

A.C.I.R.E.Ph.

Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie

*Transcription de l'intervention de l'Inspecteur Général **André PESSEL**, le 3 mai 2000,
au colloque Franco-Italien sur l'enseignement de la philosophie.*

(il s'agit d'une transcription intégrale de l'enregistrement sans aucune modification)

« Cette après midi nous allons travailler sur la philosophie de l'enseignement de la philosophie, je n'ose pas dire qu'il faudrait rajouter, de façon vertigineuse, la philosophie de l'enseignement philosophique de la philosophie, cet effet de redondance n'est pas sans difficulté, d'une certaine manière une des fonctions de l'exposé que je vais vous présenter sera de mesurer l'usage que l'on peut faire du terme philosophique.

Je pense en effet qu'il n'y a pas d'enseignement sans une idée de cet enseignement lui-même et qu'il n'y a donc pas d'enseignement de la philosophie sans une idée de l'enseignement de la philosophie.

Je voudrais cet après midi mesurer avec vous l'écart qu'il y a entre la problématique qui consiste à s'interroger sur la réalisation d'une idée, celle de l'enseignement de la philosophie et deuxièmement sur ce que j'appellerai la réalité d'une pratique, celle de l'enseignement *de* la discipline - de la philosophie, donc écart qu'on essayera de mesurer entre la réalisation d'une idée et la réalité d'une pratique. Étant bien entendu, que je suppose, marquant cet écart, il n'y a pas congruence ou repliement de l'idée sur la pratique. De cela vous en êtes tous bien conscients puisque c'est pour cela que nous sommes, me semble-t-il, rassemblés.

Cette idée de l'enseignement philosophique, elle se définit en effet très clairement comme l'unité d'un projet et la pluralité de sa mise en œuvre.

En effet l'idée d'un enseignement de la philosophie, d'un enseignement philosophique de la philosophie, est toute entière agencée autour du concept *de liberté*. En effet, il s'agit, nous le savons bien, de la liberté de l'élève, mais aussi bien la liberté du citoyen, tout aussi bien la liberté de l'homme. Et cette liberté me semble en tout cas toujours liée à des activités ou à des fonctions que l'on a pu énumérées, que l'on énumérera encore par d'autres mots éventuellement, par exemple, l'activité du jugement, je me dis quelque fois qu'on pourrait dire l'activité de la perception ou l'activité du raisonnement, ou en reprenant la logique de Port Royal, en disant l'activité de la conception, le jugement, le raisonnement - que sais-je encore ? - de toute façon, liberté du sujet instruit ou institué comme il a été dit.

Pour cela il y a, bien entendu, une autre liberté, qui est une liberté technique, professionnelle, qui est la liberté du professeur de philosophie, on dit quelque fois liberté pédagogique et liberté philosophique. On entend par là, à l'évidence, qu'il n'y a pas et qu'il n'aura jamais en France de philosophie officielle, ni d'instances chargées de faire respecter des injonctions ayant cette philosophie officielle pour objet, donc les professeurs sont libres et fabriquent des élèves libres.

Tel est, me semble-t-il, le principe de notre enseignement et je crois que personne ne le conteste, si ce n'est qu'on y relève une tension entre l'unité et une sorte de pluralité qui est précisément la pluralité des moyens mis en œuvre.

A l'épreuve des faits dans ce qu'il y a de très sensible pour la philosophie, injustement sensible, mais que voulez-vous dans l'opinion publique c'est très sensible - l'épreuve du

baccalauréat - c'est cette tension qui souvent est ressortie comme une des fragilités de notre enseignement.

Vous le savez bien, la diversité des contenus et des méthodes dans l'enseignement philosophique fait craindre aux parents d'élèves, aux élèves, aux professeurs, que leurs meilleurs élèves ne soient pas reconnus au baccalauréat, et nous avons tous en mémoire les plaintes de certains qui disent que, voilà, je ne suis jamais sûr que dans ma classe, celui qui a le mieux travaillé aura la meilleure note. Et ceci est transmuté immédiatement en un problème qui est celui de l'évaluation : qu'est-ce qu'évaluer en philosophie ? Qu'est-ce qu'il y a de philosophique dans l'évaluation en philosophie (pour reprendre la redondance très nécessaire mise en œuvre ce matin) ? Sommes-nous assurés que toute évaluation de la philosophie se fait philosophiquement ? Il y a là sans doute en effet tout un nœud de problèmes qui tiennent bien sûr à la désignation même du principe de notre enseignement.

