

## NOTIONS ET ŒUVRES DU PROGRAMME DE PHILOSOPHIE

La Régionale de Nancy-Metz a consacré au mois de février 1987 une journée de réflexion sur la question des relations entre œuvres et notions du programme de philosophie. Nous n'avions alors ni le temps ni l'idée de faire un compte rendu de ce travail. Cette idée s'impose aujourd'hui parce que cette même question a été partiellement abordée aux journées de Sèvres les 19 et 20 mars 1989 et qu'un certain nombre de remarques peuvent être faites à partir de l'ensemble des deux stages. L'auteur de l'article qui suit s'est beaucoup inspiré des travaux de ces stages, mais il a tenu à s'exprimer personnellement sur la question abordée.

Les instructions officielles (B.O. du 1<sup>er</sup> novembre 1973) présentent le programme dans les termes suivants :

- « Le programme se compose :
- d'une liste de notions suivie de questions au choix,
  - d'une liste d'auteurs.

Ces deux éléments du programme seront étudiés conjointement. » La relation entre textes et notions est explicitement affirmée par les instructions officielles, mais la mise en pratique de cette relation peut rencontrer quelques difficultés : n'y a-t-il entre les deux aspects du programme qu'une complémentarité ? Comment conduire dans la pratique les deux études ? Faut-il faire un travail qui distingue l'étude des notions et celle des œuvres, ou un travail qui manifeste le constant souci de leur articulation ?

Il nous paraît que les deux démarches évoquées sont bien distinctes, mais qu'elles ne s'opposent pas véritablement. Au-delà de leurs différences il convient de les inscrire dans le cadre d'une relation problématique plus large, qu'œuvres et notions, notions et œuvres entretiennent entre elles, nous semble-t-il, de façon nécessaire.

Nous envisagerons dans un premier temps la démarche qui dissocie l'étude des textes de l'analyse des notions. Rappelons d'abord les instructions officielles au sujet du choix des œuvres. Dans chaque série le professeur a l'obligation d'étudier une ou plusieurs œuvres « dont l'analyse peut être entreprise en même temps que l'étude des thèmes et en relation avec elle. » Dans tous les cas les œuvres ou parties d'œuvres choisies doivent avoir une certaine ampleur, former un tout et présenter un caractère de continuité. En série A et B il convient d'étudier une œuvre au moins dans son ensemble, les deux autres en A et la deuxième en B pouvant correspondre à une partie d'œuvre. Cette partie ne doit pas être conçue comme une somme de morceaux choisis ou d'extraits, mais comme un texte permettant une lecture suivie : un ou deux chapitres, telle suite de pages retenue à cause de l'unité de la problématique développée, la continuité de l'analyse. À titre d'exemple citons telle partie du *Banquet* de Platon, la deuxième et la troisième, le début du *Traité de la réforme de l'Entendement* de Spinoza (paragraphe 1 à 31), la première et la deuxième *Méditation* de Descartes. En série C, D ou E, de même que dans les terminales techniques, on peut étudier ou bien une œuvre dans son ensemble, le professeur délimitant alors les passages qui feront expressément l'objet d'une explication de texte, ou bien une œuvre dans certaines de ses parties. Il existe une certaine équivocité au sujet de la notion d'œuvre à étudier dans son ensemble : s'agit-il d'une œuvre retenue du point de vue de son complet développement (le *Ménon*, l'*Émile*) ou bien d'une partie d'œuvre telle que, tout en n'étant qu'une partie, elle se présente cependant avec une indépendance réelle et est susceptible d'être étudiée pour elle-même (le

livre VII de *la République*, les livres VIII et IX de *l'Éthique à Nicomaque*, la préface de la deuxième édition de *la Critique de la raison pure* ? On peut estimer que de telles parties d'œuvres, vu leur ampleur et surtout leur relative indépendance, peuvent être rangées parmi les œuvres étudiées dans leur ensemble. Il nous semble cependant qu'il ne devrait pas y avoir de réelle difficulté à ce sujet. Malgré l'obligation de choisir en tenant compte des périodes et des astérisques, le programme des auteurs et des œuvres est largement ouvert ; les œuvres relativement courtes, c'est-à-dire celles dont la longueur et la difficulté ne sont pas telles qu'elles puissent décourager les élèves, sont assez nombreuses. Dans les séries A et B on a donc la possibilité d'étudier une œuvre qui est réellement prise dans son ensemble et il nous paraît souhaitable de faire figurer le plus souvent de telles œuvres, à cause de leur caractère d'achèvement, au programme de lecture des élèves. Le problème du choix existe d'autant moins que dans chaque série est donnée la possibilité d'étudier des parties d'œuvres. On peut donc aisément considérer le livre VII de *la République* ou les livres VIII et IX de *l'Éthique à Nicomaque* comme des parties d'œuvres sans que cela nuise aux très grandes possibilités de choisir parmi les œuvres de l'histoire de la philosophie.

Les raisons conduisant un professeur à mener en des temps différents l'analyse des notions et la lecture des textes se justifient pleinement. Toute œuvre ou partie d'œuvre a son unité et développe une problématique par une argumentation à la fois serrée et précise. L'œuvre ne souffre d'être soumise à aucune condition extérieure, celle d'un cours ou d'un ensemble de leçons par exemple, le propre d'une œuvre étant précisément de s'inaugurer elle-même, c'est-à-dire de se donner son propre commencement, de poser à sa manière une problématique et de montrer par une analyse suivie les conséquences résultant d'une telle manière d'envisager une question. L'œuvre s'offre à nous comme une sorte de parcours que l'on a décidé de suivre avec une classe d'élèves. Il serait tout à fait dommage de ne pas suivre ce parcours fidèlement et de soumettre l'œuvre à des questions et des problèmes qui ne sont pas les siens. Chaque œuvre est unique, chacune affirme son originalité. Quelle différence entre le texte des *Méditations* de Descartes qui inaugure ses développements dans l'expérience du doute et la démarche de Spinoza qui trouve son origine dans la clarté de la lumière du commencement puisque d'emblée l'« idée vraie (car nous avons une idée vraie) » (*Traité de la Réforme de l'Entendement*, paragraphe 27) éclaire nos premiers pas et que le livre X de *l'Éthique (De Deo)* commence par la reconnaissance de la substance de Dieu. Certaines œuvres sont aporétiques, d'autres polémiques, certaines ont une démarche plutôt dogmatique, d'autres procèdent par aphorismes... ; le style de chacune est si particulier, qu'il s'agisse de la forme dialoguée de Platon ou de la forme poétique de Lucrèce, et concourt tellement à l'expression de la pensée qu'il est difficile de ne pas considérer chaque œuvre comme une démarche originale et unique et qu'il devient quasiment impossible de vouloir soumettre la lecture des œuvres à l'analyse des notions.

L'analyse des notions obéit elle-même à sa propre logique qui est celle de la leçon de philosophie. La leçon de philosophie se distingue des cours des autres disciplines enseignées dans les lycées : elle met à l'écart toute source ou information qui lui est extérieure et se donne elle-même l'origine dont elle a besoin et les développements qui s'en dégagent. Ce faisant elle agit à la manière d'une œuvre philosophique. Les informations externes sont subordonnées à l'acte de la leçon. C'est l'occasion de répondre à certaines questions quelquefois posées : comment concevoir l'information utile à la leçon par rapport à cette même leçon ? Faut-il prévoir un premier temps consacré à l'information et antérieur à la leçon ou développer la leçon sans une telle information ? Il s'agit plutôt d'une question mal posée, car la leçon se donne les informations selon une quantité qui est strictement nécessaire et suffisante à sa rigueur. C'est de cette manière que la leçon crée les conditions qui lui permettent d'exister. On peut faire la même remarque au sujet des passages des œuvres sur lesquels la leçon s'appuie. Ils sont choisis pour illustrer la problématique de la leçon. L'œuvre ou la partie d'œuvre étudiée en classe peut aussi apporter une telle illustration ; celle-ci reste cependant ponctuelle et accidentelle et l'œuvre garde son indépendance par rapport à la leçon.

On comprend alors la nécessité éprouvée par certains collègues de ne pas associer analyse des notions et lecture des œuvres : il s'agit de deux démarches différentes qui ont chacune leur origine propre et leur logique et dont il ne faudrait pas laisser les développements se recouper par une sorte de mélange des genres. Cette manière de voir ne peut être que bénéfique pour les élèves qui assistent en quelque sorte au spectacle d'une œuvre développant son large cours et au spectacle d'une leçon dont ils peuvent surveiller la progression, mesurer l'ampleur, épier aussi les moments délicats et contester ce qui leur paraît fragile.

Cette démarche double se justifie donc pleinement. Elle mérite cependant d'être considérée encore sous un autre angle qui dévoile un aspect caché et établit plus qu'une complémentarité entre les deux voies

distinguées. Il nous semble, si du moins on veut bien nous permettre une telle comparaison, que le problème se pose un peu comme chez Spinoza lorsque celui-ci évoque la relation entre Dieu et ses attributs. Dieu est la seule substance existante, elle s'exprime par une infinité d'attributs : « Par substance, j'entends ce qui est en soi et est conçu par soi ; c'est-à-dire ce dont le concept n'implique pas le concept d'une autre chose. C'est la même chose que j'entends par attribut, à cela près que ce terme s'emploie du point de vue de l'entendement qui attribue à la substance telle nature déterminée. » (*Lettre IX*). Il en va un peu de même avec l'objet de notre enseignement, la philosophie. On peut y parvenir par diverses voies, dont l'étude des œuvres et l'analyse des notions. Ces deux voies ne sont pas seulement complémentaires, elles visent exactement la même fin et l'atteignent par des voies parallèles. Il est vrai cependant que ce parallélisme n'est pas perçu par tous les élèves, ce sont les plus motivés seulement et les plus perspicaces d'entre eux qui sont capables d'atteindre cette vision en profondeur et de dépasser la vue d'« entendement » qui isole chacune des deux voies retenues, celle des œuvres et celle des notions. Mais l'enseignement de la philosophie ne peut pas s'adresser à ces seuls élèves, il faut bien penser à la totalité des élèves de nos classes. C'est l'une des raisons qui permet d'évoquer une autre démarche que celle qui vient d'être présentée.

\* \* \*

La deuxième démarche que nous évoquerons veut associer étroitement l'analyse des notions et la lecture des œuvres. Les œuvres peuvent en effet apporter beaucoup aux notions et, réciproquement, les notions aux œuvres. Les œuvres donnent aux notions un enracinement historique et philosophique. On pourrait bien sûr nous objecter que tout extrait ou morceau choisi peut remplir une telle fonction et qu'il n'y a à aucune raison à vouloir « plier » ou soumettre les œuvres choisies aux notions. Certes, mais la volonté d'associer étroitement œuvres et notions n'interdit pas d'utiliser aussi des extraits, et le fait de prendre le moins d'extraits possibles et de s'en tenir essentiellement aux œuvres retenues dans le cadre du programme obéit à un principe, principe d'économie ou de sobriété dirions-nous, qui refuse la surabondance des extraits. C'est un principe qui a sa propre valeur.

Si les œuvres donnent aux notions un enracinement, les notions apportent aux textes une actualisation indispensable. Les œuvres sont abordées par les élèves avec beaucoup de difficultés pour deux raisons qui se conjuguent : les œuvres proposées sont en elles-mêmes difficiles, les élèves ne sont pas prêts à fournir l'effort pour la lecture d'un texte construit qui appelle à la méditation. Ils considèrent par ailleurs ces œuvres comme relevant d'un passé qui, estiment-ils, ne les concerne plus. C'est pourquoi il peut être utile d'associer étroitement lecture des œuvres et analyse des notions : la même analyse qui éclaire les notions appelle en même temps les textes des œuvres choisies, elle donne une totale actualité aux textes les plus anciens et les rend accessibles aux élèves.

Une objection majeure se dresse cependant contre cette manière de faire ; n'est-il pas artificiel de plier ainsi les œuvres aux exigences des notions, n'est-ce pas sacrifier aux notions la substance même des œuvres, ce qui en constitue la force ? L'objection est recevable, mais elle appelle l'examen d'un autre point. Nous savons que ce qui rend notre tâche à nous, professeurs de philosophie, difficile, c'est la répétition : – répétition éventuelle de la même leçon d'une année à l'autre, répétition de la même leçon la même semaine lorsqu'on a trois, quatre ou... huit, voire neuf classes parallèles comme dans les séries techniques, répétition dans les copies que nous corrigeons des mêmes schémas de pensée ou des mêmes errements... La répétition tue l'esprit, le tire irrésistiblement vers le bas et tend à lui imposer une espèce de mutation qui l'enlise dans une sorte d'inertie matérielle. Cette lutte entre esprit et matière peut devenir âpre et même tragique lorsque la conscience laisse le souvenir nostalgique de l'intelligence perdue et donne en même temps le sentiment d'une réduction progressive à l'immobilité. Le professeur de philosophie peut connaître des moments de détresse. Ce sentiment le guette sans doute plus que d'autres enseignants à cause, d'une part, des tâches de plus en plus lourdes qui lui incombent (cf. les effectifs des classes par exemple) et, d'autre part, à cause du sentiment de ne pas répondre aux exigences pour lesquelles il est précisément là, dans cette classe, devant une quarantaine de jeunes esprits. Ces exigences sont strictement d'esprit. La répétition et l'habitude sont chaque fois ressenties comme une faute contre l'esprit.

Nous croyons que la démarche consistant à associer lecture des œuvres et analyse des notions permet de parer au danger de la répétition. Dans cette perspective il ne s'agit nullement de plier artificiellement l'œuvre à une analyse notionnelle préétablie. Il faut au contraire comprendre par leçon un développement

qui conçoit et construit une analyse de notions à partir de la problématique du texte lu. Rien n'interdit à cette analyse de marquer des pauses, d'ouvrir des perspectives que l'œuvre ne comprend pas, de manifester une attitude critique à l'égard de la dite œuvre. Choisir d'une année à l'autre des œuvres nouvelles, condition essentielle pour justifier cette deuxième démarche, c'est se donner des possibilités infinies de renouvellement et de liberté d'enseignement. Le choix des œuvres et le renouvellement de ce choix permettent alors de triompher des habitudes et souvent l'enseignement philosophique de la menace d'inertie que fait peser sur lui la répétition.

Voici quelques exemples pour illustrer cette démarche. Pour être plus bref nous nous en tiendrons à un seul domaine, celui de la logique ou de l'épistémologie. De nombreuses hypothèses sont envisageables pour des développements assez longs puisqu'il s'agit des chapitres concernant à la fois la logique, le jugement, la réflexion sur les diverses sciences et la question de la vérité. L'étude de ces divers chapitres peut être fort différente selon qu'on les aborde à partir de tel texte ou de tel autre texte. Les livrés VI et VII de *la République* permettent d'envisager une problématique extrêmement précise sur cet ensemble de questions. On peut le faire aussi, la perspective sera alors sensiblement différente, à partir du *Discours de la Méthode* ou encore du *Traité de la Réforme de l'Entendement* de Spinoza, ou tel texte de Hume. Autre œuvre choisie, autre entrée en matière, autre problématique. De manière plus précise on peut illustrer ici deux démarches très différentes et alternantes en même temps dans l'approche des questions d'épistémologie. On peut concevoir un développement dans une optique plutôt rationaliste en choisissant d'une année à l'autre des œuvres, elles-mêmes très différentes, ou de Platon, ou de Descartes, ou de Spinoza... On peut aussi changer de point de vue et se donner le plaisir de suivre un parcours très différent, celui de l'empirisme, du positivisme ou du positivisme logique. Hobbes, Hume ou Comte posent à l'acte de connaissance de réelles questions qui n'apparaissent pas aussi spécifiquement dans le cas d'une démarche rationaliste. On peut être soi-même davantage attiré par l'une des deux démarches, rien n'interdit de suivre provisoirement une autre année l'autre démarche. On se réserve alors à soi-même la surprise des questions posées par les auteurs illustrant une telle démarche. Si la leçon est conçue à partir de l'œuvre, on ne soumet aucun aspect du programme à un autre. Dans une telle optique le professeur peut se donner la possibilité du renouvellement et répondre au devoir de la pensée inaugurante. Les autres parties du programme qui ne relèvent pas de l'épistémologie peuvent être abordées dans le même esprit et connaître elles aussi le souffle de l'esprit inventif.

On pourrait même pousser l'expérience jusqu'à un point limite, sans doute difficile à réaliser. Pourquoi ne pas choisir telle année la lecture suivie de *la République* par exemple ou de *l'Émile* ? Ces œuvres, lorsqu'on les étudie dans leur ensemble, permettent d'aborder la totalité du programme de philosophie. Nous ne nous sommes pas aventurés dans une telle expérience qui nous apparaît vraiment comme une expérience limite car elle suppose un souffle que les élèves de classe terminale n'ont pas encore. Les élèves n'ont sans doute pas encore cette capacité d'attention qui leur permette de tenir longtemps sur un même texte et c'est pourquoi il vaut mieux leur proposer dans une même année une diversité d'œuvres. D'autres raisons, que nous ne voulons pas évoquer ici, sont également en faveur de cette dernière solution.

Cette deuxième démarche ici évoquée comprend sans doute un risque, celui de ne pas faire apparaître l'unité ou la force qui donne à une œuvre son caractère. C'est pourquoi il importe aussi de se ménager un temps spécifique consacré spécialement à l'œuvre lue afin d'en dégager l'unité, le suivi de la pensée, la problématique précise. Cette précaution s'impose d'ailleurs d'elle-même et c'est spontanément que le professeur marque une pause pour opérer une sorte de retour à l'œuvre lue. Ajoutons encore que le fait d'inscrire de façon aussi décisive les œuvres lues au cœur du travail de l'année rend sans doute inutile le recours à des manuels ou des ouvrages de morceaux choisis. Mieux vaut suivre avec les élèves le cheminement de quelques auteurs que de les soumettre à une multiplicité d'extraits et de leur communiquer le sentiment du mauvais infini dont parle Hegel.

\* \* \*

Il nous paraît donc possible d'aborder l'étude des notions et des œuvres du programme selon deux démarches bien différentes. Il ne nous appartient pas de choisir et de décréter que l'une est meilleure que l'autre. Elles sont également bonnes et dépendent exclusivement du professeur et des élèves qui décident de mettre en œuvre telle démarche plutôt que telle autre.

Il nous semble cependant que dans certains cas une préférence peut se dessiner. Nous pensons en particulier aux classes à faible horaire en philosophie, les classes des séries techniques d'abord, les classes de C et D également. Si l'on envisage les classes à deux heures de cours par semaine il apparaît difficile, pour des raisons matérielles, de concilier un travail d'analyse des notions et, simultanément, une lecture de textes. Dans une telle situation c'est généralement la lecture des œuvres philosophiques qui est réduite à la plus petite portion, lorsqu'elle ne disparaît pas totalement. Or, il est tout à fait dommage de ne pas donner à ces élèves qui, du point de vue de l'enseignement philosophique, sont les plus déshérités, l'occasion ou la chance de rencontrer eux aussi de grands auteurs par le biais de l'une ou de l'autre de leurs œuvres. La deuxième démarche décrite, où l'analyse des notions sort en quelque sorte de la lecture des œuvres, permet peut-être, dans ces cas précis du moins, de mieux répondre aux exigences de l'enseignement philosophique et à celles du programme.

Un exemple développé lors de la journée de formation par un collègue enseignant dans les séries techniques permettra d'illustrer notre propos. L'œuvre retenue avait été le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de Rousseau. C'est un texte qui se prête particulièrement à l'illustration de la relation œuvres-notions. Nous nous en tiendrons plus précisément à la préface de l'œuvre et à des leçons de philosophie de début d'année scolaire. La préface s'impose d'abord par son caractère inaugural. La réponse à la question de l'Académie de Dijon ne peut être donnée à partir de faits ou d'exemples tirés de l'histoire humaine. Ces faits ne pourraient au contraire que nous détourner de la vérité recherchée. Il faut donc renoncer à l'anecdotique et, pour aller à l'essentiel, on ne peut qu'emprunter le chemin de l'analyse et de la théorie. C'est exactement ce à quoi on peut inviter une classe en début d'année scolaire. Cette démarche inaugurale s'explique par ailleurs chez Rousseau par la mise en œuvre d'une problématique. Après avoir renoncé aux faits Rousseau énonce l'hypothèse de l'état de nature : « un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent ». Rousseau n'est donc pas ce visionnaire romantique qu'on veut quelquefois faire de lui. L'idée de l'état de nature, cette fiction philosophique dont l'analyse s'aide pour mieux parvenir à ses fins, n'a d'autre but que de permettre d'aller à l'essentiel, c'est-à-dire la connaissance de l'homme. Les élèves qui ont une connaissance bien superficielle de Rousseau sont étonnés de constater avec quelle force et quel réalisme Rousseau entame son travail de réflexion. Lorsqu'on leur montre par ailleurs que cette démarche, parce qu'elle est hypothétique, est le contraire même de tout dogmatisme, ils deviennent sensibles à la fois à la fermeté de la pensée de Rousseau et, surtout, à la liberté qui la caractérise. On montrera ensuite au sujet de la notion de loi naturelle que les notions les plus immédiates et apparemment les plus évidentes ne sauraient longtemps résister à la critique. Tous ces développements peuvent parfaitement coïncider avec la présentation de la démarche philosophique elle-même. Les développements de la première et de la deuxième partie du *Discours* peuvent de la même façon permettre d'aborder plusieurs notions inscrites au programme des séries techniques (notions de nature, technique, histoire, droit, liberté, conscience...). Nous ne développerons cependant pas davantage cet exemple. De nombreuses autres œuvres pourraient être abordées dans le même esprit dans les séries techniques.

Il est certain qu'en se référant constamment au même texte, on peut créer un phénomène de lassitude chez les élèves. C'est pourquoi il est important d'ouvrir aussi d'autres perspectives, de citer d'autres auteurs pour ne pas enfermer le travail de l'année dans un cadre qui apparaîtrait trop étroit. Il appartient à chaque collègue de trouver la juste mesure permettant à la fois de faire les analyses souhaitées tout en évitant les défauts qui peuvent limiter la démarche entreprise. Il nous paraît en tout cas que cette manière de faire permet de concilier les exigences des divers aspects du programme dans le cadre bien étroit des séries qui sont encore à deux heures hebdomadaires. C'est donc dans un seul et même mouvement que s'opère l'introduction à l'analyse et à la lecture des œuvres, l'une permettant de comprendre l'autre.

Rien n'oblige un professeur à s'enfermer dans le cadre exclusif de l'une ou l'autre démarche évoquée. Il est fort possible que dans une classe on procède tantôt selon l'une des démarches, tantôt selon l'autre. Cela dépend finalement de l'œuvre choisie, de ses particularités, de la nature de ses rapports avec les notions du programme.

Le programme de philosophie étant à la fois un programme de notions et un programme de lecture à partir d'œuvres précises choisies par le professeur, il n'est pas possible que la question de leur rapport ne se pose pas. Il n'est sans doute pas davantage possible de trancher cette question de façon décisive soit dans un sens soit dans un autre : la relation entre notions et œuvres est en effet de nature problématique. On peut donc aller des notions aux textes, des textes aux notions, envisager une sorte d'indépendance ou plutôt une relation étroite entre les deux aspects du programme, toutes ces démarches sont autorisées, elles sont comprises dans l'esprit de notre enseignement philosophique. La vitalité de cet enseignement vient sans doute en partie de la tension bénéfique que l'on institue entre textes et notions, de la manière dont on entretient et vivifie cette tension, de l'effort manifesté pour ne jamais laisser cette tension s'apaiser. C'est dire que si l'enseignement philosophique est problématique, il l'est déjà dans son acte inaugural, celui du programme où œuvres « ET » notions entretiennent entre elles cette tension bénéfique. C'est pourquoi il nous semble qu'on ne saurait prétendre que l'une ou l'autre démarche envisagée est meilleure, chacune se justifie et a ses vertus. Enseigner, c'est décider, décider du contenu et de la nature de la démarche que l'on souhaite donner à cet enseignement. Cela est vrai de tout enseignement, mais l'est davantage encore de l'enseignement philosophique. C'est pourquoi, s'agissant des deux démarches évoquées, nous dirions que l'initiative relative à la démarche à suivre relève de la seule « décision problématique » de l'enseignant.

Bernard FISCHER  
Lycée Fabert, Metz.