

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL	Renaud Dogat	3
	Notre dette envers Jacques Derrida Jean-Jacques Rosat	4
DOSSIER	LES MANUELS DE PHILOSOPHIE	
	Neuf manuels à la loupe Jacques Delizy	5
	Quand les élèves jugent les manuels Jean-Jacques Guinchard	18
	Antimanuels et antiprofs ? Jean-Jacques Guinchard	23
EN CLASSE	Etudier un film en terminale technologique : pour introduire l'enseignement de la philosophie et faire percevoir ses finalités Loïc de Kérimel	27
ÉTAT DE LA RECHERCHE	L'état de la recherche en philosophie politique : <i>eadem sed aliter</i> ? Stéphane Chauvier	37
ETRANGER	La nature de la philosophie et son enseignement Desidério Murcho	43
DEBAT	Propositions pour un programme de philosophie pour les sections technologiques	49
DOCUMENT	Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans jamais l'avoir appris Michel Rotfus et Jean-Jacques Rosat	54
LECTURES	Mettez un Turbo dans votre Pascal Gabrielle Labrunie	65
AU COURRIER	Observations, remarques, questions Alain Viala	69

A NOS AMIS LECTEURS

Déjà le numéro 5 de *Côté-Philo* (et le 2^{ème} numéro dans la version papier).
 Votre soutien nous est précieux par ses encouragements et ses suggestions
 d'amélioration.

Parce que ce journal est le vôtre, une nouvelle rubrique, "Courrier",
 accueillera vos réactions à tel article, ou à tel événement de l'actualité de
 l'enseignement de la philosophie.

Vos contributions peuvent être aussi des propositions d'articles relatifs à
 telle ou telle rubrique (compte-rendu, note de lecture, exposé de
 pratique de classe, etc.), faites-les parvenir au comité de rédaction
 (cf. l'encart **Écrire dans *Côté-Philo*** en deuxième de couverture)

*

* *

Côté Philo est une jeune publication.

Beaucoup, qu'ils soient professeurs de philosophie ou non, en ignorent
 encore l'existence.

Aidez-nous à la faire connaître !

**Parlez-en à vos amis ! Confiez leur un exemplaire... Proposez en
 l'abonnement à votre CDI, à votre bibliothèque de quartier, à vos
 connaissances. Comme toute revue, Côté Philo, a besoin
 d'abonnements pour conforter son existence et se développer.**

Merci

Avertissement

Pour des raisons techniques, l'édition papier de *Côté-Philo* peut
 comporter de légères variantes par rapport à l'édition électronique
 originale, principalement concernant la mise en page.

L'édition électronique est consultable sur Internet à www.cotephilo.net

Éditorial

Fidèle à sa raison d'être, ce cinquième numéro de *Côté Philo* propose une plongée aussi variée que possible dans la réalité de l'enseignement de la philosophie, notamment à travers deux contributions à la réflexion sur ces objets éminemment scolaires que sont les manuels et les programmes.

Notre dossier est en effet consacré aux nouveaux manuels de philosophie. Nous en publions ici la première partie, sur deux prévues¹, constituée d'un banc d'essai comparatif conçu sur le modèle des revues de consommateurs et d'un compte rendu d'une séance originale de « torture test » effectuée par un groupe d'élèves sur une demi douzaine de manuels.

Mais en cette fin d'année 2004, l'actualité de l'enseignement de la philosophie c'est encore et toujours la question des programmes, avec cette fois-ci la réforme imminente du programme des sections technologiques. Le Groupe d'Experts présidé par Michel Fichant va bientôt soumettre à consultation un nouveau projet qui semble comporter des innovations intéressantes. Nous publions dans ce numéro une contribution au débat sur les programmes dans ces sections sous la forme d'une proposition élaborée par 5 collègues de philosophie membres de l'Acireph - qui, soulignons-le, ont travaillé en leurs propres noms et dont la proposition n'engage par conséquent qu'eux-mêmes. Comme toute proposition de ce genre, celle-ci ne devrait pas manquer de susciter des critiques ; nous nous en ferons l'écho lors de nos prochains numéros.

Faut-il justifier la constance et l'insistance avec lesquelles nous traitons la question des programmes dans *Côté Philo* ? De fait, c'est à propos de cette question qu'un semblant de débat peut avoir lieu dans la profession, et c'est ce débat sur les programmes, qu'on le veuille ou non, qui a pu faire avancer la réflexion sur l'enseignement de la philosophie ces dernières années.

Signalons enfin que ce numéro comporte aussi, outre les rubriques habituelles², une réaction d'Alain Viala au dossier paru dans notre numéro précédent sur la crise de la série littéraire, texte qui prolonge cet important dossier et qui inaugure une rubrique « Courrier », dans laquelle nous publierons un choix de réactions de lecteurs.

Bonne lecture,

Renaud Dogat

¹ La deuxième partie paraîtra dans *CP* numéro 7.

² A noter cependant : notre ancienne rubrique « Pratiques » s'appellera désormais « En classe ».

Notre dette envers Jacques Derrida

La plupart des hommages rendus à Jacques Derrida après sa mort, le 10 octobre dernier, ont à peine signalé et ont même souvent passé sous silence que, pendant plus de quinze ans – de la fondation du Greph (1974)¹ jusqu'à la rédaction du "rapport Derrida Bouveresse"² (1989) en passant par les États Généraux de la philosophie (1979)³ –, il a milité sans compter pour libérer l'enseignement de la philosophie au lycée de son enfermement institutionnel et conceptuel. Il voulait le désenclaver « verticalement », en l'insérant dans un apprentissage progressif allant du collège à l'université, et le décroiser « horizontalement », en l'articulant étroitement à celui des autres disciplines.

Bien qu'il ait été favorablement accueilli dans l'opinion, son projet a échoué. Les forces corporatistes, bureaucratiques et mandarinales qui détiennent le pouvoir sur la profession – et surtout le pouvoir de parler en son nom – firent barrage avec efficacité et parvinrent à empêcher que les questions qu'il soulevait fussent sérieusement débattues. Las et même écoeuré, Derrida finit par se retirer. Mais quiconque voudra un jour s'occuper de faire évoluer sérieusement l'enseignement de la philosophie en France devra, j'en suis convaincu, d'une manière ou d'une autre, affronter les questions qu'il a posées et reprendre à son compte une bonne part de ses idées⁴.

Jean-Jacques Rosat

¹ Cf. *Avant-Projet*, in Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990 ; et GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Champs Flammarion, n°4, 1977 (avec notamment trois textes de Jacques Derrida « L'âge de Hegel », « La philosophie et ses classes », et « Réponses à la Nouvelle Critique »).

² *Rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida*, publié in Jacques DERRIDA, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990.

³ *États généraux de la philosophie*, 16-17 juin, Sorbonne, Paris, Champs Flammarion, 1979

⁴ Voir Henriette Saulnes, « 14 ans après, le rapport Bouveresse-Derrida n'a pas pris une ride », *Côté Philo* n°1, février 2003.

DOSSIER

Les manuels de philosophie

- | -

Neuf manuels à la loupe

Choisir un manuel pour ses élèves devrait être une opération mûrement réfléchie qui comporte au moins trois dimensions distinctes : philosophique bien sûr, mais aussi pédagogique et ne l'oublions pas, économique. C'est pourtant probablement la première qui l'emporte, sous sa forme la plus hâtive, quand l'enseignant fait cavalier seul : quel livre comprend le plus des textes auxquels j'ai l'habitude de faire appel ? C'est celui-là qui fera l'affaire, et, pour le reste, la photocopieuse est là... Au moins, choisir à plusieurs, pour toutes les classes d'un lycée, c'est déjà accepter une négociation. Mais même dans ce cas, *« il est rare que ce choix s'appuie sur une étude comparative rigoureuse, sauf usage - exceptionnel - d'une grille d'analyse. Le choix se fait le plus souvent par sélection négative, puis par conjonction de préférences ; il porte en général sur le manuel le plus rassurant, celui qui perpétue les habitudes acquises. Le manuel est choisi essentiellement en fonction de l'usage souhaité en classe, l'éventuel travail autonome de l'élève à partir du manuel n'est pratiquement jamais pris en compte. (...) Enfin les critères du choix sont exclusivement disciplinaires. De l'école primaire jusqu'au lycée, il ne repose jamais sur une réflexion globale à partir des besoins des élèves. »*

De qui, ce jugement sévère ? Nullement, comme on pourrait s'y attendre, d'un groupe de réflexion pédagogique contestataire, mais de la très officielle

Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), dans son rapport annuel de 1999¹.

Pour la première fois à notre connaissance, nous proposons ci-dessous une grille comparative appliquée aux neuf manuels de philosophie en terminale disponibles à la rentrée 2004. L'ordre alphabétique (par nom d'éditeur) est celui qui est généralement considéré comme le plus innocent. Il ne s'agit pas de dresser un palmarès, mais de rendre possible la confrontation des conceptions. N'ont donc été retenus que des éléments « objectifs » ; et non le degré de difficulté du vocabulaire utilisé, ou la lisibilité de la maquette, par exemple, qui sont à l'évidence beaucoup plus relatifs (voir sur ces points « Quand les élèves jugent les manuels »).

Faut-il enfin préciser, comme le fait une célèbre revue de consommateurs, que « les informations publiées ici ne peuvent faire l'objet d'aucune exploitation commerciale ou publicitaire » ?

Annexe :

« Ce n'est pas une mode qui fonde l'enseignement de la philosophie sur l'étude organisée et ordonnée des textes. (...) Les jeunes esprits sont attentifs à de tels recours : pour eux un texte, c'est en un certain sens l'équivalent de l'expérimentation pour les sciences physiques ou biologiques, du tableau noir pour la mathématique, de l'atelier ou de la planche à dessin pour les disciplines techniques. Un texte philosophique assoit et authentifie notre enseignement. Qu'on enlève les textes, peut-être apparaîtrait-il parfois comme un discours dont manqueraient le support et la garantie. »

Extrait du texte de présentation des *Dossiers de philosophie pour le nouveau programme, Des thèmes aux textes*, Bordas 1974 (= un cours en trois fascicules fournissant un itinéraire d'utilisation des anthologies du même éditeur).

¹ *Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale*, La Documentation française, 1999, chapitre 2, « Le manuel scolaire », p. 90. La philosophie n'est pas abordée dans cette enquête mais le « problème des manuels » dans l'enseignement français en général y est posé dans des termes qui restent très actuels. - Une autre lecture intéressante : Sophie COISNE, Dossier « Science au lycée : que valent les manuels scolaires ? », analyse du contenu de quinze manuels de sciences de la vie et physique/chimie de seconde et des stratégies des éditeurs et des enseignants, dans *La Recherche*, n° 378, septembre 2004, pp. 39-45.

BELIN : collectif, sous la direction de Laurence Hansen-Love, Philosophie Anthologie Terminale L.E.S.S.	
Poids	800 gr
Nombre de pages	447
Prix public	19,50 €
Particularités de la maquette	17,5 x 25,5 cm ; page de début de chapitre sur fond saumon ; une couleur par « champ », petite bande assortie incluant la pagination à droite (pas de numéro de page à gauche) pour donner un effet d'onglets de haut en bas
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; en outre dix « œuvres pour l'oral » (et non huit, d'après l'avant-propos) = chapitres d'œuvres (dont un Lévinas) ; les « champs » simplement représentés par cinq « ouvertures », non philosophiques ; dans chaque chapitre, les extraits par ordre chronologique
Introduction notionnelle	non
Quantité de textes moyenne par chapitre	13 ; « La religion » = 21, « L'interprétation » = 7
Présence de textes non philosophiques	limitée (12)
Présence de philosophes « rares »	non
Longueur moyenne des textes	une page
« Appareillage » des textes	titre <i>ad hoc</i> , introduction de quatre lignes résumant le contenu + références
Données culturelles et historiques	double page de « chronologie des auteurs au programme » ; 9 pages et demie de notices biographiques par ordre alphabétique
Méthodologie	non
Index	des auteurs cités ; des repères
« Repères »	pas de traitement spécifique
Documents complémentaires	non
Illustrations	une photo allégorique au début de « champ » ; petits portraits des auteurs avec les biographies

BORDAS : Jacqueline Russ, [puis] Clotilde Badal-Leguil, Les Chemins de la pensée, Philosophie Terminales toutes séries	
Poids	1,300 kg
Nombre de pages	592
Prix public	25,50 €
Particularités de la maquette	20 x 28 cm, noms et portraits des auteurs sur fond ocre orangé (bandeaux) ; placards verticaux grisés
Principe de structuration	anthologie par auteur et ordre chronologique (trois grandes périodes) ; chaque philosophe présenté en trois rubriques : influence ; biographie et œuvres principales, racines et apports (courants de rattachement possible, liste de concepts-clefs) ; « parcours thématiques » initiaux pour une lecture transversale : une page ou deux par notion ou « champ », rangeant les propositions de lecture par problèmes + concepts-clefs et autres problématiques (que celles qui structurent les propositions de consultation)
Introduction notionnelle	non
Quantité de textes moyenne par chapitre	très importante; variation d'un (auteurs retenus pour une problématique générale) à une trentaine (Descartes, Kant, Hegel).
Présence de textes non philosophiques	quelques sociologues, linguistes... ; pas de « littéraires », mais la Bible
Présence de philosophes « rares »	les sophistes, D'Holbach, Koyré...
Longueur moyenne des textes	en général moins d'une page
« Appareillage » des textes	copieux, titre <i>ad hoc</i> , chapeau de situation dans l'œuvre d'origine, colonne à gauche de mise en évidence de la structure (d'une question qui serait « celle du texte » à la conclusion qui se dégage), notes d'explication ou de renvoi à d'autres textes, références. Fréquemment, redécoupage en alinéas pour souligner la structure, mais rappel de la mise en page d'origine par des « agrafes » en marge
Données culturelles et historiques	dans les notices par auteurs
Méthodologie	non
Index	conceptuel
« Repères »	11 pages, sous forme de fiches = une ou deux questions philosophiques incluant le repère, deux colonnes de type dictionnaire (« définitions générales », une ou deux « définitions particulières de philosophes »)
Documents complémentaires	non
Illustrations	un portrait par rubrique, un document généralement historique en noir et blanc par auteur important, cahier de huit pages artistiques en couleurs, chacune surmontée d'un sujet de dissertation

BREAL : collectif, sous la direction de Frances Farago, Philosophie Terminales L-ES-S	
Poids	1,300 kg
Nombre de pages	607
Prix public	25,50 €
Particularités de la maquette	19,5 x 27 cm ; code de 3 couleurs, par rubriques
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; chaque chapitre comporte de 3 à 5 « questions », c'est-à-dire des problématiques regroupant chacune 3 à 6 textes, encadrées par une introduction et un « dossier » et "ou une rubrique de méthode
Introduction notionnelle	appelée ici « présentation » (pour un champ, et accompagnée d'un texte unique ou de trois brefs au maximum) ou « repères » (pour une notion)
Quantité de textes moyenne par chapitre	de 9 (« La démonstration ») à 20 (« L'existence et le temps »), pour une moyenne de 15
Présence de textes non philosophiques	limitée (Bichat)
Présence de philosophes « rares »	quelques-uns, Churchland, Fichte...
Longueur moyenne des textes	une page
« Appareillage » des textes	phrase de titre résumant le texte, présentation du problème traité (4 à 6 lignes), références ; parfois, questions de réflexion en marge (6 textes sur 11 pour « Le travail et la technique » par exemple) et/ou explications
Données culturelles et historiques	23 pages de panorama historique des philosophes = 7 périodes, encadrés biographiques spécifiques sur 24 auteurs, avec un titre en poche recommandé, « pour commencer à lire X »
Méthodologie	16 fiches réparties sur l'ouvrage (14 « compétences » + 2 corrigés) ; rubrique spécifique « Faire le point » pour chaque « question » = propositions de confrontation des textes et sujets de dissertation
Index	auteurs et œuvres, notions
« Repères »	encadrés de définition de 15 lignes à une colonne entière, centrés sur les problèmes (mais sans références aux auteurs) répartis sur tout l'ouvrage (une table alphabétique permet de les retrouver) ; également, des encadrés spécifiques « maîtriser le vocabulaire » dans certains chapitres
Documents complémentaires	surtout des exposés de synthèse rédigés par les auteurs, parfois des textes, principalement philosophiques
Illustrations	en couleurs, nombreuses, souvent commentées (lien avec le contexte, mais non proposition de réflexion

DELAGRAVE : Françoise Raffin, Michel Autiquet, Bernard Piettre, Philosophie Terminales L,ES,S	
Poids	1 kg
Nombre de pages	544
Prix public	24,50 €
Particularités de la maquette	19 x 28 ; code de couleurs limité
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; des regroupements hérités du programme précédent (contenus compris) ou décidés par les auteurs ; textes associés en 3 ou 4 directions
Introduction notionnelle	« découverte » par le vocabulaire et un ou deux textes (philosophiques ou non) = 1 page ; « problématique » de 4 pages, ponctuée d'appels aux textes ; bibliographie (philosophique) sans commentaire
Quantité de textes moyenne par chapitre	16
Présence de textes non philosophiques	réduite ; un peu de sciences de l'homme ; Napoléon
Présence de philosophes « rares »	réduite
Longueur moyenne des textes	1 page
« Appareillage » des textes	nom de l'auteur + dates, titre <i>ad hoc</i> , soit thème soit thèse, chapeau souvent de 7 à 8 lignes indiquant le contenu, notes d'explication très rares, références
Données culturelles et historiques	non
Méthodologie	6 à 8 sujets de dissertation, sans commentaire, en fin de chapitre ; 3 x 4 pages de consignes (distinctions conceptuelles, explication de texte, dissertation) réparties dans le livre
Index	auteurs et œuvres, notions
« Repères »	« distinctions conceptuelles » en général ; une page par chapitre, sans références, mais lexicale et normative + ajout sous forme de cahier final, des « repères » qui n'avaient pas déjà été présentés
Documents complémentaires	non
Illustrations	deux images par chapitre = une illustration purement esthétique de petit format + un « arrêt sur image » à la fin, une œuvre accompagnée d'une notice brève sur le peintre et d'un commentaire (une mini-leçon et non une mobilisation du lecteur)

ELLIPSES : collectif, sous la direction de Philippe Ducat, Jean Montenot, Philosophie Le Manuel [pour les trois séries générales ; non précisé sur la couverture]	
Poids	900 gr
Nombre de pages	734
Prix public	15,50 €
Particularités de la maquette	14,5 x 21 x 4 cm ; hormis la couverture, noir, blanc et grisés
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; chaque chapitre = présentation à partir du vocabulaire courant, « termes essentiels » par ordre alphabétique, tableau de problématiques détaillées et appelant les extraits, développement, extraits dans l'ordre historique et bibliographie non philosophique + filmographie conseillées ; quatre « textes suivis » (2 à 4 pages) à la fin
Introduction notionnelle	oui
Quantité de textes moyenne par chapitre	de 9 (« Le bonheur ») à 17 (« Le langage »), en général 14 ou 15
Présence de textes non philosophiques	quelques-uns (chapitres épistémologiques, « La justice et le droit »)
Présence de philosophes « rares »	quelques-uns (Beccaria, Schelling)
Longueur moyenne des textes	une page
« Appareillage » des textes	auteur, titre et date de l'œuvre d'origine, chapeau de présentation de l'œuvre et situation du passage, rarement quelques explications de vocabulaire
Données culturelles et historiques	pas de tableau historique, deux « références culturelles » (16 pages finales) = « le mythe et la tragédie » et « histoire des conceptions de la science »
Méthodologie	non
Index	dit « raisonné », proposant pour chaque notion dans l'ordre du programme des textes en relation, mais rangés ailleurs ; pas d'index des auteurs
« Repères »	2 pages par repère (explication, application aux notions, choix de citations)
Documents complémentaires	non
Illustrations	photo noir et blanc au début de chaque chapitre

HACHETTE : Gérard Chomienne, Lire les Philosophes, Terminales	
Poids	1,100 kg
Nombre de pages	575
Prix public	23,50 €
Particularités de la maquette	19 x 25,5 cm ; coins supérieurs et pages de présentation des auteurs en trois couleurs selon les trois grandes périodes.
Principe de structuration	anthologie d'œuvres brèves ou de parties originelles d'œuvres des 50 philosophes du programme, par ordre chronologique (pour certains textes, quelques coupures indiquées) ; 10 pages initiales de répartition des passages pertinents par notions, avec indication du contenu précis
Introduction notionnelle	non
Quantité de textes moyenne par chapitre	un seul
Présence de textes non philosophiques	non
Présence de philosophes « rares »	tous les « petits nouveaux » au sein des 50 du programme
Longueur moyenne des textes	de 5 à 21 pages
« Appareillage » des textes	une page de présentation de chaque philosophe centrée sur l'œuvre retenue ; numéros et titres en marge mettant en évidence la structure ; quelques explications occasionnelles en bas de page
Données culturelles et historiques	texte de panorama des philosophies au début de chacune des trois périodes (quatre pages).
Méthodologie	non
Index	non (mais une répartition des passages pertinents par notions)
« Repères »	non
Documents complémentaires	non
Illustrations	portrait de chaque auteur ; cinq reproductions d'œuvres d'art en couleurs par présentation de période (événements typiques de la période)