A propos de cette évaluation, moi je voudrais édicter ou soumettre deux principes.

Premier principe - les professeurs en seront tous d'accord - *c'est que le baccalauréat est la sanction et non la fin des études*, j'entends par là qu'il ne faut pas régler les problèmes de philosophie à partir d'une analyse [...corruption...]

Deuxième principe : *la philosophie ne doit évaluer que ce qu'elle a pour fonction d'évaluer*, c'est-à-dire qu'en philosophie – très précisément – on ne devrait évaluer que de la philosophie.

Bien entendu cela pose le grave problème de l'articulation de la philosophie à ses conditions d'énonciation, à la maîtrise de la langue, à l'apprentissage de l'écriture et bien entendu nous ne sommes pas responsables de l'état dans lequel nous arrive les élèves en terminale. Le problème est de savoir comment mesurer - *comment mesurer* - ce qu'on leur a effectivement appris dans cette courte année, cette seule année d'enseignement de la philosophie, comment mesurer ce qui a été fait quelque fois, *au-delà ou en deçà d'une expression extraordinairement maladroite*. Et là je crois nous rencontrons en effet un vrai problème qui n'est pas seulement le nôtre et qui nous encombre terriblement, autrement dit qui nous oblige à nous poser la question : peut-on philosopher correctement, faire un bon devoir de philosophie, alors qu'on n'a pas une bonne maîtrise de la langue française *commune* ? - ce qui est très fréquemment le cas, qu'on le veuille ou non, c'est cela la réalité. Lorsqu'on voit des copies de baccalauréat où il y a trois fautes par ligne, cela met tous les correcteurs de philosophie dans une situation inconfortable non pas pour la notation mais parce que cela oblige à poser la question : qu'est-ce que l'enseignement fait des enfants qu'on lui confie s'ils arrivent dans cet état en terminale ?

Ceci pour vous dire que l'idée de l'enseignement philosophique est à la fois nécessaire, et légitime, et elle nous rassemble, *cette idée est commune*, elle pose problème, mais ce ne sont pas ces problèmes là qui semblent les plus intéressants.

Cette idée commune de l'enseignement de la philosophie je voudrais que nous apprenions à la penser *non pas comme un modèle* qu'il faudrait tenter de réaliser *mais comme une force* ou un instrument qui donne capacité au professeur de philosophie d'être professeur de philosophie, c'est-à-dire donne littéralement la parole.

Or entre les professeurs de philosophie, je l'ai déjà dit mais j'ai été quelquefois mal compris, il y a non pas une communauté mais je dirais une *convenance*. Les professeurs de philosophie, dans un sens qu'on pourrait nommer hâtivement spinoziste, conviennent entre eux. Qu'en est-il de cette convenance ? Dire convenance n'est évidemment pas dire qu'il y ait consensus, encore moins connivence. Il y a convenance parce qu'il y a des propriétés communes, que ces *propriétés communes* se laissent objectivement repérer, énoncer, décrire, et qu'elles peuvent marquer entre les professeurs de philosophie

non pas simplement leur *similitude*, mais également la *différence*, et quelque fois la *contradiction*, souvent même la contradiction. En effet cette convenance faite de similitudes, de différences et de contradictions est sans doute ce qu'il faut prendre en charge pour pouvoir parler *des* professeurs de philosophie comme constituant un groupe homogène, non pas unifié ou ressemblant, mais homogène parce que, entre eux, il se passe des choses communes, parce qu'il y a entre les professeurs de philosophie en effet de la convenance, de même que la convenance inter corporelle, c'est ce qui rend possible les pensées rationnelles, de même je dirais que les convenances inter professorales rendent réelles l'unité d'un groupe qui se définit par une sorte de *rationalité sympathique*.

C'est pourquoi plutôt que d'interroger l'idée de l'enseignement philosophique, je voudrais m'interroger avec vous sur *la réalité même de cet enseignement*.

