

## Numéro 3 – novembre 2003

### Humeurs

[Les philosophes à l'école](#)

par Arsène

[Élitiste encore un effort !](#)

par Claude-Philippe de Pixérécourt

### Dossier : Philosopher avec les enfants ?

[Faut-il faire philosopher les enfants ?](#)

par Jean-Jacques Guinchard

[Trois questions à Michel Tozzi](#)

[Philosopher à l'école primaire ? Oui, mais sous certaines conditions.](#)

[De la philo au goûter ?](#)

[Pour en savoir plus](#)

Liens et bibliographie sur la philo pour enfants

### État de la recherche : Leibniz

[Leibniz : horizons illimités et inépuisables ressources de la pensée](#)

[Une décennie de recherches leibniziennes \(1992-2002\)](#)

par Giovanna Varani

## **Étranger : Vu de l'Uruguay**

[Le débat sur l'école vu de l'autre côté de l'Atlantique](#)

Lecture critique du livre d'Adrien Barrot, *L'enseignement mis à mort*  
par Mauricio Langon

## **Lectures : Les origines animales de la culture**

[Somme d'éthologie](#)

*Les origines animales de la culture* - Dominique Lestel,  
Flammarion, 2001- 368 pages  
par Gabrielle Labrunie

## **Document : 20 ans de sujets de bac sur la science**

[20 ans de sujets de bac sur la science](#)

[Le fantôme de la science hante le bac philo](#)

Un commentaire sur la centaine de sujets sur la science donnés au  
bac depuis 20 ans  
par Renaud Dogat

## **Débat : La dissertation, suite**

[Y a-t-il une vie après la dissertation ?](#)

par Pascal Engel

# Humeurs

## Les philosophes à l'école par Arsène

La formation continue des enseignants est un droit, une nécessité et un enrichissement non seulement pour eux mais aussi pour les élèves, elle accroît leurs chances de bénéficier d'un enseignement actualisé, plus maîtrisé, plus compétent.

Ce constat ne vaut toutefois que pour les professeurs ordinaires, ceux qui transmettent du « savoir dogmatique », voire des savoir-faire « utiles », bref tous les enseignants sauf...ceux de philosophie. Les stages de formation continue sont en effet, en philosophie, les lieux d'élaboration d'une authentique pensée en acte.

Ceux qui se revendiquent Philosophes, et pas seulement professeurs de philosophie, échangent, lors de ces journées, leur barbe blanche contre la blouse de l'étudiant, de plus en plus attardé, prêt à s'enthousiasmer pour une conférence brillante ou la prestation d'une vedette de la pensée. Ceux-là mêmes qui, dans la profession, proclament leur horreur pour un enseignement s'appuyant sur l'histoire de la philosophie, se passionnent, durant ces stages, pour des exposés extrêmement pointus sur des auteurs qui ne sont pas toujours au programme, selon une approche qui néglige le plus souvent superbement les développements de la recherche internationale et qui se flatte de refuser toute perspective de prolongement dans le travail en classe.

L'approfondissement, l'innovation dans les pratiques se métamorphosent en « Leçons » dont le cérémonial suit des règles inconnues des vulgaires petits maîtres des savoirs positifs : un professeur soliloque face à ses pairs, il met en lumière les mille facettes d'une notion s'auto-développant en son concept, tous expérimentent en grandeur nature ce que devrait être la vraie classe de philosophie : une classe sans élèves, où ne se côtoient que des philosophes. C'est un exercice très délicat que l'on confie en général à ceux qui sont le plus au contact de la réalité des conditions d'enseignement en classes terminales : les professeurs de classes préparatoires.

Je l'avoue, il y a des jours où le prof de base se met à douter de l'utilité d'un dispositif aussi ambitieux. Il a tort : si la philosophie ne s'enseigne pas mais se révèle en chaque être de raison, ou presque, ce sont bien de bons philosophes qu'il faut former et non de bons enseignants. A moins qu'il s'agisse de tout autre chose, de favoriser, par ces rituels de pensée fusionnelle, la recomposition de l'esprit de corps de la discipline, menacé par le spectre de la Demande sociale.

L'exception philosophique française dans le système de l'éducation, c'est aussi cela : le luxe de bénéficier d'une formation continue qui ne forme pas mais concède à la majorité des enseignants un plaisir qu'on ne leur donne aucune chance d'éprouver en classe.

© Côté Philo

## Élitistes, encore un effort ! par Claude-Philippe de Pixérécourt

*Aucun philosophe n'est prétentieux  
Quelques individus prétentieux n'aiment pas jouer à la roulette  
Quelques personnes ne jouant pas à la roulette ne sont pas des philosophes*  
Lewis Carroll, *Logique sans peine*

*Odi profanum vulgus*  
Horace, *Odes*

Il arrive à certains d'entre nous de ressentir parfois comme une lassitude, un découragement, voire du désespoir face à la vulgarité de notre époque et à la médiocrité de ceux qui y vivent. Ces émotions aristocratiques ne tourmentent évidemment pas la foule, mais seulement quelques âmes bien nées, d'authentiques philosophes ou des professeurs *vraiment* exigeants... autant dire presque personne. Ces esprits au-dessus du commun ont, en principe, appris à ne tirer que de leur propre sagesse la source de toute jouissance, mais ils peuvent néanmoins trouver quelquefois du plaisir à reconnaître un frère, un semblable. Qu'ils sachent ainsi qu'on peut trouver sur internet, au milieu du fumier charrié par le philistinisme ambiant, d'admirables professions de foi élitistes qui réconcilieraient avec l'humanité les plus intransigeants d'entre nous. Qu'on en juge : voici ce que déclare Jean-Pierre Lalloz, professeur de philosophie en classes préparatoires à Lille, dans un dialogue avec un collègue, Sylvain Reboul<sup>1</sup> :

*« (...) s'il m'arrive parfois de pouvoir construire des concepts dans mon enseignement au lieu de bachoter ou de servir du Descartes et du Kant, c'est uniquement parce que je travaille dans une classe qui n'a pas de sanction immédiate à la fin de l'année, une hypokhâgne. Mais j'ai aussi une autre classe qui donne immédiatement sur un concours, et là, pas question de penser : il faut des résultats socialement acceptables. Quand j'enseignais en Terminale, je résolvais la question d'une très mauvaise manière, bien qu'une autre ait été encore pire, à mon avis : je me limitais aux meilleurs élèves, ceux qui avaient conscience que des questions se posent. Les autres, les neuf dixièmes en fait, trouvaient que tout cela n'était que bavardage. (...)*

---

<sup>1</sup> Texte complet sur la page personnelle de Sylvain Reboul : <http://sylvainreboul.free.fr/dia.htm#Lalloz>.

*Je me limite toujours aux meilleurs élèves, même en ce moment dans ma classe : les cours que je leur donne (...) n'intéressent qu'une petite minorité, parce que les autres ont décidé d'avoir une existence socialement brillante, c'est-à-dire triviale. Car ce n'est pas le fameux "handicap socioculturel" qui me semble l'obstacle à notre enseignement : c'est le conformisme épais de la majorité des élèves.*

*(...) le mépris de la philosophie n'est pas une erreur que nous pourrions rectifier : c'est une attitude morale, irréductible comme telle, dont nous devons prendre acte et tirer les conséquences.*

*Donc, concrètement, je ne travaille que pour les élèves qui s'intéressent, et je ne veux pas le bien des autres contre leur volonté. »*

En véritable maître de pédagogie, Jean-Pierre Lalloz nous montre la voie à suivre : ne parler que pour les deux ou trois meilleurs d'une classe et laisser les autres mariner dans leur « conformisme épais ». D'où vient-il ce conformisme dont font preuve neuf élèves sur dix ? D'une décision, semble-t-il, puisque les conformistes sont ceux qui « ont décidé d'avoir une existence socialement brillante ». Mais, peut-on se demander alors, qu'est-ce qui a dicté cette véritable attitude morale, cette volonté contre laquelle on ne peut pas aller, cette décision vulgaire des uns, quand quelques autres sont héroïquement prêts à embrasser le destin exceptionnel des créateurs de concepts ? Risquons une hypothèse : c'est par nature que la grande masse des élèves est conformiste et incapable de s'intéresser à la philosophie, et, comme le dit clairement le philosophe, l'origine socioculturelle n'a rien à faire là-dedans. Seuls les penseurs-nés peuvent s'intéresser au cours de philosophie ; les autres, incapables de s'élever, ne méritent que l'indifférence du maître.

Tout ceci est réellement admirable et propre à rasséréner l'esprit le plus élitiste, car c'est parfaitement vrai. C'est notamment un fait connu et incontestable : aucun philosophe digne de ce nom, même enseignant en classes préparatoires, n'a jamais tenté d'avoir « une existence socialement brillante ». On chercherait en vain des contre-exemples.

Néanmoins, on pourrait peut-être adresser une humble remontrance à Jean-Pierre Lalloz quand il dit, avec l'apparence du bon sens (ce qui, au passage, est peut-être bien en soi une petite faute de goût) :

*(...) si les élèves intéressants ont droit à des cours intéressants, les élèves triviaux ont [le] droit de réussir les examens qu'ils préparent et qui les mèneront là où ils méritent d'aller. Je sais bien que c'est presque toujours incompatible, et qu'il n'y a que de mauvaises mesures... Dans la pratique, on va tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre, c'est sûr...*

Autrement dit, le professeur qui veut enseigner pour tous doit, en fait, enseigner comme *en zigzags*, en présentant tantôt, à quelques élèves, la

vraie philosophie intéressante et *pensante*, et tantôt, à tous les autres, la répugnante bouillie pour bêtes à concours dont se satisfont les « élèves triviaux ». Je me demande, pour parler franchement, si ce louvoiement est bien digne de l'élitisme le plus pur. Ne serait-il pas plus conforme à l'éthique du créateur de concepts de *ne rien enseigner du tout* aux élèves triviaux, et en tout cas *surtout pas* ce dont ils ont besoin pour passer leurs concours, puisqu'ils risqueraient alors d'en tirer profit pour accomplir leur existence socialement brillante et, par conséquent, pour avilir davantage ce monde, où penser devient chaque jour plus difficile ? Un élitisme authentique permet-il vraiment de s'abaisser à contribuer si peu que ce soit à la trivialisaton galopante de notre époque ? À cette question, osons répondre : Non ! Certes, 30 élèves triviaux font plus de bruit dans une classe que 3 conceptualisateurs, mais il est des causes qui valent certains sacrifices.

© Côté Philo

## Dossier : Philosopher avec les enfants ?

### Faut-il faire philosopher les enfants ?

par Jean-Jacques Guinchard

Pour d'aucuns, la question ne se pose même pas. Puisque l'enfant philosophe déjà spontanément. (J'emploierai ici « philosopher » par commodité et par concession à ses utilisateurs actuels, bien que le verbe me laisse perplexe ou narquois : je sais ce qu'on entend par faire de la philosophie, c'est-à-dire l'étudier, la faire étudier ou en être soi-même producteur, mais je reste partisan de laisser à philosopher son parfum d'ironie, comme d'ailleurs à dissenter : pour désigner une phase de la conversation où, alcool aidant, souvent, on se livre à des propos élevés, vaguement abstraits et éphémères...). Donc il s'agirait de laisser l'enfant libre de sécréter une pensée philosophique, puis de l'aider à la consolider. L'idée a ses titres de noblesse, comme nous allons le voir.

Dans *L'Insoutenable légèreté de l'être*, Milan Kundera présente Tereza, compagne tourmentée de l'infidèle Tomas, devant son miroir. « Elle s'examinait et se demandait ce qui arriverait si son nez s'allongeait d'un millimètre par jour. Au bout de combien de temps son visage serait-il méconnaissable ? » La méditation s'enclenche : « Mais alors, quel rapport y a-t-il entre Tereza et son corps ? Son corps a-t-il un droit quelconque au nom de Tereza ? ». Etc. Le romancier ouvre ensuite une parenthèse intellectuelle : « Ce sont toujours les mêmes questions qui passent par la tête de Tereza depuis l'enfance. Car les questions vraiment graves ne sont que celles que peut poser un enfant. (...) Ce sont précisément les questions auxquelles il n'est pas de réponse qui marquent les limites des possibilités humaines et qui tracent les frontières de notre existence<sup>1</sup> ». C'est un roman, le mot philosophie n'est pas prononcé ici, mais il est pensé très fort.

Karl Jaspers, dans une *Introduction à la philosophie* qui peut paraître un peu dépassée par son orientation (l'existentialisme chrétien, aujourd'hui...), mais qui reste souvent stimulante, va résolument dans le même sens, puisqu'il interprète certaines questions enfantines comme l'origine même de la philosophie. Cette idée est développée dans un passage qu'une anthologie scolaire avait prélevé en son temps, en le faussant d'ailleurs un peu, comme

---

<sup>1</sup> Folio Gallimard, 1989, pp. 200-201. L'expression "limites des possibilités humaines" pourrait provenir de Jaspers.



nous le verrons<sup>2</sup>. La question qui se pose, à la lecture de ce texte, formulons-la d'emblée : en admettant que la pensée des enfants soit une source de l'interrogation philosophique (pourquoi pas en effet ?), Jaspers est-il d'avis de faire faire de la philosophie aux enfants ? Non, nulle part dans cette *Introduction* en tout cas. Pour Jaspers, « le sens de la philosophie (...) surgit, avant toute science, là où des hommes s'éveillent ». Après avoir légitimé l'accès de tous, même sans formation intellectuelle, à la philosophie, il présente des questions d'enfants, comme « des paroles dont le sens plonge directement dans les profondeurs philosophiques ». Suit une liste de quatre exemples d'interrogations formulées en situation (sur la permanence du moi, le statut de l'univers, celui de la croyance et du savoir, l'existence et le temps), tous effectivement intéressants, auxquels on pourrait ajouter (entre autres) celui de l'héroïne de Kundera.

### Enfants et malades mentaux

Jaspers écarte ensuite l'objection que des adultes peuvent avoir soufflé ces questions aux enfants, pour en venir au point le plus significatif. Les enfants « ont souvent une sorte de génie qui se perd lorsqu'ils deviennent adultes. Tout se passe comme si, avec les années, nous entrons dans la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés, perdant du même coup la spontanéité de l'enfant, réceptif à tout ce que lui apporte la vie qui se renouvelle pour lui à tout instant... » Que d'eau au moulin du philosophe enfantin ! Est-ce cependant bien sûr ? Finissons la phrase : « ...il sent, il voit, il interroge, puis tout cela lui échappe bientôt. »

Spontanéisme philosophique si l'on veut, mais admission immédiate de la précarité de l'interrogation.

Au paragraphe suivant (coupé dans l'anthologie signalée plus haut), une autre catégorie de chercheurs momentanés et sans le savoir de vérités philosophiques est mentionnée : les malades mentaux. Karl Jaspers a d'abord été psychiatre, suffisamment longtemps et à fond pour y être à la fois thérapeute et théoricien. On lui doit notamment un *Van Gogh et Strindberg*, une *Psychopathologie générale*. Quand la folie s'installe, écrit-il ici, « on a malgré soi [l'observateur, J.-J.G.] l'impression qu'un voile se déchire, celui sous lequel nous continuons, nous, notre vie ordinaire ». Cependant les « grandes pensées philosophiques » sont « le fait d'un petit nombre de grands esprits, d'une fraîcheur et d'une indépendance

---

<sup>2</sup> La traduction française de ce livre issu d'une série de douze « causeries » prononcées pour Radio-Bâle a été publiée en 10/18 et rééditée au moins en 1983. Le passage se trouve pages 7 à 9. Il a été en partie reproduit par Vergez et Huisman dans leur *Histoire des Philosophes illustrée par les textes*, 1966, pp. 374-375.

exceptionnelles, surgis au cours des millénaires », et non des enfants ou des fous.

Tous philosophes, donc, au premier chef et de manière privilégiée les enfants ? Oui et non, à y regarder de plus près.

Précarité de la génialité philosophique enfantine d'abord. Spontanéité absolue de cette philosophie, ensuite ? Voire. Enfin, quel enseignement tirer du rapprochement (inquiétant ?) avec les malades mentaux ?

On voit bien, sur le premier point, ce qu'une lecture rapide peut retenir : l'enfant est spontanément, par essence, un questionneur libre pour qui « le roi est nu », et cette merveilleuse authenticité ne cèdera que devant la censure de l'éducation et la grisaille adulte. Comme l'on dit que les enfants sont tous artistes, mais provisoirement, puisque la productivité joyeuse, colorée et sans contrainte des débuts tarit inéluctablement chez presque tous. Mais faut-il rappeler que la disparition des graphismes traduit en fait un progrès et un changement de mode d'expression : mieux je parle, moins j'ai besoin de dessiner ? Comme dit Comte, on ne détruit bien que ce qu'on remplace, alors la fin du questionnement « philosophique » naïf est-elle une perte pure ou l'effet d'un progrès ? L'enfant victime d'une censure ou au contraire bénéficiaire d'un rapport plus serein, plus maîtrisé au réel ?

On peut aussi se demander si l'enfant n'est pas « philosophe » dans la mesure où il trouve à qui parler. Les quatre enfants signalés par Jaspers n'auraient-ils pas en commun d'avoir un père, un oncle philosophe (au sens professionnel) ? Certes l'adulte ne souffle pas la question, mais il écoute, il manifeste un intérêt stimulant. En outre, rien ne prouve que *tous* les enfants aient le virus métaphysique. De grandes différences de niveau de maîtrise du langage ne sont sûrement pas étrangères au phénomène ; or on est frappé par l'espèce d'apesanteur sociale qui règne dans la littérature qui fait actuellement la promotion de la philosophie enfantine. Un thème classique de la vulgarisation est que « la nature a tout inventé », en énumérant les analogies entre telle pratique animale et telle technique humaine ; mais ce n'est à chaque fois qu'une seule espèce qui est admirable dans sa spécialisation ; alors faut-il inventer un enfant-philosophe en soi à partir des questions isolées et éphémères de certains enfants ?

Enfin, qu'est-ce qui pourrait expliquer le rapprochement esquissé par Jaspers entre les enfants et les malades mentaux qui ne se sont pas encore abîmés dans la folie ? Comme le philosophe en reste à la notation, on peut tenter une interprétation. Ce serait bien dans la relation entretenue par le sujet avec la réalité, extérieure et intérieure, qu'on pourrait trouver un point commun entre le jeune enfant et le patient sur le bord de la pathologie. Car le premier n'est pas encore maître du réel, le deuxième ne l'est plus. Sans prétendre aller au fond du problème bien sûr, les connaissances et les compromis constitutifs d'un rapport plus ou moins satisfaisant au réel ne

sont pas bien en place chez l'enfant et vacillent chez le malade. Mais alors, si on prend au pied de la lettre cette hypothèse, philosopher spontanément n'est pas très bon signe... On pourrait peut-être poursuivre cette piste en relisant *L'Homme qui prenait sa femme pour un chapeau* d'Oliver Sacks, cette passionnante galerie de portraits neurologiques de malheureux chez qui telle perte ou au contraire tel excès déclenche pour ainsi dire la production d'un univers psychologique unique, comme si un système philosophique particulier se réalisait.

### **La tête au-dessus du vide ?**

Donc, en somme, c'est le sens même de cette (éventuelle) tendance à philosopher avant l'heure qu'il faudrait examiner : son sens comme phase provisoire, dont la disparition est on ne peut plus normale, voire souhaitable. Et en outre, la nostalgie du vert paradis des questionnements enfantins est assez évidemment solidaire d'une conception de l'humanité qui serait du mauvais Rousseau.

Mais on ne peut pas empêcher les enfants de (se) poser des questions ! Bien entendu ; on ne se propose pas du tout de les censurer ou simplement de les ignorer (« tu es trop petit, tu verras quand tu seras grand »). Mais faut-il nécessairement et toujours les « entendre philosophiquement », d'après une formule de Michel Tozzi<sup>3</sup> ? Ce n'est pas sûr. Il y a certes une « différence entre écouter affectivement, scientifiquement et philosophiquement ». Michel Tozzi a bien raison de distinguer des significations et des intentions différentes dans l'esprit de l'enfant qui pose la question de la mortalité de l'adulte à qui il s'adresse. Ainsi que des manières plus ou moins habiles ou « courageuses » de répondre. Pourtant une chose est de faire la sourde oreille (avec le sourire !), une autre est de (re)lancer son enfant ou son élève sur le terrain philosophique, ce qui revient peut-être, si on veut, à le prendre au sérieux, mais aussi à la limite à lui maintenir la tête au-dessus du vide !

Car c'est l'adulte suffisamment bien installé dans son rapport au réel (voire l'adolescent en classe de terminale<sup>4</sup>) qui peut se permettre de jouer au jeu du malin génie, d'opérer une négation théorique de ce qui l'entoure, et même de se maintenir dans la négativité. L'enfant ne raisonnera pas à partir

---

<sup>3</sup> « Entendre philosophiquement une question d'enfant », dans *Diotime - L'Agora*, n°14, juin 2002.

