

n° 16

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER

Philosophie en Seconde : un piège ou une chance pour la philosophie ?

Travail issu des Journées d'étude de l'ACIREPh

D'octobre 2011

Critique sociale de l'école et réforme
pédagogique selon Pierre Bourdieu

Hervé Boillot

juin 2012

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision :
acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

**Retrouvez Côté-Philo et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site :**

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

HUMEURS	La pédagogie est-elle le diable ? Cécile Victorri	3
ACTUALITÉ	La réforme de l'épreuve de philosophie dans les séries technologiques Joël Dolbeault	5
DOSSIER	Philosophie en Seconde : un piège ou une chance pour la philosophie ?	
	Constat des changements dans la profession : serions nous à l'aube d'une nouvelle ère ? Cécile Victorri	11
	Mathématique et philosophie : une rencontre féconde François Meyer	21
	La question des rapports entre les disciplines dans un travail interdisciplinaire Nicole Grataloup	27
RECHERCHE	Publicité de la philosophie. Être le plus nombreux possible à penser le plus possible. Sébastien Charbonnier	35
	Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu Hervé Boillot	43
LECTURE	Conseils de lecture. Trois déclarations d'amour très contrastées à la philosophie André Sénik	67

Humeurs

LA PÉDAGOGIE EST-ELLE LE DIABLE ?

Cécile Victorri

On nous reproche parfois de noircir le tableau. L'enseignement de la philosophie ne se porterait pas si mal, quoiqu'en dise même le rapport de l'inspection générale¹. Non, simplement la philosophie est une discipline exigeante, et l'époque n'est plus à l'exigence. Le meilleur service qu'on puisse rendre aux élèves est de tenir le cap, sans céder à la tentation de la vulgarisation, ou du « pédagogisme ». D'ailleurs tout le mérite des professeurs de philosophie est de résister, et de n'admettre aucune évolution. Et ce mérite est reconnu par les élèves eux-mêmes, dit-on, qui ne sont pas dupes. Ainsi, il n'y aurait pas de meilleure manière d'enseigner la philosophie que celle qu'il nous est recommandé de pratiquer, dans le cadre qui nous est donné. Si l'enseignement de la philosophie est parfait, il va sans dire que toute évolution serait nécessairement une dégradation.

Alors posons la question en effet : à quoi doit-on mesurer le succès ou l'échec d'un enseignement ? On peut se réjouir de voir les élèves s'intéresser à ce qu'on leur enseigne, de constater que chaque année quelques-uns au moins se découvrent un goût pour la philosophie, sortent d'un cours réjouis d'avoir compris la nature d'un problème, reconnaissant même envers leur professeur pour leur avoir permis de s'approprier les distinctions nécessaires pour dire ce qu'ils ne faisaient que pressentir. On peut mesurer les effets de son travail de professeur à ces quelques élèves pour qui l'enseignement de la philosophie tel qu'il s'est toujours pratiqué reste bouleversant.

La question est de savoir si ces quelques élèves suffisent à justifier le refus de toute remise en question de ce principe : « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie ». Jusqu'à récemment, les seuls modèles pédagogiques dont disposent les professeurs de philosophie consistent en quelques grandes figures exemplaires : Alain, Socrate, pour ne citer que ces deux monstres sacrés de notre profession. Or les conditions dans lesquelles ils enseignaient, si tant est que ce mot soit juste, et le public auquel ils s'adressaient n'avaient rien à voir avec les nôtres, tout le monde le reconnaît aisément. Il serait temps d'en mesurer les conséquences. Nous sommes enfermés dans cette fausse alternative : un professeur de philosophie doit être Socrate ou abandonner la philosophie, et se rabattre sur des pratiques démagogique (combien de professeurs qui font travail-

¹ Rapport de l'Inspection Générale sur l'état de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008

ler les élèves autrement se voient traités avec mépris « d'animateurs » par leurs collègues ?). Il faut tout ignorer de la réflexion pédagogique pour penser qu'elle se réduit à un renoncement aux exigences et aux difficultés de notre discipline, ou à une « vulgarisation » qui ne permettrait à personne d'accéder à l'abstraction et aux processus d'intellection qu'elle requiert.

Les questions pédagogiques se posent, qu'on le veuille ou non, à tous ceux qui chaque jour dans les classes s'interrogent sur la manière dont ils doivent aborder telle ou telle question, sur les exercices qu'ils doivent proposer à leurs élèves pour leur permettre de passer d'une représentation immédiate à un problème, d'une opinion à une thèse, d'un mot à un concept. Sont-ils de vils flatteurs ? Se contentent-ils de résumer Descartes à *Matrix* ? Leur solution consiste-t-elle toujours à partir de ce qui est immédiatement accessible aux élèves, et à y rester ? Bien au contraire, le point de départ est souvent un pas de côté, qui oblige les élèves à se décentrer¹. Mais peu importe le point de départ, la finalité est toujours la même : accéder à la compréhension véritable de la complexité d'un problème, s'appropriier les présupposés et les implications d'une thèse ou d'une doctrine. Personne ne prétend détenir de recette miracle, mais les pédagogues ont l'avantage certain de ne pas prendre des vessies pour des lanternes, et de ne pas être dupes du regard ébahi des élèves fascinés par la verve de leur professeur de philosophie. On peut en effet reprocher à la pédagogie de ne pas toujours réussir, encore faudrait-il se demander si les vieux modèles sont eux-mêmes sans risque pour les élèves ! Car la situation de l'enseignement de la philosophie aujourd'hui est telle que non seulement elle laisse de côté le plus grand nombre, mais encore elle suscite le mépris de beaucoup qui, déçus et humiliés par des pratiques qui les ignorent, se retournent contre toute forme de réflexion critique.

Soyons sérieux : le pédagogue n'est pas un ennemi de la philosophie, ni l'adversaire à abattre. Le pédagogue, c'est celui qui s'interroge sur les effets réels de son enseignement, sans se contenter de la complicité qu'il parvient parfois à établir avec ses élèves les mieux disposés ou les mieux préparés socialement, sans se laisser bercer par la douce illusion dans laquelle nous sommes quand, ayant bien parlé, nous sommes convaincus d'avoir bien enseigné. Et si ceux qui se préoccupent *de facto* de pédagogie, c'est-à-dire les professeurs de philosophie, le faisaient ouvertement et sans crainte d'être rejetés par leurs pairs, l'enseignement de la philosophie trouverait peut-être enfin des formes institutionnelles mieux adaptées à ses ambitions.

Cécile Victorri

¹ Il suffit de lire, sur le site de l'ACIREPH ou ailleurs les comptes-rendus d'expérience, les analyses de pratique que certains de nos collègues publient pour s'en convaincre.

Actualité

La réforme de l'épreuve de philosophie dans les séries technologiques

Joël Dolbeault

L'Inspection Générale de philosophie réfléchit actuellement à une éventuelle modification de l'épreuve de philosophie au Bac, dans les séries technologiques. Notre association entend participer à cette réflexion. Le but de cet article est de revenir sur les raisons d'un tel projet et de faire état de nos idées actuelles.

1. La philosophie dans les séries technologiques

Le tableau général de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques est plutôt sombre. Chaque professeur en a conscience, et le rapport de l'I.G. sur *L'état de l'enseignement de la philosophie en France en 2007-2008* (consultable sur notre site) le dit clairement :

« La manière dont les élèves de ces séries composent au Bac (une partie des candidats abandonne l'épreuve longtemps avant la fin) témoigne assez de ce qui se passe dans les classes ».

« Même si on peut y assister à de belles réussites, dues au talent éventuel d'un professeur, l'enseignement de la philosophie dans les classes technologiques concentre les difficultés. On doit reconnaître qu'il n'est pas impossible d'intéresser les élèves et qu'on peut, épisodiquement, faire cours, à peu près dans toutes les séries. En revanche, quel que soit le dévouement des professeurs (et il est grand !), il est pratiquement impossible d'obtenir des élèves un travail véritable, et surtout un travail qui ressemble à une dissertation, en particulier en STI. »

Dans ce passage et d'autres, le rapport mentionne l'investissement des professeurs dans ces séries, qui parviennent parfois à éveiller l'intérêt des élèves. Cependant, il souligne aussi que, dans bien des cas, *il est difficile de faire cours*, et surtout que *les productions écrites des élèves sont nettement insuffisantes*.

La nécessité de certains changements découle de ce diagnostic. Bien sûr, il faudrait sans doute repenser l'ensemble de l'enseignement de la philosophie dans ces séries, en particulier le programme. Cependant, un changement des types d'exercice à l'épreuve du Bac peut déjà constituer une avancée.

La suppression de la systématisme de l'heure dédoublée dans les séries technologiques (quand l'effectif est au-dessus de 24 élèves par classe) à la rentrée 2012 ne va pas dans le bon sens, évidemment. Et l'ACIREPH *souhaite que, dans les faits, cette heure dédoublée soit maintenue, de manière systématique*. Mais cette bataille ne doit pas en faire oublier d'autres : quelles que soient les conditions de notre enseignement dans ces séries, les épreuves de Bac y sont inadaptées.

2. Universalité de la philosophie et spécificité des séries technologiques

Changer l'épreuve de philosophie des séries technologiques seulement revient à créer une différence avec les séries générales, ce à quoi certains collègues peuvent s'opposer : cela ne revient-il pas à stigmatiser les séries technologiques, en leur donnant une épreuve au rabais ? Ou encore, cela ne revient-il pas à mettre en cause l'unité de la philosophie, qui voudrait que les mêmes exercices soient donnés à tous les élèves ou étudiants en philosophie ?

Pour la première question, il est possible, en effet, qu'une spécificité de l'épreuve de philosophie pour les séries technologiques produise une certaine stigmatisation, car cette épreuve sera comprise comme plus facile que l'épreuve des séries générales, communiquant alors le message que les élèves des séries technologiques sont moins capables de faire de la philo que les élèves des séries générales. Mais, d'une part, il n'est pas choquant de penser cela : il est normal qu'un élève qui a seulement deux heures de philo par semaine soit moins capable en philo qu'un élève qui en a trois, quatre ou huit. Et il est normal qu'un élève dont le coefficient est 2 en philo travaille moins cette matière qu'un élève dont le coefficient est 3, 4 ou 7. Alors, pourquoi demander les mêmes exercices, avec les mêmes difficultés qualitatives, à des élèves inégalement préparés ? Répondre qu'il faut demander la même chose avec un niveau d'exigence moindre revient à communiquer le message qu'on voulait éviter. D'autre part, les difficultés actuelles que rencontrent les élèves des séries technologiques à faire les exercices proposés au Bac ont un énorme effet pervers : celui de les humilier tout au long de l'année, et de leur faire croire que la philosophie est décidément trop dure pour eux, pas faite pour eux. Adapter l'épreuve de Bac à ce

qu'ils peuvent faire, compte tenu de l'enseignement qu'ils reçoivent, est donc un moyen de les intéresser réellement à la philosophie.

Pour la seconde question, il est vrai que la dissertation et le commentaire de texte sont des exercices formateurs pour de nombreuses personnes, ce qui fait qu'ils peuvent représenter un intérêt au lycée, comme à l'université. Cependant, il est évident que ces exercices n'épuisent pas l'activité philosophique : d'un côté, les grands philosophes font bien plus que des dissertations ou des commentaires de texte. D'un autre côté, dans de nombreux manuels de philosophie, il existe des exercices de philosophie qui ne sont ni des dissertations ni des commentaires de texte. Par ailleurs, les notions même de « dissertation » et de « commentaire de texte » sont relativement indéterminées. A eux seuls, ces termes peuvent désigner des choses fort différentes, et parmi ces choses, peut-être, des exercices adaptées aux séries technologiques.

3. Ce qui ne va pas dans les exercices actuellement demandés

Tentons maintenant de préciser ce que le rapport de l'I.G. présente comme un fait, à savoir l'incapacité globale des élèves des séries technologiques à faire les exercices actuellement demandés au Bac.

Dans le cas de la dissertation, le premier obstacle globalement non surmonté est *de poser un problème, c'est-à-dire de reconnaître un problème philosophique classique* à partir d'une question concise (ne parlons pas d'inventer un problème, car cela est encore plus difficile). Le second obstacle globalement non surmonté, pour la minorité d'élèves qui a passé le premier, est *de produire une succession d'arguments, c'est-à-dire de dépasser la simple expression d'opinions, accompagnées d'exemples plus ou moins pertinents*. D'où, au final, des copies courtes, sans substance, dont une bonne partie ne contient aucun problème réel.

Dans le cas du commentaire de texte, les obstacles sont les mêmes : il faut d'abord reconnaître le problème abordé par l'auteur, ce qui revient repérer la thèse de l'auteur, ainsi que la thèse à laquelle il s'oppose ; puis il faut comprendre l'argumentation de l'auteur, et, pour la question 3, les éventuelles limites de cette argumentation. Globalement, *il semble que les élèves surmontent mieux ces obstacles dans le cas du texte*, précisément parce que le texte présente une thèse et un argument qu'une analyse rigoureuse permet de dégager. Mais, d'une part, cela est relatif, du fait de la densité des textes - parfois, l'essentiel du texte tient à un seul mot, une seule expression, ce qui a pour conséquence que beaucoup d'élèves « passent à côté » -, et du fait que la question

3, de nature dissertative, ramène aux obstacles de la dissertation. D'autre part, *ce type d'épreuve valorise surtout le niveau de langue de l'élève, et non sa culture philosophique*, ce qui est en partie injuste : parmi ceux qui la réussissent le mieux, il est probable que beaucoup n'ont pas une meilleure culture philosophique que les autres, seulement une meilleure capacité à comprendre des écrits concis.

L'indétermination du programme actuel, dont les neuf notions (douze, si l'on tient compte du fait qu'il y a trois couples de notions) peuvent renvoyer à un nombre indéfini de problèmes, est pour beaucoup dans ce naufrage : il est probable que, pour une partie des sujets au moins, les élèves n'ont pas vu de problème philosophique classique qui soit appelé par la question posée en dissertation, ou par le texte. Un problème proche, oui sans doute. Mais un problème que l'élève a probablement assimilé avec difficulté, qu'il ne maîtrise pas très bien, et qu'il ne parvient pas à transformer pour coller à un énoncé -sans compter qu'il doit aussi créer des arguments par rapprochement, analogie, etc.

Une plus grande détermination du programme serait donc un des éléments de la solution. Imaginons par exemple *un programme de neuf problèmes*, et, comme épreuve, un texte d'auteur sur l'un de ces problèmes (ceci est un exemple simple, immédiat, mais d'autres épreuves seraient sans doute intéressantes). L'élève pourrait alors faire preuve d'une certaine autonomie dans l'épreuve, puisqu'il devrait expliquer un texte qu'il ne connaît pas, puis disserte à partir de ce texte. En même temps, il serait un peu chez lui, puisqu'il aurait une connaissance du problème et de quelques arguments classiques qui y sont attachés.

Mais cette solution n'est pas d'actualité pour l'I.G., nous le savons. En ce sens, pour l'ACIREPH, le changement de l'épreuve de philosophie pour les séries technologiques n'est pas la solution à l'ensemble des problèmes rencontrés, ni même la solution principale. C'est avant tout un moyen d'améliorer la situation actuelle, et de rendre l'enseignement de la philosophie dans ces séries moins absurde.

4. Le travail de l'ACIREPH sur la question

Notre objectif est de *formuler des propositions précises d'épreuve*, ce qui revient à prendre en compte les difficultés réelles, en particulier celle de déterminer le niveau d'autonomie demandée aux élèves : je doute qu'il existe une épreuve de philosophie (ou d'une autre discipline) où l'autonomie serait complète, ou bien nulle, ni même si cela possède un sens précis. Plus empiriquement, constatons qu'une épreuve de philosophie peut exiger un niveau

d'autonomie plus ou moins grand, et que, pour les séries technologiques comme pour les autres, une bonne épreuve est celle qui demande un niveau d'autonomie atteignable par un élève sérieux quelconque. Comprendre un problème, oui. Construire des raisonnements, oui. Rédiger une pensée, oui. Mais cela, avec le degré d'autonomie qui convient.

Les Journées d'Études de 2010 (consacrées aux séries technologiques) nous ont permis de réfléchir et de déterminer un cadre général. Nous avons alors conclu que l'épreuve de philosophie dans les séries technologiques :

- Ne doit pas être la dissertation ni le commentaire de texte tels que pratiqués actuellement. Plus généralement, l'idée est qu'il ne faut pas réduire la réflexion à l'aménagement des épreuves existantes.
- Doit comporter plusieurs phases (avec un barème), afin d'éviter l'effet de tout ou rien sur la note.
- Doit comporter une phase de restitution de connaissances, afin de valoriser la maîtrise de ces dernières et d'encourager leur acquisition.
- Doit expliciter les attendus.
- Doit durer 2 ou 3 heures.

Suite aux J.E., les membres du C.A. de l'ACIREPH ont consacré plusieurs réunions de travail à la détermination de propositions précises d'épreuve. Puis une discussion s'est engagée sur Listireph avec l'ensemble de nos membres. Rien n'est encore abouti, mais diverses propositions ont été formulées. En tout, sept.

Dans les grandes lignes, le résultat actuel de la réflexion est le suivant :

Parmi les propositions, quatre ont pour support un texte unique, trois ont pour support plusieurs textes (de philosophes ou non). Dans tous les cas, l'élève doit étudier le ou les textes pour eux-mêmes, puis réfléchir dessus avec recul - en confrontant les textes s'il y en a plusieurs -. D'un côté, donner plusieurs textes a l'intérêt de fournir des éléments de réflexion à l'élève, qui peut alors « dissenter » à l'aide de ces éléments. D'un autre côté, la multiplication des textes risque de rendre l'épreuve infaisable, les élèves ayant déjà bien du mal à comprendre un seul texte. Encore une fois, dès lors que le programme actuel est peu déterminé (ce qui signifie concrètement que nos collègues ont pu faire des choses fort différentes de ce que nous avons fait sur la même notion), il ne faut pas compter sur le fait que les élèves pourront rapidement assimiler divers textes.

Parmi les propositions qui ont pour support un texte unique, la tendance est de poser une longue série de questions qui suit la progression du texte, ce qui

force l'élève à faire une analyse linéaire du texte, avant de se prononcer sur sa thèse, son argument, etc.

Parmi l'ensemble des propositions, quatre contiennent une partie de restitution de connaissances. Mais celle-ci peut prendre diverses formes : A) Il peut s'agir d'une question qui demande d'utiliser certains repères du programme pour expliquer tel ou tel point d'un texte. B) D'une question qui porte sur quelque chose que l'élève est supposé avoir appris, même si cela n'est pas explicitement écrit dans le programme (Par ex : expliquer la différence entre culturel et naturel). C) D'une question qui demande de poser un problème à partir d'une notion, peu importe le problème, le professeur étant censé poser un ou des problèmes à partir d'une notion. D) D'une question sur un ensemble de textes qui seraient obligatoires (Par exemple cinq textes à voir sur l'ensemble de l'année, liés à diverses notions, et changeant périodiquement). Chacune de ces solutions présente des avantages et inconvénients. Dans tous les cas, l'idée est que la partie restitution de connaissances doit représenter quelque chose comme 5 points sur les 20 du total.

Enfin, à la dernière Assemblée Générale de l'association, le 31 mars 2012, deux autres points ont semblé recueillir l'approbation générale :

- Proposer un seul type d'épreuve (non pas deux types, comme actuellement), avec un choix entre deux sujets (du même type). Un avantage conséquent étant qu'il n'y a qu'un seul type d'épreuve à préparer dans l'année.
- Si l'épreuve comporte l'étude d'un texte, proposer un ensemble de questions formulées exactement de la même manière, afin d'éviter toute ambiguïté. Par exemple : « Quelle est la thèse défendue par l'auteur » ? « Expliquez l'argumentation de l'auteur ». Etc. Notons que cela est compatible avec la proposition d'une longue série de questions qui suivent la progression d'un texte : les questions formulées de la même manière seraient alors des questions de synthèse venant à la fin de l'étude linéaire.

Notre réflexion n'est pas terminée. Toutefois, le travail va se poursuivre afin d'être prêt pour mai-juin, quand l'Inspection Générale fera démarrer le Groupe de Travail sur l'épreuve de philo dans les séries technologiques.

Nous tiendrons nos membres au courant de l'avancée des travaux, en espérant recueillir le maximum de réactions.

Joël Dolbeault

Dossier

Philosophie en Seconde : un piège ou une chance pour la philosophie ?

Travail issu des *Journées d'étude* de l'ACIREPh des 22 et 23 octobre 2011

Constat des changements dans la profession : se- rions nous à l'aube d'une nouvelle ère ?

(texte de l'Allocution d'ouverture des Journées d'études)

Cécile Victorri

L'Acireph a 13 ans. Le contexte qui a vu naître cette association était très différent de ce qu'il est aujourd'hui, en tout cas en apparence. Cela nous a frappé et il semble nécessaire de revenir un peu sur cette évolution pour éviter d'enfoncer des portes ouvertes mais aussi pour rappeler d'où viennent un certain nombre de positions de l'Acireph et pour vérifier l'actualité de ses analyses...

Ceux qui débutent dans la carrière aujourd'hui font et disent librement des choses qui pouvaient paraître, il y a dix ans, au moins audacieuses si ce n'est indécentes, des choses que nous ne pratiquons que de manière plus ou moins secrète et honteuse. Ils les font, sans y voir de problèmes, et ils en parlent. Ils sortent ainsi spontanément pour certains de l'isolement où nous étions confinés et qui avait rendu si précieuse l'initiative des fondateurs de l'Acireph.

J'en veux pour preuve les « échanges de pratiques » qui apparaissent sur le net, où des professeurs publient, que ce soit dans un blog ou sur Facebook non seulement leurs cours, mais aussi les exercices qu'ils donnent à leurs élèves ou leurs grilles d'évaluation (!!). Je me souviens des premiers colloques de l'Acireph où nous nous sentions presque révolutionnaires en affirmant, ou plutôt en révélant la nécessité de faire des contrôles de vocabulaire. Bien sûr c'était une pratique déjà courante, mais jamais révélée au grand jour... Aujourd'hui on voit des professeurs discuter ouvertement de la question de savoir non pas s'il est bon de faire des grilles d'évaluation ou des contrôles de connaissance mais bien : lesquels sont les plus pertinents, les plus formateurs, etc. ? Et on les voit échanger allègrement leurs grilles et leurs contrôles !