En effet, si j'interroge l'idée de l'enseignement philosophique, je suis bien obligé de constater que le discours le plus fréquent chez les professeurs, c'est celui d'une sorte de, je ne dirais pas conscience malheureuse mais de *malheur dans leur conscience professionnelle*. En effet on entend souvent une sorte de discours que j'appellerais du compromis pédagogique. Je m'explique : « voilà ce que je voulais faire » disent-ils, « et voilà ce que j'ai pu faire » ; « voilà ce que je voulais faire », « ce que je voulais faire » est réglé en général par une idée du philosophique, et « voilà ce que j'ai pu faire », et en général cette seconde partie de la représentation prend appui sur la description des élèves tels qu'ils sont, et souvent dire on entend dire « avec ces élèves là, on ne peut pas faire ce qu'on voudrait ».

D'où d'ailleurs le succès éventuel de deux dérives possibles, qui ne sont pas fréquentes chez les professeurs mais plus fréquentes qu'on ne le croit chez ceux qui parlent des professeurs ou au nom des professeurs.

La première dérive c'est, pour parer à ce danger d'un enseignement pour partie impossible, *d'en formaliser des moyens, de mettre en place, quelques-uns ont dit une sorte d'élucubration sur la pédagogie, de savoir pédagogique ou de science pédagogique ou de science de l'éducation*, je ne sais pas comment il faut les nommer - je soupçonne qu'elles ne méritent pas aisément le titre de sciences étant donné la nature de leur objet d'après ce que j'ai pu constater - et donc il y a de l'autre côté en effet des gens qui essaient de nous apprendre ce que c'est qu'enseigner hors de toute contrainte effective réelle, hors de toute analyse de la situation... Je serais tenté de dire que pour bien enseigner il faut tenir compte de la situation réelle des élèves.

D'ailleurs, la compatibilité de cette première dérive avec une autre dérive, qui est celle que j'appellerais *la dérive sociologique ou sociologisante, qui consiste à traiter les élèves comme un public, un public qui manifeste une demande, et d'essayer de satisfaire cette demande* et de se dire au fond que pour enseigner il faut d'abord faire des enquêtes pour que les prestataires de services satisfassent, puissent satisfaire, les demandes des élèves, des parents d'élèves.

Je pense que ces deux dérives sont les effets d'un malheur et que ce malheur c'est en effet l'écart entre ce qu'on *veut faire* et ce qu'on *peut faire*. Ce malheur, si vous voulez, nourrit des sortes de combats, il faut dire, de *conflictualités* feintes ou réelles, où on s'étripe au nom d'abstractions, où on se fait des procès d'intention, et vous savez bien que quelque fois notre communauté est toute traversée de ces conflits *qui n'opposent en vérité que des positions mal définies*, parce que fondées sur un *imaginaire* d'une représentation d'un enseignement en idée, une idée de l'enseignement, dont on ne cesse de déplorer - c'est la principale fonction de cet idéal ou de cet imaginaire - qu'il n'est pas réalisé.

C'est pourquoi je vous proposerai, *plutôt que de parler de cet écart entre ce qu'on veut faire et ce qu'on peut faire, de nous demander simplement ce qui se fait dans les classes de philosophie, de ce qui se fait effectivement.*

C'est-à-dire de ne plus penser l'enseignement comme le moyen de réaliser dans les faits ou dans l'institution l'*idée* d'un enseignement, idée très nécessaire, dont j'ai dit tout à l'heure qu'elle nous donnait la force même d'enseigner, mais qui est *subrepticement traitée comme un modèle* à réussir alors qu'elle est une puissance à mettre en oeuvre ; je dirais donc *cesser de se demander comment faire pour réaliser l'idée* mais tout simplement se demander qu'est-ce qui se passe dans les classes de philosophie et j'aimerais qu'on sorte du catatrophisme ambiant qui nourrit certains discours de la réforme, de la révolution feinte.

En effet il se trouve que les professeurs de philosophie, ceux qu'on visite - c'est notre métier d'inspecteurs - enseignent et j'aimerais que cet enseignement ne soit, je le répète, pas simplement considéré comme un moyen. Au risque de choquer, je dirais *l'enseignement de la philosophie est à lui-même sa propre fin* ; je ne crois pas qu'il ait pour principale fonction de faire ceci, ceci ou cela, même si ce sont des choses très nobles comme l'institution du citoyen ou du sujet raisonnable ; je crois qu'il est d'abord à lui-même sa propre fin : *on enseigne la philosophie pour que la philosophie existe dans l'enseignement français.* Je reviendrai là-dessus dans ma péroraison magnifique... où je parlerais de ce qui se décide et de ce qui ne se décide pas.

Partir de *ce qui se fait*, c'est donc faire passer ce qu'on prendrait pour des médiations pédagogiques, les faire passer à l'essentiel. Or, je voudrais reproduire ce qui a été dit ce matin par Mme Menasseyre, c'est-à-dire qu'*une pratique de l'enseignement cela consiste à apprendre aux élèves, tout simplement, à faire de la philosophie.*

Seulement quand on dit *faire de la philosophie*, il est quelque fois besoin d'aller chercher soit des métaphores, des comparaisons, et peut-être des modèles.

Par exemple, qu'avons-nous à apprendre de l'éducation physique ? C'est-à-dire qu'avons-nous à apprendre de cette pédagogie qui à la fois *analyse* les mouvements, les *décompose*, qui parle, *se donne les moyens de les dire, de les décrire* et a pour fonction principale de *permettre aux élèves de réussir un geste*, même si ce geste qui est quelquefois nommé performance, et même si l'identification à une performance a une autre fonction.

Mais j'aimerais que nous nous interroguions, que nous pensions *faire de la philosophie* comme une sorte de *gestuelle* qu'on devrait pouvoir *décrire, définir, analyser* ; il ne suffit pas donc de dire on va faire de la philosophie, encore faudrait-il *identifier ces opérations.*

Autre exemple, *faire de la musique.* Cet exemple me plaît beaucoup parce que je pense que le premier qui souffle dans une flûte ou qui tape sur la touche d'un piano *fait déjà de la musique* même si ce n'est pas de la belle ou de la grande musique, et je dirais même s'il joue faux. Et j'aimerais que nous pensions à cela lorsque nous incitons nos élèves à faire de la philosophie, que nous fassions d'eux des petits musiciens, c'est-à-dire que nous leur apprenions la maîtrise d'un instrument et j'aimerais *qu'on identifie un peu mieux cet instrument.*

Troisième exemple, ou troisième comparaison, dans les lycées professionnels, je suis toujours frappé, parce qu'il m'arrive d'y assister, par le rapport pédagogique fort qu'il y a entre les professeurs qui, autour d'une machine, enseignent à leurs élèves l'usage de cette machine, *l'appropriation* de cette machine, l'appropriation technique et évidemment, malheureusement, pas économique, mais l'appropriation de cette machine ; ils savent, eux, la faire marcher, leur compétence est immédiatement reconnue par les élèves, et au fond dans cette situation là, *apprendre c'est imiter*, et le professeur qui

enseigne ainsi les gestes qui rendent efficace l'opérateur, qui le rende maître, ce professeur peut très facilement identifier les progrès, faire reconnaître par ses élèves ces progrès.

Donc ce que je vous proposerai, c'est que la communauté des philosophes ne se contente pas de chanter victoire, lorsqu'on lit dans telle brochure syndicale, « bravo la dissertation est sauvée ». J'aimerais que, ensemble, un jour, les professeurs de philosophie travaillent sur *ce que c'est que faire une dissertation de philosophie*, au-delà des mots.

Or, je signale que le mot cache plusieurs choses très différentes.

Je connais des gens pour qui la dissertation est une sorte de dramaturgie, de mise en scène des doctrines philosophique, c'est leur thèse numéro 1 ; leur thèse numéro 2 est bien facile à soutenir, c'est que, de nos jours, plus aucun élève n'est capable de faire de telles dissertations, rhétoriquement ornementées ; on soupçonne que la thèse numéro 3 - et cela fonctionne comme une sorte de conséquence - puisque plus personne n'est capable d'en faire, remplaçons-la, par autre chose.