<sup>4</sup> Nous ne posons pas ici la question de l'âge minimal pour faire de la philosophie (je serais tenté de dire qu'il faudrait quand même attendre la classe de première, en entendant les difficultés des enseignants de sciences économiques et sociales à intéresser véritablement les élèves de seconde à l'option qu'ils assurent, et qui aborde des problèmes réclamant déjà une distance critique et une « maturité » importantes) mais celle de l'âge en dessous duquel cela n'a aucun sens.

de la question qu'il a posée, il ne la maintiendra pas ouverte par la pensée. Il veut, il a besoin d'une positivité qui mette fin à l'interrogation.

Autrement dit, est-ce que l'enfant souhaite méditer sur la condition humaine ? Ou bien obtenir une formule qui sera une étape acceptable d'une part dans une situation peut-être très problématique à un moment donné, de l'autre dans la construction progressive de ses croyances et convictions, en relation avec celles qui prévalent dans son milieu ? Car la question qu'il pose est *sa* question, avec son contexte particulier et ses attentes du moment, une question qu'il pose à telle personne, un « plus-grand-que-lui » situé dans une relation affective, fonctionnelle, ou l'un et l'autre en proportions variables, et non pas une question philosophique dans sa généralité élégamment « désinsérée », comme un sujet de bac...

Et quant à l'apparente similitude entre les enfants et les malades mentaux, on peut admettre l'intérêt d'examiner leurs productions respectives dans une perspective pédagogique ou thérapeutique, voire critique en général. Car on peut mieux comprendre la situation des uns et des autres, la difficulté de maîtriser le réel chez l'être humain « candidat à l'humanité » (Wallon) ou au contraire sur la pente d'une certaine exclusion, pour aider précisément l'un à y accéder et l'autre à y revenir. On peut aussi penser que les enfants et les malades mentaux ont en commun d'échapper en partie aux codes sociaux dominants, donc leur emprunter leurs regards pour faire la critique de ces codes sociaux. On met alors entre parenthèses l'intérêt de l'un et de l'autre. Cet intérêt n'est pas de maintenir ouverte l'interrogation ou l'hallucination...

Passons maintenant aux initiatives de philosophie à l'école primaire ou même maternelle, par exemple telles qu'elles sont présentées dans *L'Eveil de la pensée réflexive à l'école primaire*<sup>5</sup> : on peut noter que la discussion collective y tient une place très importante. Non seulement parce que les enfants ne peuvent pas encore très bien se servir de l'écriture pour développer leurs idées, mais aussi parce que pour les enseignants ou animateurs engagés dans ces séances, la dimension intersubjective, collective est capitale. Et dans cette perspective, les sujets de réflexion traités en commun sont le plus souvent éthiques, à partir de cas réalistes : Martin a-t-il bien fait d'agir comme il l'a fait, ou bien aurait-il plutôt dû, etc. ?

Dès lors, on peut se demander si le courant de la philosophie pour enfants, par delà des spécificités de méthode qui paraissent surtout dues aux individualités impliquées dans ces activités (leurs parcours, leurs options), ne

---

<sup>5</sup> Sous la direction de Michel Tozzi, collection Enjeux du système éducatif, CNDP / Hachette Education 2001. On pourra s'y référer pour avoir une idée des contenus et des façons de faire des uns et des autres. Le lecteur reste tout de même sur sa faim : combien de pratiques sont vraiment durables, quels sont ou seront les effets pédagogiques positifs indiscutables ? A voir, mais comment ?

combine pas en fait deux tendances assez différentes, peut-être même contradictoires :

- D'un côté, les métaphysiciens pour qui le questionnement enfantin est naturel, immédiatement profond, et qui veulent le sauver des dégâts de la culture ; on sent dans cette attitude un pessimisme profond à l'égard de l'école, accusée de tuer la pensée ou de l'étouffer dans l'œuf. On ne *pense* pas en français, en mathématiques, en histoire, seule la philosophie ferait penser. Mais alors de quelle pensée parle-t-on, séparée de la vie intellectuelle et pratique quotidienne, sinon poético-oraculaire, à la Heidegger ou Finkielkraut, l'un décrétant que « la science ne pense pas », l'autre déplorant qu'« aujourd'hui il [soit] courant de baptiser culturelles des activités où la pensée n'a aucune part »<sup>6</sup>. C'est extrêmement vague, cela révèle non pas une attitude critique à l'égard de l'enseignement, mais un dénigrement de principe inquiétant de la part de professionnels.

- De l'autre, les démocrates utopistes partisans de la confrontation verbale comme panacée pédagogique. Ici on croit aux vertus du débat. L'« éthique communicationnelle » de Habermas sert de référence, et on mise sur la possibilité d'une éducation civique profonde à l'école. Fort bien, à condition de ne pas s'exagérer l'efficacité de cette pratique. L'emballage philosophique est-il bien nécessaire pour justifier des pratiques de mise en confiance et des exercices de vocabulaire ? Et, par exemple, le « Quoi de neuf ? » hebdomadaire, qui, bien manié, peut être très efficace n'a pas attendu la vogue philosophique<sup>7</sup>.

### **Le label ou le sens ?**

La première tendance ne croit pas à l'école ; la deuxième y croit trop. La première est conservatrice ; la deuxième progressiste. Fondamentalement, elles sont pédagogiquement, philosophiquement, anthropologiquement (en termes de conception de l'être humain), incompatibles. Ce qui introduit une grande fragilité dans les pratiques de philosophie, ou « à visée » philosophique à l'école élémentaire (et plus encore préélémentaire...). C'est

---

<sup>6</sup> Sur la quatrième de couverture de *La Défaite de la pensée*, 1987.

<sup>7</sup> À l'origine une des pratiques du courant Freinet, dit de la « pédagogie institutionnelle », il consiste à proposer aux élèves d'une classe de s'exprimer s'ils le veulent sur ce qui leur est arrivé ou leur tient à cœur, à tour de rôle et en s'écoutant les uns les autres, par exemple le lundi matin. L'objectif est de débarrasser l'enfant de ce qui le tracasse, pour le rendre disponible à l'apprentissage. Il s'agit donc d'une petite catharsis pédagogique régulière, et absolument pas de philosophie, ni même (en tout cas directement) de morale. On ne vise nullement à s'arrêter sur les soucis de l'enfant, encore moins à les exploiter pour « problématiser, conceptualiser, argumenter ».

ce qui rend inévitable la division en petites chapelles liées chacune à une personnalité individuelle, réunies sous un œcuménisme qui doit rester très flou pour tenir à peu près.

Finalement l'important n'est pas de savoir si on peut accorder le label philosophique à une interrogation d'enfant ou à des techniques pédagogiques. Ce n'est pas une question de noblesse ou d'appellation d'origine contrôlée ! Les bonnes questions sont plus prosaïques : qu'est-ce que cela signifie vraiment ? À quoi cela sert-il effectivement ?

Pour aller plus loin, il faudrait sans doute engager la réflexion et le débat dans trois directions :

Que savons-nous vraiment des capacités philosophiques potentielles des enfants ? Il manque à la plupart d'entre nous un tableau réaliste des tendances et capacités cognitives et affectives des enfants du début des années 2000. Assurons-nous déjà que nous savons tirer les leçons des classiques (Piaget, Wallon et d'autres), quitte, comme le font les psychologues actuels, à revoir la liste et les moments des stades dans la vie de l'enfant. Cela pour ne pas nous bercer d'illusions : faire produire et manier des concepts, « penser par eux-mêmes » des enfants encore à la fois très égo-centrés et particulièrement demandeurs de l'assentiment des autres, c'est peut-être bien bâtir sur du sable ou peindre une carrosserie rouillée ...

Un éducateur professionnel, doit avoir la lucidité autocritique de se demander où commence l'intérêt authentique de l'enfant futur adulte et où finit son propre désir de le modeler pour qu'il reflète et confirme ses propres options plus ou moins conscientes. La mode philosophique pédagogique n'est sûrement pas sans rapport avec la mode philosophique chez les adultes des classes moyennes. *Côté Philo* se doit d'y mettre son nez le moment venu...

Et surtout, quelles sont ou doivent être les priorités fondamentales de l'éducation ? Déjà, puisque tout ce qui est philosophique touche aux convictions et croyances personnelles, il faudrait réfléchir à la répartition des tâches la plus cohérente et la plus respectueuse entre le cercle familial et l'institution de l'école, - c'est une dimension de la question de la laïcité. Enfin, ne nous payons pas de mots : si effectivement il s'avère que l'analyse de concepts ou la discussion font faire à des élèves de maternelle ou d'école primaire des progrès en précision du vocabulaire et en savoir-vivre collectif, appelons un chat un chat, et la « philosophie pour enfants », du français et de la morale. Si un label est prestigieux, mais inutile...

## Dossier : Philosopher avec les enfants ?

### Trois questions à Michel Tozzi

*Michel Tozzi, Directeur du Département des sciences de l'éducation de Montpellier III, longtemps professeur de philosophie dans le secondaire, représente activement une discipline encore sulfureuse, en tout cas souvent considérée avec méfiance, la didactique de la philosophie. Chercheur mais aussi militant pédagogique, il est un partisan résolu d'une diffusion de la philosophie hors des frontières de son public traditionnel. Il était dès lors naturel de lui donner la parole ici.*

**Côté Philo :** Dans les initiatives dont vous êtes à la fois le spécialiste et le promoteur, qu'y a-t-il, au fond, de spécifiquement philosophique ?

**Michel Tozzi :** L'intérêt des pratiques de discussion « à visée philosophique » à l'école primaire et au collège, c'est qu'elles interrogent la philosophie et comme discipline de recherche, et comme discipline scolaire ou matière enseignée (la « philosophie des professeurs », comme le disait François Châtelet). Et ce au moins de trois façons :

- Elles impliquent, sur le double registre éthique et psychogénétique (au sens piagétien), un « *postulat d'éducabilité philosophique des enfants* ». La didactique du philosopher pourrait avoir pour objectif de réunir les conditions de possibilité théorético-pratiques pour actualiser ce postulat dans sa dimension d'exigence d'un « droit à la philosophie » (selon la formule de Derrida) fondé sur les droits de l'homme et de l'enfant (c'est ce que développe de Jean-Claude Pettier dans sa thèse *La Philosophie en éducation adaptée : utopie ou nécessité ?*, soutenue en 2000). Le débat du Greph des années 1975-80, institutionnellement clos par la décision de cantonner la philosophie à la classe terminale, est ainsi réouvert : l'enfance est-elle le temps du préjugé et de l'erreur, comme le pensent Platon et Descartes, ou n'est-il jamais trop tôt pour philosopher, comme l'affirment Calliclès, Montaigne et Nietzsche ?

- Sur la *définition du philosopher*. Il ne s'agit pas bien sûr dans ces pratiques de « construire du concept » (Deleuze) ou d'élaborer de la doctrine ; mais d'initier une démarche de pensée à base de questionnement, et d'abord de celui des enfants (« la métaphysique est la réponse aux questions des enfants » dit Groethuysen), en introduisant dans et par le travail de la langue

naturelle, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions, d'argumentation rationnelle dans les échanges pour produire de l'intelligibilité sur notre rapport au monde et à nous-mêmes. On pourra interroger cette conception du philosophe, mais elle a ses référents dans la tradition : le Socrate maïeuticien des dialogues aporétiques, l'étonnement d'Aristote, le doute de Descartes, l'éthique communicationnelle d'Apel ou d'Habermas...

- Sur la *place de la discussion dans l'apprentissage du philosophe*. L'interaction cognitive orale, par opposition aux exigences de précision et de cohérence de l'écrit, est-elle condamnée à la doxologie, ou, organisée par le maître selon un dispositif à la fois démocratique et intellectuellement exigeant, peut-elle être un entraînement à la pensée ?

Si l'on entend par doxa une évidence non réinterrogeable partagée par un groupe (celui d'un certain nombre de professeurs de philosophie en France), se laisser interroger sur ces trois points, c'est échapper à une doxa philosophique : celle qui affirme avant même de l'avoir examiné qu'on ne peut philosopher qu'à partir d'un certain âge, en écoutant un cours et en ne faisant que des dissertations. Réfléchir, c'est pourtant douter de ce qui nous semble évident ! Discutons donc de ces trois thèses : un enfant peut commencer à philosopher à l'école avec l'aide du maître à partir des questions existentielles qu'il (se) pose ; il peut s'ouvrir à la pensée réflexive en exerçant ses processus intellectuels ; il peut être aidé dans cette tâche en s'entraînant à discuter intellectuellement. Il est amusant de constater que l'apprentissage précoce du philosophe est proposé par un « pédagogue », accusé par ses adversaires, d'habitude, de « baisser le niveau » !

**CP** : Mais si la philosophie est introduite dès le tout début de la « carrière scolaire », ne faut-il pas nécessairement penser une continuité, une progressivité de sa pratique, du primaire à la terminale ? Comment la concevoir, la mettre en place ?

**M.T.** : L'enseignement de la philosophie dans le secondaire une seule année, qui plus est d'examen, a empêché de penser didactiquement comme dans les autres disciplines une progressivité. L'élève est plongé d'emblée dans un cours abstrait, dans les grandes œuvres, et doit au bout de deux mois écrire philosophiquement ! Comme si l'apprentissage de la pensée n'exigeait pas comme ailleurs un long entraînement, celui du développement de compétences cognitives ! Les expériences menées cherchent à repérer ce qui est réflexivement possible scolairement à tel ou tel âge : beaucoup plus que ce que l'on pensait selon les expériences de laboratoire de Piaget, dès qu'un espace de questionnement authentique s'ouvre pour les enfants, travaillé



par des exigences intellectuelles, et que le regard sur les potentialités philosophiques de l'enfant a changé ! On peut lire à ce sujet le livre d'Anne Lalanne (préfacé par François Dagognet), qui a suivi une cohorte d'élèves du CP au CM2.

**CP** : Plus généralement, on ne peut pas ne pas rapprocher l'intérêt pour une pratique précoce de la philosophie de sa vogue actuelle chez les adultes, en tout cas dans les médias et l'édition. Quel diagnostic portez-vous sur ce phénomène de société ?

**M.T.** : L'intérêt actuel pour la philosophie est le symptôme d'une société individualiste sans projet politique, où les interrogations existentielles deviennent récurrentes. L'école y est en panne de sens.

Les dix ans de café-philo sont déjà au-delà d'une mode éphémère : « Il est juste que le bistrot puisse s'essayer à la philosophie civilisée et citoyenne », conclut Edgar Morin dans sa préface à *Comprendre le phénomène café philo*. Les tentatives de discussion à visée philosophique, tant au café qu'au primaire et au collège (particulièrement en Segpa<sup>1</sup>), sont une contribution, modeste mais significative, par leurs dispositifs à la fois démocratiques et intellectuellement exigeants, à la crise du rapport au savoir, qui ne peut épistémologiquement aujourd'hui être pensé que non dogmatiquement, et à la crise du rapport à la loi, qui implique dans notre société un processus de socialisation démocratique. C'est une façon de renouer, mais autrement qu'au siècle de Périclès ou au temps des Lumières, aussi bien dans la cité que dans l'éducation des enfants, un lien problématique mais fécond entre l'espace public de la démocratie sociale ou scolaire, et la lutte philosophique contre la démagogie, la doxologie et la sophistique...

Propos recueillis par J.-J. G.

© Côté Philo

---

<sup>1</sup> Sections d'enseignement général et professionnel adapté : ces classes accueillent des élèves en échec à l'issue de l'école primaire et dont l'entrée au collège n'est pas jugée possible (N.D.L.R.).

## Dossier : Philosopher avec les enfants ?

### Philosopher à l'école primaire ? Oui, mais sous certaines conditions.

*Nous publions ici le témoignage d'un professeur des écoles qui a voulu faire pratiquer la philosophie à ses élèves. David Couland a étudié la philosophie, puis s'est orienté vers l'enseignement primaire. Il a consacré à cette expérience son mémoire professionnel soutenu à l'IUFM de Versailles en 2002. Ce sont ici de larges extraits de l'introduction et la quasi-intégralité de la conclusion que nous reproduisons, en remerciant bien vivement l'auteur de nous avoir autorisés à le faire<sup>2</sup>.*

J'ai eu l'idée de m'appuyer sur la formation universitaire que j'ai reçue pour ce mémoire professionnel à partir de deux intuitions. La première est que la philosophie a été pour moi la discipline qui m'a le mieux permis de décroquer mes savoirs. Comprendre les liens qui peuvent unir les compartiments du savoir m'a permis de construire le citoyen que je suis, et je le dois en grande partie à la philosophie. Je pensais qu'il était possible que des élèves puissent, à leur échelle, en tirer aussi un bénéfice du même ordre.

Ma deuxième intuition était qu'il me semblait que dès l'enfance, des questions prises en charge par la philosophie surgissaient. Je dois cependant reconnaître que je ne peux pas dater précisément quand ces questions apparaissent et qu'il est toujours possible que je m'appuie sur une reconstruction *a posteriori* du cheminement intellectuel de l'enfant. Ces questions, fortement chargées affectivement, sont par exemple : pourquoi le monde est-il injuste ? pourquoi une vie humaine est-elle plus importante qu'une vie animale ? et si le monde qui m'entoure n'était qu'un rêve ? Or, très souvent, les adultes ne savent pas s'il faut répondre et surtout comment répondre à l'enfant qui pose ce type de questions. Je me suis donc dit qu'il serait souhaitable de traiter ces questions, ne serait-ce que pour que l'enfant ne subisse plus ces questions mais se les approprie pour mieux vivre avec.

Je me suis investi dans ce projet de réflexion sur une pratique professionnelle avec plus de doutes que de certitudes. Ce travail a été effectué selon une logique de l'essai. C'est la tentative d'un débutant pour éclairer et si possible enrichir sa pratique d'enseignant de l'école primaire à partir d'une formation universitaire qui en semble *a priori* éloignée.

---

<sup>2</sup> Les coupes et les reformulations plus concises sont de l'entière responsabilité de la revue.

J'ai travaillé avec la classe de CE2-CM2 « Van Gogh » de l'école Jules Ferry B de Clichy (Hauts de Seine), où j'étais accueilli par l'institutrice titulaire pour un certain nombre de séances. J'avais en face de moi dix élèves de CE2 et dix élèves de CM2 qui étaient déjà habitués à débattre entre eux notamment pour régler les problèmes d'une classe de double niveau.

Il s'agissait de concilier mes intuitions avec les instructions officielles en vigueur (*Programmes de l'école primaire* de 1995). Une pratique de séances de philosophie en classe permet de développer des compétences transversales, des compétences en maîtrise de la langue et une compétence en éducation civique.

*Compétences transversales* : au cycle des apprentissages fondamentaux (Grande section d'école maternelle-CP-CE1), l'élève a été amené, dans des situations de recherche et de réflexion, à émettre des hypothèses. Au cycle 3, ces compétences doivent être développées par le choix de situations variées et plus complexes, que l'élève doit commencer à traduire ou interpréter, ce qui le conduit progressivement à l'abstraction. Par exemple : pouvoir dégager une règle simple d'orthographe ou de grammaire ; savoir repérer les éléments significatifs d'une situation.

*Compétences dans le domaine de la langue* : oralement, il s'agit de pouvoir raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter en utilisant à bon escient les registres de langue que les situations rencontrées suggèrent ; pour la lecture, il s'agit de présenter un avis personnel et argumenté sur ce qui a été lu.

*Compétence en éducation civique* : « L'enfant doit être capable de prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société ».

Mes trois objectifs étaient donc : 1) Philosopher, c'est savoir émettre des hypothèses ; 2) Philosopher, c'est savoir argumenter ; 3) Philosopher, c'est prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société.

J'ai choisi d'aborder le thème de la morale. Il fallait en effet que le thème soit suffisamment motivant pour être travaillé sur cinq séances éloignées dans le temps. Pour cela, j'ai demandé à mes élèves d'écrire sur une feuille de papier au moins dix questions qu'ils se posent. Parmi ces questions : « Pourquoi il y a le mal ? ». Le thème du bien et du mal m'a paru bon : il semblait assez proche des préoccupations des élèves, la philosophie morale est un domaine que je maîtrise assez bien, enfin on peut le relier facilement à la compétence que je souhaitais développer en éducation civique.

Au cours des séances, j'ai interrogé les élèves et animé leur discussion sur les enjeux moraux de plusieurs cas : le vol d'un pain au chocolat (emprunté à un *Goûter Philo*), la responsabilité d'une famille dont le barbecue met le feu à une forêt, une liste d'activités à classer en trois catégories : « c'est bien », « c'est mal », « je ne peux pas répondre », etc.

Je n'ai pas la prétention d'affirmer que les élèves de la classe de CE2-CM2 Van Gogh de Clichy ont été radicalement transformés par les cinq séances qu'ils ont effectuées avec moi. Je crois cependant que les élèves que j'aurai à l'avenir peuvent en retirer un bénéfice non négligeable.

Ce qui me pousse à dire cela est d'abord que je me sens beaucoup plus sûr de moi. J'avoue que la réaction de surprise, voire d'incrédulité de certains de mes collègues m'a fait douter du bien-fondé de ma démarche. Mais je peux maintenant affirmer qu'il est à la fois possible et fécond de faire philosopher les élèves. Cette pratique de la philosophie peut parfaitement s'inscrire dans le cadre de la demi-heure de débat réglé des nouveaux programmes (cf. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* p.282). Il faut évidemment remplir certaines conditions.