D'un autre côté, le discours institutionnel lui-même semble changer... contraint et forcé, sans doute : il faut bien que l'Inspection reconnaisse les dangers devant lesquels se trouve l'enseignement de la philosophie. En effet celui-ci s'est marginalisé du fait qu'il est le seul à avoir résisté à toute évolution et à être res-

té si longtemps dans le déni face aux difficultés rencontrées par les collègues. Que ce soit les séries technologiques (on en a parlé, et on en parlera encore) ou les séries littéraires qui sont en voie de disparition les motifs d'inquiétude sont réelles et désormais avouées. Les IPR animant la réunion de l'Académie de Versailles (30 mars 2011) sur la Réforme du lycée reconnaissent par exemple que la position exclusive de la philosophie sur son pré carré de Terminale est devenue dangereuse et semblaient regretter que l'extension de la philosophie en Première soit impossible ! Et il est question de proposer de nouvelles épreuves au bac des séries technologiques, ce qui nous vaut une quasi collaboration avec ceux qui hier affichaient à la fois un mépris souverain et une certaine hargne face aux signaux d'alerte que lançait l'Acireph. Mieux encore, à l'automne 2011, l'Inspection organisait les rencontres de Langres, sur le même thème que nous abordions dans nos dernières Journées d'études, et avec (presque) les mêmes méthodes : le principe de la philosophie avant la Terminale, et dès la Seconde, semble acquis et il n'y a plus qu'à discuter des dispositifs pédagogiques à mettre en place.

Or il faut savoir que toutes ces propositions étaient, il y a dix ans, scandaleuses : nécessité d'une extension de la philo en Première, nécessité de penser de nouvelles épreuves (différentes de la dissertation), constat d'un certain échec de la démocratisation : ceux qui formulaient ces quelques évidences étaient considérés comme des traîtres à la cause de l'enseignement de la philosophie.

Bref, les temps ont changé. Tant mieux : il ne s'agit pas de revenir sur le passé, mais de s'interroger sur cette situation nouvelle : certaines difficultés sont reconnues par tous, certains tabous sont levés comme on a pu l'entendre dire par Mark Sherringham, ancien doyen de l'Inspection Générale.

Pourtant, quand on y regarde de plus près on peut tout de même s'interroger : le discours de l'Inspection est tout à fait clair : on n'envisage officiellement aucun changement de l'enseignement de la philosophie, ce qui est souhaité réellement c'est la préservation à l'identique de l'enseignement de la philosophie en Terminale. En effet, voici ce qu'on peut lire dans *l'Appel à projet du 21 janvier 2011*, concernant la mise en œuvre de la réforme du lycée.

« L'enseignement de la philosophie au lycée a sa place dans la classe terminale des séries générales et technologiques. Cet enseignement est maintenu dans ses programmes, finalités, contenus et horaires actuels. »

Et dans les réunions d'académies en présentant les nouveaux dispositifs de la Réforme, les IPR ont insisté sur deux points essentiellement :

- 1) Il s'agit redonner à la philosophie la place qu'elle avait jadis de « fil conducteur » entre les disciplines, pour montrer qu'il y a une unité de fond entre les savoirs enseignés (conception bien connue de l'enseignement de la philosophie, et qui n'a rien de nouveau).

- 2) La question de l'acquisition progressive de connaissances philosophiques ne se pose pas. La maîtrise des contenus abordés en Seconde ou en Première n'est *évidemment* pas exigible en Terminale. Les sujets qu'on abordera dans les nouveaux dispositifs ne doivent pas « déflorer » le programme de Terminale.

Notons-le bien. D'abord, la réforme n'implique rien de nouveau, dans le fond : il s'agit plutôt de revenir au passé. Ensuite, en aucun cas il ne faut que l'introduction de la philosophie dans les premières années de lycée ait une conséquence sur l'enseignement de cette discipline en Terminale. D'ailleurs on remarquera qu'il n'y a pas de philosophie avant la Terminale mais des interventions du professeur de philosophie, dont le but est avant tout d'éviter une trop grande déperdition d'heures, suite aux suppressions prévues par la réforme.

Ainsi si la corporation des professeurs de philosophie est certainement en pleine mutation, et si la nouvelle génération de professeurs est sans doute débarrassée des crispations et des conceptions figées du métier dans lesquelles ses prédécesseurs étaient enfermés, il n'est pas du tout certain en revanche que l'enseignement de la philosophie soit pour autant institutionnellement libéré de la doctrine qui fait obstacle depuis longtemps à toute évolution.

C'est aussi pour cela que nous devons examiner sérieusement la question de savoir si les nouveaux dispositifs de la réforme sont autant de pièges, de trompe l'œil, qui ne donneraient que l'illusion d'un changement, ou qui auraient pour seule finalité de permettre aux professeurs de philosophie d'avoir leur « service plein », ou si on peut voir dans ces dispositifs l'occasion pour les collègues de modifier en profondeur l'enseignement de la discipline.

Mais avant d'aller plus loin il faut présenter rapidement lesdits dispositifs.

Les nouveaux dispositifs : description

Le cadre

Les nouveaux dispositifs de la réforme sont mis en place dans un cadre subordonné aux projets d'établissement et aux marges d'autonomie offertes par la réforme du lycée. Ce qui a pour conséquence que ces enseignements ne sont pas définis au niveau national et ne peuvent pas avoir de programme, par exemple, ni être évalués de la même manière pour tous les élèves. C'est le principe de la réforme.

Il s'agit de :

- 1) Préparer l'élève « à développer l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle ». On peut remarquer que la formule des programmes de Terminale est reprise à l'identique. Il pourrait paraître raisonnable de penser qu'il s'agit d'un premier pas vers ces objectifs, et y voir l'amorce d'une progressivité ?

- 2) Donner la perception de l'unité des savoirs et le sens de la rigueur intellectuelle. On retrouve la conception du rôle de la philosophie tel que le défend l'institution. Et il est bien précisé que : « Cette première approche de la démarche philosophique n'a pas pour but de transmettre un corpus philosophique aux lycéens, mais de les entraîner progressivement à construire une réflexion rigoureuse. » Cette précaution a de quoi surprendre, car les professeurs de philosophie ont plutôt pour mission, habituellement, d'articuler les deux dimensions. Pourquoi la transmission d'un corpus philosophique est-elle exclue des finalités de ces interventions. Cette exclusion concerne-t-elle seulement les finalités? Ou s'agit-il de faire obstacle à l'exploitation de textes philosophiques en amont de la Terminale? Deux lectures sont possibles. une lecture positive, selon laquelle on définit ici des priorités, et on soulage professeur et élèves en les déliant de l'obligation de se confronter à la difficulté des textes. Il faut cependant en déduire les conséquences : cela revient à affirmer qu'on peut faire de la philosophie sans lire de textes philosophiques, et peut-être même sans se référer au corpus philosophique. En seconde et en Première le professeur n'interviendrait alors que pour transmettre une démarche, une méthode, disons-le : des *compétences* spécifiques pour réfléchir? La deuxième lecture est plus inquiétante : il s'agirait seulement de bien rappeler qu'il est exclu d'anticiper sur la suite et d'envisager une quelconque progressivité. La découverte du corpus doit être le domaine réservé des professeurs de philosophie dans leurs classes de Terminale.
- 3) Faire en sorte que la philosophie apporte sa contribution aux grands objectifs assignés au lycée ; « elle aide notamment les élèves à gagner en autonomie et elle favorise une orientation personnelle et réfléchie. » Voilà qui paraît plus nouveau au sens où on peut y voir une sorte de consentement à l'instrumentalisation de la discipline qui, mise à égalité avec les autres, viseraient des fins exogènes, en quelque sorte. Cette nouveauté cependant n'est qu'apparente, car on voit bien que c'est seulement dans la mesure où la philosophie est considérée comme une discipline en elle-même émancipatrice qu'elle peut être utile aux élèves. Or on a toutes les raisons de penser que cela est un leurre ou disons, un fantasme. En effet, l'autonomie de la pensée et le caractère personnel de la réflexion font partie des finalités de l'enseignement de la philosophie. Qui pourrait contester la légitimité de ces buts? On s'étonnera seulement que quiconque puisse considérer que ce sont les finalités de la seule philosophie tant chaque enseignant peut reprendre à son compte de tels objectifs. Mais il y a en philosophie cette idée tenace que nous nous adressons, au-delà de l'élève à la personne, et que nous éveillons chez elle ce qu'aucune autre discipline n'éveille, tant les autres sont enfermés dans l'obsession de la transmission des savoirs : la pensée personnelle, le questionnement « authentique » (entendez par là non scolaire). Loin de moi l'idée de nier que cela arrive. Mais peut-on réellement affirmer que cette idée représente la réalité de l'enseignement de la philosophie? Affirmer que c'est notre but, c'est une chose, affirmer que nous en avons les moyens, c'est autre chose, et affirmer que c'est ce que nous faisons, et pouvons faire, y compris avec des élèves de Secondes que nous voyons

quelques heures dans l'année, c'est encore autre chose. Et ces trois affirmations sont je crois également discutables !

Les objectifs

1. Accompagner la progression vers la maturité intellectuelle

« La pratique de la philosophie stimule la réflexion, incite à l'analyse, contribue à la formation du jugement et favorise l'accession à l'autonomie. »

2. Donner plus de sens au parcours scolaire par des pratiques interdisciplinaires

« L'intervention des professeurs de philosophie est conçue selon des modalités différentes de celles de la classe terminale ; elle prend, en particulier, une forme interdisciplinaire. »

3. Familiariser les lycéens avec la pratique de la philosophie

« En seconde ou en première, cette approche des démarches philosophiques prépare l'apprentissage de la philosophie en classe terminale. Les projets, conçus sous une forme interdisciplinaire, ancrent une discipline nouvelle pour les élèves dans des enseignements connus ou familiers. »

Le premier objectif reste très général, seul le deuxième constitue une vraie nouveauté : c'est l'interdisciplinarité qui sera mise en avant. C'est la première fois qu'elle est ainsi affichée dans des textes officiels concernant l'enseignement de la philosophie comme une pratique utile, une pratique qui donne sens aux savoirs. Mais ce que signifie l'interdisciplinarité et ce qu'elle exige n'est pas précisé. Et pourtant, comme le montre l'intervention de N. Grataloup sur une expérience menée en interdisciplinarité,¹ cela pose de nombreux problèmes, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir.

A propos du troisième objectif, il semble que cette préparation à la philosophie (qui devrait être centrale, si on voulait réellement changer les choses) soit simplement conçue comme la conséquence naturelle du reste : les élèves seront davantage prêts à ce qui les attend en Terminale, sans avoir reçu pour autant un enseignement de philosophie qui les y prépare. En effet, aucune modalité de mise en œuvre de cet objectif n'est prévue, contrairement aux deux autres objectifs annoncés (voir ci-dessous). Cela permet d'évacuer toute idée de progressivité, et de ce fait toute la question des conditions de mise en œuvre de cette progressivité. On n'a plus à se demander ce qui fait qu'un élève est plus ou moins prêt à aborder la philosophie en Terminale. Du moins, il n'est plus nécessaire de le définir de manière plus explicite.

¹ Voir l'article de N. Grataloup dans ce numéro.

Les modalités

1) Interventions ciblées d'un professeur de philosophie dans les cours d'autres disciplines :

« Ces interventions peuvent se faire dans toutes les disciplines du tronc commun, dans les enseignements d'exploration en seconde ou dans les enseignements spécifiques en première »

Le tronc commun, c'est un bloc horaire identique pour tous les élèves de première, et qui est constitué d'un enseignement de français, d'histoire-géographie d'ECJS et de langues vivantes. Par ailleurs l'enseignement spécifique correspond au début de la spécialisation, en fonction des « séries ».

On peut remarquer que la philo n'entre pas en tant que telle comme enseignement spécifique, pas plus qu'elle n'existe comme enseignement d'exploration en seconde.

Par ailleurs, les interventions ciblées ne sont pas des cours de philosophie : le professeur de philosophie intervient, et c'est sa personne finalement qui suffira à garantir que ce qu'il fait là est de la philosophie... Sa personne, c'est-à-dire aussi ses compétences, ses connaissances, bien sûr... mais lesquelles exactement ? Cela n'est pas précisé, sauf dans les exemples qui sont donnés dans l'appel à projet cité plus haut, mais qui n'ont d'autre valeur que celle de pistes, que le professeur de philosophie est libre de suivre, ou non.

2) Prise en charge d'une partie de l'accompagnement personnalisé (classes de seconde et de première) où on met l'accent sur les objectifs 1 et 2

3) Participation aux travaux personnels encadrés (classe de première) où on met l'accent sur l'objectif 2

On connaît les TPE (puisque les professeurs de philosophie ont pu y participer lorsqu'ils existaient en Terminale) mais moins l'Accompagnement Personnalisé, ou les enseignements d'exploration qui sont les lieux privilégiés de ces interventions.

La spécificité de l'AP est de concerner des petits groupes (en principe). Ce n'est pas un enseignement annuel avec les mêmes élèves, mais plutôt un enseignement à concevoir par séquence en fonction d'objectifs déterminés (de préférence par les besoins des élèves) et qui peuvent aller de la question de l'orientation à celle du soutien en expression écrite ou de l'approfondissement d'une question de cours, ou de l'ouverture culturelle....

Les enseignements d'exploration sont en nombre défini : littérature et société / méthodes et pratiques scientifiques / SES, etc. Le professeur de philosophie

peut intervenir en principe dans n'importe lequel, et travailler ainsi avec ses collègues de sciences, ou ceux de lettres ou encore ceux de sciences économiques et sociales. En principe seulement car dans les faits, les disciplines se disputent ces heures d'enseignements d'exploration, dont les postes de collègues dépendent parfois. Or on ne peut pas proposer un nouvel enseignement d'exploration, mais seulement s'inscrire dans ceux qui existent déjà, quand la place n'est pas prise.

Ce qui nous conduit aux problèmes de tous ordres, dont ceux de leur mise en œuvre, que posent ces nouveaux dispositifs.

Problèmes politiques / pédagogique / professionnels

Problèmes politiques

Le cadre de ces nouveaux dispositifs, c'est celui de la réforme du lycée. Nous voilà en porte à faux : l'Acireph n'est pas un syndicat, c'est une association pluraliste qui n'a pas vocation à se prononcer sur la question de la réforme en général, mais seulement sur ce qui concerne l'enseignement de la philosophie. Cependant il est évident qu'on peut difficilement ne pas tenir compte de ce que la réforme implique, non seulement en termes de conditions matérielles d'exercice du métier, mais encore en termes de principes et de conception générale de l'éducation.

Deux points doivent attirer particulièrement notre attention :

- L'autonomie des établissements et l'école de la république

L'autonomie des établissements, c'est la marge de « liberté » qui est laissée au chef d'établissement, et qui se manifeste dans le projet d'établissement : on pourrait discuter de la pertinence ou du scandale d'une telle disposition, mais il faut de toute manière en constater deux effets : la philosophie n'aura pas sa place de la même manière partout ; elle pourra même être complètement absente en seconde et première dans certains établissements et au contraire très présente dans d'autres et ce, en fonction de données locales : volontariat des professeurs, Dotation horaire globale et répartition et sous-services éventuels, orientations du proviseur, mais aussi « bassin de recrutement » : la philosophie ne sera-t-elle pas davantage privilégiée dans les lycées les plus favorisés ? Hypothèse discutable mais qui peut être posée...

- Individualisation des parcours et démocratisation de l'enseignement

L'individualisation des parcours, c'est le choix laissé aux élèves d'une partie de leur formation. Par exemple en seconde, les élèves ont 23h30 d'enseignement de tronc commun, et 8h d'enseignement optionnel.

Cela implique de fait une multiplication des groupes « volants » d'élèves, et une moindre part faite à l'enseignement en classe entière. On peut y voir des avantages (un groupe classe peut avoir des effets dévastateurs) ou un danger (la relation pédagogique professeur/élèves, la dynamique positive d'un groupe classe bien constitué peuvent être mises en danger, etc.) Quoiqu'il en soit, on considère que l'élève est un « individu » qui choisit son « parcours ». Mais selon quels critères ? Avec quelle connaissance de ses propres besoins, du système éducatif dans son ensemble, des conséquences de ses choix ? Avec quel accompagnement ? Comment garantir la cohérence de ce parcours ? Et surtout qu'en est-il de l'égalité des élèves et de la culture commune visée par l'école ?

N'y a-t-il pas une contradiction entre l'exigence de démocratisation de l'enseignement de la philosophie, pour laquelle l'Acireph lutte depuis toujours, et cette conception de l'éducation qui ne garantit en rien que tous aient un accès égal à cet enseignement ?

Problèmes « professionnels »

Le deuxième type de difficulté auquel nous devons nous affronter porte sur le rôle et la place de notre discipline au lycée, ainsi que son rapport avec les autres disciplines.

J'en relèverai deux particulièrement

- La progressivité

Nous revendiquons à l'Acireph en enseignement progressif de la philosophie. Cela signifie que les méthodes et les contenus de la discipline puissent être enseignés par étapes. Qu'on puisse déterminer ce qui peut être enseigné dès la seconde, puis ce qu'on peut ajouter en Première pour préparer à la Terminale. Cette revendication rejoint une critique souvent faite à notre discipline : Les élèves qui n'ont fait que quelques mois de philosophie ne se sentent pas bien préparés pour l'épreuve du baccalauréat ; il est illusoire de penser qu'une seule année suffit, tant que sont maintenues les exigences et les modalités de l'évaluation finale. Mais cette revendication correspond aussi au refus de considérer que la philosophie présuppose seulement « une certaine maturité intellectuelle » ou encore une maîtrise suffisante des autres savoirs, qu'elle surplombe, et que c'est la faiblesse du niveau des élèves qui explique les échecs : leur culture générale est insuffisante, ainsi que leur maîtrise de la langue, et c'est pour cela qu'il est si difficile de leur faire faire de la philosophie. Nous pensons en effet à l'Acireph que c'est aussi à l'enseignement de la philosophie qu'il revient de développer les capacités des élèves à s'exprimer rigoureusement et à s'approprier une culture générale, et que cela doit de faire au sein d'un cursus de philosophie. Or dans les nouveaux dispositifs on reste sur les mêmes principes : le professeur de philosophie pourra par ses interventions faire accéder les élèves à davantage de maturité et permettre une meilleure appropriation des autres savoirs... mais rien qui soit de l'ordre d'un enseignement progressif de la philosophie.

Alors qu'est-ce que préparer les élèves à la philosophie ? Ne faut-il pas reposer la question à la lumière de ces propositions ? Faut-il prendre le pari qu'en effet des élèves qui n'auront pas suivi un enseignement de philosophie mais qui auront été exercés, sans le savoir, à des pratiques philosophiques (lesquelles ?) seront davantage prêts en début de Terminale que ceux que nous avons aujourd'hui ? Le seraient-ils mieux que des élèves qui auraient suivi un enseignement de philosophie en Première par exemple ? Il faut se poser la question, et tenter d'apprécier objectivement les choses, en nous fondant sur les quelques expériences que des collègues ont pu faire, et les analyses qui en ont été proposées.¹

- Le problème de l'identité de la discipline

La question se pose de savoir comment des élèves qui n'ont jamais fait de philosophie peuvent travailler en philosophie en interdisciplinarité... L'interdisciplinarité présuppose des disciplines déjà constituées, définies et reconnues comme telles. Dans les dispositifs qu'on nous propose, les interventions du professeur de philosophie devront être reconnues par les élèves comme philosophiques parce que c'est le professeur de philosophie qui les fait.

Or on voit déjà des propositions d'interventions qui n'ont rien de philosophique (de l'aveu même de ceux qui les font, et qui ne prétendent pas faire de la philosophie, mais faire profiter les élèves d'autres compétences qu'ils ont par ailleurs)... Yoga ? Méditation ? Coaching ? Rien de tout cela n'est finalement exclu du champ des possibles ! En effet qu'est-ce qui caractérise le professeur de philosophie ? Où sont les limites de sa discipline ? Même en admettant que les professeurs en aient une idée à peu près claire, qu'en est-il des élèves ?

Cette question se pose d'autant plus que le travail doit être fait en interdisciplinarité et sur la base d'éléments de programme d'une autre discipline. Là encore quel est le rôle de la philosophie par rapport aux autres disciplines ? Ces dernières sont identifiées par les élèves ; la philosophie, non.

Enfin quel est le rôle de la philo dans la formation générale des élèves : les nouveaux dispositifs reposent à nouveaux frais cette question, puisqu'il s'agit dans les textes de faire de la philosophie non pas une discipline comme les autres (avec un programme, des exercices, des méthodes spécifiques) mais « quelque chose » qui contribue au développement personnel et intellectuel de l'élève. Pourquoi le professeur de philosophie serait-il mieux placé que le professeur de SVT pour apprendre la rigueur ou la responsabilité intellectuelle ou le professeur de lettres ou d'arts plastiques pour donner le goût de l'analyse ?

Problèmes pédagogiques

Que faire en 4, 6 ou 8h avec des groupes d'élèves qu'on découvre, et qu'on ne reverra pas ? Comment concevoir un travail utile, formateur ? Comment évaluer cela ? Comment articuler les disciplines ?

¹ Voir l'article de S. Charbonnier dans CP n° 14.

Les nouveaux dispositifs soulèvent des questions pédagogiques que l'Acireph était jusqu'à présent la seule à poser au sens où l'idée même d'une pédagogie de l'enseignement de la philosophie était hérétique jusque là. Nous sommes tous contraints de les aborder aujourd'hui, mais bien sûr hors les murs (hors de la classe de Terminale) : ce sont d'ailleurs ces questions qui ont été principalement abordées aux rencontres de Langres.

Conclusion

Ces questions pédagogiques, nous ne les avons jamais dissociées des autres, c'est peut-être la spécificité de l'Acireph, et nous continuerons donc à les aborder toutes ensemble.

Nous travaillerons donc à partir de présentations d'expériences, soumises à la discussion, dans le but de dégager des éléments de réponses : peut-on se saisir de ces nouveaux dispositifs pour faire avancer l'enseignement de la philosophie et contribuer à une meilleure formation générale des élèves ? Faut-il au contraire les rejeter au profit d'une autre conception de la progressivité ? La réforme en cours constitue-elle une menace pour la démocratisation de la philosophie, telle que toute tentative pour exploiter les voies que nous ouvrent ces dispositifs reviendrait à contribuer finalement à notre perte ?

En effet, avant d'être en mesure d'en discuter, il nous faudra faire le point sur les conditions dans lesquelles sont mis en œuvre ces dispositifs et ce que l'on peut craindre ou espérer pour l'enseignement de la philosophie.

Cécile Victorri

Mathématique et philosophie : une rencontre féconde

François Meyer, professeur de philosophie

avec la collaboration de **Didier Missenard**, professeur de mathématique.