Je ne pense pas que la dissertation soit une dramaturgie des thèses philosophiques, *je pense qu'on aurait beaucoup d'intérêt à supprimer le terme de dissertation en disant qu'on va faire des devoirs de philosophie, ou simplement des compositions philosophiques.*

Voyez-vous, il y a chez nous, trop de querelles de mots qui bloquent la réflexion sur ce qu'on peut faire ; de même sur l'étude de texte et son rapport avec l'explication de texte : la 3^{ème} épreuve du baccalauréat mérite, je pense, d'être mieux définie, parce que je remarquerais avec vous qu'*elle demande aux élèves de faire ce qu'on pratique rarement en classe*, c'est-à-dire de relever l'intérêt philosophique d'un texte à *partir de son étude* alors que la plupart du temps le professeur, dans sa classe, introduit à l'étude du texte à *partir de l'analyse des notions qui vont s'y trouver impliquées*. Donc il y a comme un renversement entre l'ordre pédagogique et ce qui est demandé aux élèves, vous voyez ce que je veux dire : on part du concept et on va au texte pour l'illustrer, on demande aux élèves de partir du texte et de retrouver la notion.

Donc toutes ces choses-là je les dis parce que, je crois, *nous manquons de travail* - nous ne manquons *pas complètement* de travail, *le corps de l'Inspection le fait*, mais il est trop seul à le faire - nous manquons de travail sur ce qui se fait *effectivement* dans les classes. Je veux dire tout de suite que, au lieu de...enfin... le point décisif si vous voulez...consisterait à *essayer de substituer à des principes d'enseignement une réflexion sur l'auto-normation des pratiques*, si vous me permettez l'expression .

Ce sont des pratiques sociales, techniques, qui ne cessent d'inventer leurs propres normes, leurs propres normes qui consistent à valoriser, à dévaloriser, à corriger, et notre enseignement est effectivement vivant parce que, comme tout ce qui vit, il pratique *l'invention de ses propres normes*. Et donc ces normes il faut bien entendu les penser comme *immanentes* à ces pratiques. Elles ne descendent d'aucun principe général ; ce principe - j'en ai parlé tout à l'heure - je ne veux pas le réduire, je ne veux pas l'oublier ; mais je dis que c'est dans les pratiques effectives de l'enseignement qu'il faut essayer de découvrir l'histoire de ces normes, *l'histoire de ces normes qui sont nécessairement liées à la description et à la prise de conscience descriptive de nos propres pratiques*. Il s'agit là, en effet, de singularités qui finissent par faire système mais il faut affronter ces singularités.

Je m'explique : j'affirme que le *cours* est un *événement*, que la *classe* est une *situation* ; qu'il n'y a pas de raison de ne pas traiter ce qui se passe en cours et dans une classe dans la logique de l'événement et dans la logique de la situation. Il faut, lisons, Montesquieu, lisons des penseurs comme cela, nous verrons qu'il faut mettre en place une sorte d'*esprit de l'enseignement*, qui sera tout aussi bien conscience des singularités.

Quand je dis que c'est une situation et un événement, vous comprenez bien que je suis en train de marcher vers ce que j'appellerais la *critique de la maîtrise pédagogique illusoire*. Nous faisons - nous avons tous fait - comme professeur l'expérience suivante : nous rencontrons des anciens élèves, ils parlent entre eux des cours qu'ils ont entendu, ils nous parlent des cours que nous leur avons fait, et, à notre grande surprise, nous voyons que pour chacun d'entre eux *ce qui a été décisif* appartient à *leur* histoire et pas l'histoire de son copain et souvent pas l'histoire du professeur. Il m'est arrivé, moi, bien souvent de me rendre compte de *l'inattendu* de mon propre enseignement, et je crois que cet inattendu n'est rien d'autre que le signe que quelque chose se passe qui nous échappe, *et qu'il y en a absolument assez des pédagogies de la maîtrise de soi, des pédagogies de la transparence à soi, des pédagogies du contrôle de soi*. Prenons le risque de l'événement et de la situation !

Attention, je ne vous dis pas qu'il s'agit là d'un retour ou d'un recours à la subjectivité triomphante de certaines réformes ; je dis au contraire que l'enseignement verra la solution de ses problèmes progresser dès lors précisément qu'il passera à une sorte d'objectivité qui définira l'acte d'enseigner comme un système de relations où il est vain, absurde de dire qu'un terme est au centre de je ne sais trop quoi qu'on appellerait système éducatif. C'est un système infiniment complexe où il n'y a pas de centre, dont le centre est partout et la circonférence nulle part... C'est un système qui est lui-même intégré dans d'autres systèmes, il nous faut apprendre à penser des systèmes de systèmes.

Par exemple : il est clair que nous parlons devant nos élèves en utilisant une langue qui n'est pas nécessairement la leur, et que le rapport qu'ils ont à la langue n'est pas nécessairement le même que le rapport que *nous* nous avons à la langue, que le rapport qu'ils ont à leur langue dans la classe, c'est-à-dire un rapport souvent de défi, de provocation, de désignation significative d'un rôle, n'est pas le même que le rapport qu'ils ont à la langue hors de la classe... toutes ces choses-là doivent être évidemment prises en compte faute de quoi nous nous battons sur des principes et nous irons droit dans le mur.

Donc si je définis notre enseignement comme un système de relations bien fou sera celui qui prétendrait en avoir l'absolue maîtrise ! Qu'il s'agisse du faiseur de programme, qu'il s'agisse de l'Inspecteur, qu'il s'agisse du professeur, qu'il s'agisse du proviseur, *il faut accepter cette complexité* et travailler à en produire si possible, non pas la logique, mais *des modèles d'opérativité : comment agir dans ce complexe ?*

C'est pourquoi je répète, faisons confiance à la *vie* des normes ; essayons de comprendre qu'un enseignement *ne cesse de se rectifier* en inventant ses propres normes et j'aimerais que *s'institutionnalise* un jour cette réflexion de soi pour soi dans laquelle la conscience des normes, la prise de conscience de ce qui est norme ou fonction, n'est pas la reconnaissance d'un modèle à réaliser, mais *la reconnaissance des conditions de réussite de la pratique* que l'on est en train de *mettre en oeuvre* : vérifier si ça marche ou si ça ne marche pas.

Alors vous allez me dire : « que devient précisément dans votre pseudo-analyse que devient l'école, précisément l'école de la république ? »

Alors je dirais il ne faut pas confondre les instances : l'école n'existe que parce qu'elle se décide ; l'école n'existe que parce que c'est un geste, une décision politique et elle peut exister comme républicaine ou comme non républicaine ; et cette décision de faire exister l'école, elle appartient au politique, c'est-à-dire aux citoyens, c'est-à-dire à nous.

L'école parce qu'elle se décide appartient à un ordre dont je dirais volontiers qu'il fait la loi ou qu'il est la loi, et qu'il assigne à chacun sa place et sa fonction dans un système. Nous souffrons beaucoup d'une critique de l'école qui oublie tout simplement qu'elle pourrait ne pas être si on décidait qu'elle n'était plus et qu'elle ne sera plus si cette décision d'être, cette décision de la faire être, cette décision politique, cesse.

Cette école, bien sûr je vais l'appeler l'école de la république mais je vous ai dit que si on avait à la définir il faudrait la définir comme celle *qui fait la loi en son lieu*.

Bien sûr, j'oppose *la loi, les lois, et les normes*. *Les normes*, immanentes à une pratique qui est celle de l'enseignement, appartiennent non pas à l'école de la république, mais à ce que j'ose appeler la classe, *la classe*, ou tout simplement *l'école de la société*, qui existe aussi, d'autant que la société a aussi une fonction pédagogique, comme vous savez. Et je crois qu'il ne faut pas confondre les deux ; à l'empirisme auquel nous condamnons l'école de la société - prendre les choses comme elles sont - il ne faut pas reprocher à l'école de la république de ne pas réaliser ce qui est de l'ordre de l'initiative (ce n'est pas sa fonction, elle nous assigne, je ne dirais pas symboliquement, mais elle nous assigne en quelque chose qui est un ordre des places, des fonctions, et je le répète c'est une décision).

Face à cela, l'école de la société c'est l'école *qui prend les enfants comme ils sont* et qui essaie de les transformer, là où ils voudront qu'ils aillent, au nom de cette idée de l'école dont j'ai parlé tout à l'heure.

Mais beaucoup de querelles viennent de ce que *l'on confond l'obéissance à la loi et le nécessaire recours à l'auto-normation des pratiques*.

Je ne pense pas que la loi de l'école républicaine est partie absolument liée avec l'exercice de la dissertation - si la dissertation n'est pas mieux définie qu'elle ne l'est à l'heure actuelle. Je pense qu'il y a là un acte de violence rhétorique qui ne fait pas avancer les problèmes.

