

Côté-Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Dossier

LA PERCEPTION DANS LES MANUELS DE PHILO ET AU BAC

En classe

Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ?
Faire travailler les élèves sur le statut des énoncés

Hors la classe

La philo en ECJS... une question d'actualité !

Débat

Le cours de philo à l'épreuve des croyances

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

Comité de rédaction :

Renaud Dogat (Rédacteur en Chef)
Michel Rotfus (Directeur de publication)
Serge Cospérec (responsable de rédaction pour l'édition papier)
Gérard Chomienne
Jean-Jacques Guinchard
Gabrielle Labrunie
Gérard Malkassian

Ont contribué à la revue:

Arsène, Anouk Barberousse, Gérard Chomienne, Luis Maria Cifuentes, Serge Cospérec, Jocelyne Decompoix, Renaud Dogat, Pascal Engel, Jean-Jacques Guinchard, Loïc de Kérimel, Gabrielle Kerleroux, Gabrielle Labrunie, Mauricio Langon, Lucien, Pascal Ludwig, Gérard Malkassian, Pierre Merle, Denis Paget, Claude-Philippe de Pixérécourt, Bruno Poucet, Jean-Jacques Rosat, Michel Rotfus, Henriette Saulnes, André Sénik, Giovanna Varani

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

Écrire dans Côté-Philo

Pour proposer des textes au comité de rédaction :

email : postmaster@cotephilo.net

Adresse postale : R. Dogat
61 rue du Fg Saint Martin
75010 Paris

***Côté Philo* est soutenu par l'*Acireph* qui en assure l'édition.**

Côté Philo

www.cotephilo.net

Le journal de l'enseignement de la philosophie

ÉDITORIAL		3
DOSSIER	LES MANUELS DE PHILOSOPHIE (II) Coup de sