

LA LECTURE PHILOSOPHIQUE EN CLASSE ENTENDUE

COMME INSTRUCTION DES ÉLÈVES

Deux esquisses de cours

Jean-Pierre CARLET
Hon. ESPÉ-Université Joseph Fourier, Grenoble

FAIRE COURS, FAIRE UN COURS : QUELQUES DIFFICULTÉS POUR UN PROFESSEUR

Bien sûr, il y a dans le commerce des recueils de grands textes associés à des exercices de plus en plus nombreux à destination des élèves, il y a même encore des manuels (alors que l'on croyait leur usage définitivement disqualifié depuis la fin des années soixante !). Bien sûr, il y a, au moins dans le discours officiel sur l'école, quelque chose comme une équipe pédagogique, en tout cas dans les établissements, des collègues le plus souvent bienveillants et secourables. Bien sûr, il y a Internet et ses sites et ses blogs.

Tout cela n'empêche pourtant pas que chaque professeur, à raison de plusieurs heures par semaine et pour des classes variées, se trouve seul pour amener ses nombreux élèves à entrer et progresser en philosophie. Il n'est donc pas possible qu'il puisse mener à bien cette tâche s'il est en position de simple répétiteur : comment faire comprendre à autrui si l'on ne s'est pas soi-même mis en état de s'appropriier les questions, analyses et arguments qui conduisent à cette compréhension ? À la différence du travail d'information caractérisant le journalisme, d'abord soucieux d'exactitude et de simplicité, l'enseignement ne doit pas principalement transmettre des données, mais des démarches de pensée. Ni un manuel, ni des conseils si avisés soient-ils, ni un modèle de cours savant et détaillé ne peuvent donc faire cours à notre place : l'effet immédiat de cette hétéronomie serait notre absence d'autorité, juste sanction d'un manque de présence à ce que nous enseignons comme à ceux auxquels nous nous adressons.

Un lien s'établit là entre « faire cours » et « faire un cours ». Pour ne pas gommer la spécificité des deux actes, l'on affirmera que le travail de conception et de composition apparaît comme une condition nécessaire, mais non suffisante du cours effectivement réalisé et c'est donc à ce niveau, dans cet entre-deux, que l'on posera et développera les deux principales questions qui peuvent embarrasser la pratique du professeur, débutant comme aguerri :

– Le déroulement effectif du cours avec et pour les élèves doit-il, pour la raison qu'il en dépend, répéter ce qui a été écrit chez le professeur dans la solitude et la quiétude de sa méditation personnelle? Une séance qui ne serait que la réplique fidèle de la préparation du professeur peut séduire, car elle a en sa faveur au moins trois éléments persuasifs: le caractère familier des exercices universitaires en lesquels l'oral épouse plus ou moins la forme d'une lecture un peu animée de notes préalables; l'aspect rassurant de ce qui a déjà eu lieu; enfin, l'apparente garantie de sérieux que confère un travail personnel de recherche et de dissertation. Et cependant, ici aussi, une écriture hégémonique ne peut conduire qu'à une absence généralisée: du côté de « son père » qui s'est résorbé dans l'acteur qui lit et qui craint seulement de trahir, du côté de ses destinataires réduits à l'état d'enregistreurs passifs, conviés à s'informer de quelque chose qui leur reste extérieur. Comment cette manière de faire n'engendrerait-elle pas ennui, somnolence, mort de l'esprit? Toute la difficulté pour le professeur est donc de définir un rapport vivant à ce que, à l'abri de son chez-soi ou, plus largement, au cours de ses études il a cru comprendre.

– Quelle place initiale, selon les finalités prescrites officiellement pour l'enseignement philosophique, la composition première du cours doit-elle ménager à celles et ceux auxquels elle s'adresse? La lettre officielle des programmes en vigueur donne le cap en formulant les deux finalités de notre enseignement: « offrir une culture philosophique initiale » et « favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement »¹. Or, il nous semble que cette prescription ne va pas sans quelque ambiguïté selon la manière dont on entend la conjonction de coordination « et ». S'il s'agit d'une adjonction par juxtaposition, élèves et professeurs sont pris dans une sorte de « *double-bind* » qui, d'un côté, semble inciter à l'accumulation d'un maximum d'éléments doctrinaux (et lesquels faut-il privilégier puisque la totalité est inaccessible?), et qui, d'un autre côté, paraît enjoindre de penser par soi-même (et quel est le critère différenciant un avis d'un jugement puisqu'il y a aussi des « opinions savantes », celles que nombre de fascicules de préparation à l'examen présentent arbitrairement comme attendues par les correcteurs?). S'il s'agit d'une unité substantielle, comme le dit la suite des instructions² que l'on a malheureusement tendance à trouver redondante, quel statut, autre que doctrinal, faut-il accorder aux textes des grands auteurs de la Tradition?

Le professeur est amené alors à s'interroger sur ce qui fait l'élément – à la fois le milieu et le point de départ stable et fécond – d'une réflexion possible pour les élèves. C'est sans doute ici que le sens du terme « notion », en tant qu'il est distinct des mots « thème » ou « fait », doit être interrogé: si les « notions » que chaque être pensant utilise en permanence composent aussi la réalité d'un paysage mental qui peut être étudié pour lui-même – ce que l'on nomme « philosophe » –, comment faire découvrir et travailler cette géographie interne, comment donc rendre plus précis, plus fiables et plus éclairants ces instruments de mise en ordre du réel que constituent les notions?

Nous croyons que, pour l'enseignement philosophique, ces difficultés sont principales et que de leur solution dépendront le crédit, l'accessibilité et le bénéfice d'une pratique disciplinaire. Cette dernière, si elle a sa singularité, ne peut se soustraire à l'exigence imposée à toute discipline scolaire, celle d'instruire et, pour cela, d'avoir un objet spécifique appropriable par tous. Aussi, aurons-nous d'abord en vue les notions. Parce qu'il est plus difficile de faire les choses que de les dire, nous prendrons ici le risque de

1. In *Programme d'enseignement de la philosophie en classe terminale*, titre 1 – Présentation, arrêté du 27-5-2003.

2. 2^e et 3^e phrases de la présentation du programme: « Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes [...]; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture. »

chercher des réponses du côté d'une pratique possible de cours – aussi bien, c'est d'abord une telle action, avant sa théorisation, qui définit un professeur.

Une dernière précision : les notions évoquées ici ne sont pas l'objet d'un intérêt direct dans le programme officiel des classes terminales, mais elles nous semblent pré-supposées ou impliquées par ce programme. Peut-on s'interroger sur « la raison et le réel » ou sur « la vérité » sans rencontrer « la connaissance » ? Peut-on réfléchir sur « la culture » ou sur « autrui » sans se heurter à la prégnance de la notion de « nature » ? Il nous a paru que des notions parfois silencieuses pouvaient servir de leviers pour rendre possible un questionnement peu compréhensible immédiatement.

PREMIER EXEMPLE : LA NOTION DE CONNAISSANCE

Cours « La raison et le réel » ou cours « La vérité »

Comment faire apparaître la dimension notionnelle d'un acte qui paraît simple ?

Un seul texte sera mobilisé et, selon le type de classe, son explication pourra donner lieu, ou non, à de plus amples développements des distinctions ou questions dont il est porteur. Ce texte est volontairement choisi pour sa brièveté.

Deux raisons tout à fait distinctes se conjuguent pour rendre aux élèves la notion de « connaissance » évidente, c'est-à-dire inaperçue en tant que notion. D'un côté, une certaine connaissance semble portée par le fait même de vivre. Dès qu'il existe un appareil sensoriel, des éléments utiles sont prélevés sur le monde extérieur et permettent à toute créature vivante de s'orienter et subvenir à ses besoins ; l'on peut dire avec Georges Canguilhem³ que « la vie est le concept », rien n'est plus spontané et donc moins sujet à interrogation. D'un autre côté, depuis le XVII^e siècle, la connaissance de la nature a continûment fait ses preuves jusqu'à se déposer sous forme de savoirs multiples presque immédiatement disponibles – le recours aujourd'hui à l'Internet l'illustre à chaque instant. Ici, c'est la notion de « savoir » qui rend invisible la notion de « connaissance » en la présentant comme un fait à portée de main. Un exercice peut jouer un rôle introductif pour les élèves : distinguer selon leur source et leur valeur plusieurs formes de savoirs.

Philosopher à un niveau élémentaire sur la connaissance – et ouvrir un espace de questionnement pour le couple de notions « La raison et le réel » ou pour la notion « La vérité » – consistera donc à tenter d'ôter cette transparence à la notion, à essayer de retrouver, sous l'acte apparemment très familier, les exigences et les questions qu'il met en jeu (celle de la recherche des moyens, celle de la considération de ses limites, celle de sa valeur). Tel nous semble être l'effort de Fontenelle en ce début des *Entretiens sur la pluralité des mondes*⁴.

Toute la philosophie*, lui dis-je, n'est fondée que sur deux choses, sur ce qu'on a l'esprit curieux et les yeux mauvais ; car si vous aviez les yeux meilleurs que vous ne les avez, vous verriez bien si les étoiles sont des Soleils qui éclairent autant de mondes, ou si elles n'en sont pas ; et si, d'un autre côté, vous étiez moins curieuse, vous ne vous soucieriez pas de le savoir, ce qui reviendrait au même : mais on veut savoir plus qu'on ne voit ; c'est là la difficulté. Encore si ce qu'on voit, on le voyait bien, ce serait toujours autant de connu ; mais on le voit tout autrement qu'il n'est. Ainsi les vrais philosophes* passent leur

3. Georges Canguilhem, *Le concept et la vie*, texte de deux leçons données à Bruxelles, le 23 et le 24 février 1966 ; pour la présente référence, *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, librairie J. Vrin, seconde édition, 1970, p. 364.

4. Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes*, 1^{er} soir, [1686], éditions Gérard & Co, 1973, collection Marabout Université, p. 29.

vie à ne point croire ce qu'ils voient, et à tâcher de deviner ce qu'ils ne voient point; et cette condition n'est pas, ce me semble, trop à envier.

* *Philosophie, philosophes* : il faut préciser aux élèves que ces mots n'ont pas ici le sens spécialisé d'aujourd'hui, mais renvoient, comme ils le feront jusqu'au début du XIX^e siècle, à toute forme de connaissance rationnelle.

Un seul élément de contextualisation paraît nécessaire et l'explicitation du sens des mots « philosophie » et « philosophes » pourra, sans artifice, l'intégrer à l'étude progressive du texte : Fontenelle, futur secrétaire perpétuel à l'Académie des Sciences, se fait ici le porte-parole de l'époque nouvelle, celle qui, depuis Galilée et Descartes, libère l'homme d'un monde clos pour l'installer dans l'univers infini⁵, source indéfinie d'incertitudes fécondes. Il est raisonnable d'espérer que les élèves seront sensibles au caractère actuel de l'exemple choisi pour instruire la charmante marquise.

C'est en réfléchissant sur le paradoxe de la première affirmation, pourtant très péremptoire, que nous pouvons retrouver la question qui donne vie à ce texte : donner pour fondement à une activité deux éléments en eux-mêmes négatifs (« *les yeux mauvais* » et la « *curiosité* »), c'est presque se moquer de la solidité que requiert la moindre fondation – nous ne retiendrons pas l'hypothèse, très contemporaine, d'une valorisation positive de la « *curiosité* », comme si un plus venait contrebalancer un moins, tout simplement parce que, dans les lignes qui suivent, la « *curiosité* » est caractérisée par une absence, celle de la quiétude jouissant de sa clôture sur elle-même. Si chaque facteur est d'abord un défaut, aucun ne peut, par lui-même, soutenir quoi que ce soit et la question que se pose donc Fontenelle est celle des conditions d'émergence de la connaissance plutôt que celle de la justification ou de la validité du savoir humain : pourquoi y a-t-il de la connaissance et que réclame-t-elle à ceux qui s'y adonnent ?

Selon cette hypothèse de lecture sur laquelle les élèves auront été amenés à réfléchir par une première question concernant le paradoxe de l'emploi de l'expression « *être fondé* » en un tel contexte sémantique, la connaissance est ici surtout délimitée par deux pôles : d'un côté les yeux parfaits – il est aisé de montrer que la vue est ici métonymique pour le sensible –, de l'autre côté l'ignorance satisfaite. Il suffit en effet, nous dit Fontenelle, de nier l'une ou l'autre des prémisses pour que disparaisse ce dont on doit rendre compte : le fait que l'on puisse s'intéresser à la connaissance. Or, ce raisonnement implacable, qui fait se rejoindre les deux propositions opposées en une même négation de l'acte de connaissance qu'il s'agit d'expliquer (« *ce qui reviendrait au même* »), a aussi la vertu de définir, sans les nommer, deux positions possibles vis-à-vis du réel : d'une part, la perspective d'un voir qui serait savoir, en quelque sorte une intuition intellectuelle, un Dieu pour le dire clairement ; d'autre part, l'insouciance tranquille, parce que dépourvue d'horizon, celle de la Bête. Deux autosuffisances, l'une par excès, l'autre par défaut, bornent clairement la condition humaine en tant qu'expérience de l'insatisfaction ou du désir. En cette bipolarité, on reconnaîtra peut-être, au-delà de la parabole pascalienne de l'ange et de la bête, la délimitation ontologique que, dans *Le Banquet*⁶, Platon propose pour cerner l'amour en même temps que la philosophie : ni les dieux ni les ignorants n'aspirent à la sagesse, tout simplement parce que, dans leur ordre, ils disposent d'un savoir qui comble leur être. Pour les élèves, la perception des notions de « Dieu » ou d'« animalité » nous semble décisive et doit donc être travaillée avec eux – même si certains mettront peut-être Terminator à la place de Dieu ! – car elle leur fait expérimenter ce que nous attendons d'eux sans toujours

5. Se reporter à Alexandre Koyré, *Du monde clos à l'univers infini*, [1957], pour la traduction française PUF 1962, éditions Gallimard, 1973.

6. Platon, *Le Banquet*, 203 e-204 a.

nous faire entendre : que le discours puisse agir en même temps qu'il dit ; que le langage ne soit pas seulement un instrument descriptif ou narratif, mais qu'il construise des notions – à l'image des mathématiques dont la langue spécialisée est constituante. La question adéquate à proposer aux élèves dans la préparation préalable devrait donc être orientée sur ce que le texte fait en disant ce qu'il dit. Il est d'ailleurs remarquable que Fontenelle caractérise la connaissance en la corrélant à la condition humaine, comme si c'était en acceptant le désir de savoir, c'est-à-dire l'insuffisance de tout savoir donné, que nous assumions notre existence. Nul doute que, du côté de la classe, la résistance à cette conséquence logique sera forte, pour des raisons affectives, psychologiques ou sociales !

Ce faisant, il devient manifeste que la connaissance doit essentiellement être définie négativement comme une tension interne, un refus de se contenter de ce que l'on a. Fontenelle, lui-même, renchérit sur cette négativité nécessaire à la connaissance en soulignant la partialité, l'altération qualitative propre au savoir seulement subjectif et sensible (« *tout autrement qu'il n'est* »). Il faut donc admettre qu'il n'y a connaissance au sens strict qu'à partir du moment où l'on prend conscience de l'insuffisance de notre vue et plus généralement de nos sens ; la connaissance n'apparaît que lorsque se trouvent distingués notre milieu et le réel. Des distinctions notionnelles pourront alors être travaillées de façon non dogmatique : entre l'information vitale ou utile et le savoir objectif ; entre le concret et le réel ; enfin, entre milieu et monde. Pour ce faire, on peut mobiliser de façon tout à fait empirique les études de Uexküll⁷, par exemple la reconstitution du milieu de la tique.

Que la connaissance soit fille du négatif, que par conséquent elle soit essentiellement inquiétude et travail, voilà qui apparaît clairement au niveau de son enjeu (« *et cette condition n'est pas, ce me semble, trop à envier* ») : faut-il et pourquoi lui consacrer son temps, qu'est-ce qui peut attirer en elle ? Là encore, Fontenelle prend à contre-pied l'image commune du prestige du savoir – aujourd'hui, on va même jusqu'à ne plus voir que son aspect monnayable ! S'engager dans la connaissance c'est, au contraire de ce que promet l'image éblouissante du savant ou du philosophe, accepter humblement l'incertitude radicale de l'existence humaine (« *ne point croire ce qu'ils voient et tâcher de deviner ce qu'ils ne voient point* »), c'est assumer le négatif du doute d'embaras, devenu principe de pensée. Notre auteur semble reprendre à son compte, (« *les vrais philosophes* »), à l'usage de cette marquise imaginaire, le « test » que Platon fait subir à Denys II⁸ : pour discriminer l'amour véritable de la sagesse de l'amour de la gloriole attachée spontanément à la philosophie, il importe de se soumettre au travail sur soi que requiert la connaissance. Veut-on, ou non, être définitivement modifié par la recherche de la vérité ? Accepte-t-on de faire en quelque sorte vœu de pauvreté en matière de savoir et d'intelligence ? C'est la réponse positive à cette question qui définit la voie d'une existence vouée à la recherche de connaissance – il serait fructueux de comparer cette présentation de la vocation de l'activité scientifique avec les campagnes régulières officiellement organisées pour attirer les jeunes gens vers des études scientifiques et dont les ressorts sont généralement l'émerveillement, le prestige et l'intérêt matériel !

Nous croyons que l'étude de ce texte a quelque chance d'instruire des élèves de terminale ; nous croyons aussi que sa préparation permet, sinon de prévoir exactement la forme de leur présence effective, du moins de créer pour le professeur une disponibilité pour le cours concret, effectué avec les interventions toujours en partie inattendues de la part de sa classe.

7. Jacob von Uexküll, *Mondes animaux et monde humain*, [1956], éditions Gonthier, 1965, bibliothèque Média-tions.

8. Platon, *Lettre VII*, 339 e – 345 c.

Pour le premier point, celui de l'instruction, en sus des qualités de sobriété (du vocabulaire ou du style) et de rigueur limpide du raisonnement, c'est l'aspect paradoxal du texte qui semble avoir cette vertu. De la première à la dernière ligne du texte se trouve défaits l'apparence positive de la connaissance comme de la condition humaine. En ce sens, celles-ci apparaissent comme « notions » et pas seulement comme faits muets dont on devrait tout au plus se féliciter. Du coup, bien des questions sont rendues possibles, audibles et intelligibles sans malentendu : ainsi, l'interrogation sur ce qui fait la spécificité humaine peut-elle être entendue comme autre chose que cette justification arrogante de la domination que notre espèce impose à la planète – interprétation immédiate fréquente chez les jeunes personnes d'aujourd'hui ; ainsi, le couple « la raison et le réel » peut-il être perçu à la fois dans sa tension et dans sa complémentarité parce que le réel ne peut plus être identifié au donné sensible ; ainsi, la notion de « vérité » est-elle délivrée de l'assimilation à la simple constatation factuelle et peut-elle être questionnée sur ses conditions, ses limites, sa valeur. Irions-nous jusqu'à dire que tous ces cours se trouvent quasiment réalisés grâce à cette seule étude de texte ? Oui, presque, dans certaines classes à faible horaire ou plus maladroites dans la maîtrise de l'écrit ! Il y a instruction parce que, selon l'éloquente expression bachelardienne⁹, un « sens du problème » a été acquis, l'effort pour en savoir plus suivra !

Concernant le second point, celui de l'inclusion des élèves dans le travail d'analyse, le texte de Fontenelle ménage de façon quasiment permanente un étonnement de la part de l'interlocutrice fictive, il érige ainsi le lecteur en questionneur. Comment le professeur n'en serait-il pas mobilisé en tant que répondant actif ?

SECOND EXEMPLE : LA NOTION DE NATURE

Cours « la culture » ou cours « autrui »

Comment mettre en crise la prégnance d'une notion quotidiennement utilisée ?

Un seul texte sera mobilisé et, selon le type de classe, son explication pourra donner lieu, ou non, à de plus amples développements des distinctions ou questions dont il est porteur. Ce texte est volontairement choisi pour sa brièveté.

Il est difficile d'entendre que la culture est autre chose qu'un vêtement que l'on peut changer à sa guise, encore plus difficile d'entendre que la culture peut être construction de soi, si l'on admet par avance que ce qui nous caractérise dès le point de notre naissance détermine inflexiblement l'orientation et le cours de notre existence. De la même manière, avec une telle idée de nature (en laquelle sont mêlées déterminations physiologiques, psychologiques, morales et intellectuelles), il n'est guère possible de saisir dans la notion d'« autrui » autre chose qu'un simple environnement extérieur, à propos duquel la seule question intéressante serait de savoir s'il nous est bienfaisant ou hostile.

Par ailleurs, l'on ne peut penser sans le recours à l'idée de nature, qu'elle désigne l'ensemble du réel extérieur, la part corporelle de toute existence ou la caractéristique essentielle qui fait d'une chose ce qu'elle est, un triangle par exemple.

Parce que, communément et d'abord pour les élèves, elle se présente comme un principe d'explication, général, mais en même temps indistinct, la notion de « nature » devient un obstacle pour l'interrogation sur la spécificité humaine. C'est bien ce que Pascal semble vouloir dénouer en ce petit texte des *Pensées*¹⁰.

9. Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, [1938], Librairie philosophique Vrin, 1970, p. 14.

10. Pascal, *Pensées*, édition J. Chevalier, in *Œuvres complètes*, librairie Gallimard, 1954, bibliothèque de La Pléiade p. 1121 ; fragment 93 pour l'édition Brunschvicg.

120. [195.] Les pères craignent que l'amour naturel des enfants ne s'efface. Quelle est donc cette nature, sujette à être effacée ? La coutume est une seconde nature* qui détruit la première. Mais qu'est-ce que nature ? Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ? J'ai grand peur que cette nature ne soit elle-même qu'une première coutume, comme la coutume est une seconde nature*. (93)

* *Seconde nature* : le sens courant de l'expression doit être appris/rappelé aux élèves, à savoir les caractères acquis qui ont pris la force, l'importance de caractères innés.

La question de l'objet du texte [De quoi parle-t-on et pourquoi?]

La simplicité et le caractère direct du questionnement pascalien sont tels que les élèves ne devraient avoir aucune peine à s'arrêter sur cette apparence singulière de deux objets d'étude tout à fait distincts et apparemment simplement juxtaposés.

D'un côté, une inquiétude courante et qui semble inhérente à la transmission entre les générations humaines, celle de voir se perdre ou à tout le moins diminuer l'affection filiale que les nouvelles générations portent à leur géniteur. On peut dire que cette crainte émane de la fragilité des attachements humains, plus largement même, qu'elle exprime la précarité de toute existence individuelle qui voudrait bien se maintenir malgré l'usure du temps, par-delà même la disparition physique ; elle est existentielle.

D'un autre côté, dès la deuxième phrase et jusqu'à la fin, le texte se propose tout autre chose avec le souci purement théorique de distinguer dans les relations humaines – dont l'affection filiale serait point de départ et modèle – ce qui est de l'ordre de la coutume, de l'artificiel, du variable et du fragile et ce qui relève au contraire de la nature c'est-à-dire du stable, du rassurant parce qu'indépendant des décisions et caprices humains ; c'est apparemment une question de pure compréhension. En ce point, une mise en colonnes systématique pourrait permettre aux élèves de se constituer un tableau des oppositions lexicales et notionnelles organisant la pensée des conditions de la vie humaine : d'une part, le domaine de l'héritage, la coutume s'imposant par la répétition et l'habitude, mais reposant sur la convention – « parce qu'il a plu aux hommes », dit Pascal dans le *second Discours sur la condition des Grands* ; d'autre part, le domaine de l'hérédité non encore distingué du fondamental et de l'universel, s'appliquant à tous les hommes.

Comment passe-t-on d'un objet existentiel à une interrogation d'ordre essentiellement intellectuel ? Pourquoi effectuer ce saut ? Conduire les élèves à identifier ce passage d'un objet à l'autre comme étant proprement la mise en route du philosopher importe au plus haut point puisque c'est une occasion de leur donner, une nouvelle fois dans l'année, la conscience réfléchie de ce que l'on vise en philosophie. Ici, la crainte paternelle est un fait, la distinction entre nature et coutume une notion. Chaque objet a son intérêt propre, mais n'appelle pas le même type de discours et c'est déjà par un certain usage (réflexif) du langage que l'on pourra démarquer la philosophie d'autres discours, pour certains tout aussi légitimes et importants qu'elle, mais n'ayant pas la même intentionnalité.

Nous suggérerons ici un intermède récréatif, plutôt amusant pour les élèves avant l'étude de l'analyse de Pascal. L'on peut par exemple proposer aux élèves, répartis en petits groupes de travail, d'apprendre à composer de façon crédible des discours d'ordre différent : que la « crainte paternelle » soit reprise :

- par un discours médiatique (un scoop sur l'abandon récent des personnes âgées ?) ;
- par un moraliste (le déclin des valeurs ?) ;
- par un homme politique (la valorisation de la famille entre le travail et la patrie ?) ;
- par un historien (la place des enfants selon les époques, chez Philippe Ariès ?) ;
- par un psychologue (la hantise de Laïos et l'importance d'Œdipe chez Freud ?) ;

- par un sociologue ou un ethnologue (l'article de Lévi-Strauss sur la famille et l'opposition de celle-ci à l'alliance sociale?) ;
- par un artiste enfin (les vers si célèbres de Corneille, dans *Le Cid* et *Horace*, faisant trembler en chacun la mise en doute paternelle de l'honneur des fils, ou encore, chez L.-F. Céline, la harangue hallucinée du père contre l'insouciance de Ferdinand, dans *Mort à crédit*?).

Il faut bien sûr différencier chacun de ces discours en mettant au jour la visée propre qui le caractérise et, si possible, ses règles de fonctionnement, mais, en ce travail, l'important est que tous ces discours se soucient de la crainte paternelle seulement en tant que fait. Certains pour en donner l'intelligibilité en l'insérant dans une évolution sociale ou en des structures, d'autres pour instrumentaliser les passions qu'il provoque, d'autres enfin, en l'épurant, pour lui donner sa signification tragique (qu'il y ait par exemple dans les enfants l'annonce de la mort des parents...). Donc, une grande valeur pour certains de ces discours et pourtant, hors de toute comparaison hiérarchisante, le constat simple que Pascal philosophe à partir du moment où il délaisse le fait pour s'intéresser à la notion dont l'expression de ce fait était porteuse.

Pour revenir à l'explication, nous faisons donc l'hypothèse que ce qui appelle l'attention singulière du philosophe est que les pères ne se contentent pas d'avoir peur, mais qu'ils parlent, qu'ils communiquent leur crainte ; ce faisant, ils philosophent de façon sauvage en introduisant la prétention subreptice que l'amour filial leur serait dû parce qu'il serait naturel. Comme si la relation filiale n'était pas seulement un fait, mais encore une valeur, devant se maintenir sous peine de monstruosité. Les élèves peuvent ici procéder aisément à un inventaire des expressions courantes utilisant en ce sens le mot « nature » ou « naturel », de la nature de la femme jusqu'aux vices contre nature. C'est précisément cela qui arrête Pascal et suscite un questionnement spécifiquement philosophique : est-on fondé à utiliser de cette façon la notion de nature ?

La question de la différence entre locuteur(s) et auteur [Qui parle en ce texte et comment ?]

La deuxième phrase est une interrogation qui a manifestement fonction de mise en question de la prétention paternelle. On fera donc l'hypothèse que l'affirmation de la troisième phrase s'entend comme une tentative, de la part des pères, pour contrer l'objection de Pascal ; le retour aux questions des quatrième et cinquième phrases rétablirait Pascal dans son rôle d'objecteur, si bien que ce texte pourrait se lire comme un dialogue et une confrontation implicites : les pères/Pascal objecteur/les pères/Pascal objecteur/le pronom personnel « je » venant, dans la dernière phrase, dresser le bilan de cette confrontation en certifiant la signature de l'auteur. À l'heure où l'on se plaît à parler de l'école en termes de compétences, il est permis de penser que c'est une compétence importante pour la vie quotidienne que d'apprendre à s'interroger sur les liens entre les phrases d'un discours, il ne semble pas non plus outrepassant de remarquer que l'apprentissage de la lecture philosophique contribue grandement à l'acquisition d'une telle qualité ; dans leur travail de préparation à l'étude du texte, les élèves pourraient être invités à poser la question « Qui parle ? » à chaque phrase du texte. Nous aborderons donc ce petit texte comme une réfutation implacable d'un certain usage de l'idée de nature.

Une logique impitoyable

Dès la deuxième phrase, Pascal place les pères devant l'impasse de leur prétention : ou bien ils ont raison de redouter le risque de perte de la reconnaissance filiale, mais alors ils ont tort d'affirmer que cette relation est naturelle ; ou bien ils ont raison d'affirmer le caractère naturel de la relation, mais alors ils ont tort d'éprouver la moindre inquiétude.

C'est que la notion de « nature » s'oppose à l'historicité, au changement, à la disparition, car, selon la logique de la pensée et de la langue, elle ne peut signifier d'abord qu'une invariance – il faudra toute la subtilité du concept de « perfectibilité » forgé par Rousseau pour tenter de desserrer cette contrainte en inscrivant l'histoire dans la nature.

Reste que les pères – comme tout un chacun –, s'ils entendent l'objection, pensent trouver de quoi maintenir leur prétention en recourant à une autre entité : certes, la nature devrait avoir la puissance de l'immuable, mais n'y a-t-il pas une autre force, au moins aussi grande qu'elle, qui vient l'altérer ou la faire taire ? Telle serait « la coutume », les influences extérieures, semblables au Mal contrant le Bien inscrit par l'origine (« une seconde nature qui détruit la première »). Et l'on sait que pour tout père les influences étrangères ne peuvent être que de mauvaises influences ! Le manichéisme restera toujours la meilleure solution pour échapper aux exigences de la logique dans la mesure où il substitue à l'examen des faits le jeu opaque de puissances mystérieuses. En ce sens, il ne peut être que récusé par la démarche philosophique¹¹. On imagine aisément que les élèves formuleront et objectiveront ce manichéisme commun, pourvu qu'une question à propos de la troisième phrase leur demande quelle(s) raison(s) on peut avancer pour expliquer les conduites de ceux qui, comme le dit magnifiquement la langue, « tournent mal ».

Sur la nature et la valeur des idées : l'idée coup de force et l'idée qui explique

L'insistance de Pascal (« *Mais qu'est-ce que nature ?* ») prouve que le manichéisme n'a opéré qu'une pirouette logique, qu'il n'a pas surmonté l'objection présente dans l'interrogation première. Pour le comprendre et le faire comprendre, il suffit d'explicitier la question : dans l'interrogation sur la nature est contenue la question sur la légitimité du partage entre nature et coutume. Ainsi, le recours à une question fictive oratoire (« *Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ?* ») montre la faiblesse du manichéisme, populaire ou savant, en ce que n'importe quel point du monde peut être déclaré central au détriment de tous les autres qui apparaissent alors périphériques, inessentiels : si l'on privilégie la perspective construite à partir des influences extérieures aux pères – ce qu'aucun argument rationnel ne peut nous empêcher de faire – ce sont les pères qui semblent « non naturels » et ce qui était dénoncé comme « coutume » apparaît comme « naturel ». Pascal paraît inscrire sa réflexion sur les mœurs humaines dans le cadre d'un monde géométrisé, donc indéfiniment homogène, où aucun point n'est « un lieu », un absolu qualitativement différent des autres. C'est le monde théorisé par Descartes dont il faut désormais prendre acte en tant que seule définition rationnelle du réel. C'est avec profit que l'on pourra ici amener les élèves à réfléchir au sens nécessairement relatif des coordonnées spatiales ; c'est avec profit que l'on pourra réfléchir sur les implications philosophiques de la pensée scientifique.

Dès lors, l'affirmation d'un centre absolu apparaît clairement comme relevant d'un abus logique et donc d'un coup de force. C'est le moment où il est possible de rendre compte du premier mot du texte : parler des « pères » plutôt que des parents c'était

11. C'est bien ce type de raisonnement que Platon, par exemple, doit combattre lorsqu'il s'agit de rendre compte de la corruption du naturel philosophe. À l'époque déjà, les sophistes ont bon dos, lorsqu'on les suppose agents maléfiques d'un pouvoir redoutable et inexplicable, eux qui n'ont que la pitoyable capacité (ignorance de la réalité des choses et aléa de l'action) d'observer les réactions de l'opinion pour tenter d'en tirer profit ! Ce manichéisme immédiat constitue la croyance naïve des démocrates bien-pensants, tel Anytos, le futur accusateur de Socrate, et il est entretenu avec succès par les rusés politiques (« les plus grands des sophistes »). Sur tout cela voir *Ménon* 91 c et *La République*, livre VI, 492 a-b.

Bien sûr pour ce texte de Pascal, il serait fécond de se reporter aussi à la manière dont Augustin se détache du manichéisme savant.

d'entrée de jeu indiquer combien l'idée de nature est solidaire d'une revendication d'autorité – considération à laquelle l'exercice sur les usages courants du mot « nature » avait préparé les élèves. L'expression « coup de force » n'est pas seulement une métaphore, car il est très vraisemblable qu'ici, comme souvent, Pascal se souvienne de Montaigne et de sa contestation extraordinairement lucide de l'abus du couple notionnel « barbarie/civilisation ». Un demi-siècle seulement après la découverte du Nouveau Monde, Montaigne en effet dénonce les notions qui autorisent le début des ethnocides que les siècles suivants perpétueront :

Or, je trouve, pour revenir à mon propos, qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ; comme de vray il semble que nous n'avons autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du país où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police, perfect et accomply usage de toutes choses.¹²

La notion de « barbarie » qui soutient celle de « civilisation » est réduite par cette analyse à une simple appellation (« chacun appelle ») et l'on perçoit alors que le raisonnement contesté est une justification plutôt qu'une explication (« les opinions et usances » en lieu et place de « la vérité et de la raison »), non seulement il accompagne une violence extrême à l'encontre des cultures américaines existantes, mais encore il participe à cette violence en la travestissant en action charitable ! Combien est-il important de faire saisir aux élèves que la raison peut être au service des passions ou des intérêts et qu'ainsi – le plus fréquemment – la philosophie en appelle moins à la raison qu'à la critique des usages immédiats de la raison ! Selon l'hypothèse de cette inspiration, l'invocation de la nature par les pères serait analogue à la référence à la civilisation utilisée par les conquérants occidentaux : une idée dont la seule consistance est la fonction violente d'imposition.

Cependant, si le scepticisme de Montaigne ne fait aucun doute, la notion de « nature » pour Pascal n'est peut-être pas totalement invalidée par sa critique des pères. Assurément, l'on peut désormais considérer que ce que l'on affirme spontanément naturel n'est qu'une dénomination abusive pour tenter de fonder ce qui est simplement familier (« une première coutume »). On impose là où il aurait fallu fonder véritablement. Pour autant, l'emploi, dans la phrase de conclusion, du pronom démonstratif « cette » tend plutôt à établir que le fondement nécessaire pour penser le monde humain, s'il ne peut être situé dans des mœurs particulières et toujours désespérément relatives, conventionnelles, établies et révisables par les hommes eux-mêmes, reste toutefois à rechercher, fût-ce en gémissant ! Loin de la « lâcheté » que l'*Entretien avec Monsieur de Saci*¹³ déplore dans la position sceptique, Pascal semble soutenir que la nature demeure une exigence fondamentale pour penser le monde humain ; simplement, grâce à la critique présente, elle est dorénavant délivrée d'une utilisation commune et définitivement illégitime : aucun fait ne pourra faire droit, ce qui ne veut pas dire que la recherche du droit soit inutile, mais que cette recherche devra désormais être une recherche, c'est-à-dire passer par la foi ou par la philosophie. Ainsi, la « grand-peur » finale fait-elle pendant à la crainte existentielle initiale : ce n'est plus le déroulement d'une vie individuelle qui est en jeu, mais bel et bien le sens de toute vie, c'est d'un effroi métaphysique qu'il est question : « Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie. »¹⁴

Il nous paraît difficile de penser que l'étude d'un tel texte puisse ne pas mobiliser par avance les élèves. Tant par son thème premier interpellant toute personne sur sa relation

12. Montaigne, *Essais*, Livre I, chap. XXXI, Librairie Gallimard, 1950, Bibliothèque de la Pléiade, p. 242-243.

13. Pascal, *Entretien avec Monsieur de Saci*, in *Œuvres complètes*, op. cit., p. 571 et suivantes.

14. Pensée 206 pour l'édition Brunschvicg, 91 pour l'édition Chevalier, in *Œuvres complètes*, op. cit., p. 1113.

affective et morale à ses parents, tant par sa forme de jeu de casse-tête (nature/coutume/seconde nature/première coutume), tant par le contraste entre sa brièveté et sa conclusion effrayante (la vie humaine dépourvue de tout mode d'emploi), ce texte provoque émotions et perplexité chez ses lecteurs et, dès son travail de préparation, le professeur peut, comme l'on dit, s'y attendre et s'y rendre présent par avance !

De la même manière, nous n'argumenterons pas beaucoup sur l'apport de cette lecture pour l'acquisition par les élèves d'une culture initiale articulée à l'exercice réfléchi du jugement. Il semble en effet que le travail critique effectué par Pascal rende disponible la notion de nature entendue comme essence distincte de la factualité des usages humains. Par là, au lieu d'être une réponse immédiate et dogmatique, la nature devient un principe de questionnement, s'appliquant à la fois à la diversité des cultures, à l'importance pour chaque être de la transmission intergénérationnelle, enfin, à la compréhension du réel extérieur désormais « silencieux » et donc définitivement séparé de toute connivence avec l'esprit humain. Comme pour l'étude du texte de Fontenelle, nous affirmerons donc que la lecture de Pascal ouvre inévitablement pour les élèves un horizon mental parce qu'elle leur a fait éprouver « le sens du problème ». De nombreux cours s'en trouvent résolument ébauchés : autrui, la culture, la morale, la raison et le réel !

LESS IS MORE ¹⁵ !

Il faut, bien sûr, un objet pour pouvoir instruire, mais cela vaut sans doute aussi pour une éducation rationnelle, celle que l'école publique déclare prendre en charge. Comme le démontre magistralement Denis Kambouchner ¹⁶ contre le « discours managérial sur l'éducation », celui de la logique des compétences imposée peu à peu aux écoles des pays européens par le conseil « éducation » du sommet européen de Lisbonne de l'an 2000, l'école n'a de raison d'être que par la rencontre d'objets culturels. Raison pour laquelle nous avons privilégié deux exemples centrés sur la lecture de textes - alors que l'on peut très bien concevoir un cours de philosophie purement analytique et ne requérant aucune explication méthodique de texte. C'était de notre part une manière de tourner le dos à la représentation courante aujourd'hui qui associe philosophie et discussion, joute argumentative, activité immédiate des élèves - toutes choses qui peuvent avoir leur place en un cours de philosophie, mais qui n'ont de profit que si elles dépendent d'un travail préalable, c'est-à-dire d'abord de la rencontre d'une réalité consistante et supérieure aux intérêts immédiats des élèves et de leur professeur. À cet égard, il nous semble que le texte de Fontenelle comme celui de Pascal illustrent bien cette « transcendance de l'objet » ¹⁷ par laquelle Denis Kambouchner, s'appuyant sur Husserl, définit l'éducation : bien que simples du point de vue lexical ou du point de vue

15. C'est le grand architecte de la première moitié du xx^e siècle, Mies van der Rohe, qui, par ses œuvres, va donner à cette phrase la valeur d'un mot d'ordre pour l'art moderne : l'économie de moyens plastiques peut être une condition de la recherche de l'essentiel.

16. Denis Kambouchner, *L'école, question philosophique*, Librairie Arthème Fayard, 2013. Citons au moins ce principe qui devrait réunir tous les enseignants de philosophie : « la pédagogie requise pour sortir de la crise de l'enseignement ne peut pas être seulement une pédagogie des prestations ni en général des opérations, mais [...] elle doit être une pédagogie des objets ; et cela, non parce que tout enseignement effectif se résumerait à une présentation ou mise en présence d'objets, mais parce qu'un enseignement qui ne se donnerait pas d'objets positifs, solides et à leur manière évidents ne peut être qu'un enseignement privé de nerf - énérvé dans l'ancien sens du mot. » p. 78.

17. « Il ne s'agit pas d'une transcendance métaphysique ou spirituelle, mais d'une transcendance fonctionnelle, celle qui, dans la conscience dirigée sur un objet, appartient à l'objet en tant que tel, par opposition aux éléments qui restent immanents à la conscience et caractérisent la visée ou le rapport à cet objet. » Denis Kambouchner, *Ibid.*, p. 96-97.

du thème proposé à l'étude, ces textes mettent directement en cause ce que l'on croyait savoir, on aimerait dire qu'ils « résistent ».

Les deux exemples présentés ici ont en commun la brièveté et la simplicité de leur forme, ils ont aussi à nos yeux la ressemblance entre eux d'une forte puissance interrogative. Comme si nous devions en rabattre fortement sur notre culture pour avoir quelque chance de conduire les autres à se cultiver ! Nous ferons effectivement nôtre le principe affiché par Mies van der Rohe à destination de tous les artistes du ^{xx}e siècle – « *less is more* » –, pour dire qu'un enseignement élémentaire est nécessaire à toute nouvelle génération et que celui-ci est paradoxalement empêché par une certaine volonté de bien faire, volonté généreuse d'en dire un maximum. Dire beaucoup à ceux qui ne sont pas disposés à entendre c'est ne rien dire, tout en bavardant : les affirmations philosophiques, aussi géniales soient-elles, s'amassent sans faire culture, car elles se juxtaposent mécaniquement à ce qui, dans l'esprit des élèves, les contredit – il suffit d'avoir tenté un cours savant sur la notion de « liberté » pour être convaincu de cela : on découvre au moment de la dissertation que les définitions stoïcienne, chrétienne, cartésienne, spinoziste, kantienne, hégélienne ou marxiste peuvent faire bon ménage dans les têtes avec l'immédiate assimilation de la liberté au bon plaisir ! Par cette manière d'enseigner l'élève a été rendu capable de réciter sans avoir eu l'esprit modifié, ce que l'on pourrait appeler le pédantisme dont les élèves les moins scolarisés ont bien raison de se moquer et, parfois – c'est plus difficile à vivre pour un professeur ! –, de rejeter activement. Les analyses philosophiques n'ont pas eu de prise parce qu'elles ne se sont pas inscrites dans un horizon d'attente, dans le meilleur des cas elles informent, mais elles n'instruisent pas. Au contraire, nos deux exemples tendent à établir que les objets proposés à l'étude doivent être choisis en raison de leur pouvoir de faire sens, non pour le prestige que la tradition leur a attaché. S'agissant de l'école, le « bon objet » est celui qui déforme positivement en faisant grandir, il ne peut être délimité indépendamment de son accessibilité et de ses effets prévisibles sur ceux qui vont le rencontrer. Cette dernière considération nous conduit à penser que l'option de sobriété est effectivement un principe d'élémentarité et d'essentialité.

Se pose alors la question du rapport du professeur à sa propre culture. Que doit-il en faire ? Convendrait-il qu'il l'exhibe, escomptant follement de ce show quasiment médiatique une appropriation mimétique ? – c'est le reproche qu'une perspective indifférente au contenu de l'enseignement adresse le plus souvent au professeur de philosophie en classe terminale ; il faut dire que cette critique demi-savante est inspirée d'une sociologie paresseuse qui croit que l'école enseigne « de » la philosophie ou « des » mathématiques ou n'importe quelle autre matière traitée comme une chose inerte sans efficience sur ceux qui apprennent. Or, parce que, pour exister durablement en tant que professeur, il nous faut être entendu de tous, la pratique nous impose à l'inverse un devoir de modestie. Du point de vue du vécu intime, la décision du professeur n'est certainement pas facile en ce qu'elle l'oblige à faire le deuil de ses enthousiasmes estudiantins – et, peut-être, de ses ambitions universitaires inavouées ! – : il faut non pas tout oublier, mais ne rien répéter directement de ce que l'on a appris. Nous croyons en effet que vaut pour tout professeur de philosophie enseignant en lycée et, plus largement, hors département universitaire spécialisé, la prescription que Tzvetan Todorov adresse à tous les professeurs de français et de littérature :

Le professeur du secondaire est chargé d'une lourde tâche : interioriser ce qu'il a appris à l'Université, mais ne pas l'enseigner, le ramener plutôt au statut d'un outil invisible.¹⁸

18. Tzvetan Todorov, *Livres et vivre*, in revue *Le débat*, éditions Gallimard, numéro 135, mai-août 2005, p. 60.

Il est hautement significatif que des travaux linguistiques si savants, si analytiques et si abstraits, soient par leur auteur mis sans réserve au service de la grandeur du sens des textes littéraires. Relativement à l'histoire de la philosophie qui a toujours fait le matériau des études en philosophie, il faudra donc se détacher de la visée des systèmes comme de celle de l'histoire des problèmes ou des controverses intellectuelles. Pour le choix de nos deux exemples, nous avons voulu nous soucier seulement de « ce qui importe » aux élèves. C'était la maxime de Rousseau pour *Émile*, en laquelle il entendait non pas principalement les motivations de l'enfant, mais surtout ce que son expérience possible lui permettait de comprendre. Sans trop de provocation, bien que la conception pédagogique de Rousseau ait poussé jusqu'à l'extrême la défiance à l'encontre de la valeur éducative des livres et de la culture, nous retiendrons de Rousseau qu'un cours, de philosophie ou autre, doit être essentiellement une réponse, c'est-à-dire une action capable de transformer, dans l'expérience des élèves, les tensions et difficultés en questions claires et formulables. Cela est peu et beaucoup en même temps puisque, pour les élèves, le désir d'en savoir davantage est alors directement corrélé à la présence d'un professeur qui interpelle et dialogue. On le voit, l'élémentaire notionnel est aussi, au moins en philosophie, un élémentaire pédagogique.