HATIER : collectif, sous la direction de Michel Delattre et Chantal Demonque, Philosophie, volume Terminale L (présenté ici) et volume TES-S	
Poids	1,05 kg
Nombre de pages	606
Prix public	25 €
Particularités de la maquette	19 x 26 cm, code de couleurs par rubriques et polices variées ; dans les présentations, concepts principaux en gras
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; les « champs » donnent lieu à une double page de synthèse
Introduction notionnelle	une « présentation » des deux ou trois problématiques justifiant la présence des textes
Quantité de textes moyenne par chapitre	11
Présence de textes non philosophiques	assez importante : toutes les « ouvertures » de chapitres et les « dossiers documentaires », une quinzaine dans les chapitres
Présence de philosophes « rares »	limitée ; un Averroès témoin...
Longueur moyenne des textes	une page
« Appareillage » des textes	nom de l'auteur, titre <i>ad hoc</i> , chapeau de cinq lignes, interrogatif, puis analytique ; presque toujours colonne d'explications, renvoi aux repères occasionnel ; 3 consignes d'approfondissement pour 2 ou 3 textes dans chaque chapitre
Données culturelles et historiques	tableau chronologique (8 pages) par siècles, rubriques intellectuelles et autres (dont « autres continents » jusqu'au XXe siècle, puis « politique ») ; parcours philosophique historiques (22 pages) par courants et problèmes
Méthodologie	conseils généraux pour les deux exercices (7 pages) ; 32 sujets-pages avec questionnement indicatif du même type
Index	notions, repères, auteurs et textes
« Repères »	présentation en deux rubriques (« usages courants, exemples », « définitions et usages philosophiques »), une colonne par couple
Documents complémentaires	un dossier par « champ », comprenant de 3 à 7 textes philosophiques ou non, sur un problème « réel » (écho des questions d'approfondissement du programme précédent)
Illustrations	extérieures aux chapitres (sauf pour « L'art » et les dossiers), à vocation résolument esthétique, référencées mais non légendées pour une « lecture »

MAGNARD : Alain Marchal, Christine Courme-Thubert, Philosophie, volume Terminale L (étudié ici) et volume TES-S	
Poids	1,400 kg
Nombre de pages	640
Prix public	25 €
Particularités de la maquette	19,5 x 27,5 ; code de couleurs très poussé par niveaux de titres et rubriques
Principe de structuration	anthologie notionnelle ; chaque chapitre reflète une méthode progressive précise ; quelques regroupements repris du programme précédent ou choisis par les auteurs ; le sommaire met en évidence la construction par activités spécifiques ; « passerelles » systématiques
Introduction notionnelle	démarche d' « approche » par exploration guidée ; la rubrique « quelques clefs » remplit en fait la fonction d'introduction, mais en privilégiant un problème précis
Quantité de textes moyenne par chapitre	de 12 à 36, rangés par sous-ensembles comparatifs
Présence de textes non philosophiques	importante (littérature, sciences de l'homme)
Présence de philosophes « rares »	non
Longueur moyenne des textes	très variable ; documents sur une double page ; traitement global « une œuvre, une analyse » = choix de passages + présentation...
« Appareillage » des textes	copieux, titre <i>ad hoc</i> , colonne d'explications et questionnaire de compréhension et d'approfondissement de deux ou trois questions systématique
Données culturelles et historiques	situation du philosophe dans la rubrique « une œuvre, une analyse »
Méthodologie	14 doubles pages, fiches consacrées à une « compétence » particulière, réparties dans le livre et rassemblées en un sommaire final (l'ordre dans lequel elles apparaissent semble aléatoire)
Index	des notions et des auteurs
« Repères »	pas de traitement autonome ; apparition pour le regard averti dans les « pistes de réflexion »
Documents complémentaires	très nombreux, conçus pour ne pas être seulement complémentaires
Illustrations	très abondantes ; seule la photographie de début de chapitre est simplement allégorique ; tout le visuel est exploité pédagogiquement par des consignes (stimulation de l'interrogation, schémas d'expériences, frises chronologiques, tableaux synthétiques)

NATHAN : collectif sous la direction de Frank Burbage, Philosophie Terminales L.E.S.S	
Poids	1,150 kg
Nombre de pages	624
Prix public	25,90 €
Particularités de la maquette	19,5 x 27 cm ; code de couleurs par niveaux : champ, notion, problème « appelant » des textes, polices particulières en couleurs dans les exposés de synthèse, etc. ; un couple photo / texte bref pour stimuler en début de chapitre
Principe de structuration	anthologie notionnelle, « prolongements » en fin de chapitre (sujets de dissertation, bibliographie, films, thèmes de réflexion et recherche
Introduction notionnelle	pour chaque « champ », 4 à 6 pages de synthèse ; pour chaque groupement problématique à l'intérieur d'un chapitre notionnel, 8 lignes environ d'introduction
Quantité de textes moyenne par chapitre	de 10 à 18, en général 12 ou 13
Présence de textes non philosophiques	très réduite (trois ou quatre de sciences humaines)
Présence de philosophes « rares »	réduite
Longueur moyenne des textes	une page
« Appareillage » des textes	de haut en bas, période, auteur (dates), œuvre, titre <i>ad hoc</i> (ni question ni affirmation, plutôt évocation du contenu du type intertitre de presse), de nouveau les références, + à l'issue de chaque groupement, liste de questions de compréhension (une ou deux par extrait)
Données culturelles et historiques	chronologie en trois colonnes (philosophie, savoirs, politiques) sur 8 pages ; biographies des principaux classiques dans l'index des auteurs
Méthodologie	11 fiches par « compétences » constituant un cahier final de 20 pages
Index	auteurs et œuvres, repères, notions
« Repères »	pas de traitement spécifique ; en-dessous d'un paragraphe justifiant ce choix, index permettant de les trouver <i>in situ</i>
Documents complémentaires	non
Illustrations	« photo d'identité » violette de chaque philosophe en lettrine de tous les textes, illustrations « symboliques » uniquement référencées

En guise de bilan :

Des conceptions différentes, les mêmes difficultés à surmonter

A l'évidence, les auteurs de manuels peinent à gérer de manière satisfaisante les contraintes produites par le programme Fichant et plus généralement celles de la doctrine pédagogique philosophique à la française depuis les années 1970 :

Face aux *repères*, les concepteurs ont bien du mal à trouver les leurs : depuis le traitement par le dédain (Belin) ou l'astuce discrète (Magnard) jusqu'au minutieux tableau d'occurrences du concept chez les classiques (Ellipses), les solutions adoptées reflètent le débat qui reste encore très flou, mais relancé par le modèle Fichant, sur le statut des concepts dans l'enseignement élémentaire de la philosophie, entre outils partagés avec la langue commune et « notions » thématiques par les œuvres des philosophes. Les repères peuvent-ils être des entrées dans les problèmes, ou bien ne s'agit-il que de clarifier un vocabulaire jugé minimal (et d'ailleurs dont la sélection peut sembler arbitraire) ?

Face à l'emboîtement des *notions* dans des *champs*, même hésitation. Et donc pluralité des partis : Nathan adopte la lecture de l'équivalence (un champ est une notion) et propose un chapitre complet sur « Le sujet », de longueur égale à « La conscience » qui vient ensuite, mais Ellipses ou Hatier donnent à lire une double page de « chapeau » général sans textes, ce qui implique donc la conception d'une simple famille de notions, tandis que Bréal présente un petit chapitre sur chaque champ, la solution la plus radicale étant le fait de Magnard, qui signale les champs, mais ne les présente même pas. Comme les « rencontres interacadémiques » convoquées par l'inspection en 2003¹ sont restées très évasives sur l'articulation des champs et des notions, acceptant ou même recommandant le traitement dit « réticulaire », ce problème d'économie et de hiérarchisation du contenu des cours reste entier, laissé à l'appréciation personnelle et à la vague jurisprudence des sujets de bac à venir.

Le point commun de ces manuels reste leur caractère principalement anthologique. Les autres entrées doivent leur présence périphérique éventuelle, leur dosage et leur mode de rédaction à des hypothèses plus ou moins implicites sur la demande des enseignants et les difficultés « normalement » rencontrées par les élèves dans l'accès aux textes : c'est cet accès qui est toujours considéré comme l'essentiel.

Alors, si tel est bien le cœur de métier du professeur de philosophie en terminale², une question se pose : est-il totalement légitime, c'est-à-dire d'une

¹ Voir *Côté Philo* N° 4, « Beaucoup de bruit pour rien... ».

² Ce qui peut se discuter ou se nuancer. Cette option n'est pas toujours allée de soi, comme le montre le petit texte ci-dessous, typique du tournant des années soixante-dix.

part fidèle à la réalité de la matière philosophique chez les philosophes, d'autre part pleinement formateur pour les élèves en tant que *lecteurs*, de découper les classiques (ou les moins classiques) en « unités problématiques » *ad-hoc*, ce qui gomme ou annule la dimension de continuité des œuvres ? De façon très différente, *Lire les philosophes* (Hachette) et Magnard donnent accès à la globalité des œuvres, ce qui les distingue du reste de la production. Partout ailleurs, l'émiettement des textes reproduit celui du programme lui-même. On saupoudre des textes pour saupoudrer des notions.

A radiographier ces livres, on est aussi frappé par la grande prudence de leurs auteurs. D'abord pour ne pas choquer bien sûr. Également parce qu'ils ne jouent pas du tout la carte de la complémentarité éventuelle entre leur approche et celle du professeur en classe, qui les conduirait à s'autoriser une certaine originalité dans le choix des textes ou l'angle de traitement des notions. - « Mais, objectera le traditionnel partisan de la liberté du professeur « philosophe devant sa classe », cette originalité (de bon aloi, il va sans dire), c'est à *moi* qu'elle incombe. Et je demande au manuel d'être justement au contraire classique. Car c'est à l'élève « scolaire », à celui qui n'a pas la fibre ou le courage de *penser* (sic), que le livre doit s'adresser... » Admettons. Répartition des tâches toute théorique cependant, puisque l'enseignant tend à reproduire l'enseignement dont il a été lui-même l'élève, et que ses premières leçons de débutant ont souvent pris comme source un ou des manuels de terminale. Lesquels, donc, reflètent et norment en même temps ce qui se dit en classe¹. Comment sortir d'un cercle qui n'est guère vertueux ?

Question prosaïque pour terminer : ces livres sont-ils vraiment conçus pour être lus ? Sur les 596 pages que compte (en moyenne !) le manuel, combien, entre septembre et juin, pourront vraiment servir ? Nous avons affaire à de beaux et gros livres d'images, marché oblige, paraît-il. Mais aussi une avalanche de textes déclenchée par des auteurs qui renoncent à prendre le risque d'écarter ce qui est intéressant ou pourrait « tomber au bac » : or, qu'est-ce qui n'est pas intéressant ? or, qu'est-ce qui pourrait ne pas tomber au bac ? Trop beaux, trop lourds, trop chers pour une appropriation vraiment personnelle, pour qu'on les crayonne, les surligne, les annote : là où il faudrait de modestes instruments de travail, on a plutôt de luxueux grands magasins de la pensée occidentale.

Jacques DELIZY

¹ La philosophie n'est pas isolée : le rapport de l'IGEN de 1999 déjà cité signale aussi dans d'autres disciplines cet effet de standardisation ou de ralliement normatif par les manuels.

- II -

Quand les élèves jugent les manuels

Les quinze élèves de la partie L d'une Terminale ES-L ont aimablement accepté, fin septembre, de passer deux heures à manipuler, comparer et commenter six des ouvrages de la dernière génération. Un véritable travail, qu'ils ont effectué avec beaucoup de franchise et de sérieux. Commençons par la « fiche technique » de l'opération.

A cette date, tous les élèves du groupe sont des débutants en philosophie, à l'exception de deux redoublantes. Le livre fourni par le lycée où j'enseigne est le Hatier, avec lequel ils se sont donc déjà plus ou moins familiarisés : on verra que cette première imprégnation ne leur ôte pas l'esprit critique.

J'ai fait circuler, outre le Hatier, les productions Belin, Bordas, Bréal, Ellipses et Magnard. Pourquoi ne pas avoir exposé à la critique Delagrave, Hachette (*Lire les philosophes*) et Nathan, et peut-être leur avoir ainsi ôté leurs chances de plaire ? Mes raisons sont certes discutables : le poids total à charrier de ma part..., le caractère particulier de *Lire les philosophes* (qui n'entre pas tout à fait à mon sens dans la catégorie des manuels), à l'inverse l'appartenance de Delagrave et Nathan à la formule nettement dominante, déjà représentée dans l'échantillon par Bréal et Hatier (deux ouvrages du même type m'ont semblé suffire), enfin le souci de ne pas alourdir la tâche pour que deux heures suffisent largement à l'exercice. Car ce temps a été prélevé sur le temps de cours. Je dois dire au passage que cette entorse à la stricte préparation de l'examen nous a semblé, aux uns comme à l'autre, non seulement agréable mais même bénéfique et positive : des accords ont pu être trouvés de manière directe et impromptue sur la manière de travailler en philosophie, donc des malentendus évités et du temps gagné.

J'avais préparé un questionnaire très succinct et ouvert, tenant en trois points : « Celui que j'apprécie le plus : (...). Raisons : (...). Celui que j'apprécie le moins : (...). Raisons : (...). Pour moi, un livre de classe (quelle que soit la matière), c'est : (...) ». En fait, tout en jouant le jeu, les participants ont spontanément préféré dresser de véritables tableaux comparatifs, et même dans deux cas noter les différents livres¹...

¹ On verra que ces notes sont resserrées : de 8 à 16. Cela ne vous rappelle rien ?

Outre ces éléments, je reproduis ici des remarques orales, parfois vives !, que j'ai pu noter en m'entretenant tour à tour avec les quatre groupes de discussion qui se sont formés. Ces groupes s'étant constitués par affinités de tempérament et de position scolaire, leurs membres ont bien coopéré et, ce qui n'est pas très étonnant, adopté des positions communes. C'est à propos des livres qui ne font pas du tout l'unanimité que se manifeste une évidence : les formules respectives plaisent ou déplaisent à des profils d'élèves bien distincts.

L'ordre dans lequel je présente les observations recueillies n'est pas neutre ; il aborde en premier les livres dont le sort a été réglé le plus rapidement et le plus « consensuellement », puis, par degrés, ceux qui ont donné lieu à discussion et même à désaccord.

Des cas vite réglés

La couverture du Belin plaît immédiatement : couleur, matériau satiné et souple, de même sa légèreté. Une fois ouvert, les choses se gâtent. La chronologie et les biographies finales sont appréciées, mais, ne comprenant que des textes, pas d'« explications » ou d'« entraînement au bac », « il ne guide pas le lecteur », « on ne peut pas compléter son cours avec », « et si j'ai une dissertation à faire, ce n'est pas dans les textes que je vais regarder en premier ».

Bref, jugé « vide », « ce n'est pas un manuel, c'est un livre de prof ! », qui ne mérite que 8/20.

Les Chemins de la Pensée, de Bordas, sont un cas à part. Une élève seulement, redoublante et l'ayant utilisé l'an dernier, le juge « très pratique pour les révisions ». Mais les autres participants ne sont, en toute logique, pas très sensibles à cet argument. Le classement par auteur et chronologique « donne envie de feuilleter juste pour le plaisir », signale une élève déjà plutôt à l'aise, qui lui trouve cependant un air de « manuel de l'ex-RDA »... et lui attribue un 16 / 20. Une autre un 14 pour « les chemins thématiques et le nom du livre ». Unanimité en revanche contre le poids de l'ouvrage.

Bréal et Hatier sont associés dans le regard des élèves. « Ils se ressemblent beaucoup », dans leur structuration « complète » et leur iconographie, mais, une élève déclare à propos des deux : « les illustrations n'ont pas de sens pour moi ». On apprécie la présence de pages méthodologiques chez Bréal, mais il est parfois trouvé un peu terne, et, lui aussi, trop lourd. On ne lui donne pas de note, mais il figure trois fois dans la case « celui que je préfère ».

Confrontés au Hatier depuis la rentrée, les testeurs, très logiquement, sont plus diserts. Obtenant un 14 et un 15, le volume plaît en général visuellement, il est plusieurs fois jugé « futuriste », et cela porte sur les polices, le *design* des sommaires et les illustrations. Cette appréciation positive d'une « présentation agréable », « non rébarbative » vaut aussi pour la rubrique des repères et le principe de la mention des textes dans la présentation de chaque notion. Les avis sont quand même très partagés : pour d'autres, « c'est un

pavé », il est « compact », « on a du mal à rentrer dedans ». Cette dernière remarque est explicitée sur ma demande : « la multiplicité d'entrées est déroutante, c'est comme la philo elle-même ! ». Il n'y a pas de « qui dit quoi », autrement dit on regrette l'absence d'une approche par les doctrines, « le niveau de langage [adopté] est très (trop ?) haut », note une élève par ailleurs bonne lectrice, qui estime que c'est un manuel « qui tire vers le haut », « reste très abstrait, manque de schémas récapitulatifs », bref, « demande de l'autonomie ».

Un duel révélateur

Pour nos deux derniers échantillons, les choses sont claires : quand on aime Ellipses, on n'aime pas Magnard. Et inversement.

Ellipses provoque des réactions vives : « on dirait un dictionnaire, une bible », c'est donc d'abord la prise en main qui plaît (ou déplaît) à certains. « C'est beaucoup plus attirant qu'un livre scolaire traditionnel, j'irai y piocher des informations au sujet de choses que je n'ai pas comprises ». Évidemment, le manque de couleurs fait qu'il n'est « pas très facile de se repérer », mais, toujours selon la même élève, qui reprochait leur manque de pertinence aux illustrations de Bréal et Hatier, « les photos de début de chapitre ont toujours un rapport avec le thème ». La richesse excuse l'austérité, en somme, pour un certain type de lecteurs. « On est valorisé » par ce livre, qui en retour décroche un 16. Et c'est le plus léger ! Pourtant, il « fait mal à la tête », et « ne donne pas envie de travailler » à une autre élève, qui se range parmi les partisans de Magnard.

Or pour les « ellipsomanes », ce dernier ne mérite que 11 ou 12 : « très facilement abordable », mais « un peu léger », il ressemble à un livre d'histoire, donc à tous les autres manuels, et « fait vraiment trop collège », il y a « trop de documents partout » (le choix du terme « documents » est d'ailleurs significatif) . « Je n'aurais pas confiance en ce livre pour réviser le bac » déclare un élève qui au fond juge inutile l'approche « pré-philosophique » et préfère accéder tout de suite à l'essentiel. Le code de couleurs semble dans cette perspective abusif, voire « prendre les élèves pour des débiles ». Il est à noter que dans une moindre mesure les mêmes critiques avaient été adressées au Hatier : « les titres de rubriques en couleurs différentes, ça ne s'impose pas ». Mais en réalité, lorsque Magnard attire, ce n'est pas en raison de sa polychromie. C'est plutôt la mobilisation du regard « autour » de la lecture qui séduit. « Les images, ça aide à lire », dit une élève par ailleurs sensible à la forte présence de textes littéraires. On apprécie « des espèces de petits jeux » de découverte des problèmes, « les schémas à la fin pour expliquer ». Bref, « les illustrations qui nous font travailler, réfléchir et les questions à la suite ». Mais, pour la même juge, « la couverture est trop souple, risque de s'abîmer ».

Quelques leçons pour l'enseignant ?

Que conclure, à l'issue d'une séance dense et animée ?

En premier lieu, l'importance accordée à la dimension historique de la philosophie. Or n'est-elle pas souvent au cœur d'un vrai dialogue de sourds ? Le lycéen de terminale *lambda* formule une demande de références et de connaissances biographiques et historiques, pour renforcer la crédibilité de son devoir de bac. Mais le professeur tout aussi *lambda* refuse d'en fournir au motif que la philosophie n'est pas qu'une plate histoire des idées. Par ailleurs il sera le premier à juger insupportable tel anachronisme ! Par delà la caricature, les positions respectives sont en réalité plus subtiles. L'enseignant de son côté admet sans nécessairement le préciser en classe, voire peut-être sans se le formuler à lui-même, le paradoxe du statut à la fois historique et an-historique des textes philosophiques. Ce faisant, il oublie que sa propre formation est passée aussi par des mises en situation historiques, et même assez souvent anecdotiques, des grands classiques. Donc tout en réorientant la demande de l'élève, en lui précisant la fonction périphérique et non directe de la référence « chronologique » dans ses devoirs (ce qui n'est pas simple...), il faut lui accorder sa dose d'histoire. Car même si elle est censée rester implicite dans la dissertation ou l'étude de texte, pouvoir, en amont de ce travail, raccrocher une thèse ou une formule à un visage, un personnage, une ambiance ou une conjoncture historique, c'est faciliter l'appropriation puis la mémorisation. En somme, le conceptuel appelle très normalement le narratif.

Comme il appelle également le visuel. Les manuels, considérés comme des objets pour l'œil et la main, révèlent une relation entre la forme du livre et l'image que l'élève a de soi : illustrations, schémas, couleurs, format sont appréciés comme s'adressant à lui d'une certaine manière, plus ou moins respectueuse de ce qu'il estime être. Le match Ellipses contre Magnard semble dessiner deux attentes différentes vis à vis de la philosophie en terminale, discipline perçue et souhaitée plutôt en rupture avec les schémas des années précédentes et des matières déjà connues, ou plutôt dans une certaine continuité. Bien sûr, comment une production de masse, standardisée, pourrait-elle satisfaire toutes les personnalités ? A l'inverse le jeu actuellement laissé libre des coûts, des modes, des goûts supposés ou réels des enseignants, et du bon plaisir des iconographes et des maquettistes compromet l'efficacité de l'usage réel du livre.

Justement, dans cet usage apparaît le net désir d'une autonomie. Le livre est perçu comme un complément - autre vision, approfondissement personnel, recours en cas de carence - et un espace de travail à soi. Si bien que la contradiction, l'incohérence avec l'enseignement reçu est néfaste, mais pas la différence. Cela nous suggérerait presque une ligne de conduite : préconiser un manuel qu'on juge solide, dont on apprécie les qualités, non pas apparentes à son seul regard d'adulte et de professionnel de la philosophie, mais en

empruntant les catégories de l'élève, - puis construire son enseignement d'une manière délibérément différente, ou bien coordonnée mais pas identique.¹

Un regret personnel : ne pas avoir recueilli beaucoup de réactions et de souhaits en ce qui concerne le volet méthodologique présent à des degrés divers dans les manuels. L'enquête sur ce point est il est vrai délicate. Comment faire évaluer par des élèves la qualité de la présentation de techniques qu'ils ne maîtrisent voire ne se représentent guère, *a fortiori* en septembre ?²

L'expérience alimente et précise en tout cas nos interrogations professionnelles. Les éditeurs continueront à nous courtiser comme les incontournables prescripteurs que nous sommes. Mais avec un peu de pédagogie et de déontologie, nous pourrions améliorer sinon les produits, du moins leur utilisation, en connaissant mieux les « consommateurs captifs ».

Jean-Jacques Guinchart

¹ La question de la conception du manuel de philosophie au lycée, oscillant entre le cours, l'anthologie et le recueil d'exercices, n'est pas encore abordée publiquement et collectivement par la profession. On pourrait cependant déjà se pencher sur les manuels de premier cycle d'université de sciences ou de sciences humaines, qui articulent souvent de façon intéressante ces trois aspects.

² Pour poursuivre l'expérience, il faudrait passer à une autre procédure, par exemple donner à des cobayes des consignes précises et préalablement testées par soi-même, telles que « trouvez des renseignements sur Marc-Aurèle », ou bien « cherchez les points communs et les différences entre l'homme et le citoyen », etc., et les observer en train de consulter les manuels : on observerait alors leurs démarches spontanées, et comment les différents livres répondent à ces sollicitations. Avis aux amateurs !

- III -

Antimanuel et antiprofs ?

Séparés par l'espace d'une génération, auteurs l'un et l'autre prolifiques, François Dagognet et Michel Onfray ont en commun de se vouloir également philosophes et « anti-profs ». Du premier, rappelons la longue carrière, marquée par vingt-cinq ans de présidence du Conseil national des universités, une présidence prolongée du jury de l'agrégation et, en 1996, un projet de programme de philosophie en terminale constitué des inévitables notions... sous la forme minimaliste d'une liste alphabétique, poussant jusqu'au bout la logique de l'entière liberté de l'enseignant. Et c'est bien la sienne qu'il défend dans de tout récents (et très flous) *Entretiens sur l'enseignement de la philosophie*¹ : F. Dagognet y exprime son estime pour son cadet Onfray ; il y tire aussi un bilan mélancolique de sa tentative personnelle d'écrire le manuel de ses vœux, sa *Philosophie à l'usage des réfractaires*². Le second, « souvent rebelle, parfois iconoclaste », est connu pour ses essais défendant « un matérialisme libertaire et hédoniste » - ainsi se campe-t-il au dos de son *Antimanuel de philosophie*³, pied de nez adressé à l'Éducation nationale avant de la quitter pour ouvrir sa propre Université privée.

Autant le dire tout de suite, n'importe quel enseignant découvrira en feuilletant un quart d'heure la *Philosophie à l'usage des réfractaires* et l'*Antimanuel* que ces livres ne sont pas sérieusement utilisables dans le cadre scolaire.

Leurs auteurs l'admettraient sans doute, mais pour en tirer justement confirmation de leur position : c'est l'enseignement « classique », « traditionnel » qui est en cause, et non leur propre démarche. « Anti », précise le *Robert*, « exprime l'opposition ou la protection contre un mal ». Il s'agirait donc de contre-manuels, d'antidotes, représentatifs d'un enseignement alternatif et défendu par des pionniers. Mais nous voilà dans l'équivoque : là où le manuel au sens strict, par hypothèse, s'astreint au consensus, à la fois pour ne pas choquer les professionnels et pour assurer aux apprentis un accès « neutre » à la matière, ces deux livres rentrent en fait dans le genre tout différent du manifeste.

Alors, pourquoi les recenser dans un dossier consacré aux manuels effectivement destinés à l'enseignement de la philosophie ? Parce que ces

¹ François DAGOGNET, Jean-Luc MURACCIOLE, *Entretiens sur l'enseignement de la philosophie*, Little Big Man, Paris, mars 2004.

² François DAGOGNET, *Philosophie à l'usage des réfractaires, initiation aux concepts*, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris, janvier 2004.

³ Michel ONFRAY, *Antimanuel de philosophie*, Bréal, Rosny, 2001.

productions qui se disent résolument en marge éclairent de l'extérieur le sage contingent des ouvrages classiques. Et aussi parce que dans ces produits éditoriaux le pourcentage d'hérésie est tout compte fait moins important que celui de l'orthodoxie.

L'*Antimanuel* d'Onfray, publié par un éditeur scolaire, s'adresse en théorie aux élèves de séries technologiques. Le ton est provocateur : « Faut-il commencer l'année en brûlant votre professeur de philosophie ? », « Avez-vous déjà mangé de la chair humaine ? », « Pourquoi ne pas vous masturber dans la cour du lycée ? », « Faut-il greffer le cerveau de votre prof de philo dans la boîte crânienne de son collègue de gym ? », « Pourquoi votre lycée est-il construit comme une prison ? », « Devez-vous refuser d'obéir à votre surveillant général¹ quand il débite des sottises ? », ces interrogations (entre autres plus anodines) servent d'ouvertures aux chapitres notionnels. Quant aux textes, Vaneigem, Dubuffet, Duchamp, les Cyniques, les matérialistes du XVIIIe siècle côtoient de grands classiques. Onfray joue ici sur du velours : tel qu'il est, le programme l'autorise tout à fait à mobiliser qui il veut, et le professionnel trouvera peut-être dans son livre des idées de lecture inattendues. L'iconographie ne sort pas de la veine illustrative ou allégorique qui l'emporte aussi dans les « vrais » manuels, à l'exception de vignettes plus moqueuses dessinées spécialement pour le livre. Un chapitre de méthodologie, enfin : « Comment séduire votre correcteur ? (...) Rappel, tout de même de la règle du jeu. (...) Travaillez sur le brouillon, si, si ! (...) Sachez conclure (...) », etc.

C'est bien là que le bât blesse. Onfray s'adresse aux « technos » sur un ton de connivence ambiguë, comme s'il avait affaire aux virtuoses du système scolaire. Il tient beaucoup à affirmer son non-élitisme, à se déclarer pour les déshérités de l'enseignement que sont les lycéens des milieux populaires. Mais cette désinvolture affichée tire justement moins à conséquence quand le coefficient n'est que de 2, et que beaucoup d'élèves de ces classes, hélas, n'entreront pas vraiment dans la philosophie. Écrire un antimanuel pour les séries générales aurait réclamé un autre souffle et peut-être eu une autre portée...

Enfin rien de plus classique que la structure du « Onfray » : dans chaque chapitre la bonne vieille leçon initiale, le monologue écrit habituel, ironique ici au lieu d'être neutre voire déférent, sur un sujet « incorrect » et racoleur (« Faut-il être obligatoirement menteur pour être Président de la république ? »), puis la palette de textes, sans organisation interne, pourvus du cadre minimal (titre de circonstance, rapide présentation plutôt anecdotique de l'auteur, références), mais sans questions, sans propositions d'exercices ou d'expériences intellectuelles. Bref, plus de démagogie que de pédagogie. Et plutôt qu'un antimanuel, une parodie de manuel. Au mieux pour procurer à des adultes d'agréables frissons de lecture.

¹ Pendant toutes ses années d'Éducation nationale, Onfray a su rester noblement au-dessus des contingences de la vie quotidienne : c'est tout de même en 1972 que les « surgés » ont cédé la place aux conseillers principaux d'éducation !

Même intention « populaire » de la part de François Dagognet, puisqu'il s'adresse aux réfractaires (qui sont-ils d'ailleurs selon lui ? mystère). Le vétéran de l'épopée des programmes joue le jeu en appliquant le programme dit « Fichant » des séries générales 2003 (qu'il désapprouve ici, et plus encore dans les *Entretiens* : on y trouvera celui qu'il préconiserait actuellement si on en a la curiosité). Estimant que l'étude des textes est bien au-dessus des possibilités des élèves - mais considérant la dissertation comme tout à fait positive - , il a exclu toute anthologie de son livre. Citons-le : « Dans mon manuel qui a échoué, chaque notion ne dépasse pas quatre pages [en fait plutôt cinq ou six] et je cite un ou deux auteurs pour que [le candidat au bac] ait des références. Mais déjà, c'est trop. J'ai échoué. » (*Entretiens*, p. 93).

L'usage par de véritables élèves est encore moins vraisemblable ici que chez Onfray : dépourvu de toute illustration, le volume n'est manifestement pas prévu par l'éditeur pour rivaliser avec les livres de classe habituels.

En fait, on pourrait entendre ici un écho affaibli du « Cours de philosophie » antérieur aux années soixante-dix, tels le Cuvillier, le Mury & Oriol, etc., traités estimables en leur temps et dans une perspective différente, dès lors que les auteurs s'astreignaient à la clarté et au sérieux. Ici hélas quelques perles révèlent l'improvisation personnelle sans relecture par d'autres auteurs ou un éditeur compétent : « L'existence de l'inconscient ne doit pas étonner : la société l'a institué afin d'assurer la paix entre les individus et de refouler ce qui nuirait à leur équilibre » (p. 35) ; plus fort encore, le début du chapitre « La religion » : « Nous laisserons de côté les religions comme la bouddhique, la judaïque, la musulmane, nous limitant à la catholique qui domine en Europe ; nous ne retiendrons pas les hérétiques - la réformée, l'orthodoxe. Mieux vaut scruter l'une d'entre elles (la catholique romaine) et en ressaisir l'esprit, plutôt que de multiplier les références » (p.89). Même, - et surtout ! - aux *réfractaires*, on ne peut pas recommander « cela ».

Petite concession méthodologique, cinq « applications », une par champ du programme Fichant, qui sont en fait des développements à la première personne, d'allure dissertante (depuis « Le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ? » jusqu'à « La politique est-elle un art ou une science ? », curieusement logé à l'enseigne de *La morale*) mais, à l'instar du livre tout entier, manifestement rédigées sans grande conviction.

Car ni Onfray, ni Dagognet ne croient vraiment à leur entreprise. Les causeries familières du premier sont peut-être plus brillantes que les leçons laborieuses du second, mais elles n'ont pas plus été écrites avec le souci des élèves. Ni non plus des enseignants : car en fait simili-manuels il y a ici, en raison du postulat plus ou moins clair que l'enseignement reçu en classe ne compte pas, peut être refusé si on n'a pas la chance de tomber sur un petit Socrate (Onfray) ou ignoré parce que de toutes façons le programme, l'examen, les coutumes pédagogiques rendent impossible de faire vraiment de la philosophie (Dagognet¹).

¹ Ses *Entretiens* avec J.-L. Muracciole comprennent : - une vue très classique du métier de prof de philo, ce qui n'a rien d'étonnant, - un règlement de comptes avec Luc Ferry (peu crédible), -

Pourquoi pas de véritables anti-manuels, qui montreraient une voie alternative ? Mais à condition de tenir compte de la situation effective du lecteur lycéen, et aussi de proposer à l'enseignant une coopération loyale dans l'usage du livre. Si l'on ignore les deux acteurs réels de l'enseignement, il ne reste que la petite satisfaction égocentrique d'avoir un « manuel » à son nom...

Jean-Jacques Guinchard

des variations sur les notions qui devraient intéresser et concerner les lycéens actuels, - enfin le leitmotiv qu'il faudrait tout changer : pourquoi diable alors François Dagognet ne l'a-t-il pas fait lorsqu'il disposait du pouvoir institutionnel ?

Pratique

Etudier un film en terminale technologique : pour introduire l'enseignement de la philosophie et faire percevoir ses finalités

Ne nous méprenons pas, personne n'a attendu la philosophie pour que sa vie « se tienne ». La tâche de la philosophie n'est pas « déterminante » mais « réfléchissante » : elle ne peut qu'accompagner (comme la conduite du même nom) le mouvement d'une vie qui ne peut « se tenir » que par elle-même. Autrement dit, nous ne pouvons faire (et surtout faire faire) valablement et utilement de la philosophie que si nous avons d'abord la modestie de reconnaître que nos élèves peuvent se passer de philosophie. Ils n'ont pas attendu la philosophie pour vivre et pour vivre autant que possible une vie vivable, une vie qui se tienne. Mais il est intéressant pour nous de constater que, pour des raisons convergentes (c'est pour la plupart d'entre eux l'année du bac, du permis, de la majorité civile, etc.), ces mêmes élèves sont nombreux à penser qu'une vie qui « se tient », c'est-à-dire qui s'efforce à l'autonomie, cela se joue sinon décidément du moins symboliquement au moment de la Terminale. Bref, pour faire valablement de la philosophie - nécessairement « réfléchissante » - il faut que la vie à laquelle est proposé un enseignement élémentaire de philosophie, ait déjà suffisamment de tenue, soit déjà suffisamment mise en forme et en sens pour que puisse opérer l'activité « réfléchissante » de la philosophie.

Mais comme il est très difficile (c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement de la philosophie sinon échoue, du moins peine énormément) d'installer purement et simplement le face-à-face de l'expérience suffisamment mise en forme et en sens (c'est-à-dire d'une vie qui se tienne suffisamment, toujours déjà) et de la philosophie (parce que d'une part, pour beaucoup d'élèves, il est vrai que la vie ne « se tient » pas encore, en tout cas pas suffisamment, et parce que d'autre part une certaine façon de faire de la philosophie ne résiste pas à la tentation de jouer les deux rôles à la fois, celui de l'expérience et celui de l'accompagnement « réfléchissant » de l'expérience), il est bon d'installer un élément tiers qui permette la convergence des regards, l'accord des intérêts (celui de la vie qui s'efforce à

l'autonomie et celui de la philosophie qui, fidèle à sa fonction réfléchissante, s'efforce d'accompagner cette vie). Cet élément tiers ne peut être qu'une vie, une expérience suffisamment mise en forme et en sens, pour qu'à la fois elle « parle » à tous ceux qui s'y efforcent d'une manière toute particulière à ce moment de leur vie et qu'en même temps le projet d'accompagnement réfléchissant de la philosophie apparaisse comme interne à cette vie.

On pourrait alors idéalement convoquer *L'Apologie de Socrate* ou les *Confessions* de Saint Augustin ou le *Discours de la méthode* ou le *Traité de la réforme de l'entendement*. Ces œuvres canoniques sont des autobiographies au sens très fort et profondément philosophique du terme : des œuvres dont l'enjeu est très exactement celui qui est recherché, des œuvres où s'expose une vie qu'habite la question de sa « tenue », de sa valeur, de son sens. Mais, concrètement, l'effort requis pour convaincre les élèves d'entrer immédiatement dans de telles œuvres (compte tenu de la langue, du décalage culturel, des pratiques actuelles de lecture, etc.) me semble disproportionné, alors qu'il existe d'autres moyens d'atteindre le but recherché. Qu'on me comprenne bien : il ne s'agit pas pour moi de renoncer à faire accéder les élèves à la lecture d'œuvres philosophiques canoniques. J'ai le projet exactement inverse et je parlerai tout à l'heure du travail fait sur le *Ménon*. Je soutiens que c'est précisément parce que j'ai d'abord su trouver une entrée permettant à l'ensemble de la classe de « suivre » qu'il est devenu ensuite comme évident que si le *Ménon* était à lire, c'est parce que l'enjeu du *Ménon* est un enjeu de vie. C'est à ce titre que le cinéma me paraît un outil irremplaçable : toute une classe peut avoir sous les yeux la même œuvre et disposer ainsi d'un référent commun. Surtout s'il s'agit précisément d'une œuvre, c'est-à-dire d'une vie ou d'une tranche de vie dont la forme et le sens soient en quelque sorte immédiatement et comme tels perceptibles par la sensibilité et l'imagination de chacun. Le cinéma permet en outre des identifications ou des rejets immédiats qui fournissent un formidable matériau de travail. Et si l'œuvre est vraiment une œuvre, si elle résiste à tous les découpages, démontages, analyses, interprétations, discours... si elle vit sa vie et « se tient », si elle est exigeante, alors, sans autre effort que celui de se laisser guider par cette exigence, les élèves et la philosophie ont sous les yeux ce que les uns et l'autre cherchent chacun à leur manière : vivre une vie non seulement « réfléchi » mais aussi « réfléchissante ».

Voilà pourquoi, ces deux dernières années, j'ai choisi, dans les Terminales dont j'ai la charge (une industrielle et une tertiaire) de consacrer la première période de travail (les 7 semaines qui séparent la rentrée des premiers congés) à la projection et à l'étude d'un film. Après les deux premières séances - la première consacrée à la prise de contact et à un premier échange sur les déterminants de la situation de « Terminale », la seconde à la reprise ordonnée des résultats de l'échange, c'est-à-dire à la mise en évidence de l'autonomie comme idée « régulatrice » et visée de tout projet de vivre une vie qui « se tient », j'ai projeté le *Rosetta* des frères Dardenne (1999, palme d'or à

Cannes et prix d'interprétation pour Émilie Dequenne)¹. L'idée de commencer l'année par ce film-là m'est venue de l'utilisation en fin d'année les années précédentes de *La Promesse* des mêmes Dardenne (1996) : la conjonction de ce que j'avais ressenti à ma première vision de ce film et du bref travail qu'au cours d'un stage j'avais eu l'occasion de faire avec Daniel Serceau (professeur de cinéma à Paris I) et Marie-France Osterero (professeur de cinéma au lycée Bellevue au Mans), m'a convaincu que les Dardenne ne pouvaient pas avoir fait quelque chose de mineur avec *Rosetta*. D'autant qu'à la première vision, le film m'a fatigué, agacé, déçu (le parti pris de caméra à l'épaule, le cadrage étroit, la mobilité permanente, etc., le côté sombre et presque totalement désespérant de ce qui est montré) : mais j'ai tenu bon et le film aussi (ce qui, entre parenthèses, est une formidable expérience pour tenir bon et ensuite réussir à convertir l'inévitable déception d'un grand nombre d'élèves en quelque chose de très fécond).

Rosetta (film de Luc et Jean-Pierre Dardenne, 1999) est l'histoire d'une vie « au bord du trou » : père absent, mère alcoolique, Rosetta « s'accroche » (se retient à, se bat avec) à la vie, aux autres, à elle-même. Comme tout le monde, elle réclame du travail, des amis, de la considération. Mais la vie, les autres ne lui font pas que des cadeaux : quand Rosetta a un ami, elle n'a pas de travail, quand elle a un travail, elle n'a plus d'ami. Mais a-t-on la vie, un ami, comme on a un travail ?

Avant d'aller y voir de plus près, j'indique enfin une dernière raison pour laquelle Rosetta (l'héroïne) est à mes yeux un authentique personnage « conceptuel », un objet philosophique de plein droit pour un enseignement élémentaire de philosophie. Dans la scène médiane du film, Rosetta fait une sorte de bilan de sa vie. Je résume : entre autres choses, elle se dit à elle-même : je m'appelle Rosetta, j'ai un travail, j'ai trouvé un ami. Or s'il y a quelque chose que j'apprécie dans le programme de philosophie des Terminales technologiques, c'est que, sans le dire, il installe l'élémentaire d'une vie « réfléchissante » : le rapport à soi (conscience, etc.), le rapport au semblable (liberté, etc.), le rapport au tiers (nature, etc.), (autrement dit, les trois personnes : JE, TU, IL) : or n'est-ce pas ce « avec quoi » doit faire toute vie qui s'efforce à l'autonomie, qui s'éprouve comme vouée à l'autonomie ? L'unité, dans ce petit film, de l'unicité d'une vie qui s'efforce de vivre et de la trinité des dimensions qu'elle rencontre nécessairement en s'efforçant de vivre m'a convaincu de sa portée d'œuvre (le philosophique est donné comme par surcroît). Parmi ceux que je connais, ce film est en outre l'un des rares (il faudrait dresser une liste de films susceptibles de convenir à ce type de travail)

¹ On trouve *Rosetta* dans le choix de films du *Guide républicain*, co-édité par le SCEREN/CNDP et Delagrave (2004) et tout récemment diffusé dans les lycées, avec le rappel général suivant : « Les œuvres audiovisuelles sont protégées par la législation relative aux droits des auteurs. En conséquence, tout enregistrement et toute diffusion, même à finalité purement pédagogique dans un cadre scolaire, doivent faire l'objet d'une autorisation préalable du titulaire des droits. »

qui combinent aussi harmonieusement les trois sortes de réflexion : (1) la réflexion propre à toute vie dotée de conscience, (2) la réflexion en miroir (Rosetta comme personnage auquel on s'identifie, dans lequel on se projette), (3) la réflexion du jugement « réfléchissant » qui cherche le concept à l'œuvre et à l'épreuve dans le cas, la chose ou l'œuvre que nous avons sous les yeux.

Organisation du travail					
Date	Classe / Groupe	Cours / Dialogue	Contenu	Projection partielle	Travail donné
Lundi 08/09	Groupe	Dialogue	Échange sur les questions		<ul style="list-style-type: none"> - qu'est-ce que l'école vous a apporté jusqu'à présent ? - qu'est-ce qui a éventuellement manqué ? - qu'est-ce qui justifie qu'on introduise une nouvelle discipline ? - qu'est-ce que la philosophie ?
Mardi 09/09	Groupe	Cours n° 1	Faire de la philosophie en Terminale		
Lundi 15/09	Classe	-	Projection Rosetta (1/2)		
Mardi 16/09	Groupe	-	Projection Rosetta (2/2)		
Lundi 22/09	Classe	Dialogue	Réactions en vrac sur le film		<ul style="list-style-type: none"> - quel rapport avec la philosophie ? - qu'est-ce qu'une vie normale ? - Rosetta égoïste ? - A-t-elle tout raté ?
Mardi 23/09	Groupe	Dialogue	A partir des questions posées la veille		
Lundi 29/09	Classe	Cours n° 2	Conduire sa vie : Rosetta et la philosophie.	Scène de la baraque à gaufres : « avoir un travail »	<ul style="list-style-type: none"> - se remémorer tout ce qui dans le film tourne autour de « avoir un travail ». - distinguer les différents sens de « travail » - quel est le problème ?

Organisation du travail					
Date	Classe / Groupe	Cours / Dialogue	Contenu	Projection partielle	Travail donné
Mardi 30/09	Groupe	Dialogue	A partir des questions posées la veille.		
Lundi 06/10	Classe	Cours n° 3	Pour bien conduire sa vie : avoir un travail	Scène de la soirée chez Riquet : « avoir un ami ».	<ul style="list-style-type: none"> - se remémorer tout ce qui dans le film concerne « avoir un ami ». - les différentes sortes d'amis ou d'amitiés. - quel est le problème ?
Mardi 07/10	Groupe	Dialogue	A partir des questions posées la veille		
Lundi 13/10	Classe	Cours n° 4	Pour bien conduire sa vie : avoir un ami	Scène du plongeon : « avoir une identité »	<ul style="list-style-type: none"> - se remémorer tout ce qui dans le film concerne « avoir une identité ». - les différentes manières de repérer une identité. - quel est le problème ?
Mardi 14/10	Groupe (présence de 3 jeunes filles polonaises)	Dialogue	A partir des questions posées la veille		
Lundi 20/10	Classe	Cours n° 5	Pour bien conduire sa vie : avoir une identité.		
Mardi 21/10	Classe	DS	Autonomie et dépendance		

Exemple de cours (lundi 20-10 : cours n° 5)

Pour bien conduire sa vie : avoir une identité.

1. cf. le film (la scène du plongeon 1). L'enjeu : que s'agit-il d'avoir ?

1.1. **Un nom propre.** « Tu t'appelles Rosetta ». Propre : rien qu'à soi (≠ commun). Un nom de personne (≠ un nom de chose). Un nom proprement brodé sur la blouse de travail : ma signature, ma marque sur tout ce qui m'appartient en propre (moi/à moi). ≠ ce qui n'a pas de nom, ce qui est innommable, ce qui est sale, pas propre (la saleté, la malpropreté signale une impropriété, une transgression de frontière, le mélange de ce qui ne doit pas être mélangé, une confusion de places).

1.2. **Une carte d'identité.** « Où t'as mis ta carte d'identité ? ». Un document administratif qui certifie que l'on est bien la personne que l'on prétend être (et pas une autre), en réunissant des signes distinctifs (signes « particuliers ») suffisants : date et lieu de naissance, sexe, nationalité, adresse, photo, empreintes éventuellement, signature, etc. Cela constitue une sorte de laisser-passer, un permis de circuler, un moyen d'être reconnu socialement. ≠ un « sans-papier », privé de reconnaissance légale, sociale ; un « sans domicile fixe », reconnaissance sociale précaire, instable (la caravane, le mobile home).

1.3. **Une place dans une généalogie.** Fille de / fils de. Il y a un problème de place dans la relation de R. avec sa mère. Elle s'occupe de sa mère comme une mère, et celle-ci se conduit devant elle comme un enfant : mère de sa mère / fille de sa fille. Quelque chose d'« oedipien » : inversion, confusion des places généalogiques (Œdipe est père et frère de ses enfants, époux et fils de sa mère).

1.4. **Des personnes de référence.** « Maman ! Il y a de la vase ». Une seule personne au monde à qui R., comme tout le monde, comme chacun, puisse dire, sans confusion possible, « maman ». R., à tous les sens du mot, « tient » à sa mère. Problème : « tenir » à quelqu'un qui ne « tient » pas, surtout quand c'est celle qui a pris la responsabilité de nous mettre au monde. « Maman » est un nom propre qui signifie une relation absolument personnelle, singulière.

1.5. **Un patronyme.** Pas seulement un prénom (Rosetta X). Chaque enfant à la naissance hérite le plus souvent du nom de son père : c'est le père qui appelle un enfant (lui donne un nom et le convoque à l'existence personnelle, c'est-à-dire d responsable).

NB : + deux choses que la scène fait apparaître mais sans insister :

1.6. **Du tempérament, du caractère.** R. est têtue, obstinée, fonçeuse, battante. C'est une « personnalité » : il y a une constante dans sa conduite, quelque chose que l'on remarque tout le temps, et qui est comme sa signature, « c'est bien elle ».

1.7. **Un sexe.** Une identité de femme, des problèmes de femme (les règles, les maux de ventre, etc.).

2. Les différents types d'identité.

2.1. **L'identité d'une chose.** Le fait pour une chose d'être durablement la même chose, de demeurer identique à travers le temps, de ne pas changer. Le Mont Blanc, le soleil (des quasi noms propres). N'être pas altéré, modifié, affecté par ce qui arrive. Solide comme le roc. **Identité numérique.** R. et son « caractère » : elle ne change pas, toujours la même, « dure ».

2.2. **L'identité générique.** Le fait pour une chose d'avoir un ensemble de traits, de propriétés que l'on retrouve identiquement en d'autres choses « du même genre », « de la même espèce » (un « spécimen », un « type », un « exemplaire »). Toutes ces choses sont alors désignées par un nom commun, et sont pratiquement substituables les unes aux autres (une chaise = une chaise, un employé = un employé, « une de perdue, dix de retrouvées »).

2.3. **L'identité accidentelle.** Ce qui du fait des circonstances, des influences, distingue quelque chose de toutes les choses, même les plus semblables, qui n'ont pas été dans les mêmes circonstances, qui n'ont pas subi les mêmes influences. Identité éphémère, « molle », pas durable. Exemple : un tas. Cf. la mère dans le film.

2.4. **L'identité personnelle.** Compter à ses propres yeux et aux yeux des autres (« arrange tes cheveux », se tenir). Être quelqu'un (\neq être personne). Être reconnu et avoir de la reconnaissance. Avoir un nom propre pour être appelé et pouvoir appeler en retour : « normalement, comme tout le monde ».

2.5. **L'identité autobiographique.** Être Rosetta comme personne (comme tout le monde et comme aucun des autres, un parmi d'autres ; ni seulement toute seule, ni seulement comme tout le monde). Ni seulement être durablement la même comme une chose, ni seulement être personnellement reconnaissable comme tout le monde, mais « signer sa vie », éventuellement en devenant « méconnaissable » (R. sourit, pleure pour la première fois), en assumant les circonstances, en faisant avec, en se faisant avec, en acceptant de changer, en devenant plus authentiquement soi-même.

3. Le problème : identité et autonomie.

3.1. Le tragique d'une vie qui doit partir quasiment de rien, de zéro, qui n'hérite de rien ni de personne, qui doit se faire toute seule (pas de père, une mère qui tire vers le bas, qui non seulement ne s'occupe pas d'elle-même mais dont il faut que sa fille s'occupe). Problème de l'autonomie quand on n'a pas été appelé par d'autres à devenir autonome (**autonomie \neq hétéronomie**).

3.2. Importance et dureté d'une vie qui pour être une vie (\neq être dans le trou) doit se donner à elle-même une règle de vie (auto-nomie). C'est une vie « cassante » parce qu'elle n'est pas soutenue par les autres qui rappellent la règle, qui la soutiennent, l'approuvent (**autonomie => une règle de vie qui ne vaille pas seulement pour soi, qui ait de la valeur aux yeux des autres**).

3.3. L'autonomie, ce n'est jamais fini. C'est le sens de la non-fin du film : « on ne sait pas comment ça finit », il y a de l'avenir indéterminé (≠ un avenir bouché, un destin). Quelqu'un qui est « fini », est quelqu'un qui n'est plus personne, qui n'a plus de marge de manœuvre, plus d'avenir. Personne ne peut vivre l'avenir de R. à la place de R. (**autonomie = auto-détermination => indétermination de l'avenir**).

3.4. Être Rosetta. Elle décide, c'est décidé : elle est vraiment Rosetta, elle ne joue plus (« c'est Rosetta, je ne viendrai plus travailler »). Maintenant, elle porte toute seule sa vie et sa mort (la bouteille de gaz, qui a la même forme que le biberon d'eau qui l'accompagne depuis le début) (**autonomie => la vie, la mort, ce n'est pas un jeu**).

3.5. Fausse identité / vraie identité. R. se délie des « fausses » identités (être comme sa mère, être comme tout le monde, comme tous ceux qui ont une vie normale) et c'est seulement quand elle est vraiment elle-même qu'elle n'est plus toute seule et que les vrais liens se révèlent : elle n'a plus ni travail, ni ami, mais elle est Rosetta et Riquet est son ami. Paradoxe. L'autonomie ≠ existence atomique (solitude, « particules élémentaires »). (**Autonomie => existence sexuée = séparée-reliée**).

Chaque semaine, sur les questions posées, chaque élève prépare ses réponses par écrit et est invité à les présenter oralement à la séance de groupe. Cela donne lieu à des moments de dialogue. A la fin de la séance, chacun, à nouveau par écrit, ajoute à sa contribution personnelle un résumé de ce que le déroulement de la séance lui a permis de découvrir ou de mieux comprendre. Je ramasse et je rends les feuilles brièvement corrigées à la séance suivante (à la fin de la période, je mets une note globale à l'ensemble des préparations hebdomadaires). Le critère principal d'évaluation est celui de la responsabilité : assumer ce que l'on écrit et ce que l'on dit, être prêt à en rendre compte (ce que la parole publique, la classe étant disposée en cercle, implique naturellement). Les critères secondaires sont la régularité, la constance de l'effort, le soin apporté à la préparation, etc.

En fin de période, pendant une heure, j'ai demandé à la classe de travailler sur les deux questions suivantes :

1. (*réfléchir avec Rosetta*). Remémorez-vous ce qui, dans le film *Rosetta*, est susceptible d'aider à réfléchir à la question : **peut-on tenir à quelqu'un et être autonome ?** (demandez-vous par exemple : qui tient à qui ? et comment ?).

2. (*généraliser*). Proposez quelques arguments pour l'une ou l'autre des réponses possibles à la question : **pour être autonome faut-il être seul ?** (montrez par exemple en quoi la présence de l'autre ou de la relation à l'autre peut faire obstacle à l'autonomie ou au contraire la favoriser).

Je reproduis une partie de la contribution d'un élève : elle me semble représentative d'une écriture en chemin vers la philosophie.

II. Généraliser.

L'autonomie, c'est se donner à soi-même les règles qui permettent de conduire sa vie, ce qui voudrait dire qu'on serait capable de mener sa vie sans avoir nécessairement besoin des autres. Mais une vie bien conduite passe forcément par des influences extérieures et un apprentissage fait avec d'autres gens ou un vécu partagé par d'autres gens.

Pour ma part, il n'est pas question de vivre sans les autres car ce sont les autres qui font de nous ce que nous sommes, on se forge un caractère, des règles de vie et une philosophie de vie grâce aux autres. Par exemple, une relation amicale ne se fait pas avec soi-même mais au contact des autres gens et on a besoin d'amis pour bien conduire sa vie car ce sont ces amis qui nous soutiennent dans les moments forts de notre vie. L'exemple qui illustre le mieux cette question c'est la relation que nous avons avec l'être aimé. Il m'arrive souvent de lui dire « je t'aime », ce qui signifie que j'ai besoin d'elle et qu'à ce jour je n'ai aucunement envie de m'en séparer car elle est celle qui compte le plus à mes yeux. Lorsque je lui dis « tu me manques » c'est que sa présence et les mots qu'elle me dit sont nécessaires à mon bien-être. A ce jour j'ai besoin d'elle pour bien mener ma vie et pour être heureux. Ce besoin est un besoin naturel et la relation que nous avons est une relation de réciprocité. Quand je lui dis « sans toi, je ne suis plus rien », c'est que ma vie ne prendrait plus aucun sens si on venait à se séparer. Donc, si pour être autonome, il faut être seul, alors je ne suis pas autonome, je suis dépendant de la personne que j'aime et j'aime cette dépendance.

La deuxième période (novembre-décembre) a été consacrée à la lecture de la première moitié du *Ménon* (jusqu'à l'expérience de géométrie). La transition s'est faite sans douleur, avec une sorte d'évidence qui m'a moi-même surpris. Les élèves ont admis sans difficulté que la question du *Ménon* (qu'est-ce que la vertu ?) est la question de *Rosetta* (qu'est-ce qu'une vie qui fait la peine d'être vécue ?). L'entame du dialogue (je la négligeais habituellement) a joué un rôle décisif : Socrate y oppose deux genres de vie, le genre « thessalien » (avoir réponse à tout, ne pas se poser de questions) et le genre « athénien » (« dessèchement du savoir », dit Socrate), autrement dit, vie « hétéronome » et vie « autonome » (« auto » à la recherche de son « nomos »). Le travail sur l'œuvre a consisté, comme le travail sur le film, à lire chaque semaine un passage, à le travailler à partir de questions que je formule, à proposer par écrit et par oral ses réponses, etc.

Je suis passé ensuite (les trois périodes suivantes) à des choses plus classiques : les notions du programme (une période : un groupe de trois notions) et la préparation aux épreuves de l'examen. Je ne cesse de regretter que les sujets et les textes proposés soient si abstraits : les élèves sont peu incités à mobiliser les ressources d'inspiration et d'écriture dans lesquelles ils ont su

puiser pendant l'année, si bien que l'examen, même si ne s'y présentent pas de grosses surprises par rapport aux résultats de l'année, ne joue pas vraiment son rôle de bilan individuel de travail car ce que nous y évaluons concrètement au moment de la correction n'a qu'assez peu de rapport avec ce qui a été concrètement fait dans chaque classe. Je le regrette d'autant plus que l'expérience conduite m'a convaincu que, lorsque l'enjeu de vie est clairement perçu par les élèves, même les moins outillés scolairement sont capables de mobiliser un vocabulaire, des arguments et une réflexion qui - il serait malhonnête de le nier - ne sont pas la qualité majeure des copies du baccalauréat ni d'ailleurs ce que les « règles » de l'examen cherchent à mettre en valeur !

Une telle manière d'organiser l'année s'est imposée à moi du fait des conditions faites à l'enseignement de la philosophie : en Terminale, une seule année, avec un seul professeur. Il m'est apparu sensé de déduire de ces conditions que les enjeux de l'enseignement de la philosophie sont essentiellement des enjeux de vie davantage que des enjeux de savoir (ou de savoir-vivre davantage que de savoir-faire). Le bénéfice est double. C'est d'une part, en renouant avec une conception de la philosophie bien attestée dans la tradition (cf. les travaux de Pierre Hadot), de pouvoir entrer quasi de plain-pied dans quelques dialogues de Platon (j'utilise alternativement le *Ménon* et le *Protagoras*). C'est d'autre part d'installer autant que possible les élèves dans un climat de confiance (je pense aux plus « cabossés » d'entre eux) : les échecs et les handicaps dans l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire ne doivent pas interdire l'accès à un travail de réflexion dont l'enjeu est le savoir-vivre.

Loïc de Kerimel, le 25 septembre 2004

Lycée Touchard, Le Mans

État de la Recherche

L'état de la recherche en philosophie politique : *eadem sed aliter* ?

La philosophie politique a une longue et riche histoire, de sorte que l'on peut se demander ce que l'on peut encore "rechercher" en ce domaine. La méditation des *Lois*, du *Léviathan* ou du *Contrat social* ne suffit-elle pas, si on y ajoute quelques autres œuvres de cette envergure, à offrir une vue suffisamment précise et étendue de "la nature des choses politiques et de l'ordre politique juste et bon" (L. Strauss) ? La réponse est en un sens positive : il y a un nombre fini de solutions possibles au problème de la bonne société ou de la bonne constitution et les grands principes de chacune de ces solutions ont vraisemblablement tous été formulés par les philosophes du passé. Pourtant, outre que les œuvres qui contiennent ces principes exigent d'être interprétées, il serait absurde de penser que les conséquences que l'on peut tirer de ces principes s'en déduisent mécaniquement. Il faut *découvrir* ce qui se déduit des principes que l'on a posés.

S'il y a donc un sens à parler de "recherches" en philosophie politique, c'est au sens où l'admission de certains principes ne saurait à elle seule fournir une réponse claire et immédiate à toutes les questions normatives que l'état présent de nos sociétés peut susciter. Il y a des questions qu'on ne se pose plus et qui pourtant ont fait penser les philosophes du passé, par exemple : la souveraineté politique est-elle de droit divin ? A l'inverse, il y a des questions que la complexion particulière de nos sociétés nous amène à nous poser et auxquelles les œuvres du passé n'apportent aucune réponse ou aucune réponse suffisante.

Nous voudrions donc esquisser ici quatre grandes problématiques qui nous paraissent commander une part importante des recherches récentes en philosophie politique.

§1. La première de ces problématiques, c'est celle de la justice économique et sociale. Il peut évidemment paraître étonnant de présenter cette problématique comme propre à l'époque présente. Aucune philosophie politique ne s'est développée sans avoir eu à se prononcer sur ce qu'on peut appeler le juste mode de production et de répartition des richesses économiques.

Toutefois, le plus souvent, les philosophes ont abordé ces questions comme un sculpteur en face de son bloc de marbre : quelle forme donner à la société pour qu'elle soit belle et bonne ? Un auteur pouvait préconiser la frugalité ou, un autre, l'égalisation des conditions par l'impôt sans que le problème du droit de l'État à modifier la répartition des richesses ne soit posé. Or le problème de la justice économique et sociale ne naît pas de rien. Il n'est pas un problème que doit résoudre un fondateur d'État. Il est plutôt un problème que doit résoudre celui qui entend soumettre à une décantation rationnelle la perception que ses contemporains peuvent avoir de la justice ou de l'injustice des institutions économiques et sociales dans lesquelles ils vivent. Le problème n'est donc pas : " Quel est, dans l'absolu, l'ordre socio-économique juste et bon ? " Mais : " Où réside, s'il en est, l'injustice de celui-ci et quelle est l'alternative juste ? ". La différence entre ces deux questions est facile à percevoir. Le fondateur d'État peut écarter tous les faits et imaginer d'attribuer à chaque citoyen des fonctions et des ressources qu'il juge belles et bonnes. Mais le réformateur d'État ne peut avancer si facilement. Un monde lui est donné dans lequel les agents ont des droits ou prétendent en avoir : le droit d'investir leurs capitaux où ils le souhaitent, le droit de disposer librement de leurs ressources, etc. On peut évidemment soutenir qu'un droit n'est qu'un habillage rhétorique, mais, si l'on est conséquent, il faut alors cesser de philosopher sur l'ordre politique *juste* et bon. Si à l'inverse on entend prendre la notion de droit au sérieux, le problème devient un réel problème *théorique* : de quelle nature sont les droits de chacun sur leurs ressources économiques et dans quels cas peut-on dire que quelqu'un a plus ou moins que ce à quoi il a droit ?

Un trait dominant de la philosophie politique récente est donc le réinvestissement théorique des notions de justice distributive et commutative, en liaison étroite avec la notion de droits subjectifs¹. Trois œuvres en ce domaine méritent d'être mentionnées dont l'une au moins est désormais bien connue en France² : *Théorie de la justice* de John Rawls [1971]³, *État, anarchie et utopie* de Robert Nozick [1973]⁴ et *Morale et contrat* de David Gauthier [1986]⁵. Ces trois œuvres peuvent être lues comme des tentatives pour rédiger la partie économique et sociale des théories libérales du contrat social, du type de celle de Locke. Locke expliquait que les hommes formaient un État pour jouir de leur propriété, laquelle s'étendait autant à leur personne qu'à leurs œuvres. Mais, s'il affirmait que la propriété était de droit naturel, il affirmait aussi que les lois pouvaient " réguler " la propriété. Or, sur les principes de cette " régulation ", Locke est resté plus qu'allusif de sorte que sa doctrine nous paraît lacunaire. Si, pour Locke, le problème principal était d'imposer l'idée d'égalité des droits et de limitation contractuelle de la souveraineté, nos préoccupations se sont déplacées. Le problème central n'est plus à nos yeux le

¹ Point de vue dont on sait qu'il fut rejeté par Marx comme " bourgeois " dans sa *Critique du programme de Gotha*.

² Pour une introduction aux diverses théories contemporaines de la justice économique et sociale, cf. Christian Ansperger et Philippe Van Parijs, *Ethique économique et sociale*, Paris, La Découverte, coll. " Repères ", 2000.

³ Trad. fr. C. Audard, Paris, Seuil, 1987 (coll. " Points ").

⁴ Trad fr. E. D'Auzac de Lamartine & P-E. Dauzat, Paris, PUF, 1988 (coll. " Quadrige ").

⁵ Trad fr. S. Champeau, Liège, Mardaga, 2000 [titre original *Morals by Agreement*]

droit divin des rois, mais le droit naturel de propriété : comment l'exigence de justice sociale et économique est-elle compatible avec l'existence de droits individuels opposables à la collectivité, fût-elle démocratique ? L'extrême opulence de quelques uns est-elle injuste ou simplement indécente ?

§2. On objectera évidemment que le problème que nous venons de formuler n'est pas exempt de tout présupposé. Le présupposé principal, nous l'avons dit, c'est l'acceptation du langage des droits individuels, naturels ou rationnels. Dans un État juste et bon, les gens ont des droits qui sont opposables autant aux autres citoyens qu'à l'État : c'est la raison pour laquelle les exigences redistributives qui impliquent une coercition publique ne vont pas de soi.

Ce langage des droits individuels, naturels ou rationnels, est-il cependant sans alternative ? L'individualisme libéral de Locke a-t-il valeur de paradigme ? Là réside, à notre sens, une seconde grande problématique transversale dans la philosophie politique contemporaine, celle de l'existence d'une alternative *moderne* au libéralisme politique. Nous avons évoqué la doctrine de Locke. Mais chacun sait que la doctrine d'un Rousseau, quoique articulée sur une même exigence de liberté et d'égalité, n'est pas "libérale", ce que consomme le célèbre passage sur l'aliénation de chacun à la suprême direction de la volonté générale. Mais comment se dire non libéral sans passer pour un ennemi déclaré de la liberté et, partant, du genre humain ? Tout simplement en montrant que s'il y a une définition libérale de la liberté, cette définition n'est pas la seule définition possible de la liberté, de sorte que ne pas être libéral signifie simplement : ne pas souscrire à une certaine définition de la liberté.

Le point de départ de cette problématique concernant la définition de la liberté politique se situe dans l'écrit de Benjamin Constant sur la liberté des Anciens et celle des Modernes¹. Constant y oppose une conception moderne de la liberté politique, définie comme le droit, pour chaque individu, de conduire sa vie à sa guise, sans que ni les autres, ni l'État ne viennent interférer avec ses projets, et une conception ancienne de la liberté politique définie comme le droit, pour chacun, de participer à la prise de décision politique. D'après Constant, cette conception ancienne de la liberté aurait été supplantée par la conception moderne, les "Modernes" étant moins soucieux de participer au gouvernement que de contrôler les gouvernants afin de préserver leurs libertés individuelles.

Des études de caractère historique, menées notamment en Angleterre par John Pocock², ont montré que les choses étaient plus complexes que ne le laissait penser Constant. D'un côté, l'époque moderne, du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècles, renferme un important courant de penseurs "républicains", de sorte que la valeur accordée à la participation politique est loin d'être le seul fait des

¹ B. Constant, *De la liberté chez les Modernes*, éd. M. Gauchet, Paris, Livre de Poche, 1980, p. 491-515.

² John Pocock, *Le moment machiavélien*, [1975], trad. fr. L. Borot, Paris, PUF, "Léviathan", 1997.

“ Anciens ”. D’un autre côté, la doctrine de Rousseau, si elle s’inscrit bien dans ce courant, ne le fait que de manière singulière, laissant apparaître une troisième conception de la liberté politique, propre à permettre de contourner l’alternative formulée par Constant. Les travaux du philosophe australien Philip Pettit¹, relayé en France par ceux de Jean-Fabien Spitz², ont en effet montré qu’à la définition libérale de la liberté *individuelle* comme non-interférence, on pouvait opposer une définition républicaine de la liberté *individuelle* comme non-domination. Pour un libéral, par exemple, un contrat de travail est la rencontre de deux libertés : un salarié n’est pas un esclave. Pour un républicain, ce n’est une rencontre de libertés que si l’une des parties ne se trouve pas placée dans une situation de négociation lui assurant une domination sur les attentes de l’autre partie³. La liberté individuelle, dans la conception républicaine, n’est donc pas un don de nature qu’il appartiendrait à l’État de protéger, mais une conquête de l’État sur le caractère essentiellement aliénant des rapports humains spontanés. Si, pour un libéral, la liberté est antérieure à l’État, de sorte qu’un soupçon de principe doit être porté à l’encontre de toute action substantielle de l’État, fût-elle approuvée par la majorité, elle est, aux yeux d’un républicain, un don de la Loi, de sorte que l’essentiel est de réfléchir aux conditions de la décision politique et de l’expression de la volonté générale⁴.

§3. Les deux problématiques que nous venons d’esquisser s’inscrivent, on le voit, dans le cadre de pensée de la philosophie politique traditionnelle, au moins de la philosophie politique moderne. Tout se passe au fond comme s’il ne s’agissait que de compléter ou de clarifier des paradigmes doctrinaux bien établis quant à leurs principes : Locke *versus* Rousseau. Mais il est clair que notre époque pose aussi à la philosophie politique des problèmes beaucoup moins traditionnels ou, du moins, qui prennent aujourd’hui une acuité qu’ils n’avaient pas jusqu’alors.

Le plus important de ceux-ci, nous pourrions l’appeler le problème du cosmopolitisme, qu’on pourrait dire le nom philosophique traditionnel des phénomènes que l’on regroupe aujourd’hui sous l’expression de “ mondialisation ”. Ce problème n’est certes pas entièrement nouveau, mais sa place dans l’histoire de la philosophie politique était marginale. La question

¹ Philip Pettit, *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement* [1997], trad. P. Savidan et J-F. Spitz, Paris, Gallimard, “Les Essais”, 2004.

² Jean-Fabien Spitz, *La liberté politique*, Paris, PUF, “Léviathan”, 1995.

³ Sur le bien fondé et la portée de cette opposition entre libéralisme et républicanisme, cf. Alain Boyer & Stéphane Chauvier (dir.), *Libéralisme et républicanisme. Cahiers de philosophie de l’université de Caen*, n° 34 (2000).

⁴ Ce qui laisse entrevoir l’importance philosophique de la théorie de la décision et du choix social, en particulier celle du “ théorème ” d’Arrow (Kenneth Arrow, *Choix collectif et préférences individuelles*, trad. fr. Paris, Calmann-Levy, 1973). Sur le concept de décision politique, cf. Bruno Bernardi, *Qu’est-ce qu’une décision politique ?*, Paris, Vrin, coll. “Chemins philosophiques”, 2003. Une question plus controversée est de savoir si la partie politique de “ l’éthique de la discussion ” relève de cette alternative républicaniste ou si elle ne constitue qu’une variante notationnelle du libéralisme rawlsien. Cf. Jurgen Habermas & John Rawls, *Débat sur la justice politique*, trad. R. Rochlitz, Paris, Le Cerf, 1997.

dominante dans la philosophie politique fut en effet celle de l'ordre politique juste et bon. Le philosophe partait du fait que les hommes vivaient dans un État, il interrogeait la raison d'être de ce fait : " pourquoi devrait-il y avoir de l'État, plutôt que pas ? " et il en déduisait une réponse au problème de la bonne constitution. Toutefois le fait de l'existence de l'État s'accompagne, empiriquement, d'un second fait : celui de l'existence d'une pluralité d'États. Or, à la différence du précédent, ce second fait fut rarement interrogé quant à sa raison d'être. Les philosophes l'acceptaient comme tel et s'interrogeaient alors sur la manière dont un État bien ordonné devait se comporter à l'égard des autres États.

On peut dire que c'est cette acceptation de la division politique des hommes qui ne peut plus aujourd'hui aller de soi. Non qu'elle n'ait pas de valeur, mais le problème est précisément d'exhiber cette valeur, de passer du fait au droit. Pourquoi devrait-il y avoir *des* États ? Quelle est la signification morale des frontières politiques ? Autorise-t-elle à fractionner les exigences de justice, à préférer le concitoyen à l'étranger ? Comment traiter l'étranger qui cherche à entrer sur le sol de l'État ? Quelle place faire à la culture et à l'éthnicité dans l'auto-définition d'une nation¹ ? Peut-on étendre à l'échelle mondiale le concept et les principes de la justice distributive économique ? Nul ne peut nier la prégnance de ces différents problèmes. Mais, d'un même pas, il faut aussi concéder que l'histoire de la philosophie politique est beaucoup moins riches d'idées et de doctrines sur ces questions que sur le problème traditionnel de la bonne constitution. Il y a donc là une direction de recherche particulièrement féconde dans la philosophie politique contemporaine, l'amorce d'une nouvelle querelle des nationalistes et des cosmopolites, dont il ne nous paraît toutefois pas possible, dans les limites de cette brève notice, de reconstituer les lignes de forces².

§4. Terminons par la mention d'une dernière problématique, qui, à notre sens, est radicalement neuve : c'est celle des générations futures. Pourquoi cette problématique est-elle neuve ? Tout simplement parce que ce n'est que depuis quelques décennies que nous percevons l'essentielle rareté des ressources naturelles. Longtemps la Terre fut, selon l'expression de Locke, " une Amérique ". Mais nous découvrons aujourd'hui que cet évier global qu'est l'atmosphère peut être saturé de polluants. Nous apercevons que certaines des ressources naturelles que nous exploitons aujourd'hui auront disparu à long terme. Nous savons donc que nous léguons aux générations qui viennent un monde qui ne leur permettra pas de vivre comme nous l'avons fait. Le problème

¹ Cf. André Berten (dir.), *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 1997 et Will Kymlicka, *La citoyenneté multiculturelle*, trad. P. Savidan, Paris, La Découverte, 2001.

² Outre l'essai de Rawls, *The Law of Peoples*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1999, on mentionnera, en anglais, les travaux de David Miller (*On Nationality*, Oxford, OUP, 1995), Thomas Pogge (*World Poverty and Human Rights*, Oxford, Blackwell, 2002) et Charles Beitz (*Political Theory and International Relations*, Princeton, PUP, 1999²), en français, ceux de Philippe Van Parijs (*Sauver la solidarité*, Paris, Cerf, 1995), de Jean-Marc Ferry (*La question de l'État européen*, Paris, Gallimard, 2000) et de l'auteur de ces lignes (*Justice internationale et solidarité*, Nîmes, J. Chambon, 1999).

est éthique : quel type d'obligation avons-nous à l'égard des générations futures¹ ? Mais il est aussi politique : comment échapper à ce qu'un auteur a appelé " la tragédie des communs² " et qui consiste dans le fait que les biens en libre accès sont inévitablement surexploités ? Si l'on ne peut privatiser l'atmosphère, comment réguler son usage ? A l'inverse, si les ressources terrestres sont, en un sens, privatisées, ce régime juridique est-il le plus favorable à l'épargne de ces ressources ? La problématique des générations futures permet donc d'aborder l'essentiel des questions politiques et juridiques relatives à l'environnement et aux ressources naturelles. Elle offre ainsi un biais pour donner un sens à la notion d'écologie *politique* et constitue désormais un chapitre à part entière de toute investigation portant sur l'ordre politique juste et bon.

*
* *

Soulignons, pour finir, que les problèmes que nous avons esquissés ne sont évidemment qu'une sélection. En outre, il y a bien d'autres approches des " choses politiques " que celle que nous avons privilégiée et qui nous semble la manière traditionnelle des philosophes politiques : l'approche en termes de justice et de droits³. Mais nous espérons avoir suffisamment mis en évidence que si les œuvres politiques du passé doivent continuer de nourrir la philosophie politique, la recherche en philosophie politique ne saurait se résumer à la recherche en histoire de la philosophie politique, sous peine de priver la discussion des problèmes normatifs inédits que soulève le monde social globalisé qui se forme sous nos yeux de la contribution des philosophes.

Stéphane Chauvier, Université de Caen

¹ Pour une présentation d'ensemble du problème, on peut lire Lukas Meyer, *Intergenerational Justice*, <http://plato.stanford.edu/entries/justice-intergenerational/> On se reportera également au §44 de la *Théorie de la Justice* de Rawls ainsi qu'à Dieter Birnbacher, *La responsabilité à l'égard des générations futures*, trad. fr. Paris, PUF, 1994.

² Garrett Hardin, " The Tragedy of the Commons ", *Science*, 162 (1968), pp. 1243-48. On peut consulter cet article sur le site : <http://www.dieoff.org/page95.htm>. Pour une présentation de la postérité de cet article " séminal ", cf. E. Ostrom *et al.* (eds), *The Drama of the Commons*, Washington, National Academic Press, 2001 (ouvrage consultable sur le site <http://www.nap.edu>).

³ Nous n'avons pas mentionné, notamment, la descendance de la sociologie spéculative de Tocqueville et les alliances qui se nouent, au sein de la philosophie *descriptive*, entre cette tradition et la phénoménologie, à la suite notamment des travaux de Claude Lefort. Cf. par exemple Robert Legros, *L'avènement de la démocratie*, Paris, Grasset, 1999.

ETRANGER

La nature de la philosophie et son enseignement

Une des difficultés qu'affrontent les étudiants et les professeurs de philosophie est la suivante : à la différence des autres disciplines, la philosophie ne dispose pas d'un corpus immense de connaissances qu'il s'agirait d'acquérir. Cela désoriente l'étudiant comme le professeur de philosophie, dans la mesure où ils n'y rencontrent pas le type de contenu que l'on trouve en histoire, en physique ou en mathématiques : des événements qui doivent être compris ; des lois et des formules ; des théorèmes, des axiomes et des règles. La philosophie voit plutôt s'affronter des opinions opposées, qui ne semblent ne jamais conduire à un consensus minimal. Une telle vision des choses, si elle est sensiblement erronée, est en partie exacte et c'est cette difficulté, que la nature de la philosophie pose à l'enseignement et à la recherche, à laquelle je consacrerai mon article.

La philosophie : un savoir comme un autre ?

Le premier aspect à prendre en compte est le suivant : contrairement à ce que l'on pense souvent, ce en quoi l'histoire, la physique ou la musique intéressent l'historien, le physicien ou le musicologue n'est pas l'ensemble des connaissances apprises sur les bancs de l'école et de l'université mais ce qui vient après : les frontières de la connaissance, ce que l'on sait pas encore sur la civilisation minoenne ou la révolution française, ce qu'on ignore toujours sur l'origine de l'univers ou la nature des quarks, sur la nature du rythme ou de l'harmonie. Toutefois, comme ces frontières sont explorées par un nombre relativement restreint de personnes, généralement durant ou après un doctorat, les gens entretiennent la représentation erronée selon laquelle la physique se réduit aux formules et aux lois que l'on apprend en classe, ils ne perçoivent pas que toute connaissance, comme les arts ou toute autre expression culturelle, est en formation, jamais achevée. Ils ignorent aussi qu'à ses bordures, elle donne lieu à des désaccords, à des discussions confrontant différentes théories, à des tentatives avortées de compréhension de certains phénomènes, etc... tout comme en philosophie. La différence fondamentale est qu'en philosophie nous atteignons très vite les limites de la connaissance car on ne sait pratiquement rien...

Dans ces conditions, que reste-t-il à enseigner en philosophie pendant des années, à l'école puis à l'université ? Ce qui, dans le travail du philosophe, s'il est correctement pratiqué, ressemble à celui de l'historien aux frontières de la connaissance : découvrir des problèmes, tenter de les résoudre, discuter sa solution avec ses collègues. Ceux-ci, s'ils sont en désaccord, proposent des solutions différentes en s'appuyant sur d'autres arguments, en attirant l'attention sur d'autres preuves ou d'autres manières d'interpréter les documents. Le physicien fait de même : il expose de nouvelles théories, essaye de réfuter celles de ses collègues, attire l'attention sur de nouvelles expériences ou réinterprète des expériences déjà connues. Une fois encore : la différence est qu'un physicien, un musicologue ou un historien s'appuie sur une multitude de connaissances tandis que le pauvre philosophe trône sur une frêle planche au milieu d'un océan de doutes et de perplexités.

Cela dit même cette image est trompeuse. Bien que le philosophe ne dispose pas d'un stock immense de connaissances spécifiques, il peut et doit s'appuyer précisément sur les connaissances du musicologue, de l'historien ou du physicien, en fonction de son domaine de spécialisation. On ne peut pas faire de la philosophie de l'art sans rien connaître à l'art, de la philosophie du langage sans avoir aucune notion de linguistique ; il n'est pas possible d'étudier la métaphysique en ignorant tout de la logique, ni la philosophie des sciences sans connaissances scientifiques. Mais, de même que le physicien qui mobilise toutes ses connaissances se creuse la tête, pour résoudre, sans y parvenir, les problèmes compliqués situés aux limites de la physique, le philosophe reste perplexe parce que toutes les connaissances accumulées ne lui permettent pas de régler les problèmes ardues auxquels il s'intéresse.

Il ne faut donc pas s'étonner que la philosophie, par sa nature, provoque tant d'interrogations parmi les étudiants et les professeurs. Une tentation est d'en finir avec elle et de la transformer en une sorte de conversation éthérée de bar, sans le moindre rapport avec la tradition philosophique ; comme si l'on discutait à une table de café de l'origine de l'univers sans avoir aucune connaissance en physique : absurde et irresponsable. La philosophie cède la place à une sociologie et une psychologie de supermarché. Une autre tentation consiste à la réduire à l'histoire de la philosophie : au lieu de mener la discussion des grands problèmes philosophiques, on en fait l'histoire en restant courtoisement à l'écart du débat lui-même. C'est particulièrement frustrant pour l'étudiant intelligent et talentueux qui est précisément motivé par la conception et la discussion d'idées sur ces différents problèmes. Dans les deux cas, il y a désorientation et incompréhension manifestes fondamentales de la nature de la philosophie.

Je le répète : puisque la philosophie n'a pas de contenu, il faut enseigner les problèmes qui la constituent, des plus accessibles aux plus difficiles. Outre la maîtrise des connaissances du domaine concerné, il faut informer l'étudiant de l'état actuel de la discussion sur ce problème : de même qu'un physicien ou un historien ne peut ignorer les réponses de ses collègues aux problèmes qui le préoccupent, le philosophe ne peut ignorer celles des autres philosophes. Enfin, de même que l'historien doit savoir comprendre un document ou un physicien

savoir faire une expérience ou comprendre une formule, pour pouvoir discuter des problèmes, l'étudiant en philosophie doit acquérir des éléments de logique formelle et informelle.

Problèmes, argumentation, analyse

Quand l'enseignement de la philosophie est de qualité, l'étudiant en sort en sachant mieux penser, effectuer des distinctions, détecter et éviter les erreurs de raisonnement, évaluer des opinions opposées et prendre des décisions informées et réfléchies. Il est évident que ceci est d'une importance fondamentale pour la vie publique et culturelle de n'importe quelle société civilisée.

L'étude de la philosophie commence par la compréhension graduelle d'un problème déterminé ou d'un ensemble de problèmes philosophiques. En quoi consiste réellement par exemple le problème du libre arbitre ? Comment pouvons-nous le formuler précisément ? Qu'est-ce qui est en cause ? Pour quelle raison est-ce important ? N'aurait-il pas pour point de départ une confusion, ne s'agirait-il pas plutôt d'un faux problème ?

Une des manières de tenter de comprendre un problème consiste à connaître ce que quelques grands philosophes classiques et contemporains ont pensé ou pensent de ce problème. On constate souvent qu'ils ont compris le problème de façon sensiblement différente. Une des orientations est-elle meilleure que les autres ou non ? Pourquoi ? En confrontant la manière dont différents philosophes ont formulé un problème avec notre propre appréhension de ce problème, nous approfondissons notre compréhension, nous établissons des distinctions et nous évitons des confusions.

A leur tour, les solutions proposées doivent être jugées. Nous devons les penser, les analyser avec attention, vérifier toutes les étapes sur lesquelles elles s'appuient et voir si le problème est réellement résolu ou seulement déguisé, pour réapparaître intact sous un autre aspect. L'étudiant de philosophie qui compare ces théories forme, sur elles, sa propre opinion fondée et informée ; et, s'il est créatif, il produit avec les années sa propre conception.

Les théories philosophiques s'appuient sur des arguments, ce qui constitue une différence supplémentaire avec les autres disciplines. Les raisonnements des physiciens recourent à deux types d'aide : l'expérience empirique et les mathématiques. Les expériences leur permettent de tester leurs théories, de vérifier si la réalité est bien comme la théorie le dit. Les mathématiques permettent de donner une plus grande rigueur à ces théories et d'en tirer des conséquences mathématiques. La philosophie, au contraire des autres disciplines, ne dispose pas de tests empiriques, de laboratoires, d'observations, de statistiques ou d'autres données pas plus qu'elle ne s'appuie sur des raisonnements simplement mathématiques et formels. Tout ce qu'a la philosophie, ce sont les résultats des autres sciences et sa capacité à réfléchir de manière rigoureuse et minutieuse sur les problèmes. Elle le fait grâce à l'argumentation. Celle-ci diffère certes de la méthode formelle de présentation

de la preuve utilisée en mathématique ou en physique mais est la seule ressource de la philosophie et doit être menée sous une forme aussi rigoureuse que possible, d'où la nécessité de connaître la logique formelle et informelle pour éviter les confusions et les erreurs.

Réhabiliter la dispute

Une compréhension correcte de la nature de la philosophie suppose donc que son enseignement permette à l'étudiant de comprendre clairement les problèmes, les théories et les arguments philosophiques et de former sa propre opinion fondée sur ce qu'elle est. Incité à développer sa pensée autonome, il devra être capable d'effectuer des distinctions pertinentes, savoir défendre ses idées, connaître les arguments opposés et leur répondre de manière adéquate et responsable, expliquer pour quelle raison sa position est meilleure que les premières. Il devra savoir argumenter sans commettre d'erreur, être capable de réagir à des contre-arguments et à des contre-exemples, dominer les détails techniques et les subtilités des théories et des arguments plus complexes.

Un enseignement de philosophie de qualité n'est pas possible sans un espace pour que l'étudiant discute de ses idées. Au King's College de Londres, chaque étudiant a un tuteur dont le rôle est de l'obliger à prendre une position et à savoir la défendre. Chaque semaine, l'étudiant a une séance privée d'une heure ou dans un groupe d'au maximum quatre ou cinq étudiants, au niveau de la licence. Après avoir lu deux ou trois textes classiques ou contemporains sur un thème, il écrit un petit essai d'une page où il répond à une question. L'unique objectif de la séance est de faire dire à l'étudiant ce qu'il pense et de lui faire défendre ses idées, au lieu de régurgiter celles des autres. Il apprend ainsi, par la pratique, à faire de la philosophie : il apprend à discuter des idées philosophiques, à revoir ses positions et à prendre en considération des contre-arguments et des contre-exemples, il apprend à voir des alternatives, il éprouve combien il est difficile de défendre ses idées. L'étape de la discussion philosophique ne doit pas être négligée : sans cette étape, il n'y a pas de bon enseignement de la philosophie.

Il est clair qu'il y a d'autres moments dans l'enseignement de la philosophie : l'exposition, par le professeur, des problèmes, des théories et des arguments philosophiques ; la rédaction de brefs essais d'exposition et non de discussion, c'est-à-dire d'essais dans lesquels l'étudiant formule un problème, une théorie ou un argument sans nécessairement les discuter. Mais en général on demande toujours des essais mixtes. L'étudiant finit par sentir lui-même que, s'il formule mal les théories qu'il cherche à discuter, son travail sera mal noté précisément parce qu'il discute une idée que personne ne défend ; s'il formule mal un problème, sa solution sera intenable parce qu'on ne peut pas fonder un résultat sur une confusion. Cette méthode consistant à combiner les choses est conforme à la nature humaine et à la nature de la philosophie elle-même : il est très difficile d'étudier un problème, une théorie ou une argumentation déterminée sans commencer sur le champ à avoir des idées sur tout cela. Une telle orientation doit être encouragée même si elle montre que toutes nos idées

ne sont pas bonnes. En vérité, l'étudiant perçoit rapidement que la majeure partie de nos idées ne vaut rien mais, comme il faut bien commencer par un bout, il vaut mieux commencer par nos erreurs puis passer le plus vite possible à des idées meilleures.

Pour un enseignement de la philosophie vivante

Dans un mauvais enseignement de la philosophie, l'étudiant ne se sent jamais impliqué dans les choses qu'il produit lors des examens ou des travaux de fin de cycle ; il est capable d'écrire des pages très académiques sur Davidson ou Heidegger mais si autour d'un café on lui demande ce qu'il pense réellement de tout cela... ou il ne pense rien ou il pense des inepties parce qu'il n'a jamais vraiment réfléchi à la question. Il s'est limité à faire un rapport comme je suis capable de lire un livre de médecine du XVIIIe siècle et d'en faire une fiche sans jamais me demander si je suis d'accord ou non avec lui, mon travail relève du simple formalisme qui n'a rien à dire. Voilà ce que l'enseignement de la philosophie ne doit pas être. En vérité, aucun enseignement ne doit être comme cela, quelle que soit la discipline. Mais, dans les autres, on le remarque moins car il y a un grand nombre de contenus techniques derrière lesquels se dissimulent aisément le formalisme creux et la pure incompréhension.

Les idées et les problèmes sont des choses vivantes, que ce soit en philosophie, en physique ou en musicologie, ce ne sont pas des curiosités mortes dans le musée décrépi des neurones endormis, des phrases qui s'alignent l'une après l'autre pour avoir la note qui donnera le diplôme qui donnera l'emploi qui donnera la maison, la voiture et un carré confortable dans le cimetière de la paroisse. Un être humain est sans aucun doute plus que cela. L'enseignement de qualité aussi : c'est ce qui fait de nous des êtres humaines, des êtres intelligents, curieux, perplexes sur l'univers et nous-mêmes, brûlant de connaître, qui cherchent à résoudre des problèmes, créer des théories, les évaluer, les discuter, accroître un peu notre compréhension des choses pour pouvoir mourir légèrement moins stupides que lorsque nous sommes nés et pour que ceux qui nous succéderont puissent partir de quelques marches au-dessus de nous dans le chemin qui fait de nous des hommes.

Desidério Murcho, King's College de Londres

Débat

Propositions pour un programme de philosophie pour les sections technologiques

Le nouveau programme de philosophie rédigé par le GE Fichant va être très prochainement soumis à consultation.

Il témoigne heureusement de la volonté de rompre avec certains défauts majeurs des programmes antérieurs. Les trois domaines d'études paraissent mieux circonscrits, remplaçant les neufs notions indéterminées. Le texte de présentation demande cependant à être amendé car il comporte des formulations qui pourraient anéantir ce progrès et ruiner la cohérence de l'ensemble.

Longtemps avant que ce nouveau programme soit porté à notre connaissance, nous avons constitué un groupe au sein de l'Acireph, avec pour objectif de proposer à la discussion des professeurs concernés un projet de programme pour les séries technologiques. Ce projet n'engage que ses auteurs.

La parution du programme Fichant et ses innovations positives ne nous ont pas détournés de rendre public celui-ci.

La concurrence entre des projets sensiblement différents quoique non opposables est un moyen pour chacun de nous de réfléchir sur des bases concrètes au programme qui serait le plus utile à notre enseignement.

Enfin, notre projet comporte une innovation majeure, que nous croyons justifié d'étendre à toutes les sections : l'apprentissage des règles de l'argumentation rationnelle, souvent désignée à l'étranger comme « pensée critique ».

Nous nous en expliquons dans le préambule de notre projet.

Gérard Chomienne, Renaud Dogat,
Jean-Jacques Guinchard, Jean-Jacques Rosat, André Senik.

*

* *

PROPOSITIONS POUR UN PROGRAMME DE PHILOSOPHIE POUR LES SECTIONS TECHNOLOGIQUES

SEPTEMBRE 2004

Le programme de philosophie des sections technologiques, comme celui des autres sections, comporte deux parties distinctes:

- 1. L'apprentissage des règles de l'argumentation rationnelle*
- 2. L'étude de problèmes philosophiques*

Pour cette section, les problèmes seront au nombre de six .

I. L'APPRENTISSAGE DE L'ARGUMENTATION

Les attendus

L'examen critique des arguments employés pour justifier ou réfuter un propos est une condition nécessaire de toute activité intellectuelle et en particulier de l'étude de tout problème philosophique. En outre, nul n'ignore que la définition des critères d'une pensée logiquement articulée est un souci majeur de tous les grands philosophes et constitue donc un contenu philosophique de plein droit.

L'argumentation se distingue de la déduction formalisée employée pour la démonstration mathématique. Elle se distingue aussi des procédés rhétoriques étudiés en Lettres. Certes les élèves ont appris à identifier divers éléments du discours argumentatif : la thèse, l'argument, le raisonnement par analogie, la concession, la réfutation, etc. Mais le point de vue adopté en Lettres est essentiellement descriptif. Il revient à la philosophie d'adopter un point de vue normatif. Il s'agit de donner aux élèves les critères d'une argumentation solide, d'un raisonnement valide. Il s'agit de leur faire repérer les sophismes les plus fréquents.

Certes l'acquisition de capacités logiques et argumentatives doit s'effectuer en relation étroite avec l'étude des problèmes philosophiques. Toutefois, il importe que les élèves identifient chacune des opérations intellectuelles qu'elle requiert et puissent s'y exercer progressivement. C'est pourquoi le programme spécifie les savoir-faire argumentatifs qu'un élève de terminale doit pouvoir acquérir et qui constituent un des critères d'évaluation à l'examen.

En aucun cas l'étude de l'argumentation ne doit donner lieu à l'apprentissage mécanique de recettes. Au contraire les élèves sont invités à cette occasion à exercer de façon active leur esprit critique en jugeant par exemple si telle généralisation est effectivement hâtive, si tel dilemme est oui ou non un faux dilemme, etc.

Il revient à chaque professeur de décider si l'apprentissage de l'argumentation doit être proposé séparément, au début de l'année avant le traitement des problèmes, ou en parallèle avec ceux-ci tout au long de l'année. Toutefois il peut s'avérer utile d'en fournir certains éléments plus particulièrement dès le début de l'année, notamment pour sensibiliser tout de suite les élèves à la nécessité d'une pensée critique solidement argumentée.

APPRENTISSAGE DE L'ARGUMENTATION

1. Les règles de la discussion rationnelle : principe de pertinence, principe de charge de la preuve, etc.
2. Le mot et le concept ; les distinctions conceptuelles ; extension et compréhension ; ambiguïté et imprécision.
3. La structure de l'argumentation : prémisses et conclusion ; jugements explicites et présupposés.
4. Les règles élémentaires de la logique déductive : les principales inférences valides ; le raisonnement par l'absurde ; Les erreurs fréquentes (pétition de principe, faux dilemme, inférences fautives, etc.)
5. Les raisonnements informels : généralisation, raisonnement par analogie; raisonnement causaux ; Les erreurs fréquentes (causalité douteuse, généralisation hâtive, argument d'autorité, argument ad hominem, etc.)
6. Les modes de réfutation.

II. LES PROBLÈMES PHILOSOPHIQUES

Les attendus

Le programme comporte l'étude d'un nombre limité de problèmes relevant de quelques-uns des grands domaines où s'exerce la réflexion philosophique : la science, la politique, l'éthique, la religion, la métaphysique.

Ni le choix de ces domaines, ni celui des problèmes qui en relèvent ou des textes qui les accompagnent ne prétendent à l'exhaustivité, ni même à une quelconque unité organique. Ils ont été retenus parce qu'ils font partie des grands problèmes que la tradition philosophique nous a légués et parce qu'ils appartiennent à l'univers des préoccupations ou enjeux du monde actuel, auxquels de jeunes adultes vivant en démocratie sont inéluctablement confrontés, et dont il est essentiel qu'ils puissent se saisir librement, c'est-à-dire en la meilleure connaissance de cause possible.

Ces problèmes sont formulés par couples de notions. Ils sont ainsi aisément identifiables. Ils circonscrivent un champ de réflexion bien déterminé par le rapport entre les deux termes du couple notionnel. Certes, chaque professeur est libre de traiter ces problèmes dans l'ordre de son choix. Il est également libre d'évoquer des aspects qui dépassent les limites du champ de chaque problème, mais il est tenu de faire examiner en priorité toutes ceux qui lui appartiennent. Il est entendu toutefois que ces problèmes perdraient leur sens à être désarticulés dans l'enseignement et leurs éléments recomposés plus ou moins arbitrairement. Au contraire il est essentiel que les élèves puissent identifier clairement chacun des six problèmes retenus : corrélativement, les sujets de devoirs, quelle que soit leur forme, en tiendront compte.

L'approche de ces problèmes peut prendre comme point d'appui les réactions des élèves face à des situations concrètes pour s'élever à la compréhension des présupposés qui leur donnent sens et aux grandes conceptions philosophiques qui les commandent. A l'inverse de cette démarche problématisante, le professeur peut préférer mettre d'emblée les élèves face à la formulation abstraite de ces problèmes de telle sorte qu'ils sachent les retrouver investis dans des situations concrètes et inédites. Ces choix relèvent de la liberté pédagogique du professeur. L'essentiel est que les élèves apprennent à se défier des commodités dogmatiques ou relativistes, à identifier les présupposés qui sous-tendent leurs opinions immédiates, qu'ils sachent formuler les principales thèses en présence.

Si l'étude des problèmes philosophiques ne se réduit pas à l'assimilation mécanique de résumés de doctrines, en revanche elle suppose que les élèves (1) se familiarisent avec les principales références philosophiques qui éclairent les grands débats que ces problèmes suscitent et (2) qu'ils étudient les extraits de textes de quelques pages qui s'y rapportent. Le bon sens voudrait que le texte donné chaque année à l'examen soit emprunté à l'un de ces extraits.

PROBLÈMES	RÉFÉRENCES PHILOSOPHIQUES	EXTRAITS DE TEXTES
1. Opinion et vérité	Le dogmatisme, Le scepticisme Le relativisme	Platon, <i>Théétète</i> , 161 b-171c
2. Science et religion	Le fidéisme Le rationalisme Le positivisme	Bertrand Russell, <i>Science et religion</i> , chapitre 1, folio essais, p 7 à 15.
3. Nature humaine et pluralité des cultures	L'universalisme Le relativisme culturel	Condorcet, <i>Sur l'admission des femmes au droit de cité</i> , Œuvres, Firmin-Didot, tome 10, pp 121-130)
4. Morale des principes et morale des conséquences	Le kantisme L'utilitarisme	Kant, <i>Fondements de la métaphysique des mœurs</i> , G-F, trad. Renaut, pp 70-74.
5. La liberté et la loi.	Le contractualisme L'anarchisme Le totalitarisme	Montesquieu, <i>De l'Esprit des lois</i> , Livre XII, chapitres 1 à 4..
6. Le bonheur et la mort	Le matérialisme Le spiritualisme L'hédonisme	Épicure, <i>La Lettre à Ménécée</i>

Document

Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans l'avoir jamais appris

Une diversité illimitée

Un programme de notions autorise une telle diversité de sujets qu'il est impossible aussi bien à l'élève de s'y préparer qu'au professeur d'y préparer ses élèves. Affirmer cela n'est pas défendre une conception quelconque de l'enseignement de la philosophie. C'est constater un fait qu'il est facile d'établir.¹

Deux articles précédents, (« *Comment désorienter les élèves dans la pensée* », *Côté philo* n°2, « *Le fantôme de la science hante le bac philo* », *Côté Philo* n°3), l'ont montré en analysant respectivement les sujets relatifs à la notion de religion et celle de science.

Celui-ci poursuit cette réflexion en examinant les sujets relatifs à la notion d'art, toutes séries confondues, entre 1982 et 2001.

Le relevé de ces sujets n'est pas exhaustif : les sujets comportant des citations en ont été retirés (ils ne sont plus conformes aujourd'hui) ainsi que les doublons (ceux dont la formulation, sans être littéralement la même, posent exactement la même question). Dans ces conditions, on arrive à 139 sujets différents, qui se répartissent en 23 problèmes bien distincts.

¹ Facile d'établir...mais certainement moins facile à admettre si l'on se réfère à une étude qui fait "autorité" : le rapport de l'inspection générale de philosophie sur les sujets de philosophie au baccalauréat, 1998. Il se conclut ainsi "...l'ensemble, surtout compte tenu du nombre de sujets à élaborer, est convenable; aucun sujet, à une exception près, n'est contraire à la réglementation, aucun n'est scandaleux, tous font référence au programme, beaucoup plus directement que par le passé. Normalement, c'est-à-dire si le candidat a bénéficié d'un cours de philosophie et si lui-même s'est correctement préparé, son travail de l'année doit lui permettre de traiter les sujets proposés."

Quand le "bon" ne se confond pas avec le "beau".

Une telle liste pourrait recevoir une première objection.

On pourrait soutenir qu'il n'est pas honnête d'inclure dans la même liste des sujets du début des années 80 et des sujets récents, car la qualité des sujets s'est améliorée ces dernières années.

Cette première objection n'est pas sérieuse : elle répond à côté de la question. Le problème que soulève ces listes n'est pas celui de la qualité des sujets : c'est celui de leur diversité illimitée. Même si les sujets étaient réellement "meilleurs", cela ne changerait rien au fait que l'élève qui a entendu un cours sur « art et réalité » est démuné quand on lui demande si l'art est utile ; ou que celui qui a eu un cours sur le jugement de goût est sans ressource quand on lui demande si on peut expliquer une œuvre d'art.

De plus, il ne suffit pas d'affirmer que les sujets se sont améliorés ces dernières années pour que cela devienne vrai. La question de savoir s'il s'agit d'un bon sujet n'est pas simple : quels sont les critères d'un bon sujet de philo au bac ? Cette question est rarement posée et encore moins débattue¹. Il n'est pas sûr d'ailleurs qu'un programme de notions permette d'y répondre correctement. On peut penser qu'un des critères caractéristiques d'un bon sujet est qu'il donne à l'élève l'occasion de mettre en œuvre ce qu'il a appris pendant l'année - qu'il permette de s'assurer que l'élève comprend le sens de certains problèmes philosophiques, qu'il connaît un certain nombre d'idées et sait les réutiliser intelligemment, qu'il maîtrise certaines distinctions conceptuelles.

Admettons par provision qu'un bon sujet au bac est un sujet *identifiable* (le problème doit être clairement reconnaissable), *classique* (il s'agit d'un problème reconnu, que l'élève doit avoir normalement rencontré dans son cours ou dans les textes qu'il a lus), *faisable* (l'élève doit avoir les moyens de le traiter après une courte année d'initiation à la philosophie).

Soit le sujet : *L'art modifie-t-il notre rapport à la réalité ?* (France métropolitaine, juin 2000, ES) On peut avoir envie de dire que c'est un *beau* sujet : incontestablement, il peut susciter toutes sortes de réflexions philosophiques intéressantes. Mais est-ce pour autant un *bon* sujet de bac ? Il n'est pas identifiable : aucun repère n'est donné à l'élève et, même s'il a eu un bon cours classique, il ne saura pas où aller chercher. D'ailleurs, essayons nous-même de reformuler en une ou deux phrases le problème posé ! C'est un sujet qui conduit l'élève de terminale au bavardage. Soit le sujet : *L'œuvre d'art met-elle en présence d'une vérité impossible à atteindre par d'autres voies ?* (Antilles, juin 2000, S) Cet énoncé fait référence à une doctrine philosophique particulière sur l'art, développée par l'idéalisme allemand et sa postérité. Sauf dans le cas où le professeur lui aura consacré une place privilégiée – ce qui est peu probable dans une série S, tant à cause de l'horaire que de la difficulté à

¹ Cette question a été examinée au colloque de l'Acireph sur La dissertation en octobre 2000.

bien faire comprendre cette conception si on ne veut pas la réduire à des formules mystérieuses ou à des slogans –, le sujet est complètement infaisable.

Mais, encore une fois, la question fondamentale que soulèvent ces listes n'est pas celle-là. La légitimité d'un sujet dépend de son lien avec le programme. "*Est-il vrai qu'on ne peut pas discuter des goûts ?*" est un sujet légitime si et seulement si l'élève a eu un cours sur la question du jugement de goût. Et le seul moyen de faire en sorte qu'il en ait un, c'est d'inscrire cette question comme telle au programme. Des sujets comme "*L'art qui reproduirait la réalité serait-il encore de l'art ?*" ou "*Pourquoi dit-on de l'artiste qu'il crée ?*" sont légitimes si et seulement si la maîtrise de concepts comme ceux de représentation (ou d'imitation) et de création est explicitement requise par le programme¹.

L'apprentissage de la réflexion philosophique : entre pensée sans repère ni rivage et psittacisme

On pourrait nous opposer une deuxième objection : les choses sont très bien ainsi car cette diversité illimitée des sujets oblige les élèves à faire l'effort de penser et interdit toute récitation d'une question de cours.

C'est là un propos simpliste, déraisonnable et irréaliste, et au bout du compte, malhonnête.

Cette deuxième objection est *simpliste* parce que notre enseignement n'a pas à choisir entre le psittacisme et une prétendue pensée sans repère ni rivage : c'est une fausse alternative. Entre les deux, il y a justement tout l'espace de l'apprentissage de la réflexion philosophique.

Elle est *déraisonnable* et *irréaliste* parce qu'elle prête aux élèves une invraisemblable capacité de transposition : ayant rencontré un concept ou une idée dans le contexte de tel problème, ils devraient être capables de les réutiliser dans des contextes complètement différents. Vous avez étudié le concept de liberté dans le contexte d'un cours de métaphysique sur *Liberté et déterminisme* ? Eh bien, vous devez savoir répondre à la question "*En quoi l'art peut-il favoriser la liberté*" ? Vous avez eu un cours sur la religion ? Alors vous êtes tout à fait compétent pour nous dire "*En quoi le sentiment esthétique se distingue(-t-il) du sentiment religieux*".

¹ On peut cependant lire dans le rapport de l'I.G. de philosophie cité ci-dessus :

"L'esprit de l'épreuve est celui même de l'enseignement philosophique : il s'agit pour l'élève de prendre la responsabilité de sa propre parole, de sa pensée, confrontée au problème que lui indique la question ou que traite le texte. Instruit par la lecture des philosophes, exercé toute l'année à l'analyse et à l'argumentation par le travail philosophique accompli en classe, le candidat le jour de l'examen (comme l'élève dans la classe) a à faire preuve non d'originalité, mais de culture et de responsabilité. L'épreuve consiste ainsi en une composition où les élèves sont invités à poser philosophiquement un problème et à conduire méthodiquement une argumentation pour essayer d'y trouver solution, sous leur responsabilité. L'attention au réel, la lecture des philosophes, le souci d'analyse et d'interrogation critiques, cultivés toute l'année, telles sont ses conditions...."

Enfin, elle est *malhonnête*, car il revient à demander aux élèves ce que nous-mêmes, professeurs, ne saurions pas faire. Imaginez un instant que vous ayez à traiter "*L'art peut-il s'enseigner ?*" sans jamais avoir entendu parler de Kant ni du thème du génie et des règles ; ou bien de "*L'art peut-il se comprendre comme une conversion des passions ?*" sans rien connaître d'Aristote et de la *catharsis* ? Non seulement vous ne sauriez rien dire d'un peu pertinent, mais même vous ne sauriez pas donner véritablement de sens à de tels sujets. Ce n'est que dans le contexte d'une certaine culture philosophique qu'un problème de philosophie prend son sens.

Nous devons nous dire que les élèves, face à une large majorité des sujets de bac sont placés exactement dans la même situation : ce sont des questions dont ils ne peuvent faire un problème philosophique parce qu'ils ignorent tout non seulement de ce qui permettrait de les discuter, mais plus radicalement encore, de ce qui leur donne un sens.

Les sujets sur l'art

Ce sont 139 sujets sur l'art qui sont répertoriés ci-dessous.

Si nous nous demandons à quels problèmes philosophiques ils renvoient, nous pouvons procéder à des regroupements divers, qui ont chacun leur légitimité et qui peuvent donner lieu à des discussions qui mériteraient d'être poursuivies. Voici un classement parmi d'autres possibles. Ce sont 32 domaines d'interrogation distincts auxquels on aboutit (plus un inclassable) qui concernent 23 problèmes distincts, tous relatifs à l'art. Chacun d'eux peut donner lieu à autant de chapitres distincts dans le cadre d'un cours de philosophie qui voudrait préparer les élèves à affronter l'un de ces sujets possibles. Ce genre de cours existe : on le rencontre dans les classes de Khâgne ou dans les préparations à l'agrégation de philosophie, là où le programme de toute une année se concentre sur une seule notion. Il va sans dire que le traitement de chacun de ces sujets suppose une compréhension suffisamment claire des concepts en jeu : l'ensemble de ces 139 sujets met en jeu au moins 96 concepts différents. Faut-il croire que le travail d'une année d'initiation en classe de terminale a pour objectif de mettre les élèves en situation d'acquérir la maîtrise d'une telle diversité, sinon de quoi, de qui dépend-elle?

Mission impossible pour l'élève de traiter de façon suffisante n'importe lequel de ces sujets. Mission impossible pour le professeur de l'y préparer.

Michel Rotfus, Lycée Honoré de Balzac, Paris

Jean-Jacques Rosat, Collège de France

Définition de l'art

1. Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ?
2. Qu'est-ce qui distingue l'œuvre d'art de toute autre production humaine ?
3. La publicité peut-elle être considérée comme un art ?
4. Qu'est-ce qui distingue une œuvre d'art d'un objet quelconque ?
5. Qu'admire-t-on dans une œuvre d'art ?
6. La reproduction des œuvres d'art nuit-elle à l'art ?
7. Une œuvre d'art peut-elle ne pas être belle ?

Art, travail , technique

8. L'habileté technique suffit-elle à définir l'artiste ?
9. Peut-on identifier œuvre et travail ?
10. L'activité de l'artiste relève-t-elle du travail ou du jeu ?
11. Qu'est-ce qui distingue la création artistique et l'invention technique ?
12. Peut-on opposer produire et créer ?
13. Les qualités de l'artiste sont-elles celles de l'artisan ?
14. La création artistique a-t-elle quelque chose à attendre ou à redouter de la production industrielle ?

Imitation et création

15. Peut-on affirmer que, par l'œuvre, l'artiste crée un autre monde ?
16. L'art qui reproduirait la réalité serait-il encore de l'art ?
17. Peut-on dire que "peindre n'est pas dépeindre" et qu'"écrire n'est pas décrire" ?
18. Pourquoi applique-t-on le terme de création à l'activité artistique ?
19. Pourquoi dit-on de l'artiste qu'il crée ?

Art et réalité

20. L'œuvre d'art nous éloigne-t-elle ou nous rapproche-t-elle du réel ?
21. L'art nous détourne-t-il de la réalité ?
22. Une œuvre d'art nous invite-t-elle à nous évader du monde ou à mieux le regarder ?
23. L'art permet-il de mieux connaître la réalité ?
24. Peut-on dire de l'art qu'il a pour fonction de produire une représentation illusoire de la réalité ?
25. L'art nous révèle-t-il quelque chose du réel ?
26. L'art est-il évasion hors du monde ?
27. L'art modifie-t-il notre rapport à la réalité ?

Art et vérité

28. L'œuvre d'art nous met-elle en présence d'une vérité impossible à atteindre par d'autres voies ?
29. L'art est-il le règne de l'apparence ?
30. L'art est-il dévoilement d'une vérité ?
31. La représentation esthétique est-elle mensongère ?
32. Une œuvre d'art peut-elle être plus vraie que son modèle ?

Art et liberté

33. En quoi les artistes nous aident-ils à être libres ?
34. Quelle relation peut-on établir entre l'art et la liberté ?
35. En quoi l'art peut-il favoriser la liberté ?

L'art et le temps

36. L'art peut-il nous affranchir de l'ordre du temps ?

Fonctions et signification de l'œuvre d'art

37. L'art n'est-il qu'un divertissement?
38. L'œuvre d'art nous apprend-elle quelque chose ?
39. Les œuvres d'art nous enseignent-elles quelque chose ?
40. L'artiste apprend-il à voir ce que d'ordinaire nous ne voyons pas ?
41. L'art peut-il être considéré comme l'expression raffinée des malheurs de l'homme ?
42. Créer, est-ce conjurer la mort ?
43. L'œuvre d'art a-t-elle un sens ?
44. Le plaisir est-il l'origine et la fin de l'art ?
45. L'art fait-il réfléchir ou fait-il rêver ?
46. Une œuvre d'art est-elle utile ?
47. Tout œuvre d'art nous parle-t-elle de l'homme ?

Art et humanité

48. Un homme peut-il être indifférent à l'art ?
49. Que vaudrait la vie humaine sans art ?
50. L'homme a-t-il besoin de l'art ?
51. L'art répond-il à un besoin?

Art et imagination

52. La fonction des images dans l'art est-elle de déborder les limites de la pensée claire ?
53. Dans quelle mesure la création artistique est-elle l'œuvre de l'imagination ?

Valeur de l'œuvre d'art

54. Les œuvres d'art ne sont-elles pas d'autant plus admirées qu'elles sont inutiles ?
55. N'est-il pas paradoxal que l'œuvre d'art soit objet d'échange ?
56. Une œuvre d'art est-elle un objet sacré ?
57. En quoi l'art peut-il être considéré comme une chose sérieuse ?

58. Peut-on reprocher à l'art d'être inutile ?
59. Qu'est-ce qui fait la valeur d'une œuvre d'art ?

Art et engagement

60. Peut-on reprocher à l'art de se mettre au service d'une cause juste ?

L'artiste

61. Peut-on être artiste occasionnellement ?
62. L'artiste sait-il ce qu'il fait ?
63. Le poète a-t-il quelque chose à dire ?
64. La science est une création collective ; qu'en est-il de la création artistique ?
65. L'homme est-il naturellement artiste ?

L'art, l'artiste et le public

66. Est-ce le regard du spectateur qui fait l'œuvre d'art ?
68. L'œuvre de l'artiste peut-elle se passer du public ?
69. L'artiste doit-il chercher à plaire ?

Le génie et les règles

70. L'art peut-il s'enseigner ?
71. Devient-on artiste en imitant les autres artistes ?
72. L'artiste a-t-il besoin d'un modèle ?
73. Suffit-il d'être doué pour être artiste ?
74. L'artiste est-il nécessairement un homme de génie ?
75. Un art peut-il se passer de règles ?
76. Un artiste doit-il être original ?
77. L'art n'obéit-il à aucune règle ?
77. Y a-t-il des règles de l'art ?

L'art dans la société

78. En quoi l'œuvre d'art peut-elle être un objet d'échange ?
79. L'art est-il une affaire publique ?

80. Comment l'art peut-il s'insérer dans la vie sociale ?
 81. Dans quelle mesure l'art est-il un fait social ?
 82. Que deviendrait une société sans artistes ?
 83. Comment définir un art populaire ?
 84. Peut-on concevoir une société sans art ?

L'art et les passions

85. L'art peut-il se comprendre comme une conversion des passions ?
 86. L'art peut-il se passer de la passion ?

Art et religion

87. Y a-t-il nécessairement du religieux dans l'art ?
 88. Des relations existent-elles entre l'art et la religion ?

L'art et la science

89. Le monde décrit par le discours scientifique s'oppose-t-il à celui qui est révélé par l'art ?
 90. Peut-on dire que, si les savants visent à définir les lois du réel, l'artiste, lui ignore toute loi ?

L'art et l'histoire

91. Existe-t-il un progrès en art ?
 92. L'œuvre d'un artiste dépend-elle de son temps ?

L'art comme langage

93. Y a-t-il dans le domaine de l'art un langage des sons et des couleurs ?

L'art et la morale

94. L'art peut-il être immoral ?

Le concept de beau

95. Le beau est-il dans le regard ou dans l'objet regardé ?
 96. Puis-je dire en même temps "c'est beau" et "ça ne me plaît pas" ?

97. La beauté d'un objet est-elle une propriété du même type que ses caractères physiques ?
 98. Le beau, est-ce ce qui ne sert à rien ?
 99. Que voulons-nous dire quand nous disons "c'est beau" ?
 100. Faut-il renoncer à définir le beau ?

Le sentiment du beau

101. Le beau n'est-il que l'objet d'une perception ?
 102. La saisie du beau est-elle immédiate ?
 103. Peut-on démontrer qu'une œuvre d'art est belle ?
 104. Peut-on convaincre quelqu'un de la beauté d'une œuvre d'art ?

Le beau dans l'art

105. L'art peut-il se passer de la référence au beau ?
 106. L'art peut-il échapper au critère du beau et du laid ?
 107. Une œuvre d'art doit-elle être belle ?
 108. L'œuvre d'art est-elle nécessairement belle ?

L'art et le laid

109. La laideur peut-elle faire l'objet d'une représentation esthétique ?
 110. Est-ce inconcevable que la laideur puisse être objet de l'art ?

Le beau naturel et le beau artificiel

111. Y a-t-il une beauté naturelle ?
 112. En quoi la beauté artificielle est-elle supérieure à la beauté naturelle ?
 113. Que nous apprennent les beautés de la nature sur la nature de la beauté ?
 114. Faire œuvre d'art, est-ce ajouter de la beauté à la nature ?
 115. L'expérience de la beauté passe-t-elle nécessairement par l'œuvre d'art ?

116. S'il y a une beauté naturelle, rend-elle l'art inutile ?

L'amour du beau

117. Ne peut-on aimer que le beau ?

Beauté et moralité

118. La beauté est-elle un symbole de moralité ?

Le jugement de goût

119. Pourquoi nos préférences ne sont-elles pas des critères suffisants pour juger une œuvre d'art ?

120. De quel droit, dans le domaine artistique, un homme peut-il s'ériger en connaisseur ?

121. Faut-il être connaisseur pour apprécier une œuvre d'art ?

122. Peut-on reprocher une faute de goût ?

123. Est-il vrai qu'on ne peut pas discuter des goûts ?

124. Qu'est-ce que le mauvais goût ?

125. Comment peut juger une œuvre d'art ?

126. Peut-on apprendre à juger de la beauté ?

127. Peut-on se prononcer avec objectivité sur la valeur d'une œuvre d'art ?

128. Quelles compétences faut-il avoir pour apprécier une œuvre d'art ?

129. L'art n'est-il qu'un mode d'expression subjectif ?

Le plaisir esthétique / Le sentiment esthétique

130. Le plaisir éprouvé devant une œuvre d'art est-il un plaisir spécifique ?

131. Pour goûter une œuvre d'art, faut-il être cultivé ?

132. Le plaisir suppose-t-il une culture esthétique ?

133. L'émotion est-elle constitutive du sentiment esthétique ?

134. L'expression "contemplation de l'œuvre d'art" signifie-t-elle que nous soyons passifs dans le plaisir esthétique ?

135. En quoi le sentiment esthétique se distingue-t-il du sentiment religieux ?

136. Peut-on tirer une jouissance esthétique de ce qu'on ne comprend pas ?

L'interprétation de l'œuvre d'art

137. Peut-on expliquer une œuvre d'art ?

138. L'œuvre d'art peut-elle se prêter à plusieurs interprétations ?

Difficile à classer...

139. Peut-on dire « la vie n'est pas belle, les images de la vie sont belles » ?

Quels problèmes sont en jeu dans les sujets sur l'art ?

1. Le statut de l'œuvre d'art (de l'activité artistique) et ce qui la distingue des autres productions humaines (d'autres activités productrices humaines)

Création / production. Création / invention. Artiste / artisan.

2. L'art imite-t-il la nature ou crée-t-il un monde ?

Sujets 15 à 19

3. Le rapport entre l'art et la réalité (le monde).

L'art enrichit-il et renforce-t-il notre rapport au monde réel ou bien nous entraîne-t-il dans un autre monde ?

Mieux regarder / nous rapprocher vs nous éloigner / nous évader, etc.

4. Le rapport entre art et vérité.

Illusion / mensonge / apparence vs dévoilement / révélation / connaissance.

4a. L'art comme forme supérieure de connaissance.

Sujet 28

5. Art et liberté.

L'art nous aide-t-il, nous lecteurs ou spectateurs, à être libres ?

6. Le paradoxe de l'inutilité de l'œuvre d'art

(Typiquement le sujet 54)

7. Le paradoxe de la marchandise.

(Typiquement le sujet 55) Comment l'œuvre d'art peut-elle être à la fois une marchandise et être ce qui n'a pas de prix.

8. Le besoin d'art est-il un besoin fondamental de l'être humain ?

(48 à 52)

9. Le problème des rapports entre art et politique.

(79)

9a. Le problème de l'œuvre engagée.

(60)

10. Le problème du rapport entre art et beauté.

La beauté ou la recherche du beau entre-t-elle ou non dans la définition de l'œuvre d'art ? (105 à 108)

11. L'œuvre d'art, pour son existence, sa création, sa définition, dépend-elle du public ?

(66, 67)

12. Être artiste relève-t-il de la nature ?

(72, 73) Le don, le génie, etc.

13. Y a-t-il des règles en art ?

(74, 76, 77)

14. L'art est-il un besoin social ?

(82, 84)

15. Art et classes sociales.

Le problème d'un art populaire (83)

16. Le problème de la définition du beau.

(95 à 100) - soit posé sous l'angle du jugement "c'est beau" (approche de type kantien) ; soit posé sous l'angle de la définition des prédicats esthétiques vs physiques (approche du type de celle qu'on trouve dans la philosophie analytique)

17. L'expérience de la beauté relève-t-elle de la sensation ou du jugement ? de la contemplation ou d'une activité ?

Immédiateté ? (102), passivité ? (134).

18. L'expérience esthétique suppose-t-elle une connaissance ? une culture ?

Plaisir vs connaissance et culture : 121, 131, 132, 136

19. Le problème du rapport entre beau naturel et beau artificiel.

Caractérisation du beau naturel (111, 113). Comparaison entre beau naturel et beau artificiel (112, 115)

20. Quelle est la nature de l'expérience esthétique ?

Est-ce un plaisir spécifique ? (130) Relève-t-elle de l'émotion ? (133). Se rapproche-t-elle du sentiment religieux ? (135)

21. Le problème du jugement de goût.

Peut-il être normatif ? (120, 122, 124)

Peut-il être objectif ? (127)

22. L'art (ou le beau) et le bien.

Le beau et l'immoral / le beau comme symbole de moralité (94, 118)

23. Le problème du discours sur l'art : explication ? Interprétation ?

137-138

Les concepts présents dans les sujets sur l'art

- Amour (du beau) : 113
- Apparence : 28
- Apprécier : 124.
- Artificielle (beauté) : 108
- Artisan : 12
- Artiste : 12, 58, 59
- Beau : 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 104
- [Catharsis] : caché sous “conversion des passions” : 82
- Connaisseur : 117
- Connaître : 22
- Contemplation : 129
- Convaincre : 100
- Créer, création : 10, 11, 14, 17, 18.
- Culture* (culture esthétique) : 126, 127
- Dévoilement : 29
- Démontrer : 99
- Divertissement : 35
- Don (être doué) : 69
- Échange : 52, 75
- Émotion : 128
- [Engagement] caché “sous cause juste” : 57
- [Époque] caché sous “temps” au sens de “dépendre de son temps” : 89
- Enseignement / de l'art : 66 / par l'art : 37
- Esthétique (adjectif : sentiment e., plaisir e., jouissance e.) : 127, 128, 129, 130, 131
- Expérience (esthétique du beau) : 111
- Expliquer : 132
- Fait social : 78
- Fin : 42
- Génie : 70
- Goût (goûter, mauvais goût, faute de goût) : 118, 119, 120, 126
- Habilitéé (*technique*) : 7
- Homme*, humanité : 45, 46, 47, 48
- Image : 49
- Imagination* : 50
- Illusion* : 23
- Immoralité : 91
- Immédiat : 98
- Industrie (Production industrielle) : 13
- Interprétation : 133
- Invention (*technique*) : 10
- Jeu : 9
- Jugement (jugement de goût) : 115, 121, 122,
- Jouissance : 131
- Laideur, laid : 105, 106.
- Langage des sons et des couleurs : 90
- Lois du réel (au sens de lois de la nature, lois scientifiques) : 87.
- Liberté* : 31, 32, 33
- Malheur : 39
- Mensonge : 30
- [Mimèsis] caché sous décrire (vs écrire) et dépeindre (vs peindre) : 16 ; sous reproduction : 15 ; représentation : 23
- Modèle : 68
- Monde* : 14, 21, 25
- Moralité : 114

Mort : 40

Naturelle (beauté) : 107, 108, 109, 111, 112

Objet (quelconque) : 4

Objectivité : 123

Originalité : 72

Œuvre : 1, 2, 4

Origine : 42

Passivité : 129

Passions : 82, 83.

Perception (du beau) : 97

Pensée (pensée claire) : 49

Plaire : 65

Plaisir : 42, 125

Poète : 60

[Politique] caché sous : “affaire publique” : 76

Populaire (art populaire) : 80

Produire, Production : 11

Progrès : 88.

Public : 64

Publicité : 3

Réalité, réel : 19, 20, 22, 26

Règles : 71, 73, 74

Religieux : 84, 130

Religion : 85

Représenter, représentation : 23, 30

Révéler : 24, 86

Rêve : 43

Reproduction (de l’œuvre) : 6 ; (de la réalité) : 15

Sacré : 53

Science : 61

Scientifique (discours) : 86

Sentiment (esthétique, religieux) : 130

Sens : 41

Sérieux : 54

Société : 79, 81

Spectateur : 63

Temps : 34

Travail : 8, 9

Utile : 44, 51, 55

Valeur : 56

Vérité : 27, 29

Vie sociale : 77

Voir : 38

Lectures

Mettez un turbo dans votre Pascal.

