la récupération finale de la certitude intellectuelle et même de l'essentiel de la certitude sensible ?

Par ailleurs, si c'est une toute petite minorité d'élèves qui s'avère capable de lire en terminale des œuvres entières, comment pourrait-on leur refuser les moyens, si ceux-ci permettent à tous de mieux comprendre le sens et les enjeux des parties d'œuvres que nous voulions étudier de toute façon ? Voilà qui plaide encore pour qu'on admette la légitimité de construire un parcours d'extraits.

Le véritable respect philosophique du texte ne peut être assimilé au souci religieux de son intégrité et de sa continuité. Il suppose deux conditions essentielles, qui sont tout à fait étrangères à ce scrupule. La première est que le parcours effectué à travers l'œuvre, au lieu d'en détruire la cohérence, mette au contraire en relief l'articulation des principaux problèmes qu'elle tisse ensemble. La seconde est que l'enchaînement des leçons (et des divers travaux) qui accompagnent l'étude de l'œuvre justifie ce parcours et les arrêts proposés.

une conception repose
sur un principe dont l'être réside

escartes et Hegel n'a
pas la valeur l'idée selon
la philosophie n'a de validité
que dans la pensée philoso-

phie. Elle se caractérise à la fois par le
respect de l'exigence de systé-
matisme de recherche
et l'ensemble
des techniques disponibles
on distingue les pro-
blèmes à trouver un monta-
ge et les problèmes théo-
riques. Les assertions vraies,
qui appartiennent à cette
catégorie, contrairement aux
autres, ne peuvent, en philosophie,
être définies par un nombre défini
de propositions. Les pro-
blèmes appartiennent à la catégorie
résolus. A la question :
« comment peut-on répondre qu'après
avoir réfléchi sur l'homme et de liberté.
Les problèmes sont élaborés de
manière à les discuter et de
manière à les résoudre. Ils ne sont pas
résolus par les déploiements.
La validité d'un système ?
Le problème qu'il
reste interne ou
externes, la voie suivie dans les
problèmes pour objet le sys-
tème ne peut toujours extraire
des problèmes qui l'enchâssent, car il
reste ouvert et mobile,
selon de nouvelles données. Si l'on
dit que la philosophie n'est que le résumé
des problèmes et si l'on prend au
sens de l'universalité, alors toute
philosophie est inactuelle.

T14
Il y a deux illusions
à éviter : celle de
l'historicisme et celle de la
« philosophia perennis ».

Il ne suffit pas de traiter
historiquement un
problème pour le résoudre.

Il faut donc se garder de deux erreurs symé-
triques : l'illusion de nouveauté radicale et la
croyance que tout a déjà été dit. La première
conduit à l'historicisme, la seconde à la « philoso-
phia perennis ».

Si les philosophies du passé sont dépassées,
seul le dernier système en date est vrai. Dès lors le
traitement d'un problème philosophique prend
l'aspect d'un historique des diverses solutions.
Certaines productions de « manuels » à l'usage
des lycéens ou des étudiants illustrent volontiers
cette méthode. Ainsi, un récent petit traité sur
l'œuvre d'art débute par la dépréciation platonicien-
ne de l'art, que suit la légitimation aristotélicienne
de la *mimésis*, à laquelle on oppose la théorie kan-
tienne du génie naturel, pour en venir aux « méta-
physiques » de l'art chez Schelling, Hegel et
Schopenhauer, et, après un détour par la « physio-
logie » nietzschéenne de l'art, s'achève dans l'apo-
théose heideggerienne de la vérité de l'art. Si ces
revues de doctrines veulent être autre chose
qu'une simple histoire des idées, elles doivent justi-
fier philosophiquement le traitement historique du
problème. On se doit alors de postuler, selon les
termes de M. Guerout, un « système de l'histoire »,

« système qui, comme tous ses prédé-
cesseurs, arrêterait fatalement à lui-même la
marche indéfinie de l'histoire, et qui, par
conséquent, détruirait celle-ci, en tant
qu'histoire, sous prétexte de la fonder. En
même temps toute la valeur philosophique
et toute la réalité philosophique se réfugie-
rait dans cette seule doctrine, et la philoso-
phie cesserait d'être considérée comme
expérience pour redevenir système, quand
bien même ce système se présenterait
comme un système de l'expérience philoso-
phique. »¹²

L'historicisme recèle le danger de croire qu'il suf-
fit de faire l'histoire ou la généalogie d'un problème,

12. M. Guerout, *Philosophie de l'histoire de la philoso-
phie*, Aubier, 1979, p. 270

de le situer dans son contexte, pour le résoudre. Faut-il accepter sans discussion la thèse de Marx selon laquelle « l'humanité ne se pose jamais que des problèmes qu'elle peut résoudre » ?¹³ Cela suppose une dépendance stricte des problèmes théoriques et pratiques vis-à-vis de la structure matérielle de la société, c'est-à-dire l'adoption de la philosophie matérialiste de Marx. Ce qui revient à dire que tout traitement historique d'un problème philosophique ne peut faire l'économie d'une philosophie de l'histoire de la philosophie (et d'une philosophie de l'histoire !).

Mais peut-on, pour autant, aborder un problème philosophique hors de tout contexte, sans référence à des contenus doctrinaux ? La philosophie est-elle partout et en tous temps la même ? La question nous renvoie à la seconde erreur.

— La conception d'une « *philosophia perennis* » repose sur le présupposé de l'intemporalité de la pensée rationnelle. Pour celle-ci, les diverses doctrines philosophiques ne seraient que l'expression des diverses solutions possibles aux problèmes philosophiques dont le répertoire serait déterminable une fois pour toutes.

Cette attitude ne tient pas compte de la disparition, de la marginalisation ou de la transformation des problèmes philosophiques. Ainsi, on serait bien en peine de trouver au XX^e siècle la problématique des preuves de l'existence de Dieu et la question du mal n'est plus limitée à un horizon théologique. Hegel soulignait déjà que « dans Platon les questions relatives à la nature de la liberté, à la source du mal physique et moral, de la Providence, etc., ne trouvent pas leur solution philosophique. »¹⁴

Il faut se garder en philosophie, comme en science d'ailleurs, de l'illusion du précurseur. Si Freud n'invente pas la notion d'inconscient, il serait absurde d'affirmer que Platon a déjà tout dit en la matière. Mais il s'agit surtout d'être attentif au fait

13. K. Marx, *Contribution à la critique de l'économie politique*, Préface, Edit. Sociales, p. 5

14. Hegel, op. cit., p. 94

Mais pour autant
la pensée rationnelle n'est
pas intemporelle...

car les problèmes
philosophiques
se transforment.

De même s'il
problèmes éternels
formés
successivement
historiquement

De même que
de l'art éducatif
l'histoire de la philo-
sophie : c'est
justifié que l'ensei-
gnement philosophique

te, pour le résoudre.
ion la thèse de Marx
se pose jamais que
résoudre » ?¹³ Cela
tricté des problèmes
à-vis de la structure
à-dire l'adoption de la
Marx. Ce qui revient à
crique d'un problème
économie d'une philo-
sophie (et d'une philo-

aborder un problème
ntexte, sans référence
La philosophie est-elle
-même? La question
teur.

philosophia perennis »
le l'intemporalité de la
le-ci, les diverses doc-
taient que l'expression
sibles aux problèmes
histoire serait détermi-

s compte de la dispari-
du de la transformation
es. Ainsi, on serait bien
siècle la problématique
de Dieu et la question
un horizon théologique.
dans Platon les ques-
e la liberté, à la source
de la Providence, etc.,
philosophique. »¹⁴

philosophie, comme en
sion du précurseur. Si
an d'inconscient, il serait
on a déjà tout dit en la
out d'être attentif au fait

critique de l'économie poli-
p. 5

*De même s'il y a des
problèmes éternels, leurs
formulations
successives sont
historiques.*

*De même que l'histoire
de l'art éduque le goût,
l'histoire de la philosophie
éduque le sens
philosophique : c'est ce qui
justifie que l'enseignement
philosophique y ait
recours.*

que les problèmes ne se posent pas de la même
manière dans l'histoire de la philosophie. La caté-
gorie d'individu n'est pas, comme on l'on trop sou-
vent lu, une découverte de la modernité ; Socrate
offrait déjà une belle figure de l'individualité. Mais il
est indéniable que les Lumières déterminent de
façon nouvelle le statut de l'individualité. S'il y a des
« problèmes éternels » (qu'est-ce qu'une connais-
sance valide ? A quelles conditions une société est-
elle juste ? Y a-t-il un bien suprême ? Peut-on don-
ner un sens à la mort ? etc.), leurs formulations
successives dépendent de l'histoire concrète des
hommes. Philosophe, c'est reprendre ces probl-
èmes de la tradition pour les repenser de manière
vivante.

Une analogie avec le domaine de l'art, dévelop-
pée par M. Guérault, peut permettre de préciser le
rapport de la philosophie à son histoire. L'historien
d'art a affaire à des œuvres du passé qui sont
encore vivantes parce qu'objets d'une émotion
esthétique actuelle. Expliquer la genèse des
œuvres par des facteurs historiques, collectifs et
individuels a pour fin essentielle de nous faire
mieux comprendre l'œuvre dans son originalité et
sa spécificité et donc d'augmenter notre jouissance
esthétique. L'histoire de l'art est au service de l'inté-
rêt artistique. Par analogie, « l'histoire de l'art tend
à l'éducation du goût comme l'histoire de la philo-
sophie à celle du sens philosophique. »¹⁵ L'œuvre
philosophique, comme l'œuvre d'art n'est pas
réductible à une somme d'antécédents assi-
gnables. De même que l'actualité d'une œuvre d'art
réside dans son élément esthétique, la valeur pré-
sente d'une œuvre philosophique tient au déploie-
ment de son questionnement.

Dans l'enseignement philosophique, le recours à
l'histoire de la philosophie n'a de sens que comme
éducation du sens philosophique. La pseudo-anti-
nomie entre l'exigence centrale de vérité et les pré-
tentions plurielles à la vérité des divers systèmes

15. M. Guérault, *Philosophie de l'histoire de la philoso-
phie*, Aubier, p. 61

est levée si l'on reconnaît que la philosophie interroge le concept même de vérité et qu'elle n'a pas de sens hors de cette interrogation infinie.

3 - Philosophie et histoire de la philosophie dans l'étude des œuvres

La tâche d'enseigner la philosophie n'est ni celle du prophète, ni celle du directeur de conscience. Il faut accepter de décevoir certaines attentes des élèves qui ne sont pas philosophiques. La philosophie ne résout rien ni ne promet rien, elle ne se propose que la lucidité. Dès lors, il n'est pas question d'enseigner « une » philosophie, ce qui serait un dogmatisme illégitime, encore moins une philosophie officielle, ce qui serait la chute de la philosophie dans l'idéologie d'État. C'est un « acte » philosophique qui doit être proposé. Si la philosophie c'est d'abord penser, c'est-à-dire juger, toute attitude d'obéissance, de conformisme, ou, par réciprocité, d'autorité, serait retour à ce contre quoi la philosophie resurgit sans cesse comme telle, car elle est d'abord mise en question. A ce titre, on peut dire que la fonction critique est la philosophie même (quelles que soient ses modalités, idéalistes ou matérialistes). Il ne s'agit pas d'apprendre aux élèves ce qu'il faut penser, mais comment on s'y prend pour penser. Le programme de notions apparaît ainsi comme le plus adéquat pour permettre de construire les problèmes philosophiques, et l'étude des œuvres ou des fragments d'œuvres doit être pensée en fonction du traitement d'un problème.

Si nous rejetons, comme non philosophique, un point de vue strictement historien sur l'histoire de la philosophie (parce qu'il s'agit d'histoire et non de philosophie, et que celle-ci est réduite à un chapitre de l'histoire des idées, voire des mentalités), il reste deux approches qui articulent différemment la dualité des problèmes et des systèmes.

- Celle qui part du système pour en décrire d'abord les conditions historiques de déploiement. Cela va de l'apparition de la philosophie en Grèce

Il y a deux manières d'articuler les problèmes et les systèmes philosophiques.

*On peut
systèmes pour
évidence leurs
sés, leurs consi
leurs articulation
modèle gén
adopté dans l*

*On
des pro
rencontrer le
et leurs
c'est le style
l'ense
philosophique*

de la philosophie inter-
sité et qu'elle n'a pas
ation infinie.

de la philosophie

philosophie n'est ni celle
cteur de conscience. Il
certaines attentes des
sophiques. La philoso-
net rien, elle ne se pro-
s, il n'est pas question
phie, ce qui serait un
re moins une philoso-
la chute de la philoso-
C'est un « acte » philo-
osé. Si la philosophie
-dire juger, toute attitu-
isme, ou, par réciprocité
ce contre quoi la philo-
omme telle, car elle est
4 ce titre, on peut dire
la philosophie même
odalités, idéalistes ou
pas d'apprendre aux
mais comment on s'y
omme de notions appa-
quat pour permettre de
ilosophiques, et l'étude
ents d'œuvres doit être
ment d'un problème.

non philosophique, un
rien sur l'histoire de la
git d'histoire et non de
est réduite à un chapitre
des mentalités), il reste
it différemment la duali-
tèmes.

ème pour en décrire
riques de déploiement.
a philosophie en Grèce

*On peut partir des
systèmes pour mettre en
évidence leurs présuppo-
sés, leurs conséquences,
leurs articulations : c'est le
modèle généralement
adopté dans l'université
française.*

*On peut partir
des problèmes et
rencontrer les auteurs
et leurs œuvres :
c'est le style propre de
l'enseignement
philosophique au lycée.*

entre le VI^e et le IV^e siècles av. J.C. à l'invention de
tel concept chez tel philosophe. Cette étude pou-
vant aller jusqu'à l'examen de la réception et de
l'impact historique des œuvres. Cette approche se
développe ensuite en analyse des contenus doctri-
naux : mise en évidence des rapports logiques ou
conceptuels entre les constituants internes d'une
théorie, examen des conséquences logiques et des
présuppositions du système. C'est la modalité la
plus largement adoptée dans l'université française.

• Celle qui part des problèmes et rencontre les
auteurs dans la constitution et le traitement des pro-
blèmes. C'est, à ce jour, le style propre de l'ensei-
gnement philosophique au lycée et qui paraît le
plus adapté à la fonction d'initiation. Le professeur
de philosophie cherche dans les œuvres philoso-
phiques la formulation de problèmes et les thèses
qui ont encore de l'intérêt aujourd'hui relativement
aux questions qu'un homme de notre temps – et
donc le lycéen – peut se poser. Cela suppose que,
par delà les transformations historiques qu'il ne faut
pas perdre de vue (ni le monde antique, ni le
monde médiéval ne sont identiques au nôtre), un
certain rapport des hommes à la réalité persiste.
Relisons Merleau-Ponty présentant la tâche du phi-
losophe :

*« Sa dialectique ou son ambiguïté n'est
qu'une manière de mettre en mots ce que
chaque homme sait bien : la valeur des
moments où, en effet, sa vie se renouvelle
en se continuant, se ressaisit et se com-
prend en passant outre, où son monde privé
devient monde commun. Ces mystères sont
en chacun comme en lui. Que dit-il des rap-
ports de l'âme et du corps, sinon ce qu'en
savent tous les hommes, qui font marcher
d'une pièce leur âme et leur corps, leur bien
et leur mal ? Qu'enseigne-t-il de la mort,
sinon qu'elle est cachée dans la vie, comme
le corps dans l'âme, et c'est cette connais-
sance qui fait, disait Montaigne, « mourir
des paysans et des peuples entiers aussi
constamment qu'un philosophe ». Le philo-
sophe est l'homme qui s'éveille et qui parle,*

et l'homme contient silencieusement les paradoxes de la philosophie... »¹⁶

Cela revient à faire un usage implicite de l'histoire de la philosophie.

L'enseignement philosophique dans les classes terminales des lycées fait un usage **implicite** de l'histoire de la philosophie par le recours aux citations, aux commentaires et aux reformulations des problèmes, plutôt qu'un **usage explicite** qui réside dans la formulation de thèses concernant l'histoire de la philosophie elle-même, c'est-à-dire dans la production d'une philosophie de l'histoire de la philosophie.

L'usage des œuvres doit être réglé par deux principes :

- Il ne conviendrait guère de confronter les diverses « lectures » : l'Aristote de Jaeger et celui d'Aubenque, le Kant de Cohen et celui d'Heidegger, le Descartes d'Alquié et celui de Guerout, etc. Une telle approche doit être réservée à la spécialisation universitaire.

- Mais une rigueur de lecture est exigible et il faut éviter le contresens manifeste. S'il est impossible de dire que l'on détient la véritable interprétation d'un auteur – le commentaire est interminable –, la familiarité attentive avec les œuvres permet d'exclure des erreurs d'interprétation. Ce qui exige du professeur un contact permanent avec les œuvres, mais ne dispense pas, pour autant, de la lecture stimulante de nouveaux commentaires qui peuvent enrichir sa propre réflexion.

Les œuvres ou fragments d'œuvres peuvent être susceptibles d'un double usage :

- L'œuvre peut fournir une démarche philosophique exemplaire. Pour reprendre une expression platonicienne, l'objectif serait de « rendre plus dialecticiens » les élèves. Ainsi l'étude des *Lettres à Hugo Boxel* de Spinoza répondrait à l'intention explicitée par un commentateur : « Notre projet porte sur l'esprit philosophique, esprit que nous

elle peut aussi être prise comme modèle de formulation d'un problème.

L'œuvre philosophique peut fournir une démarche philosophique exemplaire...

16. M. Merleau-Ponty, *Eloge de la philosophie*, Gallimard, p. 73