Premièrement, ne pas être aussi ambitieux que je l'ai été. Je décomposerai à l'avenir mes objectifs et je m'assurerai que je ne demande aux élèves d'acquiescer qu'une seule compétence précise par séance.

En deuxième lieu, il faut s'assurer de disposer d'une classe qui sait débattre. Pour cela, il est nécessaire de mener un travail sur toute l'année, dans plusieurs disciplines. Ainsi je pense effectuer un travail sur le débat mathématique et scientifique en parallèle.

Troisièmement, il faut rester très exigeant quant à la qualité des interventions des élèves. Je reste convaincu qu'il faut utiliser des supports pour les aider à philosopher. Si on peut imaginer des séances où les élèves doivent juste essayer de répondre à une question, je ne crois pas que l'on puisse obtenir du travail de qualité en ne faisant que des séances de ce type. Je n'envisage donc pas de mettre en place un atelier philosophie où les élèves seraient confrontés toutes les semaines à des questions étranges sans s'appuyer sur un quelconque support.

D'un point de vue plus général, je ne crois pas que l'enseignant intéressé par la mise en place d'un atelier de philosophie puisse faire l'économie d'une formation personnelle et laisser les élèves réfléchir seuls, sans intervenir en amont et durant la séance. Voici deux questions posées à un groupe d'enseignants de l'IUFM de Lyon ainsi que leurs réponses à propos des ateliers de philosophie :

*Est-ce suffisant d'être instituteur ou professeur des écoles pour pouvoir dominer son sujet ? Faut-il s'adjoindre les talents de quelqu'un d'autre pour pouvoir commencer ?*

Il suffit de s'être posé soi-même des questions existentielles et de ne pas avoir de certitudes philosophiques pour être compétent. Il ne s'agit pas de transmettre des connaissances philosophiques, mais d'entraîner les enfants à la pensée philosophique.

*Quelles règles fixez-vous et vous fixez-vous quant à la conduite des débats ?*

L'enseignant ne doit jamais intervenir dans la discussion, que ce soit par des paroles, par des gestes ou par des mimiques ; ni pendant, ni après. Si vous n'êtes pas absolument convaincu(e) de cela, réfléchissez-y, faites-vous part de vos objections, mais attendez avant de vous lancer. L'enseignant doit garantir le cadre et avoir une position d'adulte respectueux, c'est-à-dire être capable d'entendre des « énormités » sans bondir. C'est ce qui est le plus difficile pour les enseignants. Ceux qui souhaitent participer à des ateliers philo doivent le faire avec d'autres adultes, pas avec des enfants.

Je suis obligé de contredire ces deux réponses. L'enseignant doit maîtriser son sujet pour pouvoir proposer des questions intéressantes aux élèves et pour pouvoir relancer le débat par des questions bien choisies. Cela n'est possible que si l'enseignant « voit » plus loin que ses élèves. J'ajouterai qu'entraîner les enfants à la pensée philosophique sans leur transmettre aucun contenu me paraît quelque peu utopique. Je ne crois pas que les élèves puissent philosopher seuls, sans que l'on ne les aide parfois. Il faut savoir leur donner du matériel pour construire leur pensée.

La deuxième réponse ne me convient pas non plus. Je ne vois pas comment on peut s'assurer de la qualité du débat sans au minimum intervenir par des questions. De plus je ne peux éthiquement assumer une position pédagogique où les élèves auraient le droit de tout dire. Si les élèves ne peuvent se corriger eux-mêmes, il est de la responsabilité de l'enseignant d'intervenir. Je crois d'ailleurs que cela est une marque de respect envers les élèves que de montrer que nous sommes là pour les aider et que cela nécessite parfois de les corriger.

© Côté Philo

## Dossier : Philosopher avec les enfants ?

### De la philo au goûter ?

Le label « philo » fleurit au rayon jeunesse des librairies : collections telles que « Goûters Philo » (Milan) ou « Grains de Philo » (Bayard), titres ponctuels comme *La Philo 100% Ado* publiée par Yves Michaud, notamment.

Ces livres visent des lecteurs d'âges variés, de huit ans pour les « Goûters Philo » à la première adolescence pour le livre de Michaud. Ils s'adressent en principe aux jeunes, voire petits lecteurs dans leur intimité familiale, donc hors de l'école. Ce sont des lectures de loisir. Pourtant la référence à l'école les parcourt tous en filigrane avoué ou non. D'abord parce que c'est de toute façon la série des classes qui structure les âges de lecture en France, ensuite parce que les auteurs prennent souvent leurs exemples pratiques dans la vie scolaire, enfin parce que le style et les angles de traitement ressemblent à ceux des manuels et des programmes scolaires, ce qui n'est guère étonnant : les auteurs sont passés par l'enseignement ou le pratiquent encore. Leur production, si elle n'est pas para-scolaire, doit bien être reconnue comme péri-scolaire.

Nous laisserons ici de côté les petits romans philosophiques de la méthode Lippman, qui sont en fait des ouvrages tout à fait scolaires, destinés non pas à une lecture individuelle « libre », mais à une exploitation progressive, titre après titre, sous la direction d'un enseignant qui adhère au projet de cette méthode nord-américaine.

Mentionnons pour mémoire la collection... « Philopattes » (Editions Les Portes du Monde), inaugurée par Diogène et les cyniques. La vie du philosophe y est racontée deux fois : d'abord sous la forme de l'album illustré, et c'est un hérisson côtoyant d'autres animaux qui le représente, puis résumée sobrement en une page. On peut se demander si les vies de philosophes, en termes de signification morale, mais même aussi tout simplement de plaisir, l'emportent vraiment sur celles des artistes, des savants ou des explorateurs, par exemple. L'éditeur annonce d'autres volumes sur le même principe. Même jouée par un raton-laveur, la vie de Kant risque de ne pas être palpitante !

Disséquons plutôt deux productions plus élaborées et typiques : les « Goûters Philo » et *La Philo 100% Ado*, déjà mentionnés plus haut. Pour moins de cinq euros, l'enfant de huit ou neuf ans peut « s'éveiller aux idées » en réfléchissant aux « questions importantes qu'il se pose » : *La vie et la*

*mort, La guerre et la paix, Prendre son temps et perdre son temps*, ou bien *Le travail et l'argent*, notamment, co-écrits par un universitaire et une ex-« communicante ». Dans *Le travail et l'argent*, on pourra s'amuser à reconnaître la théorie de la vente, voire de l'exploitation de la force de travail, donc Marx, dans une version à peine simplifiée par rapport à celle qu'on peut en donner dans un honnête cours de terminale. Le principe de conception puis de rédaction de ces livrets d'une trentaine de pages, illustrés dans le style plaisantin et volontiers griffonné actuellement dominant dans la presse jeune ou enfant, apparaît particulièrement bien dans *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*, qui est d'un rationalisme très classique : c'est la connaissance qui libère, là où l'ignorance et les préjugés enchaînent. Dans le détail, dix-sept historiettes mettant en scène des enfants (pas toutes très vraisemblables ni très passionnantes, il faut bien le dire, y compris pour les enfants probablement) introduisent à autant de thèses : « Apprendre, savoir, c'est se donner les moyens d'être libre » (p.12), l'abeille sait par instinct, le bébé doit apprendre, mais il apprendra beaucoup plus (p.14), les certitudes préscientifiques s'expliquent : « Si les hommes pensaient ne rien savoir du tout, ils auraient l'impression de vivre tout le temps dans le noir, ils seraient comme obligés d'avancer sans rien voir. Et ça ferait beaucoup trop peur. » (p. 19), etc.

### **Des publications qui ont une logique**

Le professeur de philosophie et par le fait même éducateur qui feuillette ces petits livres s'interroge inévitablement : évidemment, faut-il vraiment « vendre » comme philosophiques ces énoncés le plus souvent de bon sens ? Quant au procédé de fabrication, n'est-il pas l'aboutissement d'une chaîne de la vulgarisation philosophique, qui glisse les concepts dans une enveloppe imagée ou narrative, chaîne dont le premier maillon serait une bonne partie des *Propos* d'Alain, destinés aux adultes de la Troisième République, le dernier ces petites allégories pour enfants, en passant par les fiches philo de tel mensuel pour les lycéens, avec la déperdition de contenu qui s'ensuit ? La question n'étant d'ailleurs pas de savoir si de la bonne philosophie peut survivre à ce traitement, mais plus radicalement si la philosophie s'impose vraiment à huit ans. Franchement, quel enfant lira volontiers de lui-même plusieurs volumes de cette série ? Alors que *Pinocchio* peut continuer à plaire, justement parce que Collodi, auteur pourtant très moral, n'a pas vendu la mèche en expliquant que les mésaventures du pantin représentent l'humanisation progressive de l'enfant par l'intériorisation de la conscience... Dernier doute : et si la logique de ces publications se trouvait en fait en aval, dans un projet scolaire qui serait tout bonnement la philosophie du baccalauréat ?

Yves Michaud l'avoue pratiquement à la fin de sa *Philo 100% Ado* (Bayard) : il propose une méthodologie « pour trouver les idées et les organiser » tout à fait reconnaissable comme celle de la dissertation, et déclare au lecteur : « tu pourrais vite faire des dissertations et passer ton bac philo avec quelques années d'avance ! Youpee ! Mais ça, il ne faut pas trop le dire... » Que de bénéfiques pour tout le monde : plaisir des collégiens (le livre résulte d'une collaboration avec le journal *Okapi*), satisfaction des parents (la précocité est une valeur sociale et idéologique), mais aussi de l'universitaire, du *philosophe* (faire de la pédagogie avec un public tout frais et acquis d'avance, faire « découvrir qu'il n'y a pas d'âge pour philosopher »).

En réalité, *La Philo 100% Ado* est un manuel qui ne dit pas son nom (là où Michel Onfray a publié naguère un pseudo-manuel baptisé *Anti-Manuel*, structurellement très classique, mais inapplicable par son contenu, donc appartenant à la catégorie des pamphlets...). Seize questions qui pourraient parfaitement être des sujets de leçons de concours, et dans nombre de cas, de bac (Peut-on vivre seul ? Pourquoi rêvons-nous ?, etc.) sont déclinées en rubriques régulières : dialogue enregistré et amélioré, leçon complémentaire intitulée « Pour aller plus loin », citations, encadrés sur les grands auteurs. Le tout avec les illustrations ironiques de rigueur. Pour la forme : « les ados ont découvert qu'un philosophe, en plus de s'interroger sur le sens des choses, pouvait aussi être sportif et rigolard ». Pour le fond : toujours selon la présentation, p.3, « Et surtout, ils n'ont pas appris la philosophie. Ils ont appris à philosopher ». L'air est connu... Bien entendu, la qualification professionnelle de l'auteur garantit le sérieux du contenu<sup>1</sup>. Mais qu'on n'attende pas de cette philosophie-là la moindre innovation. C'est le lycée avant le lycée, un à-valoir sur l'enseignement le plus traditionnel.

Posons à présent la vraie question. Par leur proximité avec l'univers scolaire, ces livres plaisent. Mais à qui ? Aux *adultes*, parents ou grands-parents, qui les offrent certes, mais aussi y recourent directement eux-mêmes, pour répondre à une demande qui est la leur, bien plus que celle des lecteurs théoriquement visés.

### **Lire ou faire lire au lieu de dire**

Sans donner de chiffres précis, les vendeurs du rayon jeunesse d'une grande librairie parisienne confirment que « cela se vend bien, voire très bien ». Petits tirages et donc ruptures de stock, correspondent à la prudence des éditeurs, encore peu assurés de la permanence du succès de ces ouvrages

---

<sup>1</sup> Professeur à Paris I, Yves Michaud a notamment publié sur violence et politique, sur les questions esthétiques et présidé à la mise en place de l'« Université de tous les savoirs ».



(et qui peut-être jouent aussi sur le désir des clients ?). Seule une minorité d'enfants achètent eux-mêmes ces livres, et fortement guidés par les adultes : ce qui n'est pas le cas pour les albums ou les séries de divertissement. La plupart des clients sont des adultes, généralement hors de la présence des jeunes destinataires de l'achat.

Ce qu'il est convenu d'appeler « la perte des repères » est leur motif principal, voire unique. Tout se passe comme si l'adulte donnait à lire à l'enfant ou à l'adolescent ce qu'il ne parvient pas à lui dire. Significatif est le recours des clients aux vendeurs, chargés de conseiller le livre où se trouveront les meilleurs conseils, adaptés au sexe, à l'âge, mais encore plus précisément au problème, sur le plan des relations ou de la transmission des convictions, que l'adulte rencontre dans son face-à-face familial... Ce recours a été classique pour l'éducation sexuelle, et l'est peut-être encore dans une certaine mesure. Désormais, pour certains milieux sociaux en tout cas, le livre de « philo pour enfants » serait le vecteur des valeurs qu'on ne se sent plus en droit, mais aussi en mesure d'affirmer soi-même. Est-ce un hasard si en parallèle le catéchisme catholique recrute désormais parfois bien au-delà de ses paroisses traditionnelles ? En tout cas ces livres sont achetés par des parents désemparés, leurs amis désireux de les aider ou des grands-parents qui se sentent le devoir d'être les médiateurs entre des générations plus ou moins en conflit, ou d'assumer une transmission morale, à laquelle ils ne se sentent pas forcément préparés. Les libraires confirment que les acheteurs leur déclarent parfois ouvertement qu'ils liront le livre conseillé pour en transmettre ensuite le contenu. C'est ce qu'assume explicitement la présentation au dos de chaque volume de « Grain de Philo », en affirmant s'adresser ou bien à l'enfant, ou bien à l'éducateur « qui ne sait pas comment répondre aux questions qui lui sont posées » (soit dit en passant, la collection ne risque-t-elle pas de trouver difficilement un style et un niveau qui conviennent aux deux groupes de lecteurs ?).

Dans le fond, les livres de philo pour enfants n'appartiennent qu'à moitié, et encore, au registre de la littérature de jeunesse : ils apparaissent bien plutôt comme la pointe avancée, en direction de certains jeunes lecteurs, mais surtout de leurs parents, d'un rayon pour sa part résolument adulte, et pour le coup en nette expansion éditoriale, celui que la librairie actuelle intitule « développement personnel ».

De quoi s'agit-il ? On peut avancer que ces vingt dernières années, le niveau de formation de la population s'est sensiblement élevé, tandis que simultanément, les modèles sociaux, religieux, politiques forts ont perdu leur évidence. Une demande sociale non négligeable existe donc, pour cette rubrique aux contours flous des guides de vie, où se combinent en proportions variables ésotérisme, divination, sciences et techniques humaines, thérapies, philosophie aussi, mais alors réduite à une intemporelle

quête de la sagesse<sup>2</sup>. Il était logique que le « développement personnel », sorte de discours de direction de conscience éclectique vise un jour les adolescents, voire les enfants, fût-ce par le biais de leurs parents et enseignants.

Dans cette veine, feuilletons pour terminer deux recueils édités par Albin Michel, Département « Jeunesse et spiritualité », *Les Philofables* et leur suite *Mon Premier Livre de sagesse* : deux ouvrages à picorer, où par ordre alphabétique de thèmes moraux, les auteurs ont compilé proverbes, dictons, fables, contes traditionnels de diverses cultures et extraits d'œuvres philosophiques. Le fameux et sombre aphorisme des porcs-épics condamnés à périr de froid séparément ou à s'embrocher mutuellement s'ils essaient de se tenir chaud y figure en bonne place, ainsi commenté sous le titre « Dans l'atelier du philosophe » : « Dans la vie, en société, entre frère et sœur et même dans un couple la distance est nécessaire. L'homme a besoin des autres, et, tout à la fois, réclame son indépendance... Serez-vous capable d'accepter que la femme ou l'homme avec qui vous vivrez ait des jardins secrets ? » Schopenhauer est devenu un aimable gourou : merci, Oncle Arthur pour tes sages conseils. Tant pis pour lui, mais il n'est pas sûr que la jeunesse y trouve vraiment son compte.

© Côté Philo

---

<sup>2</sup> La revue *Psychologies* rencontre un grand succès, et André Comte-Sponville y côtoie les thérapeutes médiatiquement cotés...

## Dossier : Philosopher avec les enfants ?

### Pour en savoir plus

#### Liens et bibliographie sur la philo pour enfants

La philosophie pour enfants, en général dans le cadre scolaire, engendre une prolifération de publications telle que prétendre ici à l'exhaustivité serait se condamner à la confusion. On a donc laissé de côté, délibérément, le détail des mémoires de formation, d'accès plus ou moins difficile, et des articles de témoignage ou de réflexion, dès lors que ces derniers sont concentrés dans un petit nombre de revues qu'il est plus simple de signaler en bloc. De toute manière, pour des bibliographies plus complètes, il est possible de consulter les recueils publiés sous la direction de Michel Tozzi, ainsi que le site de la revue *Diotime L'Agora* <http://diotime.lafabriquephilosophique.be/> [lien actualisé 2023], par le biais duquel on trouvera aussi les adresses électroniques des groupes de « pratiquants » de la philosophie pour enfants.

Deux articles assez typiques du regard favorable des journalistes spécialistes de l'éducation : Marie-Christine JEANNIOT, « Au Québec, la philo des filous », *La Vie*, 7 novembre 1996 (reportage sur une école maternelle au Québec, présentation de la méthode Lipman) ; Rémi BARROUX, « La philo n'attend pas le nombre des années », *Le Monde de l'Éducation*, avril 2001 (pratiques dans des écoles françaises, une approbation nuancée d'Alain Renaut).

Deux revues à consulter : *Diotime L'Agora*, espace privilégié des partisans de la philosophie « hors les murs », publie de nombreux articles sur le sujet ; les *Cahiers pédagogiques*, notamment le numéro spécial « Débattre en classe », n°401, février 2002.

Un article dans *Pratiques de la philosophie*, revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle - Secteur Philo, n°7, juillet 1999 : Jean-Claude PETTIER, « La philosophie pour enfants de M. Lipman : intérêt et problèmes ».

Dans le *Journal des Instituteurs* (Éditions Nathan), N° 7, mars 2000, dossier « Philosopher, c'est apprendre à grandir ».

En Belgique, les programmes scolaires comprennent un enseignement de la morale : terrain d'accueil tout trouvé pour les initiatives philosophiques. *Entre-vues*, « Revue trimestrielle pour une pédagogie de la morale », leur fait écho dans le numéro 52, mars 2002 (*Entre-vues* c/o CAL Brabant Wallon, Rue Provinciale, 11, B-1301 Wavre).

## **Livres :**

M.-F. DANIEL, *La Philosophie et les enfants*, Éditions Logiques, De Boeck, Montréal-Bruxelles, 1997.

Anne LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, Paris, 2002.

Matthew LIPMAN, *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, trad. française, Vrin, Paris, 1978 (un de ses romans pédagogiques) et *A l'école de la pensée*, trad. française, De Boeck, Bruxelles, 1995 (les thèses qui inspirent son courant).

Collectif, *L'Eveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Languedoc-Roussillon / CNDP / Hachette Éducation, 2001, sous la direction de Michel TOZZI (présentation des courants actuels en France), *Les Activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*, sous la direction du même, CRDP de Bretagne, 2003 (comporte une « sitographie » p. 159).

## État de la recherche : Leibniz

### **Leibniz : horizons illimités et inépuisables ressources de la pensée**

Une décennie de recherches leibniziennes (1992-2002)

**par Giovanna Varani**

*Leibniz est revenu ces dernières années au programme de l'agrégation. En outre, les recherches leibniziennes ont connu un essor international qui renouvelle l'approche traditionnelle du philosophe de l'harmonie préétablie. Peut-on continuer à « systématiser » Leibniz autant que le faisaient les grands pionniers comme Couturat ou Russell ? Ne faut-il pas pousser encore plus loin l'exploration des relations complexes de Leibniz avec ses devanciers et contemporains, tels, de manière inattendue peut-être, certains kabbalistes ? Les pistes sont nombreuses. Jeune chercheuse à l'Université de Vérone, Giovanna Varani a publié Leibniz et la « topique » aristotélicienne (Milan, 1995). Son article dresse un précieux panorama des recherches leibniziennes dans le monde depuis une quinzaine d'années. Nous le publions avec d'autant plus de plaisir qu'il inaugure une collaboration que nous souhaitons fructueuse avec des revues étrangères. Initialement paru dans le Bulletin de la Société italienne de Philosophie (automne 2002), il est traduit ici avec l'aimable accord de l'auteure, du Président de la Sfi, le professeur Luciano Malusa, et du rédacteur en chef du Bulletin, M. Gregorio Piaia.*

### **Traduction de l'Italien par Gabrielle Kerleroux**

[notes en fin d'article]

### **Introduction**

Proposer aujourd'hui un compte-rendu des récentes études leibniziennes peut paraître à divers titres une entreprise téméraire et arbitraire insurmontable. Il suffit en effet de parcourir les Actes du dernier Congrès leibnizien de Berlin (2001) [1], pour se rendre compte de l'immense richesse - qualitative et quantitative - des contributions actuelles aux études leibniziennes provenant du monde entier et de chercheurs de formations culturelles très diverses. Toutefois, sans jamais oublier que le fait de signaler certaines recherches plutôt que d'autres est un peu arbitraire et qu'il faut renoncer à l'exhaustivité, nous tenterons de répondre aux attentes légitimes des lecteurs. Autrement dit, nous proposerons d'abord un instrument d'information, même imparfait, qui permettra de se repérer dans le dédale

de la « Leibniz Forschung » (« Recherches leibniziennes ») d'aujourd'hui pour progresser au moins de quelques pas.