Préambule

Philosophie et mathématiques sont souvent perçues comme des disciplines antagonistes. Pourtant, elles étaient solidaires chez les anciens. Pourquoi cette séparation moderne ? Il n'est pas question de l'expliquer ici. Mais il est permis d'en prendre le contre-pied lorsqu'on enseigne au lycée. Contrairement à quelques préjugés, l'épistémologie des mathématiques est accessible, intéressante et utile, car elle donne du sens aux apprentissages, et montre l'unité du savoir. Il est bien évident qu'au lycée, on doit se contenter d'une initiation. Mais en l'occurrence, initier, ce n'est pas visiter la surface des problèmes complexes, mais au contraire approfondir des problèmes simples.

Le travail interdisciplinaire que nous présentons ici n'est pas un projet mais une expérience, qui bénéficie déjà d'une petite ancienneté. Nous avons étudié, avec des groupes de seconde et de terminale, des thèmes où les approches mathématiques et philosophiques se rencontraient, comme les notions d'infini, d'espace, de hasard ; ou encore des textes historiques comme le fragment « *infini, rien* » de Blaise Pascal.

Nous avons en commun la conviction que la philosophie et l'histoire des mathématiques étaient non seulement accessibles, mais encore pleines d'intérêt pour des élèves de lycée. D'un côté, le regret que les mathématiques fussent trop souvent enseignées *hors du temps*, incitait à présenter quelques aspects de la genèse des concepts de cette discipline. Il s'agissait de faire comprendre aux élèves que les notions qui leur étaient enseignées seraient mieux comprises en tenant compte de leur histoire, qui les éclaire, ainsi que des problèmes plus généraux qui leur donnent sens. De l'autre côté, l'idée que la réflexion sur la logique et les mathématiques (notions autrefois au programme de Philosophie) gagnerait beaucoup à être confrontée à la pratique de l'enseignement mathématique, incitait à sortir du cadre solitaire de la « leçon de philosophie ».

Méthode

Nous intervenons conjointement devant des demi-groupes d'élèves de niveau seconde ou première, en partant de la lecture de textes courts incitant au ques-

tionnement. Ces textes sont issus du corpus philosophique et mathématique. La lecture est suivie d'un moment de réflexion personnelle à l'issue duquel les élèves sont invités à formuler à l'oral les problèmes et les éventuelles hypothèses de réponse. Les formulations qu'ils proposent sont ensuite discutées, critiquées, améliorées, au cours d'un travail collectif que nous nous efforçons d'éclairer. Enfin, nous apportons des éléments de connaissance utiles, comme des éléments d'histoire des sciences, une démonstration, une formule, un concept ou une distinction conceptuelle.

Les questions que nous avons décidé d'aborder sont riches de paradoxes, propices à l'interrogation autant qu'elles obligent à mettre en place des hypothèses claires et des distinctions précises.

L'infini

L'infini est une des notions sur lesquelles il est le plus facile de croiser les approches philosophiques et mathématiques. Elle pose des difficultés peut-être irréductibles, comme en témoigne une longue tradition qui commence au moins avec la *Physique* d'Aristote⁵. Par ailleurs, elle est omniprésente en mathématique, car la plupart des objets mathématiques touchent, d'une façon ou d'une autre, à l'infini⁶. Il était donc tout naturel d'exploiter la richesse de cette notion dans nos activités. Nous exposerons tout spécialement les deux thèmes suivants :

- le problème des ensembles infinis
- le problème de l'infiniment petit ou de la divisibilité infinie du temps et de l'espace.

Les ensembles infinis

C'est l'activité la plus facile d'accès. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'est pas du tout nécessaire de disposer d'une « classe d'élite » pour aborder cette question. Au contraire, nombreux sont les élèves qui se prennent d'une passion, certes parfois brève, mais bien réelle, pour les difficultés soulevées.

Les ambitions pour le professeur de philosophie sont de :

1. réfuter la fausse évidence selon laquelle « le tout est plus grand qu'une de ses parties strictes » et par là poser la question générale du statut de l'évidence ;
2. suggérer la distinction entre l'infini actuel et l'infini potentiel, en montrant les difficultés qui apparaissent dès lors qu'on considère des ensembles actuellement infinis ;
3. illustrer la spécificité des raisonnements mathématique et philosophique.

⁵ Livre III, ch. 4 et suivants ; notamment les ch. 7 et 8 dans lesquels Aristote nie l'existence de l'infini en acte et livre VI, ch. 14 dans lequel il évoque les arguments de Zénon.

⁶ Par exemple, quand on s'intéresse à la limite d'une fonction « à l'infini », ou encore quand on associe les nombres à la suite, souvent infinie, de ses décimales.

Dans les classes de seconde ou de première, ces ambitions se suffisent à elles-mêmes ; en terminale, elles s'intègrent à un cours sur la démonstration et les axiomes.

Déroulement de la séance (1 à 2 heures).

On commence par étudier le texte support. Il s'agit d'une traduction faite par nos soins d'une nouvelle de Nancy Casey *Welcome to the Hotel Infinity !* (1991). Ce texte qui présente de manière amusante (grâce à une idée de D. Hilbert) un paradoxe remontant à Galilée⁷ a souvent été repris et adapté dans des revues de vulgarisation scientifique comme *Tangente*.

Il s'agit d'un hôtel dont le nombre de chambres est infini, c'est-à-dire qu'il compte autant de chambres que d'entiers naturels. Après quelque temps, l'hôtel est complet. Arrive alors un client qui exige une chambre pour la nuit. La question est : peut-on lui trouver une chambre et, si oui, comment ? Arrivé à ce moment on interrompt la lecture du texte pour se livrer à la recherche de solutions. Aiguillés au besoin par quelques pistes, les élèves s'emparent du problème, se l'expliquent les uns aux autres, et proposent des solutions.

Les réponses proposées spontanément obligent à fixer quelques conditions. Bien sûr, les chambres ne seront pas divisées, aucun client ne sera mis à la porte ou tassé dans un cagibi, etc. Mais surtout, il est impératif que les instructions données aux clients soient compréhensibles et réalisables. Certaines propositions illustrent bien le désarroi de l'intuition courante à cet égard :

- « il n'y a qu'à l'envoyer dans la chambre située à l'infini ! » Si l'on parle d'infini en puissance, alors cette phrase signifie : *la chambre qu'il n'atteindra jamais*. Les élèves constatent alors la difficulté de dire quelque chose de clair sur cette question, alors que justement le dispositif inventé par le texte oblige à proposer des procédures claires pour notre intuition.
- « Si l'hôtel est infini il ne peut être complet » : cette remarque récurrente (entendue à chaque fois !) ne dit rien d'autre que : *l'infini actuel est impossible*. En effet, comment rendre complet ce qui est nécessairement incomplet puisque toujours prolongeable ? La réponse que nous donnons à cette objection est : l'hôtel est complet parce que chaque chambre est occupée. La difficulté demeure ; pourtant, elle est sans doute irréductible, tant il est difficile de se représenter l'infini en acte.

La solution du texte est que chaque client quitte sa chambre pour aller dans la suivante. S'il occupe la chambre n alors il ira dans la chambre $n+1$. Ainsi la chambre n° 1 sera vide et le nouveau venu pourra s'y installer. Comme quelque soit n , il existe une chambre numérotée $n+1$, chacun trouve sa nouvelle

⁷ *Discorsi e Dimonstrazioni matematiche intorno a due scienze attenanti alla mecanica ed i movimenti locali* (1638).

chambre. La solution consiste dans une procédure clairement définie et qui a une fin, mais qui est accomplie *simultanément* une infinité de fois.

La suite de l'histoire montre plus nettement le problème des ensembles infinis. Cette fois, c'est un *autocar infini* qui s'arrête devant l'hôtel et un ensemble infini de touristes qui en sort. Il s'agit à nouveau de leur trouver de la place dans l'hôtel. La lecture du texte est à nouveau interrompue (en fait, nous donnons le texte par fragments) et fait place à la recherche collective.

Une proposition qu'on entend alors souvent consiste à *répéter une infinité de fois le déplacement précédent*. Mais on voit facilement qu'à procéder ainsi beaucoup des nouveaux venus seront morts avant d'avoir une chambre. Encore une fois, il nous faut une procédure qui puisse se terminer. À ce stade, il faut dire que la solution du problème est parfois trouvée, après quelques tâtonnements, par des élèves qui s'inspirent de la première partie. Ils voient qu'il faut trouver une *fonction* qui prenne en argument le numéro actuel d'une chambre et renvoie le numéro d'une nouvelle chambre qui doit avoir été vidée par l'application de la même fonction. La plus simple des solutions consiste à demander à chaque client de quitter sa chambre de numéro n pour gagner la chambre de numéro $2n$. Ainsi, toutes les chambres *impaires* se trouvent libérées. Il s'agit donc de la fonction $f : n \rightarrow 2n$.

On constate alors que l'ensemble des entiers naturels et sa partie stricte, l'ensemble des entiers naturels pairs, contiennent *exactement autant d'éléments*. Le tout n'est donc pas forcément plus grand qu'une de ses parties strictes. On voit aussi que l'union (perçue comme addition) de deux ensembles infinis ne donne pas un ensemble « deux fois plus grand ».

Approfondissements

Aux classes les plus motivées, on peut alors expliquer qu'il s'agit d'une application injective⁸ et surjective⁹ (d'une bijection). Cela s'explique facilement et est parfois connu des élèves de terminale. De telles fonctions sont indispensables pour comparer les ensembles infinis. Ici l'outil mathématique remplace l'intuition, impuissante face à l'infini. Qu'il existe entre deux ensembles une bijection ou une injection permet de savoir si l'un est « plus grand » ou « aussi grand » que l'autre, et, finalement, de donner un sens clair à ces expressions qui devenaient obscures dans le cas des ensembles infinis.

Un prolongement intéressant consiste à passer des entiers naturels aux réels. On peut alors montrer que l'ensemble des réels n'est pas « plus grand » que l'intervalle réel $]0, 1[$, toujours en construisant une bijection entre les deux ensembles (les élèves de première ou de terminale utilisent en mathématiques des

⁸ Si, pour tout x et pour tout y , $f(x) = f(y)$ alors $x=y$.

⁹ Pour tout y , il existe x tel que $y = f(x)$.

fonctions qui permettent presque la démonstration¹⁰). Autre prolongement possible, l'argument diagonal de Cantor, accessible dès la seconde, permet aussi de montrer que l'ensemble des nombres réels est « plus grand » que celui des naturels.

La divisibilité infinie de l'espace.

Cette activité s'appuie sur les paradoxes de Zénon. Elle permet d'aborder la différence entre le raisonnement et l'expérience ainsi que les difficultés du langage naturel à propos des notions de point et d'instant.

Nous donnons un texte qui expose trois des quatre paradoxes relatés par Aristote. En voici un extrait :

La flèche en vol (paradoxe de la flèche).

On a tiré une flèche vers une cible de paille. Un professeur de physique a décidé de photographier la flèche à chaque instant de son vol, pour pouvoir étudier en détail son mouvement. Il règle son appareil sur le plus petit temps d'obturation possible, de manière à avoir des clichés nets.

À un moment donné, la pointe de la flèche se trouve en un point précis de sa trajectoire, par exemple à précisément 3,1407 mètres de l'arbre. La flèche est donc, à ce moment précis, immobile, autrement on ne pourrait pas indiquer en quel point elle se trouve (et la photo ne serait pas nette).

Juste après ce moment, soit elle se trouve en un autre point, soit elle est encore au même point.

Si elle se trouve plus loin, par exemple à 3,1403 mètres, alors le photographe a manqué tous les instants où elle était à 3,1406 ; 3,1405 ; 3,1404 mètres. Il n'a pas pris la photo suivante *juste après* la précédente, mais *quelques instants* après. S'il la prend *juste après*, la pierre ne peut pas se trouver en un autre point, sinon nous aurions manqué les instants où la pierre a parcouru la distance la séparant de ce point. À l'instant suivant, la pierre se trouve donc nécessairement *au même point*. Par conséquent, la flèche ne change jamais de place, elle n'atteindra jamais sa cible.

Une fois le texte lu et relu, nous posons des questions telles que : « le raisonnement vous paraît-il convaincant ? », ou bien « où serait l'erreur s'il y en a ? »

L'avantage de ce paradoxe est qu'il met bien en évidence la difficulté présente dans tous les autres, à savoir la notion d'instant¹¹. On y considère comme *instant* ou *point* la plus petite division possible respectivement du temps ou de l'espace, comme si la division pouvait prendre fin. On considère donc, encore une fois, un infini actuel, mais dans le sens de la petitesse. Seulement, cette division ne pouvant pas être plus petite, on se trouve forcé de la considérer comme égale à zéro. Et, dès lors, il est impossible de recomposer une distance

¹⁰ Comme la fonction *tangente* qui est une bijection de l'ensemble $]-\pi/2 ; \pi/2[$ sur $|\mathbb{R}$.

¹¹ C'est précisément ce qu'Aristote lui reproche : si l'on n'admet pas que le temps soit composé d'instant, explique-t-il, l'argument s'écroule (*Physique*, VI, 239 b).

ou une durée, de penser le mouvement¹², etc. Dans le paradoxe de la flèche, la fiction de l'appareil photo et de son temps d'obturation met en évidence l'aspect artificiel de la notion d'instant (la photo n'est-elle pas un « instantané »?)

On n'insistera pas sur ces paradoxes qui sont bien connus. Simplement, le travail avec le professeur de mathématique permet d'aborder l'approche originale de cette discipline sur ces problèmes. En effet, le constat :

$$\lim_{n \rightarrow +\infty} \left(1 + \frac{1}{2^1} + \frac{1}{2^2} + \dots + \frac{1}{2^n} \right) = 2$$

semble résoudre l'argument de la dichotomie. Mais les séries infinies constituent en elles-mêmes un objet mathématique riche de difficultés.

Autres pistes

Les idées ne manquent pas. Nous avons travaillé sur le *pari* de Pascal¹³ en consacrant un certain temps à mettre en place l'idée d'espérance d'un jeu, sur laquelle est fondée le raisonnement de Pascal. La question du hasard peut être abordée à partir de ce texte et approfondie avec par exemple la question des nombres aléatoires. L'histoire du calcul infinitésimal, si présent dans les programmes de mathématiques dès la classe de 1ère, mérite aussi d'être étudiée. Enfin, l'histoire de l'écriture mathématique permet d'aborder la notion de calcul, qui peut être approfondie en philosophie par la distinction *penser/calculer*.

Quelques conclusions

L'intérêt constant suscité chez les élèves par les problèmes que nous posons peut surprendre. Ne s'agit-il pas en effet de questions fort abstraites et sans utilité pratique ? C'est qu'elles touchent de si près à certains fondements de notre intelligence qu'elles ne peuvent pas ne pas la mettre dans l'embarras, et cet embarras est le commencement de la réflexion. Par ailleurs, la présence conjointe de deux enseignants, de disciplines différentes de surcroît, donne le sentiment de former une sorte de communauté de recherche. Chaque enseignant se trouve en position d'être l'élève de l'autre. Nous concluons donc en soulignant le plaisir d'apprendre que nous essayons, en ces occasions, de partager avec nos élèves.

François Meyer

¹² Voir les analyses de Bergson dans *l'Essai sur les données immédiates de la conscience*, pp. 83-86 : c'est l'espace à parcourir, non le mouvement, qui est divisible à l'infini.

¹³ Fragment *Infini*, rien des *Pensées* de 1667.

La question des rapports entre les disciplines dans un travail interdisciplinaire

**Une expérience de philosophie en Seconde
dans le cadre d'une option interdisciplinaire Philo/Histoire-géo /SES
« analyse des grandes questions contemporaines »**

Année 2009-2010

Lycée Jean-Jaurès de Montreuil

Nicole Grataloup

1. L'occasion et le contexte

L'occasion fut la création en 2009 d'une convention entre le lycée et Sciences Po pour les Terminales : une équipe interdisciplinaire philo/HG/SES s'est constituée pour former des élèves à partir de la rentrée 2009 et les présenter à l'entrée à Science po en mai 2010.

Parallèlement, le lycée a décidé de créer une option facultative en Seconde, intitulée « Analyse des grandes questions contemporaines », avec l'idée de la poursuivre en Première et ainsi d'avoir un cycle complet Seconde / Première / Terminale de préparation à Sciences Po. J'ai fait partie de l'équipe qui a mené cette option en Seconde. Elle s'est poursuivie l'an dernier en Première, et se poursuit encore cette année (2011-2012), sous la forme d'un enseignement d'exploration (selon une décision interne à l'établissement). C'est donc une expérience qui se situe dans un cycle continu sur les trois années de lycée, ce qui représente une situation atypique par rapport aux dispositifs créés par la réforme de janvier 2011, où l'intervention du professeur de philosophie, comme l'a montré Cécile Victorri, est presque toujours ponctuelle et dépendante des autres disciplines

L'un des mobiles de cette initiative était que l'équipe de philosophie allait se trouver en sous service de quelques heures cette année-là, et que ce dispositif a permis de garder les postes. En ce sens, notre expérience préfigurait ce que la réforme a mis en place, à savoir la concurrence entre les disciplines pour obtenir des heures de DHG afin de maintenir les postes en place... Loin de moi l'idée de vouloir minimiser l'ambiguïté politique que cela représente ! Je voudrais néanmoins relater cette expérience et l'analyser essentiellement sous l'angle de la question suivante : dans un travail interdisciplinaire, quelles formes prennent les rapports entre les disciplines impliquées ? Comment les disciplines s'articulent-elles ?

2. Le fonctionnement et le contenu

Nous étions cinq professeurs volontaires, deux de philosophie, deux d'Histoire-Géographie, un de Sciences Economiques et Sociales, et cela correspondait à 3 heures de la DHG (aujourd'hui, les collègues sont 3 en Seconde, 3 en Première, 3 en Terminale). Les professeurs de philosophie avaient donc une demi heure-année, inutile de dire qu'on a travaillé pour beaucoup plus que cela !

L'horaire élèves était de 2 heures par semaine, et nous assurions donc ces 2 heures en tournant, mais en étant toujours deux professeurs de deux disciplines différentes.

Le groupe comportait 28 élèves, qui sont restés presque tous jusqu'à la fin (4 ont abandonné en cours de route), et venaient de plusieurs Secondes générales dont on avait libéré la tranche horaire dans l'emploi du temps. La plupart des élèves cependant étaient dans une Seconde option SES, avec le projet de faire une section SES et peut-être de présenter Sciences Po en Terminale.

Nous avons décidé de traiter trois thèmes dans l'année : « les médias » au premier trimestre, « les inégalités » au deuxième, « l'homme et la nature » au troisième. Cela faisait entre huit et neuf séances sur chaque thème, qui incluaient une séance d'évaluation finale à chaque trimestre.

Le contenu des séances de chaque thème a été travaillé en commun : notre question était plus de déterminer comment aborder et traiter le thème, comment répartir le travail sur les huit ou neuf séances, que de déterminer la place de chaque discipline dans ce traitement. C'était de travailler ensemble sans se préoccuper *a priori* des disciplines. Et c'est seulement dans un second temps que nous cherchions qui pouvait faire quoi en fonction de ses goûts et de ses références et compétences disciplinaires. De même, nous n'avons pas forcément ni toujours identifié pour les élèves si on faisait de la philosophie, de l'Histoire-Géographie ou des SES, mais nous l'avons parfois fait (sans doute pas assez, je reviendrai plus loin sur le problème que cela pose).

3. Les rapports entre les trois disciplines

En réfléchissant après coup sur cette expérience, nous avons analysé que les rapports entre les disciplines avaient été engagés de diverses manières selon les thèmes et les moments. Il nous a semblé qu'on pouvait identifier (au moins) trois types de rapports, que j'illustrerai par des exemples de ce que nous avons fait.

a) Premier type : l'indistinction des disciplines

C'est sur le thème des médias que nous avons été le plus dans l'indistinction des disciplines : le choix de ce thème était d'ailleurs surdéterminé par le fait que cette option se situait dans le projet de la convention Sc. Po, car l'épreuve de

recrutement y est une revue de presse sur un sujet d'actualité, à laquelle les élèves se préparent en Terminale, mais aussi en Première. Cela justifie en Seconde un travail sur les médias, qu'on n'aurait peut-être pas choisi si ce n'avait pas été dans ce cadre...

Le travail sur ce thème a visé essentiellement à analyser comment est fait un journal (aspects purement factuels d'information sur le fonctionnement de la presse écrite), à faire connaître la presse écrite quotidienne nationale et régionale (avec une analyse économique des groupes de presse), à analyser comment un même événement est traité dans différents organes de presse (analyser le rapport image/texte, le passage de la dépêche AFP à l'article, la notion de point de vue, la question de l'objectivité etc..) ; puis à leur faire réaliser une revue de presse radio, après en avoir étudié quelques unes que nous avons enregistrées pour élaborer une fiche méthode de la revue de presse qui les guiderait dans la réalisation de la leur. Cette revue de presse (orale, donc) constituait « l'épreuve » d'évaluation finale du premier trimestre.

Dans ce travail, le rôle du professeur de philosophie n'a rien de spécifique : tous sont également compétents pour analyser des articles de journaux, leur faire prendre conscience des préjugés qu'ils peuvent avoir ou trouver dans les journaux, les guider dans une lecture critique de l'actualité etc.. De même, les quelques textes théoriques qu'on leur a fait lire sur les médias étaient en eux-mêmes peu identifiés comme appartenant à une discipline : textes d'Ignacio Ramonet (un journaliste qui réfléchit sur l'évolution de sa profession, est-ce que cela relève d'une discipline scolaire déterminée ?), de Bourdieu ou de Tocqueville (sociologues ou philosophes ?). Le professeur de philosophie dans ce cas participe au développement de compétences transversales et générales de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'analyse de documents, d'esprit critique, d'organisation d'une réflexion, d'organisation du travail etc., toutes nécessaires pour être élève de lycée tout simplement.

b) Deuxième type : les disciplines proposent des approches successives clairement séparées et identifiées comme telles, tout en s'éclairant mutuellement.

Ce fut le cas lors d'une séance sur le thème des inégalités, qui impliquait deux disciplines, la philosophie et l'histoire. Dans la première heure, j'ai proposé une approche philosophique de la notion d'inégalité par l'étude du texte de Rousseau (extrait de l'introduction du *Second discours*) sur la différence entre inégalités naturelles et inégalités morales ou politiques, de convention : la démarche est conceptuelle, il s'agit de ne pas confondre deux types d'inégalités, mais aussi problématisante, puisque le deuxième paragraphe de ce texte pose la question de savoir si l'inégalité de convention peut découler de l'inégalité naturelle et que Rousseau y répond négativement, en caractérisant cette idée comme un discours d' « esclaves entendus de leur maître ».

Dans la deuxième heure, le collègue d'histoire a présenté à grands traits l'histoire du statut des femmes dans la société occidentale, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. En effet on avait choisi avec les élèves, après un recensement

qu'on leur avait demandé de faire des différents domaines dans lesquels ils percevaient des inégalités, de travailler sur les inégalités homme/femme (puis dans un second temps sur les inégalités face à la santé).

Ici les disciplines se complètent, puisque l'histoire retracée par le collègue faisait apparaître à la fois le caractère social et juridique des inégalités Homme/Femme, et les discours et arguments qui justifiaient ces inégalités par la nature des femmes, donc par une inégalité naturelle : le fait d'avoir étudié le texte de Rousseau juste avant permettait de pointer et de comprendre le sens et le rôle joué par ces discours.

Chacune des disciplines garde cependant sa spécificité et son identité : celle de la philosophie ici est « garantie » non seulement par la présence d'un professeur de philosophie (je souscris entièrement aux réserves que Cécile Victorri exprime à ce sujet dans son allocution d'ouverture), mais par le texte de Rousseau, qui est un texte de philosophe et par la démarche qu'il met en œuvre : distinguer des concepts que le langage courant confond souvent, et décrypter le sens des discours, faire la critique d'un discours fondé sur une confusion conceptuelle, en montrer le caractère mystificateur. Cette démarche est spécifiquement philosophique. Cependant, je n'ai pas à ce moment là explicité cela, ni fait travailler ces compétences philosophiques pour elles-mêmes. Peut-être aurait-il fallu le faire.

c) Troisième type : les disciplines apportent des matériaux différents pour un débat sur une question commune.

Ce fut le cas, toujours sur le thème des inégalités, d'une séance où nous avons proposé aux élèves de débattre de la question : que peut signifier l'égalité entre les hommes et les femmes ? Qu'est-ce que les femmes revendiquent sous le nom d'égalité ?

Les trois disciplines ont fourni les textes, appartenant à leur corpus propre, qui ont servi de base au débat :

- Olympe de Gouges : *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (avec une chronologie de la conquête des droits de femmes après la Révolution) : texte d'histoire
- John Stuart Mill : extrait de *De l'assujettissement des femmes* : texte de philosophie
- Simone de Beauvoir : extrait du *Deuxième sexe* : texte de philosophie
- Tocqueville : *De la démocratie en Amérique* III, 12 « comment les américains comprennent l'égalité de l'homme et de la femme » : texte philosophique ou sociologique ?
- François de Singly : extrait de *Sociologie de la famille contemporaine* (1993) « l'autonomisation de l'individu par rapport à la famille contemporaine » : texte de sociologie
- Henri Mendras : extrait de *La seconde révolution française, 1965-1984* (1988) « sexes et âges » : texte de sociologie (ou plutôt de sociologie historique ?).

Les élèves travaillaient par groupe, chaque groupe sur un texte différent, avec la consigne de trouver un titre pour le texte, d'en résumer les principales idées de façon à présenter le contenu à la classe, et de donner quelques éléments de réflexion personnelle sur le texte en vue d'une discussion avec la classe.

A la suite de cela, les élèves avaient un devoir écrit à faire : faire le même travail sur un autre des six textes (titre, présentation du texte et de ses principaux arguments, réflexion personnelle), l'objectif étant de les inciter à relire les textes pour mieux se les approprier et reprendre leur réflexion après la discussion collective. De cette façon, ils avaient aussi l'occasion de travailler un texte d'une autre discipline que celui qu'ils avaient travaillé en classe.

Dans cette séance, le débat a fait apparaître les différents aspects de l'égalité et de l'inégalité (de droits, de statut social, de statut dans la famille, dans le travail) entre les hommes et les femmes. Il a permis de comprendre que différence et inégalité ne sont pas synonymes, et de complexifier la question de savoir si l'égalité nie ou pas la différence. En ce sens, le bénéfice est clairement philosophique : complexifier une question et en approfondir les tenants et aboutissants est une démarche de la philosophie, même si celle-ci n'en a pas l'exclusivité.

Mais il a aussi permis de voir que les différentes disciplines ne raisonnent pas de la même manière. En effet, les textes philosophiques ont un certain niveau de généralité : Beauvoir et Mill parlent de LA femme et de son statut en général. A l'inverse, les textes historiques ou sociologiques sont nettement contextualisés, situés dans une époque et s'appuient sur des faits, des statistiques etc. Cela a d'ailleurs pu poser problème à certains moments du débat de faire se confronter des idées générales et des faits contextualisés : qu'un fait vienne illustrer ou au contraire faire contre-exemple à une idée, cela invalide-t-elle celle-ci ? Non, certes, mais cela peut au moins questionner l'idée. De plus, les disciplines d'HG et de SES ne présentent pas seulement des faits, elles proposent des analyses et des théorisations qui peuvent, elles, faire débat avec les idées philosophiques. On voit qu'il y a là un problème de fond, loin d'être résolu et qui mériterait plus ample réflexion : nous ne l'avons pas abordé avec les élèves, certains cependant qu'ils avaient pu au moins pressentir ce qui différencie les disciplines. Aurait-il fallu le faire ?

Cette esquisse de typologie est certainement incomplète. Elle montre néanmoins que le vocable « interdisciplinarité » peut recouvrir des réalités très différentes, et c'est sans doute heureux. J'en déduirai, en guise de conclusion, quelques réflexions sur les questions qui ont suscité l'organisation de ces Journées d'étude de l'Acireph.

4. Conclusion

Est-ce que ce travail constitue une initiation à la philosophie ?

S'il s'agit de la préparation aux exercices type bac, dissertation et explication de texte, explicitement, non. Nous n'avons pas proposé aux élèves ces exercices, mais pas non plus les exercices type bac des autres disciplines. Nous leur avons fait pratiquer d'autres formes d'exercices oraux ou écrits, que nous avons inventés au fur et à mesure du déroulement de l'année, en les adaptant aux thèmes et aux modes de travail que nous mettions en place en cours.

Mais on peut penser que la participation de professeurs de philosophie et de textes philosophiques au développement de compétences transversales n'est pas indifférente : particulièrement sur l'organisation d'une réflexion écrite ou orale, l'analyse de notions et la façon de se construire une opinion personnelle à partir de divers points de vue, de s'interroger sur la valeur et la légitimité d'une affirmation, d'une thèse, d'une argumentation. Ces compétences sont, au moins théoriquement sinon pratiquement pour tous les élèves (je n'ai pas eu la possibilité d'interroger les élèves qui sont aujourd'hui en Terminale sur ce point), susceptibles d'être réinvesties dans les exercices canoniques de la philosophie ensuite.

En quoi la présence de la philo est-elle nécessaire, voire indispensable à un tel travail ?

Indispensable, je ne sais pas, nécessaire, je le crois. Ce qu'elle apporte, selon mes collègues, c'est une plus grande prise de distance. Par exemple, les collègues d'Histoire disent que leur discipline oscille sans cesse entre la mise à distance et l'empathie, et que la philosophie au contraire permet une prise de distance critique dont les textes philosophiques fournissent les outils conceptuels. Les élèves, eux, ont dit (dans les bilans de l'expérience) que l'apport de la philosophie, à leurs yeux, était qu'elle sollicitait de leur part une prise de position personnelle raisonnée, que l'élaboration de cette position était partie intégrante du travail (et non pas, comme dans les autres disciplines, une possibilité ouverte mais non intégrée dans le travail même de la discipline).

Ce travail interdisciplinaire conduit-il à une « dilution » des disciplines ?

Cette question, que j'ai posée à mes collègues avant les Journées d'Étude, les a étonnés : pour eux, s'il y a dilution, - oui, peut-être, disent-ils - cela ne pose pas problème, car ce qui compte c'est d'une part la formation intellectuelle globale des élèves et d'autre part le plaisir de travailler ensemble et la sollicitation réciproque des savoirs et démarches des autres disciplines. Certes l'argument peut être entendu pour des disciplines qui ont par ailleurs une place autonome dans le cursus scolaire : parallèlement à l'option interdisciplinaire, les élèves découvraient les sciences économiques et sociales, et ils ont reçu un enseignement d'histoire et de géographie depuis l'école primaire. Mais pour la philosophie, qui ne leur a pas encore été enseignée, cela ne va pas de soi : il n'est en effet pas évident que le premier contact avec la philosophie se fasse dans le

cadre d'une démarche interdisciplinaire, sans qu'elle ait été au préalable « installée » comme discipline à part entière, donc identifiée et reconnue dans ses contenus et ses modalités de pensée, pour toutes les raisons que Cécile Victorri développe dans le texte de son allocution d'ouverture.

Je me suis demandé plusieurs fois dans ce texte s'il n'aurait pas fallu, pour pallier cette difficulté, préciser davantage que nous ne l'avons fait l'identité de la philosophie dans chacune des démarches où elle intervenait. Je n'ai pas de doctrine arrêtée sur ce point : d'un côté, on peut penser que le faire aurait permis que les élèves repèrent plus explicitement les processus de pensée, le type de questionnement et de raisonnement propres à la philosophie et ce qui distingue celle-ci des autres disciplines ; et en ce sens, cela aurait fait plus sûrement de cette expérience une sorte d'initiation à la philosophie. Mais d'un autre côté, nous n'avons pas eu le sentiment que cela entravait leur travail et leur réflexion, et on peut penser qu'à l'inverse, le fait d'insister sur la distinction des disciplines aurait pu d'introduire des effets de rupture inutiles, voire néfastes à la continuité et la globalité du travail sur les questions qui nous occupaient. Le fait que l'option devait se prolonger l'année suivante en Première a certainement été un des facteurs qui nous a fait choisir cette manière de faire : en quelque sorte, on avait le temps de laisser s'installer un rapport à la philosophie un peu flou avant de le préciser par la suite.

Ceci dit, cette difficulté même plaide en faveur de l'idée qu'il faut continuer à revendiquer un enseignement autonome de philosophie en Seconde et en Première, avec une progressivité réellement pensée.

Cependant cette revendication à elle seule et telle quelle ne peut suffire, si elle fait l'impasse sur la nécessaire reconfiguration de l'enseignement de la philosophie qu'elle suppose. Il ne peut pas s'agir de la reconduction à l'identique de ce qui se fait en Terminale en l'étendant simplement sur les trois années de lycée, et d'ajouter simplement de la philosophie là où il n'y en a pas. Ce qui m'amène au point suivant.

Formations disciplinaires et « culture générale » ?

Je l'ai dit, nous avons clairement travaillé davantage dans une optique de « culture générale » que dans une optique disciplinaire. Mais il y a là une vraie question : l'enseignement secondaire n'a pas pour objectif de former des « spécialistes » de chaque discipline, même s'il y a des filières identifiées et marquées, dans leurs horaires et leurs coefficients, par des ensembles disciplinaires. Il garde un caractère général (jusque et y compris dans les séries technologiques) et vise à faire acquérir aux élèves les outils de réflexion et les éléments de culture générale qui leur permettront ensuite de se spécialiser lors de leurs études supérieures. Or, de deux choses l'une : ou bien cette « culture générale » est l'addition de différentes disciplines, auquel cas on n'a pas besoin de faire du travail interdisciplinaire, l'addition se faisant d'elle-même dans la tête de l'élève ; ou bien on fait travailler les disciplines ensemble à la formation intel-

lectuelle des élèves sur des sujets qui sollicitent différentes disciplines. L'avantage de la deuxième solution qui est celle que nous avons adoptée est de montrer que les disciplines sont à la fois autonomes et liées, qu'elles participent toutes à la pensée humaine ; que le cloisonnement des disciplines dans le contexte scolaire est sans doute nécessaire mais qu'il doit être dépassé pour que les différents savoirs issus des disciplines, non pas s'additionnent, mais s'intègrent à la pensée et puissent « faire culture » (ou encore, avoir du sens).

Or il y a là un enjeu démocratique fort : la tradition scolaire française cloisonne à l'excès les disciplines, et c'est sans doute une des causes de l'échec de sa démocratisation. Pour la grande majorité des élèves, les différentes disciplines se juxtaposent et ne font jamais culture ; seuls ceux dont la culture familiale et sociale leur en donne les moyens et les outils intellectuels sont capables de faire des liens, de concevoir les différentes disciplines comme autant de moyens de penser la réalité, de s'orienter dans la pensée et de construire leur propre pensée. Il faut bien reconnaître que le système scolaire français n'a jamais pris ce problème à bras le corps, et n'a jamais sérieusement réfléchi à la cohérence des programmes au sein d'une même série et sur plusieurs années, à la façon dont les programmes des différentes disciplines pourraient contribuer ensemble à la formation des élèves. Si les Inspections Générales (entre autres instances chargées de faire des programmes scolaires) des différentes disciplines pouvaient se parler et travailler ensemble au lieu de mener entre elles cette guerre de territoires qui caractérise leurs relations (on peut rêver !), alors sans doute le terme d'interdisciplinarité prendrait tout son sens, puisqu'il deviendrait le principe même de l'ensemble du système scolaire et de la formation des élèves, et le principe de régulation des rapports entre les disciplines. Repenser la place et le rôle de la philosophie (mais aussi bien de toutes les autres disciplines) dans cette perspective est une condition nécessaire pour que la revendication d'un enseignement progressif de philosophie ne soit pas un leurre. En tout cas, c'est à cela que l'Acireph devrait à mon sens travailler.

Nicole Grataloup

État de la Recherche

Publicité de la philosophie. Être le plus nombreux possible à penser le plus possible

Extrait d'un livre à paraître à la fin de cette année aux Éditions du Seuil

Sébastien Charbonnier

Il s'agit d'un extrait de l'Appendice I, consacré à une analyse critique de la métaphore du couronnement, si souvent utilisée par les chantes de l'enseignement de la philosophie. Au début du XXI^e siècle, la philosophie n'est plus perçue ni par l'institution ni par les élèves comme un couronnement. C'est un fait historique irréfutable à partir des années soixante-dix : *pratiquement*, l'enseignement de la philosophie ne couronne plus. La violence de ce glissement historique nous vaudra des réactions vives de ses thuriféraires avertis dans les années quatre-vingt. Néanmoins, le discours *théorique* qui a construit cette métaphore fut si prégnant pendant le siècle qu'il constitue les profils multiples de l'enseignement de la philosophie. L'analyse de cette mythologisation est d'autant plus nécessaire que l'inadéquation entre la situation pratique et l'estime dans laquelle la philosophie continue d'être tenue par ses agents devient un clivage douloureux. Essayons donc d'analyser ce mythe du couronnement pour comprendre dans quelle mesure il conditionne l'enseignement de la philosophie, ses modalités et ses finalités. Développé, ce piège narcissique pourra être esquivé et nous pourrions penser les conditions d'une rencontre effective de l'enseignement de la philosophie avec les jeunes individus d'une société.

Sur les neuf profils de cette métaphore, dégagés dans l'Appendice, en voici deux qui font écho aux journées d'études de cette année.

EXTRAIT :

Voyons maintenant un profil qui tire son image du biologique : le couronnement supposerait une **maturité** pour la philosophie. Fer de lance du Greph, la critique de l'argument de la maturité a permis d'en montrer la contradiction logique. Elle est assez évidente : si, pour philosopher, il fallait attendre que l'esprit soit « prêt » à philosopher, on voit mal par quel miracle un esprit qu'on n'a jamais confronté à la philosophie pourrait jamais être « mûr » pour la philosophie. En

bref, on attend que les élèves soient magiquement préparés à ce à quoi la philosophie peut justement former : un certain maniement des concepts, une certaine rigueur logique, une capacité de distanciation à ses propres opinions. Tout cela a déjà été très bien dit par Kant : « J'avoue que je ne m'accommode pas bien de l'expression dont se servent des hommes pourtant avisés : tel peuple (que l'on conçoit en train d'élaborer sa liberté légale) n'est pas mûr pour la liberté, les serfs d'un propriétaire terrien ne sont pas encore mûrs pour la liberté ; et ainsi de même, les hommes en général ne sont pas encore mûrs pour la liberté de croire. Mais, suivant une telle hypothèse, la liberté ne surgira jamais. Car on ne peut pas *mûrir* pour la liberté si l'on n'a pas été préalablement mis en liberté (on doit être libre pour se servir utilement de ses forces dans la liberté). [...] on ne mûrit jamais pour la raison autrement que grâce à ses *propres* tentatives (qu'on doit être libre d'entreprendre). »¹

§ 5. FENÊTRE III. LA « MATURITÉ » : UNE INVENTION DE TWEEDELDEE ET TWEEDELDUM

Dans un des entretiens, des élèves de STI, souvent stigmatisés comme peu réceptifs aux humanités, reconstruisent *presto* l'argumentation de Kant. Alors que nous discutons sur le fait qu'ils auraient aimé faire de la philosophie plus tôt dans leur cursus, Justin explique l'intérêt particulièrement crucial qu'elle peut avoir pour eux : « Surtout pour nous. Parce qu'on nous emmène plus rapidement dans le monde de l'entreprise aussi, et le fait qu'on se retrouve dans ce monde où normalement on n'a pas la parole, 'fin pas tout le temps la parole, ça nous aide à mieux contester certaines choses. [Ludovic lance un « Ouais ! » convaincu] Comparés à d'autres qui vont pas être directement confrontés à cette réalité. » William se paie d'un peu d'humour : « C'est l'âme du révolutionnaire qui parle, Justin ! » ; Ludovic renchérit : « Ça permet de comprendre des choses et de pouvoir se défendre. » Ils pointent vers l'idée que c'est en donnant les moyens de se libérer qu'on permet quelque maturité. Voilà alors le dialogue qui s'ensuit :

« Enquêteur - Donc vous vous en seriez sentis tout à fait capables. Parce qu'un des arguments de l'institution c'est de dire qu'on ne peut faire de la philo qu'en Terminale parce que les élèves ne sont pas assez matures ou pas prêts avant.

Maxime - (*blasé et méprisant*) Bôôh... ça c'est des conneries. Ça aide à avoir de la maturité justement. C'est l'inverse, ils n'ont pas compris !

William - On prend du recul et on réfléchit : ça aide.

¹ Je passe sur la clause de réserve : « Je ne suis pas opposé à ce que ceux qui détiennent le pouvoir entre leurs mains, contraints par les circonstances, renvoient encore loin et même très loin le moment d'affranchir les hommes... » - Emmanuel Kant, *La Religion dans les limites de la simple raison*, IV^e partie, II^e section, § 4, dans *Œuvres philosophiques*, t.III, Paris, Gallimard « Pléiade », 1986 [1793], p.226, note.

Ludovic - Ouais, c'est prendre le problème à l'envers : en disant qu'on n'est pas assez matures pour, alors qu'en fait c'est ce qui aide à le devenir. Ça nous fait avancer en fait. »

Alors que le texte de Kant apparaît à l'Inspection d'une richesse qui mérite quatre heures de réflexion¹, on réalise que l'argumentation logique de Kant, limpide, peut être reproduite sans problème par les élèves - spontanément ! Il ne semble donc pas illusoire de poser des objectifs exigeants en termes d'analyse critique avec des élèves capables de balayer en quelques secondes un mythe auquel bien des professeurs de philosophie se sont accrochés et s'accrochent encore - et notamment d'avoir l'ambition de philosopher avec eux plus tôt et progressivement.

§ 6. COMMENT CRÉER LES CONDITIONS D'INEFFICIENCE D'UN APPRENTISSAGE ?

On peut déceler aussi une contradiction dans les ambitions démocratiques affichées : comment peut-on insister à tel point sur le rôle décisif et formateur de la philosophie et refuser de s'intéresser à la jeunesse avant la fameuse classe de Terminale, alors que tant de germes d'exclusion sont à l'œuvre dans le système scolaire et privent par conséquent des futurs citoyens de ce qu'on présente par ailleurs comme si nécessaire ? Roland Brunet exprime cette contradiction ainsi : « Ou bien la philosophie est l'objet précieux d'un enseignement luxueux et dans son essence clérical, dispensé aux "*happy few*" et il est contradictoire d'en imposer l'obligation ; ou bien elle est l'objet commun d'un enseignement nécessaire dû à tous et il est contradictoire d'en doser l'obligation. »² On peut même voir, à la manière de Sarah Kofman, une logique purement conservatrice et foncièrement antidémocratique dans cette idée de maturité. En cantonnant l'enseignement de la philosophie à un couronnement, on clôt sa force critique de deux points de vue.

(a) En refusant l'extension en amont, on refuse à une grande majorité d'individus l'accès à la philosophie. C'est donc anti-démocratique pour une simple raison démographique. On l'a vu.

¹ En 1977, Roland Brunet notait avec ironie, à propos de ce texte qui balaie l'un des arguments récurrents du conservatisme de l'Inspection : « il est bien connu des candidats au baccalauréat, il a été donné cinq fois ces dernières années (Orléans, A, 1971 ; Amiens, C, D, 1972 ; Reims, C, D, 1972 ; Aix-en-Provence, A, 1972 ; Bordeaux, C, D, 1976). » - Roland Brunet, « *Margarita philosophica* », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Champs-Flammarion, 1977, p.154, note 1.

² Roland Brunet, « *Margarita philosophica* », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit., p.113.

(b) Mais on clôt aussi l'aval en créant l'impression trompeuse qu'il y aurait un sens à philosopher une fois pour toutes.¹ En effet, parler d'un « bon âge » pour philosopher, c'est canaliser le moment du doute, de l'interrogation, de la critique dissolvante dans un lieu institutionnellement consacré pour y donner libre cours en même temps que pour y apporter des réponses : « La critique philosophique, en occasionnant une décharge des pulsions destructrices, servirait d'exutoire, permettrait, dans la vie réelle ultérieure, l'économie des révolutions politiques. À l'issue de la classe de philosophie, la crise de l'adolescence devrait être liquidée : le passage du lycée à la vie serait aussi le passage de l'âge de la révolte à celui de la raison, à la maturité véritable. Tout devrait, de nouveau, rentrer dans l'ordre. [...] L'argument de la "maturité" n'est donc pas "innocent" : il est fondamentalement *politique*, il implique une certaine politique. »² Autrement dit, le couronnement de l'enseignement de la philosophie, dans son profil biologique, est le garant d'une stabilité politique : il fête les puissances critiques de la philosophie pour mieux les cantonner à une période donnée de la vie des individus. C'est *l'enseignement de la philosophie comme carnaval*.

En effet, l'essence politique du carnaval est d'être temporaire : institutionnellement, le carnaval est un dérèglement réglé du renversement du monde, inscrit dans un temps et dans un espace déterminés. Il régule de manière apotropaique la société : on est d'autant plus heureux de retrouver l'ordre qu'on s'est offert la griserie effrayante du désordre.³ La métaphore du couronnement a donc un rôle politique : on consacre pour mieux faire taire, on cantonne le doute pour mieux laisser libre cours aux certitudes. Loin d'être une invitation à la critique permanente, l'enseignement de la philosophie ainsi consacré dans une année terminale a un rôle philosophiquement contre-productif eu égard à la tradition critique dont il est porteur. Dans le contexte actuel, Patrick Rayou arrive à une pareille conclusion sur le rôle « pacificateur » de l'enseignement de la philosophie, aux antipodes de sa tradition critique : « L'instrumentalisme relatif des élèves les plus favorisés joint à l'indifférence de ceux qui se savent déjà hors jeu doivent assez facilement triompher de l'enthousiasme d'une catégorie d'élèves trop socialement et scolairement fragilisés pour donner leur mesure dans cette discipline. Faute, sans doute, d'être suffisamment interrogé par l'institution et ses professionnels, cet enseignement risque d'être régulé par une logique qui lui est étrangère et qui vise principalement à assurer la pacification d'une situation scolaire et sociale potentiellement explosive. Ce faisant, on vide la discipline des finalités qu'elle a de plus en plus affirmées pour le plus grand nombre au cours de l'histoire. »⁴ Un postulat très important rend d'ailleurs compte de ce-

¹ L'existence d'études universitaires de philosophie n'est pas un contre-exemple, comme le montre le profil suivant. Ces étudiants-là seront de futurs « entrants », or ce qui compte c'est l'impression faite aux « non philosophes », c'est-à-dire à l'écrasante majorité des citoyens.

² Sarah Kofman, « Philosophie terminée, philosophie interminable », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit., p.16.

³ Cf. Julio Caro Baroja, *Le Carnaval*, Paris, Gallimard, 1979. Sur ce point, il y a aussi le travail précurseur de Mikhaïl Bakhtine, *François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous La Renaissance*, Paris, Gallimard, « Tel », 1982 [1940].

⁴ Patrick Rayou, *La "dissert de philo"*, Rennes, PUR, 2002, p.238-239.

la : l'opposition de la philosophie et de la vie - opposition explicite chez Bernard Bourgeois.¹ Philosopher une fois, une « *bonne* » fois pour toutes les fois où on ne philosophera plus, une bonne fois pour n'avoir plus jamais besoin de philosopher.

§ 7. FENÊTRE IV. LA PHILOSOPHIE COMME CARNAVAL

Les clichés sur les âges philosophiques idoines se distribuent en fonction des propriétés supposées de l'activité : l'enfance se pose des questions, la jeunesse critique tout, etc. Les élèves adhèrent volontiers à cette idée d'une « parenthèse philosophique » que la forme institutionnelle conforte. Par exemple, lorsque je demande à Sophie et Jérémie s'ils croient qu'ils referont de la philosophie plus tard, Sophie répond immédiatement et avec fermeté : « Non ! » alors que Jérémie est plus modéré : « Avec les enfants ! (*sourires*) Mais je n'sais pas, sinon... non... 'Fin dans un cadre scolaire : non. » Cette précision du « cadre scolaire » est un indice : ce stigmatisme distingue les *manières* scolaires d'une propension, par ailleurs générale, à philosopher. Caroline le dit en ces termes : « La philosophie en tant que matière c'est peut-être quelque chose pour laquelle on se spécialise, mais dans la vie quotidienne on fait de la philosophie, même si ce n'est pas autant poussé. » En effet, les lycéens d'aujourd'hui prêtent volontiers la tendance à philosopher à « tout le monde ». À les entendre, il n'y aurait donc plus lieu de s'inquiéter de la forclusion temporelle induite par le biais institutionnel de son enseignement. Lorsque je demande « quand est-ce qu'on fait de la philosophie ? », c'est une avalanche de réponses : « Tout le temps ! », « Avant qu'on en fasse on en faisait. » Dans un autre entretien, un chœur de quatre élèves répond spontanément à la question « qui philosophe ? » : « Tout le monde ! » Ailleurs encore, Aurélia et Marine abondent : « On fait tout le temps de la philosophie. » Caroline semble donc exprimer une pensée partagée lorsqu'elle dit : « On fait tout le temps de la philo, même en dehors des cours, même si on ne s'en rend pas compte, donc je pense que même si on n'en fait plus de la philo vraiment en tant que matière on en fera quand même mais on s'en rend pas forcément compte. »

Un point pour la démocratisation semble avoir été marqué : le concept de philosophie ne suscite plus de complexes. François Châtelet rappelait que le premier geste pour réaliser le rêve d'un accès général à la philosophie était de répéter qu'elle est la chose la mieux partagée du monde afin de lever la peur que les gens ont sur leurs pratiques de pensée. C'est pourquoi il aimait à dire

¹ Cf. l'analyse de Francis Marchal sur l'hégélianisme de Bourgeois et ses conséquences sur l'enseignement de la philosophie : Francis Marchal, « Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique », dans Francis Marchal (coord.), *L'Enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994, p.79.

que « tout le monde fait de la philosophie sans le savoir ». ¹ Le voilà aujourd'hui pris au mot par les lycéens. Étonnée qu'une camarade dise qu'elle ne veut plus faire de philosophie après la Terminale, Aurélie lui lance : « Tu veux pas ? On fait forcément de la philo sans le vouloir. » Malgré la justesse du geste performatif de Châtelet, je pense qu'il faut rester prudent avec cette distribution généreuse des aptitudes à philosopher. Elle est une salutaire décomplexion vis-à-vis de la violence symbolique que la discipline peut véhiculer, mais on ne peut s'empêcher d'y voir le fantôme de la tolérance molle : que chacun reconnaisse en l'autre les capacités à philosopher, n'est-ce pas le contrat de tolérance qui garantit le droit de chacun à disposer de son opinion ? L'universalisme proclamé tombe vite dans l'abstrait : « tout le monde philosophe », c'est en fait « personne ne philosophe ». Le carnaval continue.

Mais surtout, d'un point de vue logique, le consensus selon lequel tout le monde philosophe est corrélatif d'une absence de définition réelle de la philosophie. Or, penser la démocratisation des conditions de l'enseignement de la philosophie est impossible si on se complaît dans le flou d'un « tout le monde philosophe » en ne sachant pas ce qu'on entend par-là. L'affirmation cache en fait un raccourci simple : parce qu'on est un homme on philosophe, on se pose des questions. « Tout le monde philosophe » n'énonce en fait rien d'autre qu'une tautologie : « tous les hommes sont des hommes ». C'est non seulement prétentieux de la part de la philosophie et surtout complètement liquéfiant pour elle. Cette identification non dite provoque le démocratisme verbal : bien sûr que tout le monde philosophe, sinon cela voudrait dire que certains ne sont pas des hommes. On se sent obligé d'attribuer des propensions philosophantes universelles par respect pour les personnes. Après les propos de Caroline ci-dessus rapportés, Julia et Charlène rentrèrent dans la conversation qui pose alors le problème de la vacuité de cette attribution universelle. La réticence qu'elles ont à en exclure des « personnes » est significative de l'identification effectuée tacitement.

Cette identification entre philosophie et humanité recèle les puissances de l'imbécillité, comme de dire que la disparition de l'enseignement de la philosophie ferait de nous des bovidés. ² Autrement dit, associer l'esprit philosophique au propre de l'homme, c'est créer une scène terrible, celle des prétendants à philosopher : avec une telle identification, on obtient donc la possibilité d'une

¹ Christine Goémé, « Ordre et désordre », intervention au colloque *François Châtelet et la question de la philosophie*, Université Paris VIII, 12 mai 2006.

² Lors des États généraux de la philosophie en 1979, Jankélévitch, apparemment inquiet de la mort de l'enseignement de la philosophie, avait « dit à peu près que si l'on réduisait la place de la philosophie les gens deviendraient tous des bovidés. Le moindre projet de réduction des horaires de philosophie en classe de Terminale fait parler d'un retour à la barbarie. » (Jacques Bouveresse, *Bourdieu, savant & politique*, Marseille, Agone, 2003, p.61) Seule une peur irrationnelle peut faire dire une telle chose : cette « image » suppose que les jeunes personnes sont d'abord des bovidés que la philosophie viendrait - figure du sauveur - extirper de leur animalité ruminante ; il est une insulte aux 80% des jeunes d'une classe d'âge qui ne bénéficiaient pas de l'enseignement de la philosophie à l'époque où ce propos a été tenu.

ligne qui sépare hommes et « non-hommes ». En bref, le mot d'ordre selon lequel « tout le monde philosophe », après avoir brisé une certaine violence symbolique, risque de tourner à vide. Il rend plutôt un hommage pervers à la philosophie car, faute d'une définition explicite, il la cantonne tacitement à son acception socialement et historiquement contingente et la prive de toute effectivité. Paradoxalement, c'est donc en lui reconnaissant une pratique généralisée qu'on la canalise drastiquement. À l'inverse, un affrontement serré avec ce qu'on entend par philosophie permettra, je l'espère, de lui offrir les virtualités du polymorphisme.

§ 8. UN NEUVIÈME ET DERNIER PROFIL

Il reste un dernier profil, le profil mystique : le couronnement instaure la **sublimité** de la philosophie. En cantonnant l'enseignement de la philosophie à un éphémère et prestigieux moment, on conforte tous les profils du couronnement à commencer par celui de la légitimité. En effet, le caractère éphémère de la rencontre avec la philosophie permet d'assurer un prestige social et symbolique à une pratique que l'on a rencontrée sans pouvoir se l'approprier. Le mythe du temps nécessaire à consacrer à la philosophie, toujours très prégnant, suppose un tel effet de rupture et de brièveté. La philosophie est le loisir par excellence, ce à quoi il faut consacrer *tout son temps* : la lecture d'une page de philosophie demande plus de temps qu'une page de littérature, on ne peut jamais connaître que quelques philosophes même après de nombreuses années, la préparation d'un cours de philosophie demande beaucoup de temps, etc. En bref, la philosophie est supposée « coûter du temps, plus de temps que les autres activités intellectuelles ». ¹ Dès lors, s'inscrit une très forte opposition entre la simple initiation délivrée aux élèves et une vie consacrée à la philosophie. Celle-ci ne peut donc pas être conçue comme un moyen à la disposition de tous. La déférence outrancière est un jeu symbolique subtil : en s'écrasant exagérément devant la grandeur des philosophes patentés², le professeur de philosophie, dont on sait par ailleurs qu'il consacre sa vie à cela, fait passer le message implicite aux élèves de la sublimité donc de l'inaccessibilité de la philosophie. Son humilité est ce qu'il faut concéder pour véhiculer la certitude, chez les élèves, que la philosophie est chose trop belle pour qui ne s'y consacre pas entièrement.

Bref, les vertus supposées de l'enseignement de la philosophie traduisent moins un souci des autres qu'elles ne flattent celui qui dispense cet enseignement. Ainsi est assuré le mythe de la difficulté, de la grandeur d'une discipline qui ne

¹ Fabiani donne de nombreux exemples de cette « auto-définition » du travail philosophique en sacerdoce, dont celui de la note ci-dessous. Cf. Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Éd. de Minuit, 1988, p.66.

² Prenons par exemple la rhétorique de Jules Lagneau lorsque, interrogé par ses élèves sur Locke, il rétorque : « Locke, je ne le connais pas et, pour en pénétrer une page, il me faudrait huit jours. »

se donne à voir que par les interstices d'un dévoilement sacré. Cette auto-érotisation permet d'instaurer un pouvoir fondé sur une mystique de la force. Cette mystique impose l'alternative suivante : soit vous êtes converti et vous devenez des nôtres, soit vous êtes ébloui et vous nous respectez. D'où le refus de souiller la philosophie en l'étendant : elle doit demeurer un sanctuaire dont quelques prêtres zélés, humbles dispensateurs, donnent un aperçu aux yeux profanes et émerveillés des futurs adultes. La concentration de l'enseignement de la philosophie permet de cacher son corps nu pour le rendre plus désirable.¹ Il s'agit de rendre désirable par la méconnaissance : c'est ce qu'on appelle la séduction. En refusant de se donner, l'enseignement de la philosophie pouvait conserver son caractère sacré, virginal. Ainsi, la rencontre avec la philosophie fonctionnait comme une vision mystique : la philosophie existe, je l'ai rencontrée. Grandeur de ce qui condescend à se laisser voir. Alors que la logique de la démocratisation est manifestement contradictoire avec la ligne défensive, cette logique de contention est parfaitement cohérente avec les objectifs élitistes de l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie. C'est la fin du fonctionnement de ce mécanisme qui a été vécue comme une violence : si on réussit toujours à en convertir quelques-uns, on ne peut plus imposer une crainte révérencieuse chez les autres. Les ténèbres de la grandeur philosophique deviennent imperceptibles aux nouveaux aveugles.

Prenant acte d'un prestige acquis institutionnellement, les acteurs de l'enseignement de la philosophie ont construit un discours apologétique qui ne favorise pas, freine même, les ambitions démocratiques de la philosophie - au sens où ces ambitions constituent un projet politique de formation des individus amenés à participer à l'expression de la souveraineté du peuple. Mais en quoi la philosophie forme-t-elle ? À quoi forme-t-elle ? Ces questions invitent à formuler des hypothèses difficiles à nourrir avec le matériau historique - sinon par contraste. Au regard de l'histoire de l'enseignement de la philosophie, la question des possibilités offertes par la rencontre avec un public extrêmement large demeure complètement inédite. Tout reste à penser, si tant est qu'on arrive à se débarrasser de certains poids théoriques dont on perçoit trop bien qu'ils sont surdéterminés.

N.B. L'Appendice I, dont est tiré cet extrait, est un moment critique de l'ouvrage. Ce livre cherche par ailleurs à avoir une posture imaginative de propositions de pistes diverses (et pas seulement de diagnostic critique).

Sébastien Charbonnier

¹ On peut faire une analogie rigoureuse avec les magnifiques analyses de Rousseau sur la pudeur et la séduction : d'un côté, l'érotique des corps habillés *en tant qu'ils montrent (un) peu pour mieux attiser*, dévoilant un filet de chair, un interstice de nudité ; de l'autre, la banalité nue des corps dansant des jeunes Lacédémoniennes. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Lettre à d'Alembert*, Paris, GF, 2003, p.191-192.

Critique sociale de l'école et réforme pédagogique selon Pierre Bourdieu¹

Hervé Boillot

Introduction

Depuis les années 1960, la démocratisation de l'enseignement secondaire et de l'université est, plus qu'un processus, la seule finalité légitime de toute politique éducative et l'horizon de maintes recherches sur l'école. Les livres de Bourdieu et Passeron y sont pour beaucoup, et aussi dans la manière de penser la démocratisation en question. Il est en somme acquis, depuis leurs travaux, d'abord, que l'égalité, formelle, des droits, n'est rien si l'on n'assure pas aux membres des différentes classes sociales des chances égales de réussite, ensuite, que l'ouverture de l'accès à ces enseignements ne suffit pas, si, dans le même temps, l'on ne réfléchit pas à une réforme pédagogique de l'enseignement.

Au début des années 1990, nous écrivions, Michel Le Du et moi, un livre intitulé *La Pédagogie du vide*². Nous y instruisions la critique d'une littérature psychopédagogique prisée dans les instituts de formation des maîtres et dans des cercles plus larges de l'opinion publique et dénoncions la production d'une idéologie pédagogue. Michel Le Du le faisait du point de vue d'une philosophie analytique et d'une philosophie de la psychologie. Pour ma part, je m'attachais surtout à la dimension socio-politique des discours de certains réformateurs pédagogiques, notamment au fait qu'ils tiraient une bonne partie de leur légitimité intellectuelle et sociale de la critique d'un système éducatif et d'une pédagogie traditionnels réputés élitistes, et qu'ils présentaient la réforme pédagogique comme le moyen de démocratiser le système scolaire.

Pour moi, les réformateurs pédagogiques tiraient des conséquences qui n'étaient pas celles que l'on pouvait tirer d'une lecture rigoureuse des *Héritiers* et de *La Reproduction* et je doutais que la psychopédagogie s'articule toujours avec la critique sociale de l'école reproductrice. De même, l'articulation des sciences et des techniques pédagogiques avec la démocratisation de l'école n'était pas si évidente que cela. Bien au contraire, il me semblait que Bourdieu et Passeron, tout en l'appelant de leurs vœux, étaient conscients que la rationalisation de l'action éducative pouvait aussi bien être au service de la démocratisation qu'à celui d'une gestion technocratique soucieuse d'adapter toujours mieux l'action de l'école à l'activité économique. Dans *La Pédagogie du vide*, j'insistais surtout sur la critique des psychopédagogues et je voulais montrer que l'on ne pouvait

¹ Texte de l'intervention au Séminaire « Bourdieu et l'école : 40 ans après », organisé par IUFM de Franche-Comté (mars 2008).

² *La Pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, PUF, 1993.

pas mettre sur le même plan Bourdieu et Meirieu, pour le dire vite. Je reviens aujourd'hui sur cette question, mais la dimension critique est maintenant moins marquée que le désir de répondre à la question : quelles conséquences pratiques, et notamment pédagogiques, tirer au juste de la critique de l'école reproductrice ?

Pour cela, je partirai des indications que l'on trouve chez Bourdieu et chez Passeron eux-mêmes. Cette question est d'autant plus importante que beaucoup tiennent Bourdieu pour le responsable en chef de la liquidation de la culture à l'école. Je voudrais montrer ici qu'il n'en est rien, et proposer une lecture qui montre que son analyse nous permet au contraire de dépasser des problèmes mal posés et de fausses oppositions.

Je procéderai en deux temps : je rappellerai d'abord les grandes lignes de la théorie de l'école des deux sociologues avant de voir, dans une deuxième partie, comment ces deux auteurs articulent eux-mêmes à la théorie des propositions d'action pour une école socialement plus juste.

I. La théorie de l'école et de sa fonction sociale

1. La critique de la consécration des inégalités par l'institution scolaire

1. Commençons par rappeler que la critique du système universitaire, et plus généralement scolaire qu'on trouve dans les années 60 et au début des années 70, dans *Les Héritiers* puis *La Reproduction*, s'appuyait, chez Bourdieu et Passeron, sur leurs travaux de recherche sur l'enseignement supérieur, entrepris depuis le début des années 1960 dans le Centre de Sociologie Européenne. Il ressortait de ces études que les fils d'ouvriers constituaient 6% seulement des étudiants. Ces résultats sont interprétés à la lumière d'une théorie de la « fonction réelle d'un système d'enseignement qui fonctionne de manière à éliminer de l'école, tout au long du cursus scolaire, les enfants des classes populaires et, à un moindre degré, des classes moyennes »¹.

Ils vont dès lors n'avoir de cesse d'opposer la science vraie à l'idéologie mystificatrice, idéologie que Bourdieu nomme « jacobine » dans une conférence de 1966, qui, en faisant accroire l'école libératrice et le mérite personnel, occulte l'action, la fonction et le fonctionnement réels de l'école. La science sociale remplit ici son rôle critique à l'égard des mythes et des mystifications propres à ce qui est encore appelé une idéologie, concept aux évidentes résonances marxistes. La référence au marxisme est renforcée par le fait que la sociologie de l'école de Bourdieu et Passeron apporte la preuve de la pertinence d'une lecture du monde social en termes de classes liées entre elles par des rapports économiques et sociaux de domination. Ils étendent l'analyse de classe à l'école, en

¹ « L'idéologie jacobine », Communication à la semaine de la pensée marxiste, 9-15 mars 1966, in Pierre Bourdieu, *Interventions, 1961-2001. Science sociale et action politique*, Éditions Agone, 2001, p. 56.

montrant que sa fonction effective est de perpétuer la domination de classe par ses mécanismes propres, qui échappent d'autant plus à la conscience des agents - et d'abord les professeurs - qu'ils sont eux-mêmes les produits de ce système et qu'ils ont intérêt à sa conservation. De là vient vraisemblablement que Bourdieu et Passeron d'abord, Bourdieu seul ensuite, vont donner l'impression que leur pensée et leur rapport aux mondes sociaux qu'ils décrivent se fait à front renversé, suscitant l'hostilité des milieux qui auraient été susceptibles de relayer, par une action transformatrice, la puissance critique de la science sociale - hostilité qui tient au fait que le progressisme, valeur importante des enseignants, était tenu pour un des facteurs contribuant au conservatisme du système scolaire. On ne critique pas impunément le mythe scolaire, en France, devant lequel s'arrêtait l'analyse de classe, y compris au sein du Parti communiste français d'alors.¹

Notion centrale de l'idéologie jacobine, l'idée de don est au centre de la critique sociale qui en est faite, puisqu'elle fait croire que les individus sont triés en fonction de leurs différences natives, alors que les déterminations sociales jouent à plein leur rôle. Pour la science sociale, l'idéologie consiste en effet à faire tenir le produit d'une histoire sociale pour une réalité naturelle.

L'école participe du processus de la domination de classe, à deux niveaux : au niveau réel, en excluant l'immense majorité des enfants des classes populaires de l'accès à l'enseignement supérieur et de ses filières les plus prestigieuses (grandes écoles, filières générales des universités) ; au niveau idéologique ou symbolique, en leur faisant accepter leur propre exclusion et leur propre situation de dominés dans la structure hiérarchique des classes sociales.

Le concept de classe est bien sûr d'origine marxiste, même s'il est repris dans une analyse des structures sociales, et pas seulement économique, de la domination. Autre écart par rapport à la science marxiste, la classe n'apparaît pas comme acteur historique capable de transformer une réalité sociale dont la science aura, au préalable, dégagé l'intelligibilité et les lois. Il n'y a ici nulle loi de l'histoire, nulle téléologie non plus, ni acteur collectif providentiel.

On reconnaît aussi une autre figure de la science marxiste de l'idéologie : la critique du droit formel, au nom des droits réels, du droit bourgeois, au nom du droit social : « Les individus des classes défavorisées ont la possibilité formelle de visiter les musées ou de passer les plus hauts concours mais ils n'ont pas la possibilité réelle d'user de cette possibilité formelle »². Bien mieux, le mythe de l'égalité formelle assure, de fait, le fonctionnement inégalitaire du système scolaire et le met à l'abri de toute critique de la part de ceux qui le font fonctionner - principalement les enseignants. La cible est ici l'idée de mérite et de travail personnel, que le concours est censé reconnaître en faisant pièce aux inégalités de pouvoir social et aux inégales ressources des familles.

Résumée, la thèse de Bourdieu est la suivante : « L'école consacre les inégalités, c'est-à-dire qu'elle les sanctionne et les légitime. Elle transforme des inégalités

¹ Bourdieu rappellera, plus tard, que la communication qu'il avait donnée à la Semaine de la pensée marxiste en 1966 devant un public communiste avait jeté un certain froid.

² Pierre Bourdieu, *Interventions...*, op. cit., p. 57.

de fait en inégalités de mérite »¹. D'autre part, elle a une fonction mystificatrice, en faisant croire à ceux qui sont éliminés par l'école qu'ils le doivent à un défaut de dons individuels, ce qui les empêche de découvrir que « leur destin individuel est un cas particulier d'un destin collectif, celui qui pèse sur tous les membres de leur classe ».

2. L'école dominatrice et l'exercice de la violence symbolique

2. On l'a déjà suggéré : cette thèse se fonde sur une recherche empirique et n'est pas la simple application de la théorie marxiste. Elle ne reprend pas à son compte le primat de l'économie, et donc, l'analyse en termes d'infrastructure et de superstructure idéologique ou juridique. Elle s'oriente plutôt vers un élargissement de l'analyse du capitalisme : à la théorie de la domination du capital économique, il ajoute une théorie de la domination du capital culturel. Celle-ci est même plus importante que la première : « Dans l'état actuel, l'école contribue très fortement à la rigidité de la structure sociale. Tout semble indiquer que les inégalités devant l'école, instrument privilégié de l'ascension sociale et du progrès culturel, sont plus marquées dans notre société que les inégalités économiques »².

Cela a des conséquences importantes : l'analyse marxiste dirige la critique sur les inégalités économiques et oriente l'action politique vers la transformation révolutionnaire des conditions économiques déterminantes en dernière instance. Cela lui épargne une critique des déterminants proprement culturels de l'inégalité. Cela explique que bien des enseignants marxistes ou plus largement progressistes puissent rester attachés à la croyance de l'école libératrice : les facteurs sociaux de l'inégalité sont renvoyés en dehors de l'école, dans les structures sociales de la classe ou de la famille. Quant à l'école, elle apparaît comme une institution socialement vierge qui prodigue la culture et contribue, ce faisant, au progrès culturel du peuple et à l'égalité sociale en instituant la coupure avec l'éducation familiale. On le voit, le « mythe premier » de l'idéologie jacobine, c'est l'extraterritorialité sociale de l'école - l'école sanctuaire, comme on dit aussi. Qu'elle soit partagée par beaucoup d'enseignants progressistes et même communistes, montre que cette idéologie est professionnelle autant que politique.

Bourdieu brise ce mythe. Pour cela, il lui faut sortir d'une critique simplement idéologique de l'école. Le concept d'idéologie devient inadéquat ou insuffisant pour expliquer la dialectique complexe, et non la détermination simple, qui unit la domination économique et la domination sociale. C'est là qu'interviennent d'abord, dans la théorie, les concepts de capital culturel, de violence symbolique - laquelle est partie prenante de la domination sociale effective - et, plus tard, les concepts de champ et d'habitus³ - qui peuvent faire voir en Bourdieu un

¹ *Ibid.*, p.60.

² *Ibid.*, p. 61.

³ Voir Loïc Wacquant, « De l'idéologie à la violence symbolique : culture, classe et conscience chez Marx et Bourdieu », in *Les sociologies critiques du capitalisme. En hommage à Pierre Bourdieu*, Jean Lojkin dir., Actuel Marx, PUF, 2002.

théoricien du capitalisme social comme réalité plus large et plus complexe que le capitalisme économique dont Marx avait fait la théorie. C'est d'ailleurs ce débordement qui lui permet d'intégrer la subjectivité à l'analyse sociologique objective - apport important de l'œuvre de Bourdieu à l'épistémologie des sciences sociales.

Toute cette production conceptuelle met en évidence l'autonomie relative des mécanismes de la domination sociale dans les institutions et les milieux professionnels où elle se joue, dans un rapport qui est plutôt de connivence et d'homologie à l'égard de la domination objective des positions sociales, et non pas de simple expression et de simple reflet. Les structures symboliques de la différenciation sociale et de la distinction culturelle comptent au moins autant que la place occupée dans le rapport de production et ne se réduisent pas à lui - elles comptent même plus car elles entrent dans la formation des représentations qu'ont les agents du monde social et dans la légitimation, donc, l'acceptation de l'ordre social - sans lesquelles il n'est pas d'ordre social.

L'action culturelle de l'école apparaît ainsi comme une pièce centrale du dispositif par lequel les classes cultivées - les classes possédantes en matière culturelle - perpétuent et légitiment leur domination, font sanctionner leur capital culturel par les titres et les diplômes scolaires, qui leur permettent d'occuper légitimement les places sociales qu'ils occupent. L'action de l'école peut alors se comprendre comme l'exercice d'une violence symbolique ; l'école n'est plus libératrice, mais aliénante. On trouve chez Bourdieu une théorie de l'aliénation et de la dépossession culturelles, comme on trouvait chez Marx une théorie de l'aliénation et du dénuement économiques chez le prolétaire. Avec cette différence que le dénuement économique entraîne la conscience de ce dénuement, et qu'au contraire, le dénuement et la dépossession culturelles entraînent l'acceptation de leur sort chez ceux qui en sont démunis : « Si la conscience de la dépossession culturelle est moins aiguë que la conscience de la dépossession économique, c'est que, en matière de culture, la conscience de la privation décroît à mesure que croît la privation »¹. La réalité sociale de l'inégalité est en quelque sorte consacrée ; elle n'est pas un simple fait, mais elle est le produit d'un verdict. L'école est l'instance sociale de ce verdict. Elle justifie l'inégale distribution des professions, des revenus, des rangs sociaux, en convertissant l'inégale distribution sociale de capital culturel selon les classes en inégalités de mérite apparemment individuelles.

On ne peut donc plus maintenir la position qui consiste à épargner l'école de la critique sociale ; au contraire, cette institution est au cœur de l'exercice de la violence symbolique, et ceci d'autant plus que les enseignants sont inconscients de contribuer à l'exercer. L'école contribue à la reproduction des inégalités sociales par une mystification qui lui est propre : donner l'apparence de la justice et de l'évidence naturelle à l'inégalité des conditions, alors qu'elle met en œuvre les mécanismes qui assurent la domination des possesseurs du capital culturel, et donne aux avantagés un avantage symbolique décisif, celui de la justification de leurs avantages.

¹ Pierre Bourdieu, *Interventions...*, *op. cit.*, p. 61.

3. Culture et structures de domination

3. On trouve chez Bourdieu et Passeron une analyse des mécanismes proprement scolaires par lesquels l'école contribue à reproduire la structure inégalitaire de classe. Ces mécanismes concernent ce qui, dans l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les jugements et les classements, les valeurs des enseignants, les structures institutionnelles, contribue à sanctionner les inégalités de capital culturel en consacrant scolairement ceux qui arrivent à l'école avec un capital culturel déjà constitué, et en excluant ou en reléguant les autres. Leur sociologie de l'éducation est partie prenante d'une sociologie de la culture, laquelle est, au sens large, le domaine de la réalité sociale où apparaissent les structures symboliques de la différenciation, de la domination, de la hiérarchie et de la reproduction des inégalités sociales propres au capitalisme social. La culture, et aussi l'enseignement culturel, sont des champs où apparaît, comme mise nu, la structure sociale de la domination : la distinction.

II. Quelles conséquences pédagogiques fonder sur une telle théorie de l'école ?

1. 1964-1970 et 1984-1990

1. Maintenant que viennent d'être rappelées les principales lignes de force et les concepts fondamentaux de la sociologie de l'école reproductrice, revenons à nos questions de départ : peut-on déduire de la théorie de l'école que l'on vient de résumer des principes d'action pédagogique qui puissent modifier les structures et les mécanismes inégalitaires mis à jour par la théorie et, si oui, lesquels ? Pour répondre à ces questions, le mieux est encore de s'appuyer sur les indications qu'on trouve dans les textes de Bourdieu et Passeron eux-mêmes, dans les années 60, d'abord, dans les textes de Bourdieu des années 80, ensuite. Je reprends cette périodisation aux éditeurs de *Pierre Bourdieu, Interventions 1961-2001*¹ et m'appuierai beaucoup, dans la suite, sur les deux chapitres consacrés à l'école que sont : « 1964-1970 : Éducation et domination » ; et : « 1984-1990 : Éducation et politique de l'éducation : d'un rapport d'État à l'autre ».

Certains ont vu une évolution dans son analyse de l'école : abandonnant la radicalité des thèses de *La Reproduction*, où l'école semble condamnée à exercer une domination sur les classes populaires, Bourdieu aurait reconnu plus tard le rôle libérateur de l'école, comme le montrent certains passages des *Méditations pascalienues*. Il y aurait donc une ambiguïté, voire une contradiction dans la pensée de Bourdieu sur l'école.² Je pense aussi que la pensée de Bourdieu est ambiguë, et que certaines thèses pédagogiques de *La Reproduction*, rédigées à

¹ Pour les références exactes, voir note n° 2.

² Voir Charlotte Nordmann, *Bourdieu/ Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Amsterdam, Poches, 2008, p. 43-58.

la fin des années 1960, sont très contestables. Néanmoins, je vois une profonde continuité dans sa pensée et il me semble qu'il n'est pas jusqu'à *La Reproduction* où il n'affirme la nécessité et les vertus démocratiques d'un véritable enseignement de culture. C'est à repenser, au contraire, une pédagogie de l'enseignement scolaire de la culture dans une société démocratique que sa réflexion doit son unité et son influence durable.

2. 1964-1970 : pour une « pédagogie réellement rationnelle. »

2a. Pédagogie rationnelle et idéologie pédagogue

On trouve chez Passeron et Bourdieu des indications qui ont pour but de déjouer la violence symbolique et les mécanismes scolaires de reproduction de l'inégalité sociale. Si c'est le cas, c'est bien parce que, pour eux, la connaissance scientifique des déterminations sociales n'a jamais répondu à l'intention de justifier un quelconque fatalisme social, mais au contraire, de fonder une action qui permette de les contrôler et de les modifier conformément à des fins librement posées. Qui s'est un peu frotté à la dialectique de la nécessité et de la liberté devrait éviter le « contresens du fatalisme » aussi grossier que fréquent.

En 1985, Bourdieu écrivait : « Dans *La Reproduction*, nous ne disions pas que l'école produisait ou reproduisait les inégalités. Nous disions qu'elle « contribuait » à les reproduire, *pour une part*. C'est cette part qu'il est peut-être possible de contrôler »¹. Sur ce point fondamental, qui donne le sens philosophique de la sociologie critique, Bourdieu n'a pas changé.

L'analyse des mécanismes proprement scolaires et pédagogiques par lesquels l'école exerce sa violence symbolique permet donc de rendre l'école plus juste, en sachant sur quels leviers appuyer. Dès la conclusion des *Héritiers*, on trouve esquissée une « pédagogie réellement rationnelle », laquelle est censée compenser les handicaps culturels que le fonctionnement de l'école accuse et sanctionne dans ces années 1960. Passeron parle, lui, d'une « pédagogie du contre-handicap comme la conséquence logique de [leurs] enquêtes sur les inégalités sociales et scolaires »².

Cette idée d'une pédagogie du contre-handicap a, selon moi, prêté à contresens chez ceux qui passaient pour les mettre en œuvre, les pédagogues - qui devenaient les « vrais » héros de la démocratisation en regard desquels les professeurs du secondaire, s'arc-boutant sur la défense de « la » culture, passaient pour d'affreux conservateurs. Cette opposition de la pédagogie et de l'enseignement est idéologique et a trouvé un terreau favorable dans la crise politique de la gauche française - c'est du moins mon hypothèse. L'effacement de

¹ Pierre Bourdieu, « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique », Entretien avec Jean -Pierre Falgas, *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n°445, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 204-205.

² Jean-Claude Passeron, « Le sociologue en politique et vice-versa : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960 », in *La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Jacques Bouveresse et Daniel Roche dir., Odile Jacob, 2004, p. 28.

facto de la référence à l'analyse de classes, dans la gauche de gouvernement et une partie de la gauche intellectuelle dans les années 1980, la désorientation théorique de la gauche française et la crise du communisme, qui courent, l'une et l'autre, et à des degrés divers, depuis la fin des années 1960, la non-prise en compte des mécanismes spécifiques de la violence symbolique ou leur compréhension grossière, au plan intellectuel, ont pu réduire la sociologie critique de l'école au rang de caution permettant de faire passer pour démocratique à peu près toute réforme ou toute action pédagogiques inspirées par une intention égalitaire et par la dénonciation d'un enseignement élitiste, investissant dans la pédagogie tous les ressentiments et contre-ressentiments idéologiques et corporatifs qu'on peut imaginer. La pédagogie devenait alors un champ de luttes intellectuelles et politiques d'autant plus âpres qu'elles divisaient le camp progressiste. Elle a, pour cette raison, été investie d'enjeux idéologiques et corporatifs terriblement forts et l'époque historique des quarante dernières années était sans doute la moins propice à la mise en œuvre sereine d'une pédagogie rationnelle.

Pour ne pas faire une lecture idéologique de Bourdieu et Passeron, rappelons que c'est sur leurs travaux scientifiques que se fondaient leurs propositions pédagogiques, et celles-ci, on voudrait maintenant le montrer, n'ont rien à voir ni avec l'idéologie jacobine ni avec l'idéologie contraire, que nous avons nommée pédagogue, qui toutes deux se tiennent par ce qui les oppose et par ce qu'elles opposent, à savoir l'activité pédagogique et l'enseignement d'une culture. On peut le vérifier sur deux points fondamentaux.

Par « pédagogie réellement rationnelle », Bourdieu et Passeron ne définissent pas des techniques pédagogiques valant simplement par leur efficacité, mais une « pédagogie fondée sur une sociologie des inégalités culturelles ». La rationalité pédagogique est toujours en même temps politique : elle commande que l'école compense les inégalités sociales en donnant les moyens de réussir à l'école à ceux qui ne les ont pas trouvés au sein de l'éducation familiale - et d'abord les moyens linguistiques. La conséquence pratique est donc de renforcer l'action de l'école et l'autonomie de son action.

Au contraire, la manière dont la pédagogie a été jouée contre les enseignements traditionnels aboutissait à la conclusion très différente que l'école devait s'ouvrir à son environnement économique, culturel et social. Ce qui s'est trouvé renforcé, ici, ce n'est pas l'action de l'école ni son autonomie, mais au contraire, le poids des déterminations familiales et sociales.

Une autre confusion concerne le statut de la culture scolaire. De ce que la culture scolaire, en tant qu'elle exerçait une violence symbolique, était dite arbitraire dans *La Reproduction* et qu'elle contribuait à reproduire l'inégalité sociale, on a cru atténuer les effets inégalitaires de l'action pédagogique en s'efforçant d'en gommer les aspects scolaires : il fallait au maximum naturaliser les apprentissages en les articulant directement aux besoins et intérêts des individus ainsi qu'aux situations de la vie quotidienne. Là encore, cette confusion et sa conséquence ont moins alimenté une pédagogie du contre-handicap qu'une pédagogie handicapante.

Voilà qui est très loin, en effet, de la pédagogie rationnelle que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux. Pour eux, les enseignants ne contribuent jamais tant à la reproduction des inégalités sociales et ne peuvent entretenir davantage de connivence avec la distinction des classes dominantes que lorsque leur action pédagogique fait la part belle à la culture implicite ou à la part des acquis familiaux, et que leurs jugements dévalorisent tout ce qui est scolaire. C'est alors que la notation, qui fixe la valeur scolaire, se rapproche le plus d'une cotation qui enregistre l'inégale dotation en capital culturel, la convertit en valeur individuelle et la légitime - c'est en cela que consiste la violence symbolique de l'école, dans ses effets de verdict. La dépréciation, à l'école, de ce qui porte la marque d'un travail systématique et laborieux d'apprentissage scolaire, va de pair avec la mystification individualiste et l'effacement des caractéristiques sociales des élèves et des différences entre les classes.

Dans *La Pédagogie du vide*, je m'étais efforcé de montrer, en dialectisant un peu, ce qu'avait de nécessairement arbitraire la culture scolaire - de même que Bourdieu convient qu'elle est universelle, en dépit de sa particularité. Ce qui est arbitraire, en l'occurrence, c'est le lien entre telles œuvres culturelles et leur appropriation par les classes dominantes, non la valeur même des œuvres. Dénoncer ce que la culture scolaire peut avoir d'arbitraire, c'est mettre en cause une action pédagogique qui favorise la distinction et les habitus cultivés, dans l'enseignement des lettres ou de la philosophie par exemple, et non pas l'action pédagogique qui vise à enseigner les grandes œuvres littéraires ou philosophiques à tous. Mais il est vrai que le concept de « culture de classe » est suffisamment ambigu pour que cette différence ne soit pas facilement faite.

Dans ces conditions, la dénonciation courait le risque fatal que Bourdieu et Passeron entrevoyaient dès la rédaction des *Héritiers* : risque d'un abaissement des exigences formelles du système d'enseignement, risque aussi de transférer purement et simplement le nécessaire relativisme scientifique en relativisme axiologique : « Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'Ecole des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. »¹

C'est entre abdication culturelle et abstention pédagogique, que doit être frayée la voie de l'école démocratique, et Bourdieu de renvoyer dos-à-dos les idéologues jacobins et les réformateurs pédagogiques, « hier la démagogie superficiellement égalitariste, aujourd'hui le culte de l'effort et les bravos de la Société des agrégés »².

¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964, p. 110. De même, ajoutons qu'ils se montraient parfaitement lucides, dans *La Reproduction*, sur le risque que la démocratisation de l'école ne prenne la forme d'une gestion technocratique de l'école.

² Pierre Bourdieu, « Université : les rois sont nus », entretien avec Didier Eribon, *Le Nouvel Observateur*, 2-8 novembre 1984, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, p. 196.

2b. Une pédagogie du contre-handicap

Les propositions pédagogiques esquissées dans les années 1960 s'articulaient directement au repérage des effets de violence symbolique dans les différents mécanismes de l'institution scolaire (mécanismes de recrutement, d'évaluation, d'enseignement). Ses diverses propositions ont été exposées dans les textes de statut divers : livres (conclusion des *Héritiers*, *La Reproduction*) mais aussi notes, appels, comme l'*Appel à l'organisation d'états généraux de l'enseignement et de la recherche* en mai 1968. Rappelons qu'aucune de ces propositions n'a le statut de remède à l'« échec scolaire », mais qu'elles sont solidaires de l'analyse des fonctions du système scolaire. Cela entraîne qu'il ne saurait y avoir de traitement simplement pédagogique de l'inégalité, abstraction faite d'une réforme des structures même du système scolaire ; bref, pas d'action scolaire sans une action sur les structures sociales et mentales où elle s'inscrit. Par exemple, l'école élimine-t-elle les classes populaires ? Il s'agit de contrecarrer les mécanismes proprement scolaires d'élimination et de relégation des classes populaires. Cela passe par une politique non technocratique d'orientation, c'est-à-dire, une orientation qui n'organise pas l'inégalité des établissements et des filières, ne les hiérarchise pas, cette hiérarchie étant le principal mécanisme d'une relégation des classes populaires dans les formations les plus courtes et les plus dévalorisées. Mais cela passe aussi par le fait de « déposséder les titres scolaires de leur fonction de critère exclusif de la compétence »¹. La pensée de Bourdieu est ambiguë, dira-t-on. Elle s'articule plutôt à deux niveaux : on peut considérer qu'affirmer la valeur pédagogique de ce qui est scolaire dans le jugement professoral n'empêche pas de réfléchir à un autre niveau sur la fonction de l'école dans la stratification sociale et le rôle du diplôme dans le destin social des individus.

Au plan pédagogique, qui nous occupe ici, l'idée générale d'une action qui vise à « inscrire dans le système d'enseignement les exigences sociales de la démocratisation et les exigences scientifiques de l'enseignement et de la recherche »², définit le programme suivant : « minimiser les effets de l'héritage de classe par une redéfinition des contenus transmis (c'est-à-dire des programmes), des techniques de transmission et des manières de contrôler l'effet de la transmission »³. Comment se décline un tel programme ? On trouve des propositions précises chez Bourdieu et Passeron :

- La rationalité recherchée vise à expliciter les attentes de l'enseignement, afin que l'enseignant ne demande que ce qu'il a enseigné ; cela revient à définir précisément les compétences qui sont l'objet de l'apprentissage, et aussi à déterminer précisément les objectifs de la formation sur lesquels élèves et étudiants seront évalués.
- Il s'agit essentiellement de compenser le handicap culturel et surtout linguistique des enfants de classe populaire ; pour cela, il est important que

¹ « Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 65.

² *Ibid.*, p.66.

³ *Ibid.*, p.65.

l'école tient compte des différences qui séparent la langue populaire et la langue savante en faisant pratiquer des exercices de verbalisation dès l'école maternelle.¹ Sont préconisés aussi tous les substituts que l'école peut apporter à une expérience culturelle socialement pauvre en matière d'exposition culturelle et artistique : visites de musées, sorties au théâtre, audition de disques, voyages).²

- Autre levier pour démocratiser le système scolaire : « des enseignements complémentaires de rattrapage et de compensation doivent être créés, tant dans le cours de l'année scolaire que pendant les vacances ». On est au cœur de l'actualité !

Bref, ajuster ce que l'école donne et ce qu'elle exige, compenser de manière réfléchie les inégalités devant la langue et la culture devraient permettre d'atténuer les effets inégalitaires des différences de capital culturel et la manière dont ils sont entérinés, dans le fonctionnement de l'école, par le verdict scolaire.

Jusqu'à-là, les propositions restent consensuelles et même un professeur agrégé de philosophie «jacobin » pourrait y souscrire. Mais il existe, il est vrai, des points plus polémiques qui ne sont pas exempts des risques de dérive démagogique et relativiste contre lesquels nos sociologues mettaient eux-mêmes en garde. Ces deux points sont directement fondés sur la critique sociale de la culture, plus précisément, de ce qu'il y a de spécifiquement culturel dans la violence symbolique de l'action scolaire.

2c. Enseignement de culture et humanités

- Le premier concerne la définition de la profession d'enseignant : « La profession d'enseignant (dans une maternelle ou une faculté) devrait être définie non plus selon les seuls critères traditionnels de la compétence mais par l'aptitude à transmettre à tous, par le recours à de nouvelles techniques pédagogiques, ce que quelques-uns seulement, c'est-à-dire les enfants des classes privilégiées, doivent à leur milieu familial »³.

- Le second porte sur le contenu même des enseignements : « Une refonte complète des enseignements secondaires doit être entreprise qui tende à donner une place prépondérante à l'enseignement de la langue maternelle (conçue dans un esprit opposé à la tradition humaniste) comme instrument d'expression et aussi instrument logique, et à l'enseignement de la logique et des mathématiques »⁴. Et, dans la même veine : « L'enseignement traditionnel des humanités doit céder la place à un véritable enseignement de culture qui donne à tous une connaissance historique et ethnologique des

¹ « Quelques indications pour une politique de démocratisation », Archives du Collège de France, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 69.

² *Ibid.*, p. 70.

³ « Appel à l'organisation d'Etats généraux de l'enseignement et de la recherche », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 67.

⁴ « Quelques indications pour une politique de démocratisation », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, op. cit., p. 71.

cultures hébraïques, grecque et romaine. Toutes les pratiques pédagogiques archaïques doivent être supprimées : comme le mythe de la vertu formatrice du latin et du grec, il faut dénoncer le mythe de la vertu formatrice de l'analyse grammaticale, mal adaptée à la logique de la langue française. Une réforme de l'orthographe tendrait à réduire le désavantage des plus défavorisés (les enquêtes montrant que, chez des élèves de l'enseignement secondaire, l'orthographe est d'autant mieux maîtrisée que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale). Une réflexion systématique sur la langue académique et sur tous les enseignements dit de « culture » devrait être entreprise (humanités, littérature française, philosophie, etc.) ».¹

L'école démocratique renoncera-t-elle à la culture ? Bourdieu et Passeron ne promeuvent-ils pas ce relativisme culturel, cette démagogie égalitaire qui caractérisent tant l'actuelle gestion technocratique d'un enseignement de masse que cette pédagogie qui, de la suppression de l'apprentissage systématique de la grammaire aux projets récurrents de simplification de l'orthographe, en passant par la liquidation institutionnelle des enseignements de grec et de latin, a produit, avec d'autres facteurs, un effondrement de la maîtrise du français que n'importe quel enseignant peut constater aujourd'hui dans ses classes et que mesurent les enquêtes internationales ? Il est sûr qu'ils trouveront difficilement des partisans chez les enseignants de grec et de latin, et, plus généralement, parmi tous les tenants d'une tradition humaniste dans le monde scolaire. Il est sûr aussi que ce genre de textes a pu donner des gages à des réformes pédagogiques désastreuses. Des années plus tard, dans le texte-hommage qu'il consacra à Pierre Bourdieu après sa disparition, Jean-Claude Passeron concédera à Antoine Prost « que les retombées pédagogiques de *La Reproduction* sont d'une eau plus mêlée » que la conclusion des *Héritiers*², tout en protestant que leurs intentions n'avaient jamais été, bien au contraire, d'« encourager les politiques liquidatrices déniaient toute valeur aux cultures savantes et scolaires, à leurs méthodes et aux œuvres qui en étaient issues », ni d'apporter une caution au projet « de désinstitutionnaliser l'éducation tel que le prêchait Ivan Illitch ».³

On peut faire crédit à Passeron, pour peu que l'on s'avise que ce n'est pas la culture, mais les humanités et la tradition humaniste de l'enseignement qui sont dans le collimateur de leur critique, et que la distinction des deux est au cœur de leur propos : « L'enseignement traditionnel des humanités doit céder la place à un véritable enseignement de culture ». Je dirai ici, sans vouloir nier l'ambiguïté de ces textes, qu'on risque de commettre une grave erreur, si on voit en Bourdieu et Passeron les fossoyeurs de la culture à l'école. Tout au contraire, il s'agit d'enseigner *pour de bon* la culture. Ce qu'ils reprochent à l'enseignement traditionnel des humanités, c'est précisément de n'être pas un véritable enseignement de culture, mais un enseignement dans lequel joue à plein la connivence entre une certaine distinction lettrée et le capital culturel détenu par les classes privilégiées ; c'est de valoriser un rapport déjà cultivé à la culture. Ce qui est en cause, dans cet enseignement, c'est que la culture y

¹ *Ibid.*

² Jean-Claude Passeron, *art. cit.*, p. 52.

³ *Ibid.*, p. 53.

fonctionne comme marqueur de l'excellence culturelle, laquelle est à son tour la mesure unique de l'excellence scolaire. La culture, dans les humanités, sert à fixer la valeur scolaire des élèves en proportion de la proximité ou de l'éloignement qu'ils ont avec elle ; elle sert à mesurer un écart constitué en grande partie en dehors de l'école¹ : les enfants des classes populaires se laissent alors évaluer par leurs lacunes et leurs manques ; c'est la pédagogie négative de la tradition lettrée qui la rend discriminante.

Les humanités désignent cette part de la culture qu'on n'enseigne pas, qui n'est pas produite par l'école, et qui est au contraire investie par l'usage social hiérarchisé et hiérarchisant de la culture. Et moins celle-ci est systématiquement enseignée, plus sa fonction sociale joue à plein. Bref, les humanités désignent moins un corpus d'œuvres dont il faudrait remettre en cause la valeur intrinsèque, qu'une certaine culture de l'enseignement de la culture qui entrave l'institution proprement scolaire d'un enseignement de la culture. Cette culture de l'enseignement participe du fonctionnement de l'école comme un marché où les détenteurs du capital culturel trouveront la confirmation de leur valeur sociale par sa conversion en excellence scolaire, et où les autres auront confirmation de leur moindre valeur. Un véritable enseignement de culture s'efforcera de réduire autant que possible ce jeu social du marché à l'école et commandera pour cela « l'autonomie d'un mode proprement scolaire de production », renforcera, tant dans l'enseignement que dans l'évaluation, la part de ce que l'école peut produire dans des conditions égales pour tous - en vertu du principe de justice intuitif suivant : ce que les enfants ne trouvent pas également dans leur famille, les élèves doivent le trouver également à l'école.

Il ne s'agit donc pas de renoncer à la culture, mais plutôt à un habitus professoral, à des méthodes d'enseignement qui font la part belle aux inégalités de capital culturel. Et ils ne peuvent mieux servir les intérêts de ceux qui en possèdent un qu'en pratiquant l'*abstention* pédagogique. Bourdieu et Passeron imputent aux humanités une abstention pédagogique qui dispense le professeur d'apprendre ce que tout le monde est censé savoir, et qui, finalement, n'est enseigné par personne. C'est dans cette mesure que l'on demande à l'enseignant de posséder non une simple compétence académique, mais aussi une technicité pédagogique. Mais cette dernière ne s'oppose pas aux contenus culturels, elle est au contraire requise pour que la culture soit véritablement enseignée. La technicité pédagogique n'est pas jouée par eux contre la culture, comme il peut arriver dans certaine littérature pédagogique, mais au contraire, pour l'acquisition d'une culture scolaire, c'est-à-dire, pour de véritables compétences scolairement acquises. Ils s'opposent autant à la culture humaniste de l'abstention pédagogique qu'à une culture pédagogique qui renoncerait à un enseignement culturel.

¹ « Disons que Bourdieu avait, dès ses études secondaires, manifesté une révolte immédiate contre une injustice, qu'il avait vécue comme une stigmatisation culturelle de son origine sociale par des maîtres qui ne percevaient guère dans l'orientation différente des compétences de chaque élève que leur distance aux humanités classiques [...] », Jean-Claude Passeron, *art. cit.*, p. 30.

Le propos de *La Reproduction* est clair : l'école a objectivement pour fonction de conserver, d'inculquer et de consacrer la culture.¹ Simplement, la tradition des humanités a toujours fait obstacle à ce qu'elle inculque vraiment la culture à cause d'une pédagogie - une non pédagogie, devrait-on plutôt dire - valorisant un certain *rapport à la culture* où les compétences sociales jouent à plein sans se soucier, ou insuffisamment, des compétences qu'il reviendrait à l'école de faire acquérir au titre de sa mission culturelle.

Une organisation rationnelle de la pédagogie et du système d'enseignement se donnant comme tâche d'inculquer une *culture générale*, ne peut que réconcilier ce que les fonctions sociales de l'enseignement séparent et hiérarchisent. Pour cela, il faut réhabiliter les compétences techniques, dominées par les compétences théoriques, et inverser la tendance du système français à « conférer le primat à la fonction sociale de la culture (scientifique aussi bien que littéraire) sur la fonction technique de la compétence », pour reprendre les mots de *La Reproduction*². Bourdieu semble animé par un souci de justice déjà très pascalien qui exige d'abaisser la superbe d'un certain enseignement culturel - celui qu'il avait lui-même reçu au lycée - pour relever les apprentissages aussi humbles qu'indispensables.

Ce qui fait tout l'intérêt de cette pensée, c'est qu'elle réunit ce qui est séparé dans les structures objectives de l'école - et d'abord, le clivage du primaire et du secondaire - et dans les débats idéologiques. Il ne devrait plus y avoir lieu d'opposer culture et compétences, qu'elles soient techniques, logiques ou plus largement intellectuelles et nos auteurs ne recommandent pas que l'on renonce à enseigner une culture au profit de compétences techniques ou méthodologiques - du type de celles qui seraient requises pour « apprendre à apprendre ». Accorder la priorité à la fonction technique de la compétence sur la fonction sociale de la culture ne consiste pas à vouloir que l'on enseigne désormais des compétences, et non plus une culture. Il s'agit de neutraliser la fonction sociale de la culture et, pour cela, il faut enseigner la culture - les lettres, les sciences, l'histoire, etc. - selon des modalités telles qu'on ne négligera pas les apprentissages jugés triviaux, apprentissages des techniques du travail intellectuel qui donneront aux élèves les compétences nécessaires pour tirer profit d'un enseignement de culture et sans lesquels il n'est pas de véritable culture générale. Compétences et maîtrise des techniques du travail intellectuel sont les modalités principales - ce qui ne veut pas dire exclusives - de l'enseignement scolaire de la culture. Plus on les fait apprendre, plus le mode scolaire de production de la culture est autonome, et moins il fait de place aux inégalités culturelles, linguistiques et, *in fine*, sociales. L'inculcation culturelle ne devrait pas se réduire à la transmission d'un patrimoine humain, qui est toujours en fait un patrimoine social inégalement partagé - Bourdieu, ici, semble faire fond, dans sa critique du capitalisme culturel, sur la critique marxiste d'un humanisme réduit à servir les intérêts de l'homme -proprétaire.

¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, 1970, p. 235.

² *Op. cit.*, p. 157.

Le sens de la critique des humanités est de dépasser les calamiteuses oppositions dans la culture - et de la culture avec elle-même - entre savoirs théoriques et compétences techniques, lettres et sciences, compétences académiques et pédagogiques, enseignement et apprentissage. L'enseignement devrait se charger de produire ce que j'appelle ici une *compétence culturelle*, pour marquer dans le langage le dépassement de l'opposition entre compétences techniques utiles et enseignement de culture désintéressé. Il serait rationnellement transmis et unifierait ce qui n'est actuellement séparé et hiérarchisé que pour les besoins de la reproduction de l'organisation hiérarchique de la société, par le truchement d'une certaine organisation des savoirs et par certain habitus professoral.

C'est un véritable enseignement de culture qui peut contribuer à démocratiser, en partie, l'école, et non pas un enseignement aux objectifs culturels revus à la baisse. La confusion est facile à faire et n'a été évitée ni par les pédagogues d'un côté, ni par les tenants de l'excellence académique, de l'autre. C'est qu'un enseignement de culture opère bien un changement de statut de la culture à l'école : de critère de classement selon une norme d'excellence, elle devient objet systématique d'un enseignement destiné à tous. Pour certains, l'excellence est antinomique avec la démocratie et une école démocratique serait condamnée à la médiocrité culturelle. Je pense au contraire, comme Bourdieu et Passeron, me semble-t-il, qu'un enseignement de culture bien compris a pour enjeu la détermination et le contrôle d'un mode autonome de production et d'évaluation scolaires de la culture, et par conséquent de l'excellence, et que l'ajustement de l'enseignement et de l'évaluation est la clé de voûte d'un système d'enseignement démocratique : les standards culturels de l'évaluation peuvent être élevés du moment que l'on s'est assuré de la possibilité et des moyens de leur transmission. L'excellence de la culture peut alors être démocratiquement assumée, dès lors qu'elle est détachée d'une culture de l'excellence qui a toujours fait de la possession de la culture le signe de reconnaissance des élites et le critère de leur sélection.

3. 1984-1990 : éducation et politique d'éducation

3a. Propositions

Les textes des années 1980 que nous allons étudier maintenant ont un autre statut, comme le rapport que Bourdieu rédige avec ses pairs du Collège de France, à la demande du Président de la République, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*¹, ou celui qu'il rédigera quelques années plus tard à la tête de la commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, qu'il présidait avec François Gros.² Cette dernière avait reçu mission par le ministre de l'éducation

¹ Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Rapport commandé aux professeurs du collège de France pour une réforme de l'enseignement, Paris, 1985.

² Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement, Rapport de la commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1989. Il sera désormais noté « second rapport », et la pagination indiquée dans les

d'alors, Lionel Jospin, à la fin de 1988, de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs. Le second rapport est important, nombre de ses principes étant séminaux pour la réforme de l'enseignement au lycée dans les années 1990.

On retrouve dans ces textes les principes d'une pédagogie rationnelle à quoi s'ajoutent des propositions plus générales concernant une organisation plus rationnelle et plus cohérente des programmes et de l'enseignement. C'est dans ces textes que Bourdieu formule le mieux sa conception d'un enseignement de culture se proposant, par des moyens pédagogiques variés, de faire acquérir à tous ces habitus que sont les modes de penser, les méthodes de travail, les outils cognitifs afin qu'ils ne restent pas le monopole de ceux chez qui ils auront été constitués hors école à travers le rapport social au langage et à la culture propre à leur milieu.

Voyons un résumé des points importants de ces rapports :

- déterminer un niveau culturel minimum à atteindre à chaque degré du système éducatif (et même la détermination d'un niveau minimum absolu, une sorte de « SMIC » culturel, au nom du principe que les plus démunis culturellement n'ayant pas conscience d'être démunis, il revient à l'école de déterminer à chaque niveau un minimum de connaissances et de compétences à faire acquérir à tous les élèves) ;¹
- éviter à tout prix les effets de verdict scolaire ; Bourdieu insiste sur ce point, essentiel à ses yeux, et qui porte essentiellement sur les catégories du jugement professoral. On ne devrait plus tolérer, écrit-il, des jugements comme : « cet élève est nul en maths », etc., jugements repris ensuite par les familles et par lesquels les enfants de milieux défavorisés subissent en l'intériorisant la violence symbolique de l'école ;²
- diversifier les formes d'excellence scolaire pour contrer « l'effet de hiérarchisation, qui consiste à faire admettre qu'il y a une hiérarchie linéaire de toutes les compétences, que toutes ne sont que les formes dégradées de la compétence parfaite - celle du cacique à l'ENA ou de Polytechnique »³ ;
- déterminer l'exigibilité et la transmissibilité des contenus enseignés, c'est-à-dire déterminer à chaque niveau les connaissances indispensables que tous doivent maîtriser, et s'assurer de la possibilité et des conditions de leur transmission et de leur assimilation effectives. « Ce principe devrait conduire à exclure toute espèce de transmission prématurée »⁴ ;

notes renvoie à l'édition de ce texte dans Pierre Bourdieu, *Intervention, 1961-2001*, Agone, 2001.

¹ Voir « Le rapport du Collège de France : Pierre Bourdieu s'explique, Entretien avec Jean-Pierre Falgas », *La Quinzaine littéraire*, août 1985, n° 445, p.8-10, in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, *op. cit.*, p. 208. L'idée est que l'école ne devrait pas fixer seulement des normes hautes, ou normes d'excellence, sans en même temps fixer des normes basses, correspondant à ce qu'un élève ne peut pas ignorer à un stade donné de sa scolarité.

² *Ibid.*, p. 205. L'effet de verdict est, de son propre aveu, l'une des deux principales contributions du système scolaire à la reproduction, l'autre étant exposée dans le point suivant.

³ *Ibid.*

⁴ Second rapport, Quatrième principe, p. 221.

- bien déterminer le niveau de départ et celui d'arrivée des élèves¹, afin que les enseignements soient continus et cohérents d'une discipline à l'autre ;
- plus généralement - c'est l'idée-force de ce rapport - rechercher la plus grande cohérence possible entre les enseignements, en déterminant avec précision les objectifs des programmes, mais aussi, par la diversification des formes d'enseignement « qui ferait alterner cours et travaux pratiques, cours obligatoires et cours optionnels ou facultatifs, enseignements individuels et enseignements collectifs, enseignements par petits groupes (ou aide individualisée des élèves) et groupes plus larges »² ;
- rechercher la cohérence en invitant les enseignants à « surmonter les frontières entre disciplines » en donnant des enseignements communs, à côté des cours qu'ils continueront de faire dans leurs disciplines respectives.³

3b. Enseignement de culture, compétences et disciplines

Arrêtons-nous aux deux derniers points. Ces principes, qui introduisent de la modularité et de la coordination dans les enseignements, commandent l'organisation de l'enseignement de culture. Quel est son rapport avec l'ordre culturel des humanités ?

Bourdieu s'oppose à une organisation à la fois étroitement disciplinaire et encyclopédique de l'enseignement dont la philosophie, cette « discipline dominante », détiendrait le principe d'unité en couronnant l'ensemble des études secondaires et en assignant à chaque science sa place dans l'édifice hiérarchisé de la culture. Ce qui est visé dans un enseignement disciplinaire-encyclopédique, c'est la conception hiérarchique de la culture qui s'y trouve engagée. Une coordination horizontale des disciplines est préférée à une hiérarchisation verticale, et les disciplines sont invitées à travailler, dans une concertation qu'on peut appeler interdisciplinaire, à la transmission de « modes de pensée », de savoirs et de savoir-faire fondamentaux d'égale dignité intellectuelle. Bourdieu distingue plusieurs modes de pensée : le déductif, l'expérimental, l'historique, le réflexif et critique, chaque discipline exerçant plus spécialement tel ou tel de ces modes sans qu'aucun ne soit le monopole d'une seule discipline.⁴ Quant aux savoir-faire, « livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l'art

¹ Second rapport, Troisième principe, p. 220.

² Second rapport. Cinquième principe, p. 223. Seront organisés à partir de 1992 un enseignement de modules en petits groupes, et aussi de l'aide individualisée en classe de seconde.

³ Cette proposition inspirera la mise en place des Travaux Personnels Encadrés qui ont pour but d'encourager une recherche active des élèves. Ils sont encadrés, dans leurs recherches, par deux enseignants de deux disciplines différentes. Les TPE ont été supprimés en terminale mais demeurèrent en classe de première.

⁴ Second rapport. Deuxième principe, p. 219.

de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel »¹.

Bourdieu ne serait-il pas en train de vider l'enseignement de tout contenu culturel ? Sa critique d'un enseignement disciplinaire ne conduit-elle pas à promouvoir un enseignement de savoir-faire, de méthodes, de compétences transversales où se dissoudrait l'objet même d'un enseignement culturel et scientifique ? Ne jetterait-il pas le bébé avec l'eau du bain, et la culture avec la fonction sociale de la culture, au profit de compétences cognitives et techniques détachées de toute référence aux domaines constitués en disciplines de la culture mathématique, scientifique, littéraire, philosophique, historique et artistique ?

Certes, les enseignements devraient tous concourir à faire acquérir des compétences générales, sans lesquelles il n'est pas de culture générale, et devraient être organisés autour de cet objectif. C'est même pour cela qu'il y a un sens à faire travailler ensemble des professeurs de disciplines différentes : « [...] il suffirait de montrer dans un enseignement commun au professeur de mathématiques (ou de physique) et au professeur de langages ou de philosophie que les mêmes compétences générales sont exigées par la lecture de textes scientifiques, de notices techniques, de discours argumentatifs »². Mais la logique des compétences n'est jamais poussée chez Bourdieu au point où il verrait la nécessité de renoncer à l'ancrage disciplinaire des enseignements, pour la bonne raison que certaines compétences sont l'objet spécifique de certaines disciplines plus que d'autres : par exemple, on apprendra mieux la déduction dans un enseignement de mathématiques que d'histoire. Il n'est pas question d'invalider les découpages entre disciplines, chacune traduisant un secteur nécessairement spécialisé de la connaissance, mais de décloisonner partiellement un enseignement disciplinaire ayant partie liée avec une organisation hiérarchique de l'enseignement culturel dans un régime encyclopédique et d'éviter la hiérarchie des aptitudes théoriques et des aptitudes techniques en revalorisant la dignité pleinement culturelle de ces dernières et en les faisant apprendre.

Les mêmes raisons qui conduisent à demander aux enseignants de se coordonner pour faire acquérir des compétences techniques générales conduisent aussi à leur demander de continuer de faire des cours pour enseigner leur discipline : « L'effort, absolument nécessaire, pour repenser et surmonter les frontières entre « disciplines » et les unités pédagogiques correspondantes, ne devrait pas se faire au détriment de l'identité et de la spécificité des enseignements fondamentaux : mais il devrait au contraire faire apparaître la cohérence et la particularité des problématiques et des modes de pensée caractéristiques de chaque spécialité. »³

Il s'agit donc d'équilibrer enseignement et apprentissage. Pourquoi faudrait-il que l'apprentissage des techniques du travail intellectuel gêne en quoi que ce soit la transmission culturelle ? Rien, dans la lecture de Bourdieu, ne justifie de telles oppositions. C'est l'inverse qui est vrai : l'inculcation scolaire, par une

¹ Ibid.

² Second rapport, Septième principe, p. 225.

³ 40. Second rapport, Sixième principe, p. 224.

pédagogie rationnelle, de la culture, donnerait à voir, en creux, ce qui, dans l'organisation de l'enseignement scolaire et son découpage en disciplines, tend à couper la culture d'elle-même, à la mutiler en organisant son enseignement selon un principe de séparation qui distingue les objets dits littéraires, les objets dits techniques et les objets dits scientifiques, qui attribue à ces objets des valeurs inégales et fait par conséquent de ces différenciations le principe d'un classement hiérarchique des élèves qui s'avère socialement discriminant - alors même que chacun de ces objets, chacune des disciplines mettent certes en œuvre des compétences spécifiques, mais aussi des compétences communes et générales. L'idée de compétences générales permet à Bourdieu d'affirmer le caractère unitaire de la culture, à savoir que la culture est également à l'œuvre dans les lettres, les sciences et la technique, sous des formes qualitativement différentes mais d'égale valeur, avec ce corrélat que la définition de l'excellence culturelle - et partant, scolaire - ne devrait pas seulement être attachée à la maîtrise des objets culturels les plus valorisés, mais devrait prendre des formes différentes et multiples. Il suffit que la différence des compétences ne recoupe pas exactement celle des champs disciplinaires, sans qu'il soit nécessaire de détacher les compétences de tout ancrage disciplinaire, pour envisager la possibilité d'un enseignement moins tributaire de la hiérarchisation des objets culturels et des formes d'excellence qui lui sont attachées.

Bourdieu interroge donc en profondeur la manière dont les humanités ont construit en objets scolaires les objets culturels, l'objet même « culture scolaire » et les frontières de cette construction, à commencer par la frontière fondamentale entre les lettres et les sciences. Cette frontière se déplace ensuite, au sein de chaque discipline, pour distinguer la haute valeur culturelle des savoirs académiques, à l'aune de laquelle se juge l'excellence professorale, et la basse valeur des savoir-faire techniques que l'on répugne souvent à enseigner, surtout dans les disciplines à haute valeur culturelle, comme la philosophie et les lettres, à laquelle est corrélée le peu de valeur que l'on accorde à la pédagogie, entendue comme l'art des moyens consacrés à ces apprentissages. Ce qui est disjoint et inégalement valorisé dans les humanités doit être ajointé - ce qui ne veut pas dire confondu - et se voir reconnaître une égale excellence dans un enseignement de culture : « L'opposition entre les « lettres » et les « sciences », qui domine encore aujourd'hui l'organisation de l'enseignement et les « mentalités » des maîtres et des parents d'élèves, peut et doit être surmontée par un enseignement capable de professer à la fois la science et l'histoire des sciences ou l'épistémologie, d'initier aussi bien à l'art ou à la littérature qu'à la réflexion esthétique ou logique sur ces objets, d'enseigner non seulement la maîtrise de la langue et des discours littéraire, philosophique, scientifique, mais aussi la maîtrise active des procédés ou des procédures logiques ou rhétoriques qui y sont engagés. »¹

¹ Second rapport, Septième principe, p. 225. Si Bourdieu s'appuie sur Marx dans sa dénonciation d'une école de classe, en revanche, ses propositions reconstructrices semblent sortir d'une conception très proche de celle que Durkheim se faisait d'un enseignement humaniste rénové au début du XXe siècle. Voir Emile Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, PUF, Quadrige, 1990, chapitres XII et XIII.

3c. La déconstruction de l'enseignement culturel

Une organisation rationnelle de l'enseignement ne joue pas les compétences, encore moins l'élève, contre les savoirs : elle veut au contraire réconcilier savoirs et savoir-faire, et c'est aussi l'enjeu d'une meilleure coordination des enseignements. Bourdieu, par l'analyse sociologique, ne se livre pas à la destruction de l'enseignement scolaire de la culture, mais à sa *déconstruction*, ce qui est fort différent. Cela lui permet en effet de le reconstruire comme objet rationnel d'enseignement d'une manière telle qu'il n'y a précisément plus aucun sens à opposer savoirs et compétences, transmission culturelle et apprentissage des techniques du travail intellectuel.

La reconstruction concerne l'organisation des enseignements, la pédagogie et la valeur que l'école accorde aux différentes aptitudes et aux différentes filières. Concernant le premier point, Bourdieu en appelle à de nouveaux agencements disciplinaires d'enseignement, non à un enseignement de compétences pour lesquelles les spécificités disciplinaires n'auraient aucune pertinence. Concernant le second, il n'impose pas une pédagogie exclusive - par exemple, les pédagogies actives - mais invite plutôt à un pluralisme pédagogique où s'articulent des cours, mais aussi des moments où les élèves sont davantage actifs, placés en situation de recherche ou d'expérimentation. Enfin, une telle organisation ne débouche pas forcément sur l'abolition des filières scolaires, mais la recherche d'un meilleur équilibre entre les différentes spécialités et les différentes formes d'excellence.¹

La déconstruction sociologique de l'enseignement à laquelle se livre Bourdieu, et les propositions reconstructrices qu'elle induit, me semblent utiles pour fonder un rapport bien réglé entre pédagogie et enseignement culturel, à l'heure où la crise des humanités se signale par un dérèglement qui conduit à poser comme objets d'apprentissage des méthodes sans contenu, ou à transposer les savoirs dits savants en savoirs enseignés par une reconstruction didactique intégrale qui dissout l'objectivité culturelle des objets de savoir - et, au passage, une réflexion sur ces objets de savoir, car objectivité et réflexivité se tiennent, Bourdieu le sait mieux que quiconque.

Aussi, lorsqu'il insiste sur la nécessité d'apprendre aux élèves des techniques et des méthodes (par exemple, l'usage des abréviations, la recherche documentaire, l'usage des instruments informatiques ou la lecture de tableaux), c'est pour rééquilibrer un enseignement qui néglige de le faire - l'action pédagogique reste ici dans sa fonction compensatrice, et les méthodes restent dans leur rôle de moyens du travail intellectuel. Concernant le travail intellectuel à mener en classe, les enseignements doivent s'articuler autour de « l'assimilation réfléchie et critique des modes de pensée fondamentaux »², lesquels ne sont pour Bourdieu, me semble-t-il, que l'objet culturel lui-même déployé pédagogiquement selon toutes ses modalités sous la forme de capacités à raisonner, à connaître, à réfléchir, à expérimenter. Par exemple, quand on enseigne les sciences, on devrait avoir en vue de développer spécifiquement les compétences logiques des

¹ Second rapport, Septième principe, p. 224.

² Second rapport, Deuxième principe, p. 219.

élèves, mais aussi leur sens historique ou réflexif par un apport en histoire des sciences. Quant à l'enseignement des lettres, son objet est esthétique, mais, s'il doit former le goût, il ne déchoit pas à inculquer les procédés rhétoriques ou la logique d'une argumentation.

Lorsqu'il remet en question l'opposition des lettres et des sciences, Bourdieu assurément reconduit l'ancienne contestation d'un enseignement des humanités classiques qui valorise les lettres, la philosophie, le grec et le latin et dévalorise l'enseignement moderne de langues vivantes et de sciences - surtout les sciences expérimentales - et l'enseignement technique. Il met à mal cette hiérarchie. Mais s'il enlève de son aura à la culture, ce n'est pas pour dissoudre l'objectivité culturelle des savoirs dans une rationalité pédagogique ou didactique dont l'objet serait l'outillage cognitif de l'individu. C'est plutôt pour qu'ils produisent chez tous les élèves leurs effets libérateurs et pour cela, il faut que l'enseignement leur donne les moyens de s'exprimer, de raisonner rigoureusement, de réfléchir ; leur donne, aussi, le recul qu'offre le sens de l'histoire et de la relativité culturelle.¹ L'objectivité culturelle ne va pas sans la constitution d'une subjectivité critique et la rationalité pédagogique est chez Bourdieu ordonnée à une rationalité critique, à la fois scientifique et sociale² ; au contraire, lorsque les savoirs psychopédagogiques ou didactiques ne se confrontent plus à l'objectivité culturelle, mais n'ont affaire qu'à la subjectivité psychologique ou cognitive (les besoins du sujet, ses intérêts, ses processus mentaux, etc.), leur capacité à constituer une subjectivité critique est en cause et leur objet devient facilement l'adaptation socio-professionnelle des élèves.

Pour résumer, transformer les humanités en enseignement de culture correspond au projet d'une production proprement scolaire de ce que j'appelle une compétence culturelle, dont l'acquisition demande une certaine composition des enseignements disciplinaires et l'utilisation de pédagogies diversifiées et adaptées. Cette compétence culturelle est constituée, dans des proportions équilibrées, de connaissances théoriques, expérimentales et livresques, de techniques maîtrisées, de capacités logiques, réflexives, historiques et critiques. Pour Bourdieu, la ligne d'un enseignement de culture démocratisé se trace en renvoyant dos-à-dos ceux qui s'aveuglent sur la fonction sociale de la culture et qui, comme cela arrive parfois chez les professeurs de philosophie, se sentent agressés dès qu'on parle de pédagogie et de compétences à faire acquérir, et de l'autre côté, ceux qui ont accommodé la « logique des compétences » à l'organisation technocratique de l'école et à sa gestion de la pédagogie. Mais les compétences dont il s'agit là manquent de dimension réflexive et critique : mi-professionnelles, mi-civiques, il s'agit pour l'école de former des individus qui soient des producteurs employables et, plus généralement, qui « sachent vivre » dans les organisations dans lesquelles ils vivent et travaillent.³ Ce que je pointais dans le discours de certains réformateurs pédagogiques des années 1980, c'est la manière dont la pensée managériale avait infiltré le domaine de la pédagogie, à quel point

¹ Second rapport, Septième principe, p. 225.

² La pensée de Pierre Bourdieu doit beaucoup à Bachelard et à Canguilhem, comme le rappelle Serge Audier, *La pensée anti-68, Essai sur une restauration intellectuelle*, La Découverte, 2008, p. 231 et suivantes.

³ C'est le discours technocratique sur la professionnalisation des études.

l'entreprise était alors l'horizon de l'enseignement, et les compétences professionnelles, le modèle pour penser les compétences dont elle devait favoriser l'acquisition.¹

Au contraire, pour utiles, techniques et concrètes qu'elles soient, les compétences que l'enseignement secondaire doit donner aux élèves participent d'une culture générale par leur attachement à des objets de savoir et par leur caractère rationnel, réflexif et critique qui les rend impropres à être actualisées immédiatement dans une activité professionnelle - le cas de l'enseignement professionnel étant bien sûr différent, la question étant alors celle de la part d'enseignement général qu'elle doit comporter, des pédagogies adéquates à mettre en œuvre pour cela et de la valeur de ses débouchés sociaux. La finalité de l'école, pour Bourdieu, c'est la formation de l'homme. C'est en fin de compte parce qu'elle ne formaient pas bien l'homme, mais servaient surtout à légitimer le pouvoir d'une élite sociale, qu'il a critiqué les humanités dans les années 1960 et énoncé les principes d'une réforme de l'organisation, de la pédagogie et des contenus des enseignements dans les années 1980.

Conclusion

Un livre a récemment réouvert le dossier du rapport entre les protagonistes de « la pensée 68 » avec l'humanisme et l'anti-humanisme.² Incidemment - ce n'était pas son intention initiale, ayant été presque totalement rédigé avant sa lecture - cet article se concluait par une remarque qui y fait écho. J'y affirmais que la critique des humanités chez Pierre Bourdieu n'était pas sans évoquer celle que Claude Lévi-Strauss adressait à l'humanisme. Sans doute sont-ils dans la même configuration historique et intellectuelle, et la question dans laquelle on se débat aujourd'hui revient au fond à se demander ce qui est dépassé et ce qui est conservé de cette configuration - sinon de « la pensée 68 » elle-même, du moins de cette conjonction plus ou moins tendue de l'anti-humanisme, du structuralisme et d'une radicalité critique qui ont fait la force de la pensée des années 1960. Lévi-Strauss, donc, à qui on reprochait son anti-humanisme, répondait que l'humanisme s'était lui-même discrédité en se compromettant avec l'ethnocentrisme européen. C'est contre cet humanisme « dévergondé » qu'il se dressait et prônait un « humanisme élargi » qui dépassait les partages, les classements, les hiérarchisations que l'homme occidental avait institués entre lui et le monde vivant d'abord, puis, ensuite, à l'intérieur du monde humain (hiérarchisation des races et des cultures, avec la conséquence que l'on sait).³

Il me semble que la critique que Bourdieu fait subir à l'enseignement des humanités est de la même inspiration : elle vise l'enseignement culturel longtemps réservé aux membres de l'élite sociale de la nation française, à qui le système scolaire donnait, pour la vie, le droit de se sentir supérieurs. Les humanités ont

¹ Plus généralement, c'est dans la gauche de gouvernement et une bonne partie de la gauche intellectuelle que ces idées se sont diffusées à cette époque. Souvenons-nous des affligeantes années Tapie.

² Le livre de Serge Audier, cité plus haut.

³ Claude Lévi-Strauss, Entretien avec Jean-Marie Benoist, *Le Monde*, 21-22 janvier 1979.

été trop impliquées dans l'ordre social inégalitaire de classes, trop impliquées, aussi, avec un ethnocentrisme corporatif, pour avoir encore une vitalité historique à l'ère de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur. C'est en ce sens que les textes de Bourdieu et Passeron sont historiques : la culture dominatrice de la formation des élites et la culture professorale de ceux qui étaient dévolus à leur formation sont renvoyées à un passé aristocratique révolu. L'humanisme sera démocratique ou ne sera pas.

Toutefois, la critique théorique radicale de l'humanisme, marxiste dans son inspiration, s'articule, dès les années 1960, à des perspectives pratiques et reconstructrices qui se déploieront surtout dans les textes de Bourdieu des années 1980. À ce niveau, la critique des humanistes ou du « vieil enseignement humaniste », comme disait déjà Durkheim dans son cours de 1904-1905, s'adosse au travail de relativisation que les sciences sociales et historiques ont fait subir au modèle immuable et universel de l'homme, cet idéal-type de l'enseignement humaniste¹ : il s'agit de former l'homme à une époque où la conscience de la diversité des cultures n'a d'égale que celle de leur commune dignité. Elle s'adosse aussi au changement historique qui a donné aux sciences et aux techniques une place toujours plus importante dans la culture.

L'enjeu de la critique apparaît alors clairement : il s'agit, pour Bourdieu comme déjà pour Durkheim, de repenser la formation de l'homme, non de dissoudre l'homme dans des dispositifs de formation professionnalisés, ni de dissoudre sa formation intellectuelle dans un relativisme culturel et moral considéré comme la seule base possible du consensus social. Cela signerait l'abandon de la finalité même des études secondaires. On trouve une grande homologie dans la manière dont Durkheim et Bourdieu posent le problème de la culture générale par laquelle doit désormais passer l'enseignement de l'homme : comment développer les facultés logiques, les modes de pensée rationnels et critiques - la vocation de l'enseignement est ici universaliste - tout en faisant droit au mode de pensée historique, afin de former des individus attentifs à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles ? D'un côté, le relativisme axiologique, de l'autre côté, l'abstraction dont souffre la formation rationnelle et critique dans l'enseignement déshistoricisé des sciences et de la philosophie au lycée, ne sont bien sûr pas la solution, mais font au contraire partie du problème qu'il s'agit de résoudre.

Aussi y a-t-il loin entre la critique sociale des humanités et l'appel à liquider la culture à l'école. Ce n'est pas renoncer à former l'être humain que de vouloir former tous les hommes. La démocratisation de l'école et de l'enseignement que Bourdieu a appelée de ses vœux n'a pour moi pas d'autre sens : que l'on se donne pour fin, et donc aussi les moyens, de former l'homme, enfin² - alors que l'enseignement des humanités avait su très longtemps s'accommoder d'un système qui avait pour fonction de légitimer l'ordre social, de sélectionner les élites lettrées, de donner aux classes populaires un viatique moral et profession-

¹ Durkheim parle d'une « notion étendue et élargie d'humanité », *L'Évolution pédagogique en France*, p. 378.

² Voir le texte « Le refus d'être de la chair à patrons », in *Pierre Bourdieu, Interventions...*, p. 211-216.

nel, et que, d'une certaine manière, on nous rejoue ce scénario, depuis les années 1980, où un enseignement de masse à vocation toujours plus professionnelle, « piloté » de manière technocratique, condamne les enseignements culturels à un état de profonde déshérence, cependant que, dans des îlots d'excellence, les élites continuent d'être bien formées et se reproduisent bien au chaud. Mais je me garderai bien de dire : la faute à Bourdieu !

Il me semble au contraire que, à travers sa critique des humanités, Bourdieu a poursuivi une réflexion sur la manière de rendre plus largement humaniste, et donc, plus démocratique, notre système d'enseignement.

Hervé Boillot

Lycée Descartes, Antony

Conseils de lecture

Trois déclarations d'amour très contrastées à la philosophie

André Sénik

Si (en plus des copies d'élèves), vous aimez lire de la philosophie contemporaine, écrite à destination des publics les plus divers, et dans des registres les plus différents, voici trois parutions que je vous recommande parce qu'elles sont des déclarations d'amour à la philosophie, ou plutôt à la forme de philosophie qui a les préférences de chaque auteur.

Dans les trois cas, le parti pris amoureux ne craint pas de s'exposer par des sous-titres très explicites qui pourraient presque servir de présentation.

Le premier, *Entre Chiens et Loups*, d'Édith Fuchs⁷⁹, prouve de la façon la plus informée, scrupuleuse et argumentée que la philosophie ne doit pas être confondue avec les idéologies philosophiques qui usurpent son titre et en tirent des usages frelatés. La démonstration porte sur la pire des usurpations et des destructions de la philosophie, celle qui s'est produite dans la pensée allemande au XXe siècle. En opérant toutes les distinctions qui s'imposent, Edith Fuchs passe au crible de sa question des auteurs allemands de tous acabits, comme Alfred Rosenberg, Carl Schmidt, Oswald Spengler, Friedrich Nietzsche, Marx (Karl), et jusqu'à Hannah Arendt. L'auteure tient à nous avertir que la distinction entre philosophie et idéologies philosophiques s'impose également pour notre actualité.

Autre déclaration d'amour assortie d'une mise en garde sur ce que la philosophie ne doit pas être, « *Épistémologie pour une Marquise* » de Pascal Engel⁸⁰. Le titre, la forme, le ton, le style, et les thèmes abordés, tout fait référence aux « *Entretiens sur la pluralité des mondes* » de Fontenelle. Tout est gracieux, léger, et va directement à l'essentiel. Les échanges portent sur trois domaines.

- La philosophie naturelle (science et sens commun, sur la découverte, des faits, des probabilités, des météores, de l'ordre et du désordre, sur la pluralité des mondes, de la contingence des lois de la nature, des chats quantiques, expériences de pensée, des fictions, de la réalité des nombres, et une lettre sur les paradoxes)
- L'histoire naturelle (des brutes, du langage animal, des sociétés animales, , une lettre sur le darwinisme, des gènes).

⁷⁹Édith Fuchs, *Entre Chiens et Loups*, Dérives politiques dans la pensée allemande du XXe siècle. Préface de Bernard Bourgeois, 535 pages, 35 €, éditions le Félin 10 rue la Vacquerie 75011 Paris

⁸⁰Pascal Engel, *Épistémologie pour une Marquise*, Entretiens sur la philosophie et l'histoire naturelles qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit, éditions d'Ithaque, MMXI, 177 pages, 26 €. Les éditions d'Ithaque, 18 rue de Tombouctou 75018, Paris-www.ithaque-éditions.fr

- La science, la morale et la religion (de l'idéal moral des savants, science et religion, norme et nature, science et techniques, devoirs et vertus intellectuels).

Ces échanges sont un régal pour l'esprit, par leur élégance et leur précision, mais l'auteur nous en avertit, ils sont réservés à des esprits curieux, cultivés et exigeants.

S'adresser aux marquises, en ne s'obligeant pas à être populaire, (au sens de directement accessible à des publics non éclairés), c'est préserver une forme exigeante et nécessaire de transmission de la philosophie.

Je ne vois rien de scandaleux à ce que la diffusion de la philosophie dans ce qu'elle de plus contemporain s'adapte aussi aux publics déjà formés. Après tout, on peut compter les professeurs de philosophie que nous sommes parmi les marquises avec lesquelles Pascal Engel a plaisir à s'entretenir.

Personne ne doit être exclu, semble-t-il nous dire, pas même les meilleurs. « La philosophie, de nos jours aspire à être populaire et même peuple. On fustige son ésotérisme et sa sophistication, et l'on voudrait qu'elle soit toujours accessible. Mais ne faut-il pas également songer à l'éducation philosophique des marquises ? N'ont-elles pas droit elles aussi à des introductions claires et légères aux questions centrales de l'épistémologie ? Et ce qui est bon pour elles ne peut-il pas l'être pour tous ? »

Le troisième ouvrage *Nouvelles pratiques philosophiques*, de notre ami Michel Tozzi.⁸¹ se situe exactement à l'autre extrémité de la carte du Tendre philosophique, au plus loin des marquises de Pascal Engel. Son sous-titre ne cache pas son parti pris populaire : « Répondre à la demande sociale et scolaire de la philosophie. » Il aurait pu s'intituler « Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité, pour les non marquises et pour tous les publics neufs qui demandent de la philosophie à condition qu'on leur ouvre des voies d'accès nouvelles, autres que les cours magistraux et les entretiens entre soi. »

Les travaux de l'Acireph sur l'introduction de la philosophie en seconde et en première y figurent en bonne place, signe qu'il n'est pas question d'opposer les pratiques dans et hors l'École.

Aucune pratique, aucune modalité innovante n'est écartée, aucune exclusive n'est retenue, aucune hiérarchie n'est admise. Toutes sont répertoriées, décrites et analysées. Ce livre expose très clairement toutes les formes que prend de nos jours l'offre philosophique pour tous.

Rappelons que ce projet lui-même est discuté, y compris au sein de l'Acireph, où il est unanimement admis que la formation philosophique de tous les élèves des lycées exige qu'on en invente des moyens adéquats.

Je laisse la quatrième de couverture déployer l'éventail de ce qu'on trouvera dans cet ouvrage.

⁸¹ Michel Tozzi, *Nouvelles pratiques philosophiques*, Réponde à la demande sociale et scolaire, 343 pages, 16€50, éditions Chronique sociale, 7 rue du Plat, 69002 Lyon.

« Philosopher à l'école maternelle, primaire, en collège, en lycée professionnel, dans des médiathèques, des maisons des jeunes, des foyers de jeunes travailleurs..., ou philosopher dans un café philo, banquet philo, ciné philo, théâtre philo; au cours d'une rando philo, avec une BD philo, par une consultation philo privée ou en entreprise..., ou philosopher en prison, en maison de retraite, à l'hôpital, etc.

Dans chaque cas, de Nouvelles pratiques philosophiques (NPP) se mettent place. Cet ouvrage vise, pour un public très large, à : décrire et analyser l'émergence de ces pratiques philosophiques sociales et scolaires souvent inédites ; dresser un panorama de la diversité des publics, des lieux d'exercices et des méthodes utilisées ; inventorier les genres qui se cherchent puis se stabilisent, autour des tenants et aboutissants philosophiques ; préciser les objectifs et les présupposés philosophiques, politiques ou didactiques impliqués, les méthodologies, dispositifs et supports privilégiés ; exposer quelques-unes des controverses souvent passionnées soulevées par ces nouvelles pratiques philosophiques. »

André Sénik

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