Ian Hacking - Michel Dufour : *L'ouverture au probable - Éléments de logique inductive* (349 p. Paris, 2004, Armand Colin, 25, 65 euros)

L'ouverture au probable - Éléments de logique inductive est la traduction d'un livre signé du seul Ian Hacking et paru en 2001 aux Presses de l'Université de Cambridge. Proposée par M. Dufour avec l'aval de l'auteur, cette traduction est aussi une réécriture de l'original qui préfigure un genre d'ouvrages didactiques assez nouveau dans le paysage pédagogique français. On chercherait en effet longtemps - et probablement vainement - dans les rayonnages des librairies scolaires un manuel de mathématiques élémentaires présentant tout aussi rigoureusement que les théorèmes de base enseignables en probabilités, statistiques et logique inductive les problèmes d'interprétation, eux proprement philosophiques, posés par lesdits théorèmes. De même, on chercherait tout aussi désespérément un ouvrage de philosophie accessible à des élèves de Terminales S ou ES et proposant l'apport interdisciplinaire permettant de réfléchir en profondeur - c'est à dire de manière problématisée - un cours de « probas » et de « stats ». Le mérite évident du livre de Hacking et Dufour est donc d'être autant un manuel de philosophie qu'un manuel de mathématiques, rappelant à ceux qui l'ont oublié - ou apprenant à ceux qui ne l'ont encore jamais su - que les mathématiques, non moins que la philosophie, commencent non avec des formules toutes faites auxquelles il s'agirait d'obéir mais avec des problèmes qu'il s'agit de formuler d'abord pour le sens et la consistance qu'on leur donne, puis - si possible - qu'il s'agit de résoudre.

Entrons plus avant dans le détail des mérites philosophiques et didactiques du livre. On se limitera à la mention des deux plus manifestes : une approche aussi intéressante que précise du problème de la nature de la probabilité et une invitation concrète et pratique à la constante mise en perspective des théorèmes sur la signification qu'il est possible de leur donner.

Pour commencer, on notera qu'au pays de Descartes, proposer une ouverture au probable est passablement risqué car il semble sous nos climats ne

pas toujours aller de soi que la probabilité puisse faire vraiment problème : en effet, une fois le probable « réputé pour faux » et, de plus, revendiqué comme la dimension très précise avec laquelle la raison ne veut strictement rien avoir à faire, quel problème intéressant pourrait-il y avoir encore là pour la philosophie ? Le probable, c'est seulement de l'incertain et du douteux. Et l'incertitude nous éloigne de la vérité. Exit l'approche rationnelle susceptible d'une considération positive de la probabilité. Hors quelques masochistes ou étudiants pressés par les examens, c'est plutôt chez nous la fermeture au probable, accompagnée d'une hivernale frilosité de coin du feu (ou plutôt de fond de poêle) dès qu'il s'agit d'examiner si le raisonnement par induction (qui procède par généralisations en effet hasardeuses), après tout, n'aurait pas quelque mérite pour ce qui est de construire des savoirs.

C'est qu'au fond nous lisons Descartes en oubliant trop Pascal, amateur de jeux de société, dés, paris, risques, utilités, décisions, espérances ou anticipations de gains au moins aussi radicaux et osés que l'était chez Descartes, l'audace, le front de douter. Hacking, grand lecteur de Pascal (Cf. *L'émergence de la probabilité*, Paris 2001), nous fait comprendre que l'auteur des *Pensées* nous oblige à moins de conformisme cartésien dans notre considération du probable : la raison pascalienne trouve dans la probabilité quelque chose de certain à dire et à décider, où l'incertitude même se chiffre sans hésitation et le hasard - loin d'être douteux - trouve à être approché de manière rationnelle car calculée. Loin de sacrifier au seul raisonnement déductif, la raison pascalienne compose aussi avec l'induction au lieu de la rejeter, inventant même le raisonnement par induction complète (encore appelé raisonnement par récurrence, Cf le *Traité du triangle arithmétique*).

Voici alors le problème posé : la probabilité, est-ce la dimension en laquelle la certitude et la vérité se perdent ou bien la seule dimension à partir de laquelle certitude et vérité sont susceptibles d'émerger ? La probabilité permet-elle ou empêche-t-elle l'estimation de la vérité ? Faut-il admettre ou non le raisonnement par induction au nombre des procédés recevables de démonstration ?

Hacking et Dufour montrent que ces problèmes philosophiques sont au départ de la réflexion mathématique sur la probabilité. Ils montrent aussi que ces problèmes en enveloppent d'autres, tout aussi intéressants du point de vue de l'interprétation des probabilités et du calcul qu'on prétend depuis Pascal en faire. Le lecteur français - qui chercherait désespérément le nom du révérend Bayes dans une encyclopédie francophone, lambda ou spécialisée ! - est ainsi - par exemple - enchanté de découvrir le halo de problématiques entourant l'important théorème inventé par ce pasteur anglais du XVIII^{ème}. siècle réduit encore davantage à la discrétion par notre ignorance que par son humilité ! Faut-il interpréter le probable en termes de croyance ou en termes de fréquence ? La probabilité tient-elle à un état hasardeux du monde ou à un état hasardeux de notre connaissance du monde ? Nous, Français, nous avons eu vent de Laplace qui en tient pour le seul état hasardeux de notre connaissance et, pour le reste, souscrit au déterminisme universel. Mais Bayes ? Qui nous parla jamais de Bayes et des bayesiens, tenants d'une interprétation épistémique de la

probabilité (c'est à dire en termes de croyance, de degrés de vraisemblance, d'état hasardeux de notre connaissance *supposée* du monde) ?

Hacking et Dufour nous font entrer dans la variété des interprétations et des traductions mathématiques des sens inventés aux probabilités par les penseurs qui ont osé affronter ces problématiques. Des notices sont consacrées à chacun de ces mathématiciens et logiciens souvent philosophes, parfois économistes. Les problèmes novateurs qu'ils ont soulevés sont aussi examinés en leur formulation mathématique la plus simple, le tout dans une progression logique qui amène le lecteur jusqu'à la considération du problème ultime de savoir si nous pouvons connaître le monde non pas malgré mais grâce aux probabilités: c'est le problème de l'induction, discuté en fin d'ouvrage.

Tout au long de cette progression, le lecteur peut constamment se rassurer sur la compréhension des concepts et opérations à maîtriser pour aborder sans encombre le chapitre suivant : de nombreux exercices corrigés en fin de volume permettent de vérifier si l'on sait formaliser une situation d'incertitude en lui appliquant un modèle d'interprétation de manière à calculer une utilité, une espérance, une anticipation, un degré de vraisemblance, une fréquence, ... Ces exercices sont l'occasion de réfléchir aux situations très concrètes, extrêmement diverses et nombreuses, dans lesquelles nous nous livrons le plus souvent à une interprétation irréfléchie de la probabilité, l'abordant tantôt comme croyance, tantôt comme fréquence. Souvent amusants et surprenants en leur pertinence, ces cas concrets soumis à notre capacité d'interprétation et de décision nous font prendre conscience des enjeux majeurs qui s'attachent à une réflexion sur le probable et à la nécessité de le penser dans la multiplicité des significations qu'il prend pour nous, que nous jouions aux dés, prenions l'avion, anticipions le rendement d'un investissement, courions un risque sur une table d'opérations,...ou corrigions un paquet de copies en essayant d'estimer la réussite de notre enseignement !

On ne peut que souhaiter la généralisation d'une telle conception ouverte, rigoureuse, interdisciplinaire du manuel de mathématique autant que de philosophie, ouvrant à la multiplicité des significations et interprétations et surtout à la pratique concrète de la donation de sens.

Gabrielle Labrunie

Ian Hacking est professeur au Collège de France ainsi qu'à l'Université de Toronto. Il enseigne la philosophie et la philosophie des sciences.

Michel Dufour est maître de conférences en philosophie à l'Université de la Sorbonne Nouvelle et chercheur au CEA.

Au courrier

Alain Viala a souhaité réagir au dossier sur la crise de la série L publié dans le numéro précédent de Côte-Philo. C'est bien volontiers que nous publions sa contribution.

Observations, remarques, questions

La filière L connaît une situation difficile, c'est un fait. : ses effectifs ont atteint un étiage qui, s'il se trouvait un peu davantage marqué encore dans les années qui viennent menacerait d'assèchement cette filière. Le dossier ici constitué l'établit de façon limpide. Les auteurs qui y ont contribué ont eu le souci de prendre en compte l'histoire, et c'est excellemment fait. Ils montrent que la diminution des choix en faveur de la filière L est chronique sur le dernier demi-siècle, que l'augmentation du nombre de lycéens s'est faite par la croissance des effectifs dans les sections technologiques (et, faut-il ajouter, professionnelles) et non par celle des séries générales. Pire, la diminution de la part (en pourcentage) de celles-ci se combine avec celle de leur poids (en milliers d'élèves qui y sont inscrits). Encore ces chiffres sont-ils relativement cohérents avec une tendance au tassement de la démographie scolaire ces dernières années, sauf, justement, pour la série L, où la baisse excède cette tendance. Le constat est donc juste, et il est partagé.

La présente note ne constitue pas un article de plus dans ce dossier, mais seulement une réaction aux textes qui s'y trouvent rassemblés. Elle sera donc partielle, tributaire de ces textes, et non pas organisée elle-même en un texte doté de sa propre dynamique. Aussi ne mettra-t-elle en avant que trois réflexions.

1. Parodiant - en tout respect - Racine, je crois pertinent de dire ici que « le mal vient de plus loin »... En effet, dès la loi du 11 Floréal 1802 qui institua les lycées est affirmée par un texte d'État le besoin de l' « étude des sciences mathématiques et physiques nécessaires dans le plus grand nombre de professions ». Et, pour ne donner que quelques dates comme points de repères, en 1890 il fut institué que le bac. eût deux mentions : Lettres-Philosophie et Lettres-sciences. La réforme de 1902 ayant supprimé l'obligation des langues anciennes pour accéder au bac., en 1910 la section « Sciences-Langues » comptait 34% des candidats à elle seule, tandis que la section «Latin-Grec» n'en avait plus que 19%, la section «Latin- Langues» 25% et la section «Latin-

Sciences» 22%. Pour reprendre cela en deux mots : le mouvement de restriction proportionnelle de la part des séries littéraires est continu depuis deux siècles, et il est fondé sur un souci explicite de la part des autorités politiques, celui de préparer à des domaines qui manquent de cerveaux. De fait, il manque constamment en France des « scientifiques » et des « techniciens » et toute l'histoire de l'enseignement souligne ce besoin. La constance de cette assertion atteste que les hommes politiques qui l'énoncent ne sont pas de méchants anti-humanistes pas plus qu'ils ne sont des philanthropes : ils retraduisent une demande sociale. Ainsi, la question de la « baisse » de la série L me semble-t-elle devoir être reformulée en : où se situe la série L face à la demande sociale en matière de formation ?

2. Ce qui amène à élargir encore la perspective historique, et sur ce point il me paraît que les textes rassemblés dans le dossier se fondent trop sur l'idée que la « classe de Philosophie » a été la classe reine, le couronnement des études secondaires. Si l'on considère la seconde modernité, c'est à dire les XIXe et XXe siècle, c'est à dire encore le temps où l'enseignement a été en France un affaire de l'État, il est clair que l'objectif de faire une place accrue aux « sciences » y est permanent. Que donc la classe de « Philo » n'est pas une reine, ou alors une reine en sursis. Et si l'on regarde en amont, dans la première modernité, le *Ratio studiorum* ne traite pas non plus la Philo comme telle. Et pour cause : la Philo n'y était pas le couronnement des études secondaires - notion qui n'existait pas : les études que nous appelons ainsi aujourd'hui relevaient alors de la « Faculté des arts » -, mais une propédeutique pour ceux des élèves qui souhaitaient ensuite entrer dans l'une des trois formations que constituaient les études de Droit, de Médecine et de Théologie. Je crois donc qu'il faut remettre en question, en termes historiques, l'idée que la Philo eût été le couronnement de la formation humaniste. Sans avoir le temps de détailler ici, je suggère que l'on regarde de près les contenus de ce qui était enseigné dans ces classes - car le cursus complet en Philo ne durait pas qu'un an : les éléments de science et de Logique y avaient leur bonne place. J'ai employé le mot de « propédeutique » : la Philo était autant, sinon plus, formation aux pré-requis des formations professionnalisantes qu'exercice libre et gratuit de la pensée. Si elle a été regardée comme telle, au XIXe siècle, c'est dans la mesure où elle a incarné, avec les Lettres anciennes, la distinction du « Secondaire », désintéressé, face au « Primaire »- y compris le Primaire supérieur- qui lui était « professionnel ». Mais on sait bien que cette opposition était aussi une opposition de classes sociales : le Secondaire et le Supérieur étaient réservés aux classes dominantes.

3. Ressaisies ainsi dans la longue durée historique, ces questions doivent aussi l'être dans la large extension géographique. En comparant notamment la situation française et celle des autres pays européens. Ce qui permet de voir que lorsque la France se pose des questions sur son enseignement, c'est à des moments où tous les pays comparables s'en posent aussi. Le cas est particulièrement flagrant, par exemple, dans la seconde moitié du XIXe siècle. Et pour ne citer qu'un exemple contemporain : dans les dix dernières années, ces questions ont été au moins aussi agitées en Grande-

Bretagne qu'en France. Or les options prises dans les différents pays sont très diverses. Notamment, la France a opté pour un système étatique centralisé, ce qui est loin d'être le cas ailleurs ; et si les filières sont « libres », ou organisées à l'échelon des Länder par exemple, chaque « discipline » se trouve obligée de se définir non par réclamation vers les autorités politiques, mais plus directement qu'en France par ce qu'elle offre comme motifs de choix aux élèves eux-mêmes. L'intégration européenne croissante, le processus de Bologne en cours, invitent à s'interroger aussi en termes comparatifs.

Ces trois remarques incitent à dire que si « le mal vient de plus loin », il est aussi plus profond encore que ne le disent, me semble-t-il, les textes ici rassemblés. Du moins plusieurs d'entre eux : celui de Denis Paget me paraît d'une tonalité un peu différente. Peut-être parce que l'expérience propre de son auteur l'amène à élargir ses vues. En particulier, à considérer qu'il s'agit de la filière L et pas seulement de la Philo. Qu'il y va des Lettres dans leur ensemble.

Ce qui fera l'objet de la quatrième remarque.

4. J'ai même rencontré des « littéraires » heureux : pastiche encore, si on le permet, mais observation empirique, limitée, « de terrain », importante je crois. Là où se sont mises en place des sections L offrant des caractéristiques larges et fortement identifiées - par ouverture à d'autres arts et d'autres langages notamment - il est des élèves et des professeurs qui donnent de cette filière une image très attractive. Rien n'est donc perdu, peut-on dire. Et le fait que la littérature ait retrouvé une place de plein droit en Terminale est je crois une bonne chose. Comme est une bonne chose le fait que les L se soient posé la question de l'excellence.

Et de telles observations « de terrain » amènent aussi à relever comment jouent les effets de « système ». Notamment, comment joue l'effet de prévision des passages en classes préparatoires. Si la filière dominante est, en terme de prestige, la S, c'est parce qu'elle ouvre vers les préparations les plus nombreuses aux Grandes Écoles, lesquelles constituent le lieu de prestige fort de la formation en France. Et chacun sait qu'il est possible, et même aisé, de passer en prépa « Lettres » en venant d'une Terminale S alors que la réciproque n'est pas vraie. De sorte que les « littéraires » subissent un double handicap : non content d'avoir bien moins de prépas et de concours en Lettres qu'en Sciences, ils ne sont pas mieux, voire ils sont moins bien considérés pour s'orienter vers cette voie que les élèves de S.

Cette dernière remarque jointe aux précédentes me conduit à partager, sinon les énoncés en tant que tels, du moins l'orientation générale des réflexions de Denis Paget. Pour le dire en propres termes : l'histoire montre que le mal vient de loin, et l'analyse montre aussi que les questions doivent être posées en termes de système. Si bien que ce qui est en cause c'est l'orientation profonde

des choix éducatifs et la conception des disciplines, autant et plus que tel ou tel aspect de structures médianes. Les « retouches » de 1992 - car parler de « réforme » en ce cas est à la limite d'un abus de langage - le montrent bien : on n'y a pas changé la distribution d'ensemble du système, on y a renforcé les tendances existantes, notamment en diminuant une fois de plus la part des sciences dans la filière L (ce qui s'est encore confirmé ensuite). A poursuivre le même processus en ce sens, il semble bien que la filière L est, à terme, condamnée à disparaître ou à subsister comme vestige, faute d'offrir aux élèves des perspectives de débouchés assez riches vers les formations ultérieures ; et faute d'offrir aux élèves des contenus pleinement formateurs : par exemple, si la Philo n'inclut pas une solide épistémologie, ne perd-elle pas une large part de sa raison d'être ? Et une solide épistémologie, cela ne suppose-t-il pas que l'on ait un regard bien informé sur les questions des savoirs scientifiques ?

Il n'est pas question ici de conclure puisqu'on n'y fait que réagir, et donc soulever des questions. Du moins peut-on rassembler les questions majeures et les classer un peu. En trois paliers peut-être.

Le premier concerne **la conception même de la filière L** : ne doit-elle pas inclure une vraie formation générale, donc contenir une part suffisante de sciences pour laisser des choix d'orientation ouverts ? Il me paraît que la réponse doit être un oui, fort. Et qu'il convient de relever à ce sujet que la France a fait dans les dernières décennies un effort considérable en ce qui concerne le nombre de lycéens et d'étudiants, mais que les moyens budgétaires (les vrais : la fraction du PIB consacrée à l'École) n'ont pas suivi la même hausse. Du coup : est-il logique de prolonger - ce qui est bien - la scolarité de la grande majorité et en même temps d'imposer des orientations fortes très précoces ? (sinon par souci d'économies)

Le deuxième concerne **les objectifs que se donne cette filière**, donc les contenus de ce qu'on y enseigne : ne doit-elle pas être aussi bien, en son état structurel actuel, la filière qui peut permettre aux élèves d'envisager ensuite les études supérieures de Droit, de Journalisme et Communication, plutôt que de former seulement de futur(e)s secrétaires bi ou trilingues et de futurs enseignants ? Ce qui implique de s'interroger sur ce que chaque discipline y donne comme contenus et comme compétences.

Sur ces deux premiers plans, il semble que même dans l'état actuel du système, la filière L doit être « retouchée » dans son organisation et qu'en même temps, les disciplines qui y jouent les rôles majeurs doivent se ré-interroger sur les finalités qu'elle s'y assignent. On osera dire ici que certaines l'ont entrepris, comme les « Lettres » et demander si toutes ont agi dans le même sens, notamment la Philosophie elle-même.

Mais un troisième palier concerne **les structures profondes du système éducatif français** : si les ajustements concernant les deux autres paliers se font assez nombreux, ils induiront des questions d'ensemble. La crise de la filière L est la partie la plus visible d'une crise des filières générales. Puisse-t-elle être source de remises à jour de l'ensemble. De ré-interrogation des disciplines, ce qui est excellent. Mais plus encore d'une réflexion qui n'a pas encore eu vraiment lieu sur le système des filières. Pourquoi concentrer la Philo et le littéraire en Terminale sur une seule filière ? Pourquoi spécialiser à outrance et si tôt ? Quel poids ont les « prépas », y compris en effet induit sur les filières des lycées ? La répartition entre Grandes Écoles et Universités est-elle, aujourd'hui, adaptée au présent (on signalera qu'une enquête menée il y a six ans montrait que le principal lieu de formation en Premier Cycle universitaire de Lettres à Paris était... les prépas).

Des interrogations de cet ordre valent sans doute mieux qu'une déploration ou qu'un énième appel à l'État. Il est plus que légitime de demander à l'État de jouer son rôle pour apporter de l'équilibre face aux forces du marché - du moins si l'on pense que l'État doit avoir une fonction socialisante et pas intervenir seulement comme puissance au service des puissants - et donc de protéger des parts patrimoniales de la formation humaniste. Mais en dernière instance les pouvoirs politiques décident selon les débats et les énergies en jeu. On a vu bien des mesurette protéger ci ou là quelques heures - le latin en 5^e... - donc quelques postes ; mais face à une demande de formation utile, ces arrangements corporatistes ne pèsent pas lourd. Les disciplines « littéraires » - Lettres et Philo - ont longtemps vécu sur la nostalgie plus que sur la dynamique conquérante. Le véritable humanisme, c'est pourtant celui des interrogations et des propositions, même dérangeantes, que par excellence elles sont aptes à nourrir, à formuler, et à faire entendre, qu'elles commencent à refaire entendre, je crois.

Alain Viala.

Professeur à l'université de Paris III -Sorbonne Nouvelle/ Chair Professor in
Littérature Française at Oxford University

Rectificatif:

Mme Christiane Ménasseyre, Inspectrice générale de philosophie, a attiré notre attention sur une erreur factuelle qu'elle nous demande de rectifier : dans une Brève de *Côté Philo* n°3, nous avons signalé que Monsieur Souchet assurait désormais la fonction de Doyen de l'Inspection Générale de philosophie succédant à Mme Ménasseyre. Celle-ci a occupé cette charge durant 6 ans et non 10 comme nous l'avons indiqué par erreur.

Nous lui présentons nos excuses ainsi qu'à nos lecteurs qui auront certainement et d'eux-mêmes rectifié.