Tout d'abord, il nous faut signaler un changement de cap radical des études leibniziennes par rapport aux grandes œuvres des débuts du XXe s. : Russell (1900), Couturat (1901), Cassirer (1902). On ne tente plus de cerner une unique matrice originelle de la philosophie de Leibniz et de lui rattacher tout le système qui en découlerait. Ce qui prévaut, tout au plus, c'est la reconnaissance de la multiplicité des développements impliqués par une philosophie de ce type, même si elle tend à une unité de structure. On s'en tient donc à la pluralité de ses aspects et à sa dynamique. C'est justement cette caractéristique essentielle qui aspire à être restituée par le biais de la spécialisation plus marquée des enquêtes particulières sur des secteurs, des problèmes, des directions spécifiques de la pensée leibnizienne. En outre, on admet que malgré l'intense travail historiographique consacré à Leibniz, il reste encore des pans obscurs qui n'ont pas été suffisamment analysés ou peut-être pas totalement compris. En somme, ce n'est pas un hasard si, en 1996, Michel Fichant a intitulé un article « Leibniz, cet inconnu » [2].

Autrement dit, c'est comme si le profil de Leibniz, reconstruit entre la première et la deuxième moitié du XVIIIe s. - en pleine période des Lumières - par Jacob Brucker dans sa monumentale *Historia Critica Philosophiae* (1ère édition 1742-1744 ; 2ème éd. 1766-1767) [3] correspondait mieux aux intérêts théoriques de notre époque (grâce à sa remarquable vivacité et à une approche de Leibniz - essentiellement vu comme « Polyhistor » - pour ainsi dire multidisciplinaire) qu'à des visions historiographiques monolithiques et totalisantes prétendant à des approches définitives. Mais Brucker travaillait dans des conditions rédhibitoires : l'œuvre éditée de Leibniz se réduisait à son époque à très peu de textes ; pas même les *Nouveaux Essais*, publiés seulement en 1765 par Rudolf Erich Raspe.

Aujourd'hui, grâce au travail d'édition des œuvres complètes (*Akademie Ausgabe*), les chercheurs peuvent s'appuyer sur des textes couvrant un large éventail chronologique. La disponibilité accrue et améliorée des œuvres éditées joue un rôle fondamental dans le changement de cap auquel nous faisons allusion plus haut, changement qui advient, toutefois, sans solution de continuité, mais dans le sens de l'approfondissement et du développement d'intuitions élaborées auparavant.

La plus grande facilité des échanges de communications entre chercheurs contribue également à ce résultat. Cependant, cette tendance complique encore plus l'entreprise de qui voudrait dresser un tableau complet des recherches leibniziennes. En effet, cela impliquerait l'abolition des frontières nationales, les études leibniziennes se développant aujourd'hui dans un cadre très international. Nous avons donc considéré comme opportun, dans le rapide panorama que nous proposons ici, de recenser des travaux rédigés

dans plusieurs langues, parus dans des contextes assez éloignés les uns des autres, bien que limités à la sphère occidentale.

## **La question prioritaire : édition des écrits et modalités de transmission du patrimoine philosophique leibnizien.**

Leibniz reste encore inconnu par de nombreux aspects, non seulement pour l'extrême variété de ses intérêts que pour la richesse de son héritage spirituel. Autant de caractéristiques qui l'ont fait définir récemment par Tullio de Mauro comme un « fabuleux roi Midas de la pensée scientifique moderne » [4], mais surtout à cause des nombreux préjugés qui perdurent sur son œuvre-même. Rappelons à propos du premier point que - comme on le sait - l'œuvre est caractérisée avant tout par la « dispersion des sources » [5]. Par conséquent, il a fallu dès 1923 accomplir un fastidieux travail, encore en cours aujourd'hui de publication unitaire des écrits leibniziens disséminés de ci de là et, parfois encore, sous la forme de manuscrits (édition de *l'Akademie Ausgabe*). L'entreprise de transcription et de publications des textes inédits a provoqué toute une série de débats sur les méthodes appropriées et les possibilités effectives pour les spécialistes de présenter sous une forme systématique des méditations éclatées. Le Centre de Recherches leibniziennes de Munster citée plus haut, qui s'occupe en particulier des écrits philosophiques, mais aussi les Archives Leibniziennes de Hanovre, qui se consacre aux écrits mathématiques, ont apporté et apportent leur contribution à cette tâche très ardue.

## **Regard sur la littérature critique des dernières années**

### **1. Ouvrages collectifs**

Les recueils de courts essais, fruits du « concours synergique » de différents chercheurs qui s'occupent d'aspects disparates de la pensée leibnizienne, représentent peut-être l'aspect le plus marquant de la nouvelle production écrite et de la recherche en découlant. Ils mettent en évidence avec une grande clarté le renoncement à tout « monolithisme interprétatif ». Je me limiterai ici à n'en rappeler que quelques-uns, particulièrement significatifs.

En 1999 est paru le volume *L'actualité de Leibniz : les deux labyrinthes* [6]. Des chercheurs de haut niveau s'y associent pour traiter de thèmes hétérogènes - de la métaphysique proprement dite à la jurisprudence qui, en réalité, figure toujours comme objet d'enquête dans les ouvrages collectifs -, mais en restant unis par la vision leibnizienne des deux « labyrinthes », qui met l'accent sur les obstacles contenus dans les notions de « liberté » et de

« nécessité » par rapport à l'« origine du mal » et dans les notions mathématiques de « continu », d'« indivisible » et d'« infini ».

De la même année date le recueil collectif *Perspectives sur Leibniz*, [7] contenant les Actes des « journées leibniziennes » qui avaient eu lieu en 1994 à l'Université de Bourgogne et à Genève, un recueil destiné à envisager les différents visages du « génie universel » qu'était Leibniz, du mathématicien au juriste. Le motif d'inspiration est sans conteste le fameux « perspectivisme » leibnizien : la possibilité de voir les mêmes choses de façon différente selon le point de vue adopté.

En 1999, ont été publiés sous le titre *Labora diligenter* [8] les Actes d'une rencontre qui s'étaient tenus à Postdam en 1996, année de la célébration du 350ème anniversaire de la naissance de Leibniz. Le titre est emprunté à une lettre de Leibniz à Ernst von Hessen-Rheinfels (de mars 1685) sur la méthode à suivre afin de dépasser les querelles entre les confessions chrétiennes, en vue d'une entente œcuménique. Le *Labora diligenter* s'oppose au *calumniare audacter*, c'est-à-dire à la démolition en règle et diffamatoire, et il implique la reconnaissance respectueuse de la diversité ainsi que la compréhension réciproque de la parole de chacun. Ce n'est pas un hasard si les sujets traités tournent autour des projets leibniziens de fondation d'« académies », de l'« unité des Églises », et s'ils abordent en conclusion le « le langage et l'histoire ».

En 2000, enfin, sont parus les Actes d'un Colloque International tenu à Rome en 1996, sous le titre *Unité et multiplicité dans la pensée philosophique et scientifique de Leibniz*. [9]. Dans ce cas, encore, est-il besoin de souligner la spécificité purement leibnizienne du thème choisi comme fil conducteur pour l'occasion ?

## 2. Visions d'ensemble

En 1994, Robert Merrihew Adams a présenté une monographie [10] qui tente de saisir la pensée leibnizienne dans sa globalité, en mettant précisément en relief et en les discutant les aspects contradictoires ou difficilement contradictoires de sa pensée. On privilégie donc aujourd'hui une approche de Leibniz qui, loin de minimiser les divergences intrinsèques par une linéarité artificielle ou d'ignorer les points non résolus, les explore pour en cerner les raisons cachées sans les imputer à une carence du « système ».

En 1995 a été publié le recueil d'études consacrées à Leibniz dans la collection « The Cambridge Companion » [11]. On peut y découvrir une représentation vivante de la pensée leibnizienne commençant par la biographie du penseur, à la lumière du *background* intellectuel du XVIIe s., pour aborder la métaphysique - de la jeunesse et de la maturité - avec les



démonstrations afférentes de l'existence de Dieu, la théorie de la connaissance, la logique, la philosophie du langage et la physique, ainsi que la philosophie morale et l'idée de « meilleur des mondes possibles ». Face à ce profil leibnizien, on a déploré l'absence d'un chapitre sur le droit. Et l'on pourrait en dire autant des mathématiques et des sciences biologiques. Cela dit, l'approche est probablement généraliste et néglige volontairement des aspects très spécialisés, liés en quelque sorte aux disciplines sectorielles. En revanche, il est plus difficile d'expliquer les raisons pour lesquelles on ne trouve aucune référence à Jacob Brucker et à l'historiographie philosophique du XVIIIe s. dans le texte de conclusion sur la réception de Leibniz à cette période. Mais il est vrai que le problème de l'historiographie philosophique n'entre pas dans les finalités du volume.

### **3. Thèmes spécifiques**

#### **3.1 Recherches historiques autour de la formation de Leibniz**

Sur les traces de Willy Kabitz (1909-1912), a émergé récemment la volonté d'enquêter soigneusement sur l'éducation de Leibniz. Ainsi, l'attention s'est concentrée sur la première période de sa vie de philosophe et de savant, en tenant compte des apports de l'enseignement qu'il avait reçu et du contexte historique. On citera entre autres a) la trilogie de Konrad Moll sur le jeune Leibniz [12], qui évalue l'influence exercée sur lui par l'aristotélisme d'Ehrard Weigel et par la pensée de Gassendi, et analyse enfin la prise de position critique de Leibniz par rapport à Descartes et à Hobbes ; b) un Colloque d'études sur ce thème qui a eu lieu en 1996 à Woburn dans le Bedfordshire [13] ; c) le travail de Philip Beeley sur *Kontinuität und Mechanismus*, qui s'intéresse à des problèmes de mathématique et de théologie, après avoir exploré le poids de l'héritage d'Aristote et de la seconde Scolastique sur Leibniz [14] dans une perspective de conciliation.

#### **3.2 Ontologie et métaphysique**

La métaphysique constitue l'un des chapitres traditionnellement les plus explorés de la philosophie leibnizienne, et continue de l'être aujourd'hui. Connu jusqu'à présent pour son intérêt envers la dynamique leibnizienne, Michel Fichant, a consacré en 1998 l'un de ses ouvrages [15], constitué de douze essais déjà publiés ailleurs, à des points cruciaux de la science et de la métaphysique chez Descartes et Leibniz. Il a choisi de procéder selon une « méthode génétique » d'« histoire des idées philosophiques », méthode qui se réfère à la « constitution du texte » des deux auteurs en question, en refusant une vision suprahistorique qui s'arroge l'objectivité par le biais de l'idéalité des « structures ». La cible de sa critique est précisément Ernst

Cassirer. Fichant insiste sur le fait qu'il considère davantage les concepts que les « structures », autrement dit qu'il s'intéresse aux concepts qui apparaissent çà et là dans un langage historiquement déterminé plutôt qu'à leur « signification idéale », et, enfin, qu'il attribue à de tels concepts la valeur de « vecteurs problématiques » plutôt que de « formes accomplies ». L'orientation se pose ainsi comme particulièrement significative des directions suivies par la nouvelle « Leibniz-Forschung ».

Récemment, Brandon Look a affronté de façon systématique un thème assez négligé - malgré les précédents de E. Roesler (1914), Alfred Bøehm (1938) et Vittorio Mathieu (1963) - et néanmoins très intéressant : le « vinculum substantiale » dans la philosophie leibnizienne [16]. En premier lieu, celui-ci implique le rapport d'une « monade dominante » avec les « monades subordonnées », à l'intérieur d'une conception de la substance composée, tendant à l'union entre âme et corps. Mais surtout, en deuxième lieu, il est relié à la théorie logique des relations. Pour illustrer cette doctrine, l'auteur a essentiellement pris en considération l'échange épistolaire de Leibniz avec le Révérend Père jésuite B. Des Bosses, et s'est aussi occupé de la doctrine théologique de la « transsubstantiation », dans la version jésuite connue de Leibniz. La conclusion finale de Look, bien que négative au sujet de la consistance effective du concept de « vinculum substantiale », reconnaît néanmoins l'influence, incompréhensible, selon lui, que ce concept a exercé à l'intérieur du système leibnizien. Une telle approche pourrait signifier un échec de la métaphysique leibnizienne. Il révèle au contraire comment l'actuelle « Leibniz-Forschung » ne craint pas de se mesurer à la dimension aporétique de cette métaphysique.

Une étude de Jan Cover et John O'Leary-Hawthorne [17], parue la même année, affronte la conception leibnizienne de la substance en la reliant étroitement à celle de l'« individuation ». Au lieu de souligner la récupération leibnizienne de la substance au sein des théories du monde post-cartésiennes, on considère ici surtout le rapport de Leibniz avec l'héritage des théories scolastiques sur l'individuation. Les auteurs en perçoivent des traces consistantes dans les conceptions leibniziennes de la maturité relativement au « principe d'identité des indiscernables » et dans la doctrine du « concept complet ». N'oublions pas non plus que le problème de l'individuation a suscité ces derniers temps un vif intérêt, et qu'il a fourni matière à plusieurs communications au VIIe *Leibniz-Kongreß*.

Dans le domaine métaphysique, signalons à l'attention du lecteur une étude de Christia Mercer [18]. Elle procède chronologiquement [19] et offre une vision systématique de la métaphysique leibnizienne qui mûrit, selon Mercer, en passant par trois degrés : la « métaphysique de la méthode », la « métaphysique de la substance » et celle de la « Divinité ». L'auteur étudie le déroulement du développement « métaphysique » leibnizien (en

soulignant l'importance centrale de la période de jeunesse - tout comme celle des liens avec la philosophie du passé - pour la compréhension des théories plus particulières) depuis les premières suggestions platonico-aristotéliennes jusqu'à la conquête d'une pleine autonomie théorique autour des années 1676-1679, ce qui met en relief la position *sui generis* de Leibniz dans le contexte du XVIIe siècle.

Une autre recherche, centrée sur la configuration logique de la métaphysique leibnizienne [20], mérite l'attention. Andreas Blank, en effet, relève la présence d'éléments que l'on peut rattacher à la définition strawsonienne de métaphysique « transformée » (*revisionär*), autrement dit d'une métaphysique qui emprunte la voie de la formulation « hypothétique » (*hypotetisches Gebilde*) de ses propres doctrines, et d'autres éléments proprement métaphysico-« descriptifs », donc liés à une « analyse des structures implicites de la connaissance de nous-mêmes et du monde matériel » plus classique. Annette Marschlich [21] se concentre également sur le caractère « hypothétique » de certains concepts métaphysiques leibniziens tel que celui de substance. Elle reprend ainsi dans une certaine mesure une thèse précédente de Dieter Turck (1970). L'intérêt marqué des dernières études pour le caractère « hypothétique » du discours métaphysique dépend en particulier de l'impossibilité d'envisager de manière non critique une notion de savoir « métaphysique », considérée comme allant de soi. Cet infléchissement se produit en consonance avec l'esprit leibnizien, soucieux de procéder à une « réforme » de la métaphysique, en vue de la proposer à nouveau au monde philosophique moderne.

### **3.3 Théologie et mysticisme, ordre du monde, théodicée et aspects éthiques.**

En 1998 a été publié un ouvrage collectif sur les conceptions mystiques et religieuses de Leibniz [22]. Il s'agit d'un travail significatif qui infirme la représentation d'un Leibniz intéressé uniquement par la solution de problèmes rationnels et qui poursuit la tradition inaugurée par Jean Baruzi (1907), reprise plus récemment dans un court essai d'Albert Heinekamp (1988). De nombreuses pages sont consacrées aux rapports entre le philosophe de Leipzig et la Kabbale, mais aussi à ses positions sur l'« enthousiasme » et la pensée chinoise, de même qu'est mise en évidence - du moins en partie - l'influence de l'« occultisme » dans la formation de l'entreprise monadologique. Le recueil s'achève par une réflexion sur les raisons de la fidélité leibnizienne à la confession luthérienne.

Dans la droite ligne d'une telle orientation, rappelons la publication, en 1995 - conjointement à celle d'une étude, proche, par certains aspects, d'Allison P. Coudert, sur les rapports de Leibniz avec la Kabbale [23] - d'un texte de

Susanne Edel qui apporte une importante contribution à la reconstruction du *Background* leibnizien [24]. Elle se concentre sur l'analyse de la réception leibnizienne du mystique Jakob Böhme par l'intermédiaire des kabbalistes Henry Mores et Isaak Luria, en ce qui concerne la substance individuelle. Edel ne minimise en rien les différences criantes entre la position irréductiblement intellectualiste de Leibniz et la position théosophique de Böhme, mais elle explore en profondeur les raisons qui poussent Leibniz à s'attribuer le dévoilement (*Enthüllung*) de la mystique par le biais de la « vraie mystique ».

La même année, Donald Rutherford publie une monographie sur la conception leibnizienne de l'« ordre rationnel de la nature » [25]. L'approche du texte, fortement unitaire, vise à mettre en évidence un lien très étroit entre la dimension éthico-métaphysique - en particulier la « théodicée » - et la philosophie naturelle. L'idée centrale de l'étude consiste en la représentation de la nature comme un système ordonné rationnellement par Dieu en vue de l'exercice de la raison le plus large possible. De cette structure originelle de l'univers dériverait, pour l'auteur, l'idéal éthique leibnizien du bonheur humain, favorisé par l'accroissement progressif des acquisitions de la pensée.

Toujours en 1995, est paru en Italie un essai d'Andrea Poma sur la « théodicée » [26]. Comme le laisse entendre le titre, l'auteur y mène une analyse sur les aspects constants, et même antithétiques, qui rendent à la fois inadmissible et incontournable la réponse proposée par la « théodicée » leibnizienne. Poma reconnaît le « drame de la souffrance » et du mal, amenant l'homme à accuser Dieu d'injustice, en raison des difficultés théoriques et existentielles qui en découlent. De l'autre, il révèle tout le poids - même provocateur pour l'intelligence - que la « formulation d'une théodicée philosophique » possède. Selon lui, « la tentative leibnizienne se montre comme un passage décisif de la confrontation à ces problématiques ». Elle se déploie sous le signe de la rationalité, mais s'ouvre en même temps aux exigences de la foi religieuse et à la « défense rationnelle du mystère-même ».

### **3.4 Logique et philosophie du langage**

En 1992, Massimo Mugnai a publié, en guise de conclusion d'une série de recherches, un travail sur la théorie leibnizienne des relations [27]. Le problème est fondamental et porte sur toute une série de niveaux de recherche, tant métaphysico-théologique que plus proprement logico-grammatical et mathématique. En d'autres termes, l'éventail de ses possibles implications est suffisamment vaste pour englober toute la pensée leibnizienne. Ce chercheur a eu le mérite de ne pas s'être limité à une

enquête seulement théorique, mais d'avoir mis en évidence les sources historiques qui ont influencé Leibniz, en particulier la Scolastique médiévale. La philosophie du langage qui trouve, entre autres, chez Marcelo Dascal, l'une de ses pierres milliaires [28], représente un des domaines de recherche les plus vivants, à l'intérieur de l'actuelle « Leibniz-Forschung ». En 2002, par exemple, s'est tenu à l'université de Rennes 1 le Colloque : *Leibniz et la puissance du langage*, sous la direction de Dominique Berlioz.

Stefano Gensini est connu des spécialistes pour ses contributions dans le domaine philosophico-linguistique [29]. En 2000, il a publié un recueil de cinq écrits, déjà parus ailleurs auparavant, qui proposent un bilan de sa lecture de Leibniz [30]. Les sujets pris en considération concernent la structure de l'« univers linguistique » leibnizien, capable à la fois de se développer selon la multiplicité des perspectives possibles et de se rassembler en une vision unitaire. Plus précisément, l'axe autour duquel tournent les essais est constitué par la confrontation de deux plans : la dimension propre aux langues historiques (telles qu'elles se formèrent et se forment, en tenant compte de notions hétérogènes telles que le « Naturel », l'« Arbitrarium », le « Casus »\*), et la dimension propre à l'élaboration de « langages symboliques universels » et formels, sur la base de procédures mathématiques. Entre les deux moments, selon Gensini, il n'y aurait pas opposition mais intégration réciproque.

Un essai de Frédéric Nef sur la conception leibnizienne du langage [31], sorti la même année, s'oriente également vers la considération des deux pôles, « naturel » et « artificiel ». Il tente d'y affronter la double question, portant d'une part sur la possibilité de décrire philosophiquement les langages naturels, et de l'autre, sur celle de construire un langage artificiel par l'intermédiaire de la « pensée pure », un langage approprié à cette dernière. L'auteur entend examiner de façon systématique les liens entre les deux plans, et constate, à quel point, chez Leibniz, le rapport entre « langage » et « pensée » procède « d'un nominalisme originel et cohérent ».

### **3.5 Physiologie du vivant et conséquences pour la théorie de la connaissance**

En 1998, est paru un volume de François Duchesneau (déjà connu, entre autres, pour ses contributions remarquées sur la méthodologie des sciences naturelles chez Leibniz [32] et sur la dynamique leibnizienne) [33], concernant la révision leibnizienne des concepts physiologiques qu'il était contemporains, en particulier celui d'« organisme » [34]. L'itinéraire illustré par Duchesneau part de la théorie des « archées » de Johann Baptist van Helmont, prenant en considération un vaste éventail de

thèmes : la « téléologie analytique » de William Harvey, l'hypothèse cartésienne de l'« animal-machine », la notion spinozienne de « conatus in existentia perseverandi », avec son refus de toute téléologie anthropomorphique, les orientations critiques des néoplatoniciens de Cambridge, Henry More et Ralph Cudworth, avec la doctrine du « principe ilarchique » ou « nature plastique », les modèles physiologiques élaborés par Francis Glisson et Marcello Malpighi, avec l'idée rattachée\* de « préformation et persistance des germes », l'intégration transcendante du schéma d'organisation des organismes de Nicolas Malebranche, l'empirisme méthodologique de John Locke inspiré par la médecine de Thomas Sydenham, et enfin, l'« animisme » de Claude Perrault. Le point d'arrivée est représenté par le modèle monadologique leibnizien, avec sa « capacité dynamique » de distinguer le vivant de façon particulière à l'intérieur d'un système en tout et pour tout identique, pour l'inorganique comme pour l'organique. Seuls les « rapports d'ordre » distingueraient les deux.

Enrico Pasini, déjà connu pour ses recherches sur la mathématique leibnizienne [35], a publié en 1996 une étude tendant à appliquer les instruments conceptuels de la « science cognitive » à l'interprétation physiologique que Leibniz donna des « processus de perception », correspondant sur le plan corporel aux « états de perception » de l'âme [36]. Ce volume contient également une recherche sur les thèmes « cognitifs » de la philosophie leibnizienne à partir de la période de jeunesse. En s'appuyant constamment sur les inédits leibniziens, l'auteur réserve une place à l'« imagination ou sens interne ».

## Notes

[1] Cfr Nihil sine ratione. Mensch, Natur und Technik im Wirken von G. W. Leibniz, Akten des VII. Leibniz-Kongreß, 10.-14. Sept. 2001, hrsg. v. H. Poser, 3 vol., Berlin 2001.

[2] Cfr M. Fichant, Leibniz, cet inconnu, "La Vie des Sciences", 13, 4 (1996), pp. 343-353.

[3] Cfr. J. Brucker, *Historia Critica Philosophiae a mundi incunabulis ad nostram usque aetatem deducta*, 6 vol., Lipsiae 1766-1767 (1ère édition 1742-1744 en 5 vol.) (Réimpression anastatique présenté par R. H. Popkin et G. Tonelli, Hildesheim - New York 1975), IV, 2, pp. 335-446.

[4] Cfr. T. De Mauro, Préface, in G. W. Leibniz, *L'armonia delle lingue*, Textes choisis, introduits et commentés par S. Gensini, Rome-Bari 1995, pp. VII-XI (ici p. VII)\*.

[5] Cfr. M. Mugnai, Introduction, in G. W. Leibniz, *Scritti filosofici*, présenté par M. Mugnai, éd. Pasini, 3 vol., Turin 2000, I, pp. 9-81 (ici, p. 9)\*

[6] Cfr. D. Berlioz - F. Nef (éd.), *L'actualité de Leibniz : les deux labyrinthes : décade de Cerisy la Salle*, 15-22 juin 1995, Stuttgart 1999 (*Studia Leibnitiana, Supplementa*, 34).

- [7] Cfr. R. Bouveresse (éd.), *Perspectives sur Leibniz*, publié avec le concours du Centre Gaston Bachelard, Paris 1999 (Publication de l'Institut Interdisciplinaire d'Études Épistémologiques ; Science - Histoire - Philosophie). Dans le volume figure également une contribution d'André Robinet, l'un des plus grands chercheurs sur Leibniz en vie actuellement auquel on doit l'application de l'informatique à l'étude des textes philosophiques\*, et que nous devons citer in extenso : A. Robinet, *Architectonique disjonctive, automates systémiques et idéalité dans l'œuvre de G. W. Leibniz*, Paris 1986.
- [8] Cfr. M. Fontius et autres (éd.), *Labora diligenter*, Postdamer Arbeitstagung zur Leibnizforschung vom 4. bis 6. Juli 1996, Stuttgart 1999 (*Studia Leibnitiana*, Sonderheft, 29).
- [9] Cfr. *Unità e molteplicità nel pensiero filosofico e scientifico di Leibniz*, Colloque International, Rome, 3-5 octobre 1996, sous la direction d'A. Lamarra et R. Palaia, Florence 2000.
- [10] Cfr. R. M. Adams, *Leibniz : Determinist, Theist, Idealist*, New York 1994.
- [11] N. Jolley (ed.), *The Cambridge Companion to Leibniz*, Cambridge 1995
- [12] Cfr. K. Moll, *Der junge Leibniz*, Stuttgart-Bad Cannstatt, vol. I : Die Wissenschaftstheoretische Problemstellung seines erstens Systementwurfs : der Anschluß an Erhard Weigels *Scientia Generalis*, 1978 ; vol. II : Des Übergang vom Atomismus zu einem mechanistischen Aristotelismus : der revidierte Anschluß an Pierre Gassendi, 1982 ; vol. III : Eine Wissenschaft für ein aufgeklärtes Europa : der Weltmechanismus dynamischer Monadenpunkte als Gegenentwurf zu den Lehren von Descartes und Hobbes, 1996.
- [13] S. Brown, *The young Leibniz and his Philosophy (1646-1676)*, Dordrecht-Boston-London 1999.
- [14] P. Beeley, *Kontinuität und Mechanismus : zur Philosophie des jungen Leibniz in ihren ideengeschichtlichen Kontext*, Stuttgart 1996 (*Studia Leibnitiana*, Supplementa, 30).
- [15] Cfr. M. Fichant, *Science et métaphysique dans Descartes et Leibniz*, Paris 1998 (Epiméthée)
- [16] Cfr. B. Look, *Leibniz and the "vinculum substantiale"*, Stuttgart 1999 (*Studia Leibnitiana*, Sonderheft, 30).
- [17] Cfr. J.A. Cover - J. O'Leary-Hawthorne, *Substance and Individuation in Leibniz*, Cambridge 1999.
- [18] Cfr. C. Mercer, *Leibniz's Metaphysics. Its Origins and Development*, Cambridge (Mass.) 2001.
- [19] En fait, Francesco Piro avait adopté une perspective semblable, mais il dépassait les strictes limites d'une étude de la métaphysique leibnizienne pour arriver à des considérations de portée gnoséologique et épistémologique. Cfr. F. Piro, *Varietas identitate compensata. Studio sulla formazione della metafisica di Leibniz*, Naples, 1990
- [20] Cfr. A. Blank, *Der logische Aufbau von Leibniz' Metaphysik*, Berlin-New York 2001 (*Quelle und Studien zur Philosophie* 51).

- [21] Cfr. A. Marschlich ; Die Substanz als Hypothese : Leibniz' Metaphysik des Wissen, Berlin 1996.
- [22] Cfr. A.-P. Coudert-R.H. Popkin-G.M.Weiner, Leibniz, Mysticism and Religion, Dordrecht-Boston-London 1998 (Archives Internationales d'Histoire des Idées-International Archives of the History of Ideas, 158).
- [23] Cfr A. P. Coudert, Leibniz and the Kabbalah, Dordrecht-Boston-London 1995 (Archives Internationales d'Histoire des Idées, 142).
- [24] Cfr. S. Edel, Die individuelle Substanz bei Böhme und Leibniz. Die Kabbala als Tertium Comparationis für eine rezeptionsgeschichtliche Untersuchung, Stuttgart 1995 (Studia Leibnitiana, Sonderhefte, 23).
- [25] Cfr. D. Rutherford, Leibniz and the Rational Order of Nature, Cambridge 1995.
- [26] Cfr. A. Poma, Impossibilità e necessità della teodicea. Gli "Essais" di Leibniz, Milan 1995.
- [27] Cfr. M. Mugnai, Leibniz's Theory of Relations, Stuttgart 1992 (Studia Leibnitiana, Supplementa, 28).
- [28] Cfr. M. Dascal, La sémiologie de Leibniz, Paris 1978.
- [29] Cfr., entre autres, S. Gensini, Il naturale e il simbolico. Saggio su Leibniz, Rome, 1991.
- [30] Cfr. Id., "De linguis in universum" : on Leibniz's ideas on languages ; five essays, Münster 2000.
- [31] Cfr. F. Nef, Leibniz et le langage, Paris 2000.
- [32] Cfr. F. Duchesneau, Leibniz et la méthode de la science, Paris 1993.
- [33] Cfr. Id., La dynamique de Leibniz, Paris 1994.
- [34] Cfr. Id., Les modèles du vivant de Descartes à Leibniz, Paris 1998.
- [35] Cfr. En particulier : E. Pasini, Il reale o l'immaginario. La fondazione del calcolo infinitesimale nel pensiero di Leibniz, Turin 1993.
- [36] Cfr. Id., Corpo e funzioni cognitive in Leibniz, Milan 1996.



## À l'étranger : Vu de l'Uruguay

### Le débat sur l'école vu de l'autre côté de l'Atlantique

Lecture critique du livre d'Adrien Barrot,  
*L'enseignement mis à mort*

par **Mauricio Langon**

*Contrairement à la vocation normale de cette rubrique, nous ne publions pas dans ce numéro un « reportage » sur l'enseignement de la philosophie dans un pays étranger, mais une critique par Mauricio Langon [1] de la traduction en espagnol du livre d'Adrien Barrot [2] L'enseignement mis à mort. Par conséquent, on apprendra peu de choses ici sur l'enseignement de la philosophie en Uruguay, et nous avons même choisi d'éliminer du texte original la plupart des allusions aux débats actuels entre les professeurs de philosophie uruguayens, allusions forcément incompréhensibles au lecteur français ; mais nous nous réservons bien sûr la possibilité de publier prochainement un article relatant ces débats et exposant la situation de l'enseignement de la philosophie en Uruguay.*

[notes en fin d'article]

L'ouvrage d'Adrien Barrot, *L'enseignement mis à mort* (Librio, 2000), qui paraît en traduction espagnole aux éditions Voces, Montivideo, 2003, dans la traduction de A. y L. Bolon, C. Cardozo, C. Hipogrosso et S. Pedretti, est un ouvrage polémique. C'est sur ce mode de la discussion franche que j'aimerais aborder l'ouvrage.

Puisque que le « scénario » français dans lequel se place Adrien Barrot présente d' « inquiétantes ressemblances » avec les réformes en cours en Uruguay, comme le précisent les éditeurs de la traduction, c'est justement à propos des points qui, « au-delà de la distance séparant » la société française de l'uruguayenne, renvoient à l' « universalité des problèmes que nous avons en commun », et aux « présupposés philosophiques qui gouvernent les diverses options éducatives » que porte mon désaccord.

Le livre de Barrot fait écho à la chute du ministre de l'éducation, Claude Allègre, sous la pression des syndicats d'enseignants. Cependant notre auteur ne « crie pas victoire pour autant ». Il remarque au contraire qu'on a laissé passer l'essentiel : la discussion de fond sur ce qu'est et ce que devrait être l'éducation et sur le seuil à partir duquel elle n'est plus qu'un simulacre. Je suis d'accord : c'est bien de cela qu'il faut discuter au premier chef.

Mon article est polémique, lui aussi, il ne prétend pas faire un exposé impartial et exhaustif du livre de Barrot mais interroger des points essentiels dont le traitement me paraît choquant. Dans une première partie, j'exposerai la conception que Barrot a de l'éducation et les reproches qu'il adresse aux conceptions ministérielles qu'il attaque. Dans la seconde partie je replacerai cette charge dans l'arrière-plan sur lequel elle s'appuie, une tendance qui remet en cause certaines théories critiques de l'éducation du XXème siècle ; je conclurai en faisant part de mes objections à la vision personnelle de l'auteur, qu'il présente comme l'expression d'une *nécessité humaine*.

### **Pour une école de l'autorité et de l'émancipation**

Barrot introduit son apologie d'une « école de l'autorité et de l'émancipation » par la critique d'une phrase de Claude Allègre. Celui-ci dit qu'« il y a dans l'enseignement une tendance archaïque que l'on peut résumer ainsi : « ils n'ont qu'à m'écouter, c'est moi qui sais. » [3] Barrot revendique le caractère archaïque d'une telle conception de l'enseignement au sens où elle serait « au plus haut point essentielle à la chose même qu'elle détermine si adéquatement ».

En effet « *Archê*, en grec, signifie à la fois principe, origine, point de départ, commencement, autorité et commandement. » La conception « archaïque » de l'éducation « commande et détermine de part en part l'intelligence de ce qu'est essentiellement l'enseignement dans son principe. » [4]

D'un côté, l'enseignement consiste à « transmettre » des savoirs aux élèves, pas n'importe lesquels - Barrot exclut par exemple les échecs, l'informatique, le théâtre, le chant, la danse - , mais des « connaissances objectives » telles que « l'apprentissage du latin et du grec ». Dans la mesure où « les professeurs d'histoire ont appris et savent de l'histoire, les professeurs de mathématiques ont appris et savent des mathématiques, les professeurs de physique de la physique, et il en va ainsi dans toutes les disciplines », ils sont en mesure de transmettre ces connaissances à ceux qui les ignorent, les élèves. Il n'y a ni arbitraire, ni abus : la compétence et l'autorité du professeur se mesurent à l'aune des « connaissances objectives qu'il domine » et se fondent sur elles ; par exemple, celles de Barrot résident dans la « culture philosophique » qu'il maîtrise.

D'un autre côté, enseigner c'est assurer « la rencontre des esprits dépendants - les élèves -, avec les esprits les plus indépendants, qui sont les plus grands esprits, c'est-à-dire avec les *œuvres* des plus grands esprits. » [5]

Grâce à sa maîtrise plus grande de ces connaissances et à une fréquentation plus assidue des œuvres des plus grands esprits, le professeur détient l'*autorité*, sur un autre plan, cependant, il n'est rien d'autre qu'un « élève

plus avancé ». Puisqu'il transmet des savoirs objectifs, il fait taire son ego quand il parle en tant que professeur à ses élèves ; d'où le « droit imprescriptible des professeurs au silence et à l'écoute de leurs élèves. » [6] Conscient de ses propres insuffisances, il peut et doit reconnaître la « dépendance de la jeunesse » et « assumer la charge » de lui imprimer une « direction et une orientation ». Dans la mesure où il s'efforce de se surpasser, il peut et il doit exiger un effort, imposer des obligations à ses élèves, sinon, il laisse l'esprit sans arme face au « pouvoir de la pression sociale ». Il doit aussi soutenir l'effort de ses élèves pour « s'élever » [7], « en s'appuyant sur les dispositions naturellement présentes en chacun, dont le développement doit être protégé, soutenu et favorisé par l'institution. » [8] Cette perspective est « une incitation merveilleuse à l'amélioration de soi », « la seule chose que l'Éducation nationale devrait protéger, entretenir, promouvoir, encourager et récompenser, chez les professeurs comme chez les élèves ». [9]

Être élève c'est donc vouloir « écouter un professeur, entendre et revoir un enseignement » [10] ; c'est « s'asseoir derrière une table et écouter un cours » [11] ; ce qui implique de vouloir s'élever, « mûrir », c'est-à-dire « penser par soi-même ». En somme, « on ne naît pas élève, on le devient. »

Dès le début, Barrot se réclame d'Aristote : « tous les hommes ont, par nature, le désir de connaître » (*Métaphysique* A, 980a). L'école existerait donc en vertu d'une « *nécessité humaine* ». Les conceptions comme celle de Allègre rendent *impossible* tout enseignement, l'existence même d'écoles, de professeurs et d'élèves. Si le discours de l'enseignant n'est plus fondé sur la maîtrise de connaissances objectives à transmettre, il devient « arbitraire », « subjectif », et son autorité « superflue » et « abusive ». Il n'y a plus d'élèves mais des « jeunes » qui ne sont que ce qu'ils veulent être, qui ne demandent aucune éducation en sorte qu'ils peuvent se passer même d'école. Celle-ci se transforme alors en un « simulacre d'école » où il ne s'agit plus ni d'*enseigner*, ni d'exiger du travail et de la discipline car tout cela est vu comme *violence* ou *obstacle* à la volonté des « jeunes ». D'un tel simulacre ne peut naître que « barbarie », « fanatisme », « brutalité », « nihilisme ».

La conclusion à laquelle aboutit Adrien Barrot est claire : en arrière toutes ! « La modernité - conclut Barrot -, si elle ne veut pas succomber au vertige nihiliste de son auto-engendrement, doit apprendre à voir dans le passé pré-moderne autre chose que de rares et maladroites anticipations de sa propre sagesse, noyées dans un océan d'erreurs et de crimes. Faute de cet arrachement à la puissance hypnotique du présent, elle ne sera qu'un laboratoire planétaire de l'inhumain. » [12]

## Une conception régressive de l'enseignement

Il faut se défaire de la rhétorique enflammée de l'auteur et du pouvoir hypnotique de son indignation, que l'on peut comprendre et partager, contre la vague de réformes éducatives qui traverse le monde, pour pouvoir considérer la question importante qu'il soulève, avec le calme et le sérieux exigés. Pour considérer non les critiques qu'il adresse à telle ou telle mesure, mais la conception de l'enseignement, du professeur et de l'élève qui est à ses yeux *universelle*, une *nécessité humaine*.

Il y a dans le texte beaucoup d'idées à propos desquels on ne peut ressentir que de la sympathie quand on constate l'évacuation des contenus éducatifs qui caractérise la « réforme » imposée en Uruguay. Sont particulièrement précieuses les pages dénonçant l'identification fallacieuse entre « massification » et « démocratisation », celles qui s'en prennent à la prétendue « baisse de niveau » des élèves, ainsi que l'analyse du procédé qui consiste non à prendre en compte la capacité des nouvelles masses scolarisées à « répondre à un enseignement digne de ce nom », mais à la reconnaître de manière abstraite et leur dénier en fait toute éducation [13]. Toutefois, ces quelques points d'accord, ne sauraient occulter les difficultés que soulèvent les thèses principales exposées dans cet ouvrage.

## Une vision caricaturale de la réflexion pédagogique

Barrot oppose son « école de l'autorité et de l'émancipation » (l'école moderne, éclairée, la française, la nôtre) à l'« école du respect » que prône Allègre. Selon notre auteur, cet appel au respect mutuel entre professeur et élèves « ne fait que reprendre, en l'investissant d'une autorité publique, la *vulgate* sociologique et psychologique dominante, en vertu de laquelle on ne peut comprendre la violence *dans* l'école qu'à la lumière de la violence *de* l'école, en tant que telle. (...) Ainsi, la violence physique qui se fait jour dans l'école aurait pour origine première la violence symbolique mais non moins réelle et tout aussi intolérable de l'institution. » [14]

Je vois ici un problème : il ne me paraît pas légitime d'opposer l'autorité au respect : le devoir de respect n'implique pas plus la perte de l'autorité que l'exercice de l'autorité de l'enseignant n'entraîne la disparition du respect mutuel que se doivent les professeurs et les élèves.

Barrot n'attaque pas tant les propos de l'ancien ministre que les présupposés qu'ils véhiculeraient. Ceux-ci ressembleraient bigrement aux théories de la reproduction, défendues notamment par des auteurs français (Althusser, Bourdieu et Passeron), qui dénonçaient les fonctions de domination de l'école capitaliste considérée comme « appareil idéologique d'État » et la violence symbolique qu'elle exercerait.

En procédant ainsi, Barrot se forge un ennemi bien commode dont je ne sais pas s'il existe en France. Certes il n'évoque qu'une « vulgate », mais la caricature lui permet de la disqualifier. Tout en se ménageant la possibilité de préciser qu'il ne se réfère pas tant au concept de « violence symbolique » chez Bourdieu qu'à telle ou telle déformation de ses idées.

Par delà cette objection, je voudrais signaler l'*analogie* et le *soupçon* que m'inspire cet aspect du livre de Barrot. Il me fait penser à certaines pages de didacticiens brésiliens, comme Dermeval Saviani (né en 1943), qui prennent position contre des démarches pédagogiques trop exclusivement centrées sur le *comment* en « tournant la barre dans l'autre sens » au point de soutenir le caractère progressiste et scientifique d'approches plus anciennes centrées sur le *qu'est-ce que*. On peut voir dans ces idées une réaction face aux écoles de la reproduction, ainsi qu'une prise de distance par rapport aux idées de quelqu'un comme Paulo Freire (1921-1997). Seulement, des gens comme Saviani construisaient une critique de ces auteurs *en passant par eux*, en conservant la part positive de leurs apports pour aller *au-delà*. Mon *soupçon* est que Barrot n'a pas *pesé* suffisamment les apports *critiques* des courants de la reproduction et qu'il n'a pas fait le détour par Freire. Et que, en conséquence, sa conception de l'éducation est acritique, anhistorique, ethnocentrique.