C'est pourquoi je dirais que face à ce que l'école de la république *oblige* – car elle est effectivement porteuse d'obligations – nous n'avons pas à craindre *dans nos pratiques pédagogiques de substituer à l'obligation la préférence* ; nous ne cessons de préférer telle norme à telle autre normes, dans ce jeu des normes par lesquelles s'éprouve la réussite ou la non réussite des techniques, des pratiques de l'enseignement.

C'est pourquoi il me semble que la pire des illusions est l'illusion volontariste qui consiste à construire un sujet supposé professeur, supposé enseigner maître de lui-même, alors que tout nous apprend que dans l'enseignement bien des choses nous échappent et bien des choses ne sont pas du ressort de notre décision. Je commencerais par le style de chacun d'entre nous, par la composition sociologique d'une classe, par l'histoire d'un bassin de formation comme on dit maintenant, par le nombre de chômeurs, de fils de chômeurs qu'il y a dans une classe, etc. etc.

C'est pourquoi je dis il ne s'agit pas de d'adapter ces situations singulières à la loi de l'école républicaine, il s'agit non pas non plus de s'adapter à ces singularités [...corruption...] il s'agit de vérifier *l'écart entre deux ordres* :

- premièrement celui de *la loi*, qui trouve sa source dans la souveraineté populaire, donc, ce que *nous, comme citoyens, nous décidons* de faire de l'école ; et cela c'est un combat de type politique

- et deuxièmement une réflexion *technique*, celle de professeurs bien conscients qu'ils ne maîtrisent pas tout dans la condition qui leur est faite et qui doivent affronter à chaque fois des singularités qui finissent par faire système - mais nous n'avons pas la loi de ce système.

C'est pourquoi je ferais une grande différence - très archaïque mais très efficace pour mettre de l'ordre dans les discussions passionnées - entre l'assignation d'une place dans un système et la tentative de déterminer des fonctions dans une histoire.

La pédagogie, l'acte d'enseigner prend sa place dans des histoires singulières, personnelles. Et au fond, ce que je suis en train d'esquisser, c'est *la nécessité d'une philosophie de l'éducation*.

Vous savez la philosophie de l'éducation c'est d'une certaine manière quelque chose que on apprend bien chez Rousseau au début de l'*Émile* : quand on mesure que bien des choses ne dépendent pas des pédagogues, même des pédagogues imaginaires ; qu'il existe une éducation de la nature, qui est le développement de nos facultés et de nos organes ; qu'il existe une éducation des choses, qui est l'acquis de notre expérience par rapport à ce qui nous entoure ; et enfin qu'il existe une éducation de l'homme.

Je crois qu'il a peut-être manqué à Rousseau d'autres éducations qui sont *de l'homme* mais pas du professeur, l'éducation *de la société* : ce qu'à notre insu nous apprenons à nos élèves, qu'ils apprennent par toutes sortes de canaux que nous ne maîtrisons pas, que nous ne contrôlons pas, et qui sont, comme vous savez, eux-mêmes agencés politiquement dans des dispositifs qui peuvent tantôt servir à la libération tantôt à l'asservissement.

Pour terminer, je me pose donc la question suivante : si la convenance entre les professeurs de philosophie ne suppose ni consensus ni encore moins connivence, si cependant l'idée de l'école et l'idée de l'enseignement philosophique dans l'école républicaine est ce en quoi consiste notre force d'enseigner au sens où Spinoza dit que le conatus est une force par laquelle on est intégré à [inaudible], si c'est notre force d'enseigner parce qu'elle nous intègre au système auquel nous appartenons, au système de type politique auquel nous appartenons, *il reste à souhaiter* :

- une formation réfléchie, une formation de soi par soi par la confrontation avec les autres, - *d'institutionnaliser cette formation que j'appellerais volontiers formation continue des professeur où il s'agirait de confronter des expériences, et pas seulement d'harmoniser des notations,*

-

- deuxièmement, de tenter une méthode réflexive, en effet, c'est-à-dire de *tenter de prendre conscience des normes immanentes à la pratique d'enseigner*

-

- enfin, *par conséquent de décrire avant de prescrire* ; je pense que cette démarche de la description avant la prescription est une des conditions de la réalisation effective de notre liberté de professeur ; c'est dans la mesure où nous prendrons mieux conscience de la nécessité à laquelle nous sommes soumis en tant que professeurs de philosophie dans les multiples systèmes auxquels nous appartenons que nous serons peut-être un peu plus libres.

Je vous remercie. »