### **L'école et la démocratie**

Le modèle de l'éducation qui est, pour Barrot, l'essence de tout enseignement, est la *transmission* aux *élèves*, par les professeurs, d'un *corpus* déjà existant de connaissances et de modèles spirituels. La *compétence* du professeur se mesure au degré de maîtrise de sa « culture », qui se transfère par contact ou osmose. En écoutant celui qui sait, l'étudiant saura ; en lisant l'émancipé, il s'émancipera. Toute préoccupation *didactique* est écartée : il n'existe aucune sorte de problème *pédagogique*.

L'essence éternelle de « l'éducation » dont se réclame Barrot n'est rien d'autre qu'une conception relative à une époque et à une culture déterminée, appartenant au passé. Faire de cette approche la *seule* possible, l'expression d'une nécessité *humaine* est une position *ethnocentrique*.

Dans cette perspective, qui ne tient pas compte de l'écart entre ce qui *s'enseigne* et ce qui *s'apprend*, où l'appris est la répétition de l'enseigné, l'élève apparaît comme une *tabula rasa*, réduit à une totale passivité. Sans souci de la *réception*, comment « recevra »-t-il ce qu'on lui enseigne, comment et quand en viendra-t-il à *parler* et à *écrire*, comment développera-t-il des capacités *critiques*, *créatives*, comment pourra-t-il devenir autonome, s'émanciper ?

J'ajoute qu'une telle conception de l'enseignement est profondément inégalitaire. Il n'y a aucun lien entre enseignement et *dialogue*, ni entre enseignement et *démocratie*. Toute relation est niée entre l'école et la vie hors de l'école au sein d'une société ouverte. Pour Barrot, le jeune devient élève à partir du moment où il accepte son infériorité. Quel message est ainsi transmis, si ce n'est la supériorité des uns sur les autres est justifiée, qu'il faut l'accepter en silence ? N'a-t-on pas affaire à une école de la soumission et de l'acceptation acritique d'une autorité et d'un discours ? Non seulement l'éducation des jeunes s'en trouve compromise, mais l'idée même d'un enseignement adressé aux adultes, d'une *éducation de peuple*, est invalidée.

Quant aux contenus, s'ils constituent l'essentiel de l'enseignement pour Barrot, il ne nous expose jamais les critères légitimes pour les déterminer, pas plus qu'il n'évoque qui serait compétent pour le faire. On sait seulement qu'ils doivent être strictement disciplinaires, que l'auteur admet la philosophie, les mathématiques, l'histoire, la physique, le latin et le grec, qu'il exclut par conséquent toutes les activités où l'on ne se contente pas de rester assis et d'écouter. En forçant le trait, on en viendrait à dire que le seul critère de détermination est le degré d'inactivité auquel certaines méthodes d'enseignement réduisent les élèves et non celui du caractère formateur des contenus !

Mais il n'y pas que des contenus qui s'enseignent, il y aussi des valeurs, des aptitudes, des démarches. Cela dit, en ridiculisant, en grande partie à bon droit, les tendances obsédées par le « *comment enseigner ?* » au point de ne plus rien enseigner du tout, et en se contentant d'y opposer le leçon magistrale, Barrot contourne la question des modalités d'enseignement au profit d'une conception verticale de l'éducation.

C'est que, pour lui, les didactiques spécialisées sont dépourvues de sens : si l'on sait une discipline, on sait l'enseigner. Il s'agit non pas d'aider l'élève à développer, par exemple, la capacité de philosopher ou de penser historiquement ou mathématiquement, mais de lui transmettre des connaissances objectives et figées.

Par-delà les qualités d'écriture, l'élan des convictions, on aura compris que ce qui me gêne dans cet ouvrage c'est son caractère *réactionnaire*. Même s'il se présente aux côtés des courants progressistes, chaque phrase qui ponctue sa conception de l'éducation est parfaitement compatible avec un enseignement *de et en vue de la domination*. Une question cruciale se pose alors pour tous ceux qui sont préoccupés par les problèmes pédagogiques : comment penser une éducation progressiste qui ne s'accroche pas aux pratiques passées d'un enseignement inégalitaire ?

## Notes

[1] Professeur honoraire de philosophie. Un des principaux membres de l'Asociación Filosófica del Uruguay

[2] Professeur de philosophie, et l'un des initiateurs, on s'en souvient peut-être, des États Généraux 2 de la Philosophie qui ont, l'an dernier, malheureusement fait long feu.

[3] p. 31, dans l'édition française - toutes les notes renvoient à cette édition, Libro, 2000.

[4] p. 39.

[5] p. 39.

[6] pp. 37-38.

[7] p. 61.

[8] p. 66.

[9] pp. 77-78.

[10] p. 45.

[11] p. 48.

[12] p. 87.

[13] p. 57.

[14] p. 36.

© Côté Philo

## **Lectures : Les origines animales de la culture**

### **Somme d'éthologie**

*Les origines animales de la culture* - Dominique Lestel,  
Flammarion, 2001- 368 pages

**par Gabrielle Labrunie**

*Après Comment l'esprit vient aux bêtes. Essai sur la représentation* de Joëlle Proust (1997) et *Le silence des bêtes* d'Elisabeth de Fontenay (2000), *Les origines animales de la culture* de Dominique Lestel témoigne à son tour de l'actuelle vitalité de la réflexion sur l'animalité. Les conceptions classiques de l'animal sont en effet en cours de réévaluation et la question se pose de savoir ce qui rend une telle réévaluation nécessaire. Pourquoi devrions-nous revoir notre idée de l'animal et de l'animalité ?

À cette question, l'auteur répond en donnant une consistance indissociablement scientifique et philosophique à des thèses qu'il nous arrive bien souvent d'entendre énoncer en classe par des élèves certes peu informés d'éthologie mais à très juste titre insatisfaits de la vulgate aussi répandue que peu discutée selon laquelle l'animal, au contraire de l'homme, ne penserait pas, ne jouirait pas de liberté, communiquerait sans rien exprimer, ne connaîtrait aucune rationalité, se définirait par son maintien à l'état de nature quand l'homme seul serait défini par son accession à la culture, quiconque pensant le contraire se révélant pratiquer un anthropomorphisme dangereux. S'il s'agit de rompre avec ce dogmatisme péremptoire, il s'agit aussi d'alimenter de raisons sa critique et l'insatisfaction qu'il nous cause.

### **La nécessité de penser une subjectivité animale**

Tout au long d'une enquête minutieuse, D. Lestel soutient donc que les résultats conjoints de l'éthologie contemporaine et des sciences cognitives nous contraignent à ne plus nous contenter des approches simplement mécanistes ou béhavioristes de l'animal. Si ces deux approches ont encore majoritairement cours en éthologie classique et ont trouvé leur utilité en impulsant les études de terrain méthodiques sans lesquelles aucune éthologie n'existerait aujourd'hui, elles présentent pourtant l'inconvénient de se révéler réductrices du concept d'animalité mais aussi du concept d'humanité qui lui est corrélé.



Or, c'est précisément la problématique corrélation de l'humain et de l'animal qu'il convient de préserver de toute réduction idéologique pour pouvoir l'étudier comme telle, dans sa complexité, sans plus exhausser normativement ou dogmatiquement l'humain au détriment de l'animal que l'inverse, cela pour parvenir à penser et comprendre la solidarité et l'évolution relative de l'un à l'autre dans l'unité naturelle du vivant.

Débarasser l'éthologie des approches réductrices nécessite de supposer que l'humain n'est pas un être vivant spécial mais un être vivant particulier. Après quoi on peut s'efforcer de comprendre l'émergence des particularités en usage au sein du vivant.

Pour expliquer la manifestation dynamique de particularités, il est insuffisant d'avancer que l'animal répond mécaniquement aux sollicitations de son milieu ou se comporte de telle ou telle manière dans telle ou telle situation. Il faut, à partir des données aujourd'hui rassemblées, se résoudre à admettre que l'animal, à titre individuel ou collectif, crée, véhicule et cultive des usages à son usage et trouve *par lui-même* à se situer au sein des déterminations qu'il rencontre, cela en usant d'outils, de langage et en témoignant d'une forme particulière de rationalité. Une redéfinition de l'animal mais aussi de l'éthologie et de la position de cette science à l'articulation des sciences naturelles et des sciences humaines peuvent à terme permettre de penser comment la particularité advient dynamiquement dans les usages des individus et des sociétés animales alors qu'il y a tout lieu de supposer que les seuls critères génétiques internes ou les déterminations environnementales externes n'expliquent pas à elles seules une telle émergence.

L'animal n'est pas dénué de liberté d'action ni d'intentionnalité. Ce n'est pas un être passif, cantonné dans la réceptivité ou la réactivité. Même si l'idée dérange nos prétendues certitudes, il est nécessaire d'attribuer à l'animal quelque chose comme une subjectivité pour expliquer aussi bien la particularité de son individuation et de son individualité que les particularités du groupe social précis dans lequel il se trouve, en tant qu'individu précis, intégré. Il faut ainsi passer d'une conception de l'animal objet à une conception de l'animal sujet. Il faut aussi se débarrasser d'une illusion méthodologique : que l'animal soit objet d'étude ne signifie pas qu'il est un objet.

Cependant, rompre avec la conception de l'animal objet ne signifie pas que les faits sociaux animaux ne puissent être étudiés « comme des choses ». Bien au contraire : rien ne s'oppose en droit à ce que l'éthologie devienne une science sociale à part entière. Si le réductionnisme idéologique est à proscrire, le réductionnisme méthodologique reste scientifiquement légitime. Par l'attention constante de l'éthologue à la particularité définie comme écart constaté dans les usages mais encore à l'émergence de ladite particularité au sein des groupes sociaux animaux, l'étude de nouvelles

classes de phénomènes sociaux animaux et le développement d'une véritable *ethnologie* animale deviennent possibles.

Il ne faut donc pas hésiter à remettre en cause la division des sciences qui reposait jusqu'ici sur l'opposition entre sciences de la nature et sciences humaines, nature et culture, animalité et humanité, et reléguait l'étude de l'animal dans le seul champ des sciences de la nature. Il faut se débarrasser de l'idéologie qui semble encore commander de l'intérieur la division des sciences et placer l'homme et les sciences humaines à l'écart - pour ne pas dire à l'extérieur - de la nature, rendant inintelligible comme telle l'émergence des particularités humaines. L'anthropologie et l'ethnologie classiques sont donc invitées à revoir leurs concepts fondateurs et les éthologues sont conviés à se donner pour horizon l'élaboration d'une histoire naturelle de la subjectivité et de la culture. Quant à nous, l'éthologie ne doit plus, selon l'auteur, nous apparaître comme un canton de la zoologie ou de la biologie mais bien comme un département des sciences sociales.

### **La clarté pédagogique au service de la démonstration**

L'intérêt de l'ouvrage ne réside pas seulement dans les thèses soutenues : l'information, la clarté méthodique et la qualité de problématisation avec lesquelles elles le sont autorisent un large usage pédagogique. On pourra ainsi utiliser ces pages pour illustrer à partir de données factuelles précises - mais aussi de nombreuses anecdotes qui donnent à penser - un cours ou une dissertation où se trouve mise en jeu cette notion transversale à presque tout le programme de philosophie qu'est l'animalité. Une riche bibliographie commentée permet de compléter ces données.

On pourra aussi choisir tel ou tel passage pour attirer l'attention des élèves sur les procédures d'interprétation, de discussion, de problématisation et de définition constamment mises en œuvre avec une grande clarté par l'auteur. Ce sera l'occasion de montrer que le travail de conceptualisation scientifique est indissociablement un travail philosophique.

De plus, dans ses premiers chapitres, l'ouvrage propose une rare histoire de l'éthologie, de ses principes et de ses méthodes, à partir de laquelle le professeur peut aborder avec profit une réflexion sur l'histoire des sciences, l'histoire de la division des sciences et leurs enjeux respectifs. Particulièrement intéressants de ce point de vue s'avèrent aussi les paragraphes où l'auteur expose les principales thèses des éthologues et philosophes dans la filiation desquels s'entendent et se revendiquent ses propres thèses. D. Lestel lit von Uexküll, Buytendijk, Portmann, Hans Jonas et Merleau-Ponty en analysant et critiquant finement leurs diverses contributions à la notion d'animal sujet.

Pour finir, on regrettera simplement que, même si le propos de l'auteur n'était pas de les aborder, certains enjeux des travaux actuellement menés en éthologie cognitive ne soient pas plus particulièrement mentionnés et discutés. Le lecteur aurait ainsi aimé savoir si la thèse selon laquelle l'homme est un être particulier et non plus spécial a des conséquences au niveau du droit et de la définition de la notion de personnalité morale et juridique. Implique-t-elle par exemple qu'on doive revendiquer l'alignement du droit des grands primates sur les Droits de l'Homme (ainsi que le propose l'antispécisme de Peter Singer) ? Le souhait de ce même lecteur se tourne donc à présent vers un futur ouvrage explorant les nouvelles perspectives non pas seulement scientifiques mais aussi sociales, morales et juridiques ouvertes par la révolution conceptuelle actuellement en cours en éthologie. Le louable effort de l'éthologie cognitive pour se débarrasser des a priori normatifs qui interdisent d'explorer dans sa complexité la problématique continuité de l'animal et de l'humain ne doit pas l'empêcher de réfléchir son propre statut de vecteur de normes et de possible véhicule de réductions idéologiques à venir.

© Côté Philo

## Document : 20 ans de sujets de bac sur la science

### 20 ans de sujets de baccalauréat sur la science

#### Définition et délimitation de la science

1. A quelles conditions une démarche est-elle scientifique ?
2. A quoi reconnaît-on qu'une découverte est scientifique ?
3. A quoi reconnaît-on une fausse science ?
4. A quoi reconnaît-on qu'une théorie est scientifique ?
5. A quoi reconnaît-on qu'une science est une science ?
6. Quand une connaissance peut-elle être dite scientifique ?
7. Quelle portée faut-il accorder à l'expression : « C'est scientifique » ?
8. Pourquoi y a-t-il *des* sciences et non pas *une* science ?
9. Faut-il dire *la* science ou *les* sciences ?
10. N'y a-t-il de science que de ce qui est mathématisable ?

#### Science et vérité

11. Peut-on réduire la science à un ensemble de recettes qui réussissent toujours ?
12. La connaissance scientifique n'est-elle qu'une croyance argumentée ?

#### Connaissance commune, connaissance scientifique

13. La science est-elle un prolongement du sens commun ou est-elle en rupture avec lui ?
14. Peut-on dire que la connaissance scientifique est la connaissance commune devenue plus rigoureuse ?
15. Le discours du savant est-il toujours un discours scientifique ?
16. Que pensez-vous de la formule de Gaston Bachelard : « L'esprit scientifique doit se former en se réformant » ?
17. La connaissance commune est-elle pour la connaissance scientifique, un point d'appui ou un obstacle ?
18. L'opinion doit-elle subsister à côté de la science ?
19. Peut-on dire que la connaissance scientifique consiste à substituer à la sensibilité de l'homme celle d'un instrument de mesure ?

#### Le progrès scientifique et la vérité

20. Toute vérité scientifique est-elle un acquis pour toujours ?
21. La succession des théories scientifiques permet-elle de concevoir le progrès de la science comme une marche continue vers le vrai ?

22. Est-il vrai de dire de la science qu'elle est par nature inachevable ?
23. Une vérité scientifique est-elle indépendante du temps ?
24. Pourquoi parle-t-on de moins en moins de savants et de plus en plus de chercheurs ?
25. Autrefois, il y avait des savants ; de nos jours, il n'y a que des chercheurs. Simple précaution de langage ou modification sensible dans la conception de la science ?
26. L'erreur peut-elle jouer un rôle dans la connaissance scientifique ?
27. N'est-il pas contradictoire de dire d'une connaissance scientifique qu'elle est à la fois vraie et provisoire ?
28. Les connaissances scientifiques peuvent-elles être à la fois vraies et provisoire ?
29. Le renouvellement des théories scientifiques conduit-il à douter de la certitude des sciences ?
30. La succession des théories scientifiques contredit-elle l'idée d'un ordre permanent de la nature ?
31. Si l'erreur est humaine, comment la science est-elle possible ?
32. Les sciences progressent-elles vers la vérité ?
33. Qu'est-ce qui fait obstacle au progrès des sciences ?
34. Les connaissances scientifiques sont-elles vraies ?
35. La recherche scientifique est-elle une recherche de vérité ?
36. Les sciences satisfont-elles notre désir de vérité ?
37. Le développement des sciences conduit-il à penser qu'il n'existe aucune vérité définitivement établie ?
38. Y a-t-il une contradiction entre la prétention des sciences à la vérité et le fait qu'elles ont une histoire ?

### **La méthode scientifique**

39. A quoi servent les preuves ?
40. Qu'est-ce que prouver ?
41. Qu'est-ce qu'une preuve ?
42. L'objectivité implique-t-elle la neutralité ?
43. La référence aux faits garantit-elle à elle seule l'objectivité de la connaissance scientifique ?
44. En quoi consiste l'objectivité scientifique ?
45. Mesurer les objets, est-ce les connaître ?
46. La mesure : pourquoi est-il si difficile de mesurer et tout peut-il l'être ?
47. Montrer, est-ce démontrer ?
48. S'en tenir aux faits, est-ce une garantie suffisante d'objectivité ?
49. Jusqu'à quel point connaître implique-t-il de douter ?
50. La science découvre-t-elle ou construit-elle son objet ?
51. Pour connaître, faut-il se détacher de ce que l'on croit ?

### **Connaissance scientifique et imagination**

- 52. La recherche de l'objectivité dans la connaissance scientifique exclut-elle l'appel à l'imagination ?
- 53. La connaissance scientifique exclut-elle tout recours à l'imagination ?

### **Science et réalité**

- 54. Le physicien a-t-il affaire à la réalité ?
- 55. Pourquoi la science veut-elle aller au-delà des apparences ?
- 56. Les sciences permettent-elles de connaître la réalité elle-même ?
- 57. La science a-t-elle pour but d'expliquer les apparences ?
- 58. Le travail de la science consiste-t-il à découvrir la réalité ?
- 59. La science nous livre-t-elle le réel tel qu'il est ?

### **Science et technique**

- 60. Suffit-il de savoir pour pouvoir ?
- 61. Tout savoir est-il un pouvoir ?
- 62. Le progrès scientifique est-il lié à l'évolution des techniques ?
- 63. La science apporte-t-elle à l'homme l'espoir de constituer un langage artificiel ?

### **Science et volonté de savoir**

- 64. Pourquoi rechercher la connaissance ?
- 65. Pourquoi vouloir la science ?
- 66. Le développement des sciences est-il animé par une volonté de vérité ou par une volonté de puissance ?

### **Valeur et limites de la science**

- 67. « Qui accroît sa science accroît sa douleur. » Qu'en pensez-vous ?
- 68. La connaissance scientifique a-t-elle des limites ?
- 69. Y a-t-il des limites à la connaissance scientifique du réel ?
- 70. Quelles sont la nature et la valeur de la croyance en la science ?
- 71. Peut-on dire de la connaissance scientifique qu'elle est désintéressée ?
- 72. Toute connaissance autre que scientifique doit-elle être considérée comme une illusion ?
- 73. La science ne fournit-elle que des certitudes ?
- 74. Pourquoi cherche-t-on à connaître ?
- 75. A quoi servent les sciences ?
- 76. Notre connaissance du réel se limite-t-elle au savoir scientifique ?
- 77. La rationalité scientifique satisfait-elle tous les besoins de la raison ?
- 78. Dans quelle mesure une connaissance scientifique donne-t-elle du pouvoir sur l'avenir ?
- 79. En quel sens la science instruit-elle la raison ?

80. Le développement des sciences est-il recherche du savoir ou de la puissance ? Connaître, est-ce le privilège de la science ?

81. La science apporte-t-elle à l'homme l'espoir de constituer un langage artificiel ?

### **Science et société**

82. La science peut-elle échapper à tout conditionnement social ?

### **Science et morale**

83. Faut-il considérer l'homme de science comme responsable de l'usage que l'on fait de ses découvertes ?

84. La science rend-elle l'homme plus responsable ?

85. La science peut-elle nous apprendre nos devoirs ?

86. Que pensez-vous de cette remarque de Rostand : « La science a fait des hommes des dieux avant qu'ils ne deviennent des hommes » ?

87. La science peut-elle améliorer l'homme ?

88. Le physicien dont les travaux fondamentaux ont permis la naissance d'une technologie dont la société fait mauvais usage a-t-il une responsabilité particulière ?

89. L'homme a-t-il le droit d'utiliser sur l'homme tous les pouvoirs que le progrès des sciences et des techniques lui donne ?

90. Le progrès de la science fait-il celui de la conscience ?

91. Les sciences peuvent-elles nous dire ce que nous devons faire ?

92. Faut-il attendre de la science qu'elle nous rassure ?

93. Toutes les expériences scientifiques sont-elles légitimes ?

94. La science est-elle en mesure de dicter des conclusions morales ?

### **La science et l'irrationnel**

95. La connaissance scientifique dissipe-t-elle la superstition ?

96. Pourquoi la connaissance scientifique n'a-t-elle pas fait disparaître la superstition ?

97. En quel sens la connaissance scientifique peut-elle être un désenchantement du monde ?

98. Peut-on dire que la connaissance scientifique constitue une arme contre le fanatisme ?

99. Les connaissances scientifiques peuvent-elles servir à lutter contre le fanatisme ?

### **Science et religion**

100. Dieu est-il, pour le savant, une hypothèse nécessaire ou superflue ?

101. La connaissance scientifique abolit-elle toute croyance ?

## **Science et philosophie**

102. Qu'est-ce que l'histoire des sciences peut apprendre au philosophe ?

103. Peut-on dire que la science fait surgir de nouveaux problèmes philosophiques ?

104. La science apporte-t-elle une réponse suffisante à la question : « Qu'est-ce que l'homme ? »

105. En quoi la réflexion sur les sciences nous instruit-elle sur l'esprit humain ?

106. La science peut-elle se passer de métaphysique ?

107. La science peut-elle tenir lieu de sagesse ?

108. Quelle place doit avoir la réflexion philosophique dans la démarche scientifique ?

109. Faut-il renoncer à s'interroger sur ce qui est hors de portée de la connaissance scientifique ?

© Côté Philo



# Document : Le fantôme de la science hante le bac philo

## Le fantôme de la science hante le bac philo

Un commentaire sur la centaine de sujets sur la science donnés  
au bac depuis 20 ans

par **Renaud Dogat**

### Des sujets hors-programme

La notion de « science » n'a jamais figuré comme telle au programme de philosophie de terminale. L'ancien programme de 1973, supprimé en 2001 puis ressuscité en 2003 sous des traits légèrement altérés, comportait bien les notions *Théorie et expérience* et *La Formation des concepts scientifiques : un exemple*<sup>1</sup>, mais pas la notion de science elle-même. Or, étonnant constat, un très grand nombre de sujets ont, pendant 20 ans, porté sur cette question hors programme : si l'on regarde la liste de tous les sujets tombés au bac durant cette période, on peut voir qu'environ 1 sujet sur 15 a porté sur « la science », quand les programmes comportaient plus de 40 notions en série littéraire et un peu moins de 30 dans les séries scientifique et économique. On pourrait vouloir tempérer un peu ce paradoxe en disant simplement qu'un sujet sur quinze de cette liste renvoie à *La Formation des concepts scientifiques*. Mais c'est malheureusement impossible : cette dernière notion ne figurait qu'au programme des séries littéraires, alors que les sujets de cette liste ont été récoltés dans toutes les séries, y compris, pour quelques-uns d'entre eux, parmi les sujets des séries technologiques, dans les programmes desquelles il n'est pas question de la science<sup>2</sup>. Par ailleurs, la plupart des sujets de cette liste n'ont pas de rapport direct et évident avec *La formation des concepts scientifiques*. On ne voit pas, par exemple, comment une question comme *Faut-il dire la science ou les sciences ?* pourrait renvoyer à cette notion, sans étendre très au-delà du raisonnable le sens de l'expression « renvoyer à une notion ». Ajoutons qu'on a évidemment exclu de cette liste tous les sujets portant sur *Théorie et expérience*, *La connaissance du vivant*, ou sur toute autre notion des programmes se rapportant de près ou de loin aux sciences. Chacune de ces différentes autres notions a donné lieu à ses propres sujets, et l'on n'a retenu

---

<sup>1</sup> Si toutefois on peut appeler cette dernière une « notion » ; « question d'approfondissement » pourrait sembler plus approprié.

<sup>2</sup> On y trouve seulement les notions très générales de Vérité et de Raison.

ici que ceux qui ne devraient raisonnablement se ranger que sous la notion de science.

Il est donc clair que les annales des sujets de bac comportent une très importante proportion de *questions sur la science* qui ne renvoient nettement à aucune notion particulière et qui forment une catégorie à part.

### **Toutes les questions possibles et imaginables sur la science**

Les programmes de philosophie ont, pendant des décennies, indiqué aux professeurs - et accessoirement aux élèves - qu'ils devaient travailler sur quelques notions relativement précises (comme *Théorie et expérience*), renvoyant elles-mêmes à certains problèmes à peu près circonscrits, tandis que les sujets de bac pouvaient fort bien porter sur n'importe quel problème philosophique concernant, de près ou de loin, le vaste domaine de la science, à travers des sujets d'ailleurs aussi bien très généraux que très pointus<sup>3</sup>. Ce grand écart entre les indications pour le travail de l'année et les sujets montre bien que les programmes en philosophie, au contraire de ceux des autres disciplines scolaires, sont une façade derrière laquelle on trouve presque toutes les interrogations philosophiques possibles, les sujets de bac couvrant une hallucinante diversité de problèmes. Aucun élève, et même probablement aucun professeur (à moins d'avoir suivi une sérieuse spécialisation en épistémologie), ne peut avoir quelque chose d'un peu intéressant et pertinent à dire sur chacun de ces problèmes. Comme le programme ne prescrit aucun savoir déterminé en épistémologie (pas plus d'ailleurs qu'en aucun autre domaine), on aboutit à ce paradoxe étrange que les élèves n'ont rien à connaître, mais peuvent être interrogés sur tout.

Et c'est effectivement sur tout ou presque que les élèves sont interrogés au bac : la diversité des problèmes, on l'a dit, est considérable, un simple coup d'œil à la liste le fait comprendre immédiatement. Il y a par exemple une différence énorme entre s'interroger sur la nature ou la méthode de la science et se demander si la science a quelque chose à nous dire dans le domaine moral, ou en philosophie : non seulement la culture, les concepts et les textes de référence pertinents sur ces problèmes sont très différents (ce qui devrait déjà suffire à faire douter de la possibilité d'un enseignement susceptible de donner aux élèves de terminale les moyens de les traiter sérieusement), mais le cadre problématique lui-même change du tout au tout, et il est impossible qu'un esprit tout récemment arrivé à la philosophie puisse sans confusion être capable de passer de l'un à l'autre.

---

<sup>3</sup> Comparer par exemple *Pourquoi vouloir la science ?* avec *Le physicien a-t-il affaire à la réalité ?* (Sans parler, bien sûr, de la difficulté extrême de cette dernière question.)

## Aucun fil conducteur

Peut-on néanmoins trouver une dominante dans cette forêt de questions et de problèmes hétérogènes ? Très difficilement, à vrai dire. On trouve, dans des proportions comparables, des sujets sur la nature et le fonctionnement des sciences et d'autres sur leurs effets et leur valeur - deux grandes familles qui se retrouvent avec pratiquement toutes les notions<sup>4</sup>. De nombreux sujets invitent les élèves, d'une façon ou d'une autre, à un regard critique sur les prétentions, réelles ou supposées, de la science, à travers des questions comme : *Notre connaissance du réel se limite-t-elle au savoir scientifique ? La connaissance scientifique dissipe-t-elle la superstition ? La science peut-elle nous apprendre nos devoirs ?* Et l'on attend des élèves qu'ils se demandent en quoi consiste vraiment le progrès des sciences, en mettant par exemple en avant ce paradoxe, quelque peu rhétorique peut-être, que les découvertes scientifiques sont à la fois considérées comme vraies et provisoires (*N'est-il pas contradictoire de dire d'une connaissance scientifique qu'elle est à la fois vraie et provisoire ?* etc.) Mais les sujets sur la méthode scientifique sont également nombreux et très variés, le lecteur peut facilement le vérifier de lui-même.

Au fond, il est clair que l'on n'a manifestement pas voulu choisir entre les deux familles de sujets mentionnées plus haut. Les élèves sont censés à la fois bien connaître le fonctionnement des sciences, pouvoir réfléchir sur ce fonctionnement, et être capables de prendre du recul pour évaluer le rôle des sciences dans la connaissance et dans le monde humain. Il semblerait raisonnable, si l'on veut que nos élèves soient capables d'affronter vraiment ces deux types de problèmes philosophiques, de les leur présenter explicitement d'une part, et de réduire considérablement l'éventail des questions à travers lesquelles ils doivent les aborder.

---

<sup>4</sup> Sur l'illusion, sur le Désir, sur l'Histoire... on peut distinguer des sujets de définition, avec des questions du type « qu'est-ce que... ? », et des sujets portant sur la valeur, la fonction ou l'utilité - *Y a-t-il une fonction de l'illusion ?* etc.

## Débat : la dissertation, suite

*Le débat sur la dissertation se poursuit avec la contribution de Pascal Engel que nous publions ici, après celles de Jean-Jacques Rosat (Penser et dissenter), qui soulignait les effets délétères de l'assimilation de toute réflexion philosophique à l'exercice de la dissertation, et de Jean-Jacques Guinchard (So what ? Bon et alors ?), qui, partant du même diagnostic, se demandait ce que l'on doit faire de la dissertation.*

[notes en fin d'article]

### Y a-t-il une vie après la dissertation ?

par Pascal Engel

*M : I came here for a good argument.*

*A : No you didn't ; no, you came here for an argument.*

*M : An argument isn't just contradiction.*

*A : It can be.*

*M : No it can't. An argument is a connected series of statements intended to establish a proposition.*

*A : No it isn't.*

*M : Yes it is ! It's not just contradiction.*

*A : Look, if I argue with you, I must take up a contrary position.*

*M : Yes, but that's not just saying 'No it isn't.'*

*A : Yes it is !*

*M : No it isn't !*

#### **The Monty Python**

*La première opération intellectuelle que je parvins à maîtriser correctement fut la dissection d'une mauvaise argumentation, et la découverte du ressort du sophisme, et bien que dans cet exercice je doive tout au fait que mon père m'y avait entraîné avec persévérance, il n'en reste pas moins que la logique des écoles, et les habitudes mentales acquises en l'étudiant, faisait partie des principaux instruments de cet entraînement. Je suis persuadé que rien, dans l'éducation moderne ne conduit aussi bien, quand on en fait un usage approprié, à la formation de penseurs exacts, qui attachent un sens précis aux mots et aux propositions, et qui ne sont pas victimes des termes vagues et ambigus.*

**John Stuart Mill**, Autobiographie

Je n'ai rien à ajouter au diagnostic très lucide de Jean-Jacques Rosat sur la dissertation (*Côté Philo*, n°1) et j'y souscris totalement. [1] Mais, comme le montre la réaction mitigée de Jean-Jacques Guinchard (*Côté Philo* n°2), il est difficile de dire que l'on est pour ou contre cet exercice sans indiquer de quoi l'on parle. Guinchard nous demande : *So what ?* J'essaie ici de suggérer une réponse à la question : *What's next ?*

Rêvons un instant les yeux ouverts. Imaginons que la plupart des manuels de philosophie de terminale, des rapports de jurys de concours, des professeurs de philosophie toutes catégories confondues, des intellectuels signant dans les journaux « philosophe et écrivain », des parents-d'élèves-anxieux-de-la-note-au-bac, des présentateurs d'émissions « philosophiques » de télé et de radio, etc. souscrivent aux conseils suivants pour la rédaction d'une dissertation de philosophie :

1. Formuler un énoncé clair du problème.
2. Indiquer brièvement au départ quelle va être la nature de votre argumentation et sa structure, en indiquant sa méthode d'attaque de la question.
3. Énoncer les conceptions, les thèses ou les affirmations que vous allez avancer ou examiner. La dissertation peut se construire autour d'une thèse qui vous est propre, ou à partir des thèses d'auteurs que vous avez lus.
4. Quand vous discutez l'argument d'un autre auteur, tout comme quand vous énoncez le vôtre, assurez vous d'expliciter la structure de l'argument : prémisses, présupposés non exprimés nécessaires à l'argument et à sa conclusion.
5. Dans l'exposé d'une thèse ou d'une conception, sélectionnez chaque problème d'interprétation : définissez les termes spéciaux et discutez les définitions rivales qui pourraient être appropriées. Aigüisez chaque difficulté en proposant des interprétations rivales. Si quelque chose n'est pas clair, ne le négligez pas : attirez l'attention dessus.
6. Dans la discussion des thèses d'autrui ou dans l'exposé des vôtres, considérez les objections possibles (peut-être venant d'autres auteurs, si vous mettez en avant une thèse qui vous est propre). Si un argument est mauvais, expliquez pourquoi. L'une des prémisses est-elle fausse ? (ce qui rendrait l'argument non sain). Est-ce que la conclusion ne suit pas des prémisses (ce qui signifierait que l'argument n'est pas valide, s'il vise à être déductif). Quelquefois le mieux que l'on puisse faire est de dire que la thèse en question a des conséquences peu plausibles. L'argument repose-t-il sur des hypothèses inacceptables, arbitraires, ou critiquables ? L'argument contient-il des ambiguïtés ? La rhétorique se substitue-t-elle à un endroit crucial à l'argumentation ?

7. Une fois que vous avez analysé les thèses que vous voulez rejeter, passez à la pars construens, en montrant que la thèse que vous défendez (que ce soit la vôtre ou celle d'un autre avec lequel vous êtes d'accord) échappe aux critiques que vous avez soulevées ou aux objections qu'on peut lui adresser.

8. En conclusion récapitulez brièvement votre argument et le message principal que votre essai avait pour but d'établir.

Si tout le monde s'accordait sur ces exigences minimales, et considérait qu'elles s'appliquent à la dissertation de philosophie en premier lieu, alors je crois que je n'aurais aucune difficulté à m'unir au concert de ceux qui réclament le maintien de la dissertation. Ce sont des exigences fort banales. [2] Je crois aussi qu'elles font partie de ce que la plupart des gens, en tous cas ailleurs qu'en France, attendent d'un écrit de philosophie.

Mais je crains bien que nombre de ceux qui défendent ce que l'on appelle dans notre pays la dissertation de philosophie, qui regrettent qu'elle ne fasse plus partie de la « culture scolaire », et qui ont poussé les hauts cris lorsque le programme Renaut a évoqué l'idée que l'apprentissage de la philosophie passe par un apprentissage de l'argumentation, ne soient pas d'accord avec ces huit points. Je suis prêt à admettre que la notion d'argumentation et d'argument n'est pas toujours claire, qu'argumenter n'est pas tout et qu'il peut y avoir toutes sortes d'usages rhétoriques de l'argumentation. Mais il me semble qu'il faut néanmoins une bonne dose d'aveuglement ou de perversité pour ne pas voir ce que des exigences comme (1)-(8) désignent. Force est néanmoins de convenir que la culture de la dissertation, l'écriture philosophique d'un grand nombre de contemporains, et pour tout dire la manière dont on conçoit la plupart du temps la philosophie en France, font que ces exigences qui sont partout ailleurs d'une banalité éculée passent souvent chez nous pour l'expression d'une conception au mieux étriquée et au pire profondément dangereuse de la philosophie. [3] Dans les diverses réactions à l'accent mis par le programme Renaut sur l'argumentation, celles qui reviennent le plus fréquemment sont que l'argumentation, c'est la rhétorique, et son apprentissage une méthodologie creuse ; ce qui compte c'est « problématiser », c'est-à-dire « donner à penser », provoquer « le travail de la réflexion ». [4] Les auteurs d'une « Lettre à Jack Lang » disent encore : « Les recommandations insistant sur l'apprentissage de l'argumentation faussent par avance l'effort de problématisation proprement philosophique et favorisent les effets rhétoriques au détriment de la rigueur requise par le commentaire et la dissertation. » [5] Un autre thème courant est qu'argumenter c'est polémique, le plus souvent inutilement et artificiellement. Or la philosophie vraie n'est pas un Kampfplatz, elle doit réconcilier les philosophes entre eux, montrer ce qui les

unit plutôt que ce qui les désunit (c'est pourquoi, notamment, les dissertations doivent faire à la fin une synthèse ou du moins chercher l'apaisement et le dépassement, thème classique de Cousin à Rorty). La conception qu'on a de l'argumentation n'est pas très cohérente non plus car en même temps qu'on y voit la polémique, on dénonce en elle un idéal habermassien d'une raison communicationnelle aplanissant tout dans un consensus mou.

Aux présupposés d'une telle conception (qui n'est pas loin de ce que le Manifeste de l'ACIREPH appelle la « conception officielle ») et qu'analyse très bien Rosat - que la philosophie est quelque chose d'unique et de proprement inouï, que la dissertation ne peut se laisser enfermer dans quelque méthodologie (on nous parle de « rigueur » mais on ne sait jamais en quoi celle-ci consiste), que penser c'est déployer la totalité des significations d'un concept incarné dans des « notions », exercice héroïque et lui-même indéfinissable - j'ajouterais volontiers les suivants, qui me semblent particulièrement responsables du discrédit porté sur l'argumentation :

(1) la philosophie ne cherche pas la vérité ; s'il y a une vérité philosophique, elle ne peut qu'être interne aux doctrines philosophiques, et au sein d'une doctrine donnée les énoncés qui prétendraient à la vérité ne peuvent être évalués que les uns par rapport aux autres et non pas isolément [6] ; la recherche de la vérité ne peut consister qu'en une interprétation permanente - et par définition interminable - des doctrines du passé. [7]

(2) l'unité sémantique de base en philosophie, ce n'est pas la proposition, la thèse, ou l'argument, mais le concept. La philosophie est soit auto-déploiement du concept (Hegel) soit perpétuelle création de concepts (Nietzsche, Deleuze). Notons que chacune des deux conceptions ont pour effet de rapprocher la philosophie de l'art et de la littérature, car on cherchera comment un concept se trouve incarné dans des figures de la culture et de l'art, ou bien on créera librement des concepts, comme l'artiste crée des formes.

(3) l'argument ne peut pas nous faire progresser en philosophie, car un argument requiert que les prémisses et la conclusion appartiennent à la même famille conceptuelle. Argumenter ne peut donc se faire qu'au sein de son propre ensemble de présupposés. Au contraire penser au sens créatif (« problématiser ») c'est élargir l'ensemble des possibles, inventer de nouveaux concepts, en changeant de vocabulaire. Il s'ensuit que l'argumentation est nécessairement plate (elle ne prouve que ce qui est déjà admis) et conservatrice (elle garde dans la conclusion ce qui était vrai dans les prémisses, et en ce sens ne peut rien nous apprendre).

Quand on accepte ces principes (le plus souvent implicitement, mais il y a des cas connus de défense explicite : Nietzsche (« Qu'ai-je à faire des

arguments ? »), Deleuze, Serres ou Latour répètent à l'envi que la philosophie n'a pas à donner d'arguments et que l'argumentation est nuisible), il n'y a rien d'étonnant à ce que l'on considère la dissertation comme un exercice par définition opposé à toute forme d'argumentation. Ce qu'il est intéressant de noter - et Rosat le fait lui aussi - c'est que ces principes sont partagés *à la fois* par les défenseurs de la culture scolaire traditionnelle et de la dissertation et par leurs critiques post-nietzschéens. Qu'on soit hégélien ou nietzschéen, qu'on croie que la pensée se déploie et que le concept « vit », ou qu'on croie qu'elle danse et virevolte et que les concepts doivent fuser, on considère que la pensée n'a pas à se conformer à de quelconques règles d'argumentation et encore moins de logique. Je ne dis pas qu'il soit illégitime d'avoir de tels présupposés. J'accepte parfaitement qu'on les défende, bien que je les considère comme faux. Ce n'est pas ici le lieu de le montrer, mais a) il est faux - comme le disent bien les Monty Python dans l'exergue à cet article - qu'argumenter ce soit seulement porter la contradiction polémique à quelqu'un, c'est aussi enchaîner un ensemble de propositions pour en établir une autre ; b) il est faux que les arguments soient nécessairement stériles et ne nous apprennent que ce que nous savons déjà ; c) il est faux que la philosophie ne recherche aucune vérité que ce soit, et que déployer des concepts soit plus important qu'énoncer des thèses. Mais ces présupposés sont bien conformes à une certaine conception de la philosophie. Encore une fois, elle est possible. Mais ce qui me paraît inacceptable, c'est qu'on considère qu'ils définissent la seule manière *possible* de faire de la philosophie et de l'enseigner (ou plutôt de ne pas l'enseigner, car cette conception conduit nécessairement à faire de la philosophie une sorte d'art mystérieux).

Ces présupposés sont cependant si bien enracinés dans notre culture scolaire - même quand, et peut-être surtout quand, on constate que celle-ci s'est perdue - que je ne crois pas qu'on puisse s'en débarrasser aisément. Pour qu'au moins une autre pratique de la philosophie soit admise comme possible, il faudra - comme le dit Rosat - au moins changer d'auteurs canoniques en philosophie. Pour ne prendre que quelques exemples, rappelons-nous quelques épisodes récents qui ont moins agité le Landerneau philosophique que la querelle des programmes, mais qui sont néanmoins significatifs. Le programme de l'agrégation 2002 a inscrit Russell au nombre des auteurs de l'épreuve écrite d'histoire de la philosophie. C'était une nouveauté qui n'a pas fait que des heureux. Russell en effet ne faisait jusqu'alors pas partie du canon philosophique : trop logicien, trop empiriste, trop « analytique ». L'inscription de cet auteur au programme a même provoqué, parmi d'autres raisons, la « démission » de trois membres du jury qui ont jugé bon de diffuser largement (et notamment sur le site *internet* de l'APPEP : <http://www.apppep.net/demagreg.html>) leur lettre de



protestation : « L'orientation philosophique des programmes de l'agrégation, qui nous semble conduire à une réduction du champ philosophique, sachant que l'agrégation a d'abord pour vocation de recruter des professeurs du second degré, dont la mission, de plus en plus difficile, est d'initier les élèves de Terminale aux concepts et aux auteurs les plus structurants et les plus fondamentaux : nous prendrons comme exemple le choix du texte de Platon à l'écrit, qui rendait contingente la connaissance de Platon par le candidat, ou l'évacuation des penseurs fondamentaux de la philosophie allemande, de Kant à Heidegger. » On aura compris que Russell ne fait pas partie des auteurs « structurants » ou « fondamentaux », alors que Kant et Heidegger, *bien entendu*, en font partie (ironie de l'histoire : Heidegger figura au programme d'oral l'année suivante). Si l'on en croit les auteurs de cette lettre, Platon non plus n'est pas structurant, du moins quand, comme ce fut le cas cette année là, il est proposé aux candidats un texte de l'*Euthyphron* (10d-11b) exposant le fameux dilemme : un acte est-il pieux parce qu'il est aimé des dieux ou bien est-ce parce qu'il est pieux qu'il est aimé des dieux ? Si l'on comprend bien, ce texte hyper-classique, qu'il ne vient à l'esprit d'aucun commentateur de considérer comme non platonicien, qui est dans presque toutes les anthologies et qui fait l'objet de centaines de commentaires, était trop « logique », trop « argumentatif », et de ce fait ne reflétait pas le vrai Platon. [8] Les professeurs de terminale qui enseignent le *Charmide*, le *Lachès*, ou d'autres dialogues socratiques apprécieront. Cela montre que ce que nombre d'enseignants de philosophie en France considèrent comme canonique et digne d'être enseigné n'exclut pas seulement un certain type d'auteurs, mais au sein même d'auteurs aussi classiques que Platon, des pans entiers de leurs œuvres.

Je ne suis même pas sûr en fait que changer les auteurs canoniques fasse progresser beaucoup. Car on peut très bien envisager que Russell, Rawls, Quine, Sigdwick ou Carnap deviennent des auteurs « classiques » (publiés par exemple en GF ou en éditions scolaires de poche), sans que pour autant la manière de les lire change. Il m'est arrivé de donner à des étudiants de licence issus de la khâgne à commenter des textes d'auteurs « analytiques » de ce genre. Le résultat était invariable : on commentait Quine ou Russell comme on commente Hegel ou Kant, dans le style herméneutique et révérencieux du commentaire de texte, en les considérant comme des totalités fermées, sans jamais poser de questions au texte ni réagir directement à ses affirmations. Car ce n'est pas seulement la dissertation qui est en cause, mais son frère jumeau, le « commentaire de texte », qui a lui aussi ses présupposés caractéristiques : ne jamais considérer le texte d'un auteur comme un ensemble de thèses qui pourraient être éventuellement critiquées ou réfutées, mais toujours comme une source de significations à faire lever (comme on « lève » une pâte), sans jamais entreprendre

d'argumenter avec l'auteur comme s'il était notre interlocuteur. C'est une certaine pratique de l'histoire de la philosophie et de la lecture des textes qui s'enseigne ainsi. Là encore, je ne dis pas qu'elle est illégitime - elle a ses lettres de noblesse et il faut bien, avant de critiquer un auteur, le comprendre - ni que la conception « collégiale » [9] que je revendique soit sans défauts, mais on fait toujours comme si cette pratique était la seule possible. Tout notre système d'enseignement universitaire, en fait, l'encourage. Une étude récente a montré que dans les départements français de philosophie des universités, pratiquement 70% de l'enseignement consistait en un enseignement d'histoire de la philosophie, et que même quand on enseigne de la philosophie contemporaine, c'est sous la forme historique.

A la question : « *Bon et alors ?* » de Jean Jacques Guinchard, je ne crois donc pas qu'il y ait de réponse générale, du moins pas immédiate. J'ai l'impression qu'il faudra au moins une génération encore pour qu'éventuellement on en vienne à reconnaître que les principes sur lesquels reposent nos exercices scolaires en philosophie sont loin d'être les seuls possibles. Avec l'échec du programme Renaut et le retour au *statu quo*, nous n'avons pas pris non plus le chemin d'une réforme globale, c'est le moins qu'on puisse dire. Alors je ne peux qu'évoquer quelques pistes, qui me paraissent permettre un apprentissage de la philosophie qui puisse rendre un peu plus à cette discipline son statut argumentatif, sans me faire trop d'illusions.

Les propositions que je voudrais avancer ont déjà été mises en œuvre dans l'enseignement universitaire que je dispense. Mes collègues qui enseignent dans le secondaire me diront que ce qui vaut là-bas ne vaut pas ici. Mais je ne le crois pas. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire au sujet de cette partie de l'enseignement de philosophie en première et seconde année d'université qu'on appelle la « philosophie générale » [10]], les étudiants d'université à ce niveau ne sont pas bien différents des élèves de terminale. Même s'il sont supposés avoir déjà eu des contacts avec la dissertation au lycée et au bac, ils ne maîtrisent pas l'exercice, à la différence peut être des élèves de classe préparatoire qui y sont systématiquement formés. Je ne surprendrai pas non plus totalement mes collègues d'université (mais peut être un peu mes collègues du secondaire) en disant qu'une proportion importante d'étudiants d'agrégation ne maîtrisent pas encore vraiment l'exercice-dissertation, *même au sens traditionnel du terme auquel je m'oppose ici*. Les jurys d'agrégation et de capes le constatent souvent eux-mêmes. Au lieu de nous lamenter sur cet état de choses, il y aurait au contraire tout lieu de nous en réjouir. Le problème - et on revient à nouveau à la question de Guinchard - est : par quoi remplacer cet exercice ? Idéalement j'ai déjà répondu : par rien, ou plutôt ce n'est pas le fait d'avoir à écrire un texte plus ou moins long s'essayant au raisonnement philosophique

qu'il faut remplacer ; c'est l'esprit dans lequel on l'écrit qui est à changer, et cela ne peut se faire que très lentement et graduellement.

En revanche - et c'est ma première piste - il est parfaitement possible dans certains cas de donner aux étudiants et aux élèves des exercices qui les incitent ou les préparent à l'argumentation. Ainsi l'an passé j'ai fait un cours sur la théorie de la connaissance en licence (où il était question du problème traditionnel du scepticisme et du fondement de la connaissance), où j'ai proposé à l'écrit, comme je le fais depuis plusieurs années, au lieu d'une dissertation sur un sujet, un ensemble limité de questions auxquelles l'étudiant avait à répondre au choix, en une page au moins et deux pages au plus. Voici un échantillon de ces questions (il fallait répondre à cinq au choix au moins) :

1. La connaissance est une croyance vraie. Discuter.
2. Une croyance vraie est une croyance fondée. Discuter.
3. Des croyances sans cohérence peuvent-elles être des connaissances ?
4. « Si je sais que j'ai une main, je sais que le monde extérieur existe. » Discuter.
5. "[...]il n'y a point d'indices concluants ni de marques assez certaines par où l'on puisse distinguer nettement la veille d'avec le sommeil." (Descartes, Med. Metaph. I.) Si cela est vrai, ne savons-nous pas que nous sommes éveillés ?
6. Peut-on douter de l'existence du monde extérieur ?
7. Quels sont les principaux arguments sceptiques ?
8. Pourquoi chercher à définir la connaissance ?

Répondre à ces questions n'avait pas pour but de se substituer à une réflexion continue comme celle qu'on peut mener dans une dissertation ou un essai argumenté plus long. Mais cela permettait d'ébaucher une telle réflexion, tout en circonscrivant nettement la question posée et sans que la réponse soit de type QCM. A l'inverse, quand je donne aux étudiants un sujet de dissertation (par exemple : « Peut-on douter de tout ? »), je constate qu'ils ne répondent pas nécessairement à la question, et noient le poisson dans la rhétorique. Ici ce qui est demandé aux étudiants c'est le schéma d'un argument, réduit à son essentiel. L'exercice ne laisse pas de place au bavardage et on ne peut y réussir que si on pose une question précise, donne une réponse précise, en définissant ses termes. Le résultat a été de 70% de reçus à l'examen, ce qui améliorerait nettement la performance antérieure. De cette expérience, je conclus qu'il est *possible* de contrôler les connaissances d'étudiants à la suite d'un cours sans pour autant leur donner une « dissertation ». On me dira que certaines de ces questions sont très techniques, et que ce qui peut s'appliquer à des étudiants de licence ne vaut

pas pour des Terminales. Mais à l'exception des questions 3, 4 et 8, il me semble que les questions ci-dessus peuvent être abordées à partir d'un cours sur les deux premières *Méditations* de Descartes. La même stratégie peut être appliquée à d'autres sujets, comme l'éthique, et en fait, à mon sens, à toute thématique inscrite au programme de terminale. Encore une fois, ce type d'exercice n'a pas pour but de remplacer la dissertation, mais d'en préparer une version plus argumentée. [11]

La seconde piste que je proposerais consiste à pratiquer systématiquement l'apprentissage de l'argumentation, dans l'esprit de la citation de Mill mise ci-dessus en exergue. Dans l'idéal, cela voudrait dire faire un peu plus que les rudiments de logique qui existent encore dans le programme de terminale. Or s'il y a une discipline qui apparaît encore à beaucoup de professeurs de philosophie comme complètement étrangère à la philosophie, c'est bien la logique, et sa constante régression dans les programmes du lycée à l'université n'est pas sans rapport avec le mépris pour l'argumentation [12]. Le problème est connu : la logique rebute et ennuie, elle paraît trop symbolique aux littéraires, trop triviale aux scientifiques, et de toutes façons on n'a pas le temps d'y consacrer plus d'une séance dans l'année. Mais il y a la logique et la logique, ou plutôt, selon la terminologie traditionnelle il y a la *logica docens*, celle qu'on enseigne sous la forme de règles et de préceptes, et la *logica utens*, celle que l'on utilise dans la vie de tous les jours dans nos inférences les plus usuelles dans le langage ordinaire. C'est celle-ci qu'on peut, me semble-t-il, chercher à enseigner un peu en classe de terminale. Elle fait d'ailleurs l'objet d'un enseignement de plus en plus important aux Etats-Unis sous la forme de ce que l'on appelle *critical thinking*. Qu'est-ce que le *critical thinking* ? C'est l'apprentissage de la structure des raisonnements et des arguments de la vie quotidienne et de la pensée droite. On y apprend en particulier à reconnaître un argument, les prémisses et la conclusion, à distinguer les arguments sains (dont les prémisses sont vraies) des arguments valides (dont les prémisses peuvent être fausses), les arguments en forme explicite et les enthymèmes, à analyser les propositions (conditionnelles, impératives, etc.), à distinguer induction et déduction, à avoir quelques rudiments de raisonnement probabiliste, etc. En bref, le *critical thinking* c'est l'apprentissage de la logique, mais sans le symbolisme et les larmes. Cela correspond souvent à ce que l'on appelle la logique *informelle*. L'un des chapitres de cette discipline, qui se pratique de plus en plus dans les universités ailleurs qu'en philosophie - pour les étudiants de gestion, de communication, et en fait de toutes disciplines - est l'étude des sophismes et paralogismes. Il s'agit d'une vieille tradition des sophistes à Pareto en passant par Aristote, les médiévaux, Arnauld et Nicole, Bentham et Mill, qui consiste à classer les sophismes et à les détecter. Faire la chasse aux sophismes, savoir pourquoi l'*argument ad hominem* ou *ad populum* n'est

pas bon, n'est pas simplement un exercice amusant, qui peut se faire avec beaucoup de sortes de textes, des plus ordinaires (par exemple les discours des hommes politiques, le classique en la matière demeurant l'admirable *Manuel des sophismes* politiques de Bentham) aux plus sophistiqués (y compris des textes de philosophes contemporains, mais ne donnons pas de noms). C'est un apprentissage in vivo de la raison et de l'esprit critique. (Pour des introductions au *Critical thinking*, voir par exemple en anglais : T. Bowell et G. Kemp, *Critical Thinking, a concise guide*, Routledge, Londres, 2002, et en français Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, ERPI, Montréal 1994. On peut aussi relire l'excellent *L'art de se persuader* de Raymond Boudon, Seuil). L'enseignement de cette « pensée critique » n'a pas besoin de se présenter comme une méthodologie proposant aux élèves des listes de syllogismes ou de schèmes d'inférence comme ceux des stoïciens. Il peut se faire sur des textes tout à fait ordinaires et en langage courant, et n'exige de la part des élèves qu'une attention minimale au langage qu'ils parlent. Dans mon université, nous avons introduit cet enseignement en fin de première année. Il pourrait être pratiqué en terminale sous forme de courtes séquences ou d'exercices. Ajoutons aussi qu'il s'agit d'un enseignement parfaitement adapté à des non philosophes, qui constituent quasiment 100% des élèves de terminale et 80% des étudiants de philosophie d'université (dont aux maximum 20% deviendront des enseignants de philosophie).

J'ai bien conscience que ce ne sont que des pistes - je me garderai bien de donner dans le « y a qu'à » - mais aussi que nombre de collègues me diront qu'ils ne font pas autre chose dans leurs classes depuis des années, que je ne fais qu'enfoncer des portes ouvertes, et qu'ils n'ont pas attendu que les Américains fassent du *critical thinking* pour en faire eux-mêmes comme M. Jourdain faisait de la prose. [13] Que faisons-nous d'autre en effet que susciter l'esprit critique quand nous pratiquons tel texte de Platon contre les sophistes, quand nous exposons les contradictions dans lesquelles le relativiste Protagoras s'enferme, ou quand nous analysons un argument dans un texte de philosophie ? Certes. Ce que je propose simplement est que ces exercices prennent une forme un peu plus systématique. On me répondra que ce type d'enseignement conduit à remplacer l'apprentissage de la réflexion par celui de structures purement formelles et de recettes de discours, au détriment de la pensée vivante sur des problèmes philosophiques précis. Mais il ne s'agit pas de *substituer* ces pratiques argumentatives à l'apprentissage de la philosophie dans ses problèmes et ses textes, mais d'accompagner cet apprentissage de ces pratiques, pour que les préceptes (1)-(8) ci-dessus puissent devenir banals. Il ne s'agit pas de remplacer l'étude des arguments philosophiques classiques (comme les arguments sceptiques, ou ceux en faveur de l'existence de Dieu) par un

apprentissage formel de l'argumentation, mais de préparer l'étude de ceux-là par celui-ci.

On me dira aussi que ces quelques pistes reviennent à réintroduire dans la classe de philosophie le programme de l'ancienne classe de rhétorique des lycées (la première). J'en conviens, mais une partie des difficultés de l'enseignement de la philosophie en terminale ne vient-elle pas de cette absence de structures argumentatives préalables ? [14]

## Notes

[1] On notera d'ailleurs que sur ce dossier tout quasiment avait été dit par Durkheim dans son texte fameux et toujours si actuel « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. » Revue philosophique, 1895, n°39, pp. 121 à 147, reproduit in Émile Durkheim, Textes. 3. Fonctions sociales et institutions (pp. 403 à 434). Paris : Les Éditions de Minuit, 1975.

[2] Je les ai empruntées, pour l'essentiel, à des conseils, donnés par des professeurs de philosophie à leurs étudiants - cf. par exemple [http://facstaff.seattleu.edu/lotzc/teaching/seattle/classes/paper\\_links.html](http://facstaff.seattleu.edu/lotzc/teaching/seattle/classes/paper_links.html) Il est assez intéressant de constater qu'en Allemagne et dans le pays de langue anglaise, « dissertation » désigne toujours la thèse de doctorat, et non pas les exercices plus courts qu'on appelle plutôt « essays » ou « Vortrage ». Cette divergence de vocabulaire montre en fait assez bien que ce que les français appellent « dissertation » est en fait quelque chose comme une petite thèse, et que la thèse est souvent, encore aujourd'hui bien que heureusement de moins en moins, pensée comme une sorte de grosse dissertation.

[3] La rhétorique usuelle de la philosophie menacée de mort par de puissants ennemis fait toujours recette.

[4] Françoise Raffin, « Essai de lecture problématisante », site de l'APPEP : <http://www.appep.net/lectprob.pdf>

[5] « Lettre à Jack Lang », par Hélène Bouchilloux, Bernard Bourgeois et alii, Le Figaro, 2001.

[6] C'est ce que j'ai appelé dans La dispute (Minuit 1997) la conception holistique de la philosophie.

[7] Une étudiante écossaise venue dans un échange universitaire, ayant suivi ses premiers cours en France vint un jour vers moi en larmes : "Je ne saurai jamais faire une dissertation ! Car, si j'ai bien compris, dans une dissertation il faut mettre toute la philosophie ! »

[8] Une pétition, signée d'un groupe d'enseignants, circula même à ce sujet en 2001, mais sans recevoir de diffusion publique, les signataires ayant, espérons-le, reculé à temps devant la peur du ridicule.

[9] J'appelle conception "collégiale" de l'histoire de la philosophie la conception selon laquelle on étudie les textes des philosophes du passé dans l'esprit d'un collègue, d'un adversaire, d'un étudiant ou d'un maître - en visant à apprendre

autant de philosophie que l'on peut en les étudiant, en traitant ceux qui sont morts comme s'ils étaient vivants.

[10] P.Engel " Réinventer la philosophie générale ", Le débat, 101, sept oct-98, 157-164 et [<http://www.le-debat.gallimard.fr/>-><http://www.le-debat.gallimard.fr/>]

[11] L'excellent livre de Simon Blackburn, Penser, Flammarion 2003, me paraît écrit dans un tel esprit.

[12] Dans les années 60, Roger Martin introduisit une épreuve de logique formelle au concours de l'ENS. En 1991, à la demande quasi unanime des professeurs de classes préparatoires, celle-ci fut supprimée. Personne ne protesta : pas de pétitions, pas de manifestations enfiévrées de défense d'une discipline menacée par des Collectifs pour la Logique. Tout le monde semblait en être fort content.

[13] Arnaud Monfeuillard m'a signalé qu'il pratique ce genre d'exercices depuis longtemps, à partir notamment du livre de O. Ducrot, Les échelles argumentatives, Paris Minuit. Je cite quelques uns des exercices qu'il donne à ses élèves :

1°) A chaque manœuvre maladroite qu'il voit sur la route, Paul réagit en disant : « Ce doit être une femme qui conduit ! ». Lorsqu'il constate qu'il ne s'agit pas d'une femme, il rectifie en disant : « Il conduit comme une femme ! ». Analysez et discutez cette manière de penser et trouvez-en d'autres illustrations.

2°) Dans un passage célèbre de L'esprit des lois, Montesquieu discute la justification de l'esclavage donnée par les juristes romains. Ceux-ci attribuent trois sources à l'esclavage. Certains esclaves sont des prisonniers de guerre ; d'autres sont des débiteurs qui n'ont pas pu payer leurs dettes ; d'autres enfin sont esclaves parce que leurs parents l'étaient. Dans les trois cas selon Justinien, c'est la pitié qui est le fondement de l'esclavage. Montesquieu expose cette thèse et les arguments sur lesquels elle s'appuie, puis les réfute l'un après l'autre. Seule la discussion relative aux prisonniers de guerre est ici présentée. Voici les arguments que Montesquieu oppose à la thèse esclavagiste :

a) Il est faux qu'il soit permis de tuer dans la guerre autrement que dans le cas de nécessité ;

b) Mais dès qu'un homme en a fait un autre esclave on ne peut pas dire qu'il ait été dans la nécessité de le tuer, puisqu'il ne l'a pas fait ;

c) Tout le droit que la guerre peut donner sur les captifs, c'est de s'assurer tellement de leur personne qu'ils ne puissent plus nuire ;

d) Les homicides faits de sang-froid par les soldats, et après la chaleur de l'action, sont rejetés de toutes les nations du monde.

Montrez que les propositions a,b,c, et d sont une réfutation de la thèse : l'esclavage a sa source dans le sentiment de pitié.

3°) Jean-Baptiste Massillon (1663-1742), prêtre français, veut établir la divinité de Jésus-Christ de la façon suivante :

« Si le seigneur Jésus (...) n'était qu'un homme juste et innocent, choisi seulement pour être l'envoyé de Dieu sur la terre, la fin principale de son ministère aurait été de rendre le monde idolâtre et de ravir à la Divinité la gloire qui lui est due, pour se l'attribuer à lui-même ». (Sermon sur la Divinité de Jésus-Christ, 1ère partie) Où réside la faiblesse de l'argument ?

4°) Vous désirez un renseignement sur tel ou tel épisode particulier de La Comédie humaine et pour l'obtenir, vous avez le choix entre deux informateurs A et B. De A on vous dit : « Il n'a pas lu tous les romans de Balzac. » De B : « Il a lu quelques romans de Balzac. » Lequel des deux informateurs allez-vous choisir ? Justifiez votre réponse.

J'ai par ailleurs, au moment de publier cet article, eu connaissance de celui de Gérard Chomienne "Comment apprendre à raisonner : la logique et l'argumentation dans le cours de philosophie ?" , in S. Cosperec et JJ Rosat, Les connaissances et la pensée, Breal, 2003, p.195-205, qui va tout à fait dans le même sens que celui-ci.

[14] Merci à Jean Jacques Rosat, Jean Jacques Guinchard et Arnaud Monfeuillard pour leurs remarques sur cet article.

© Côté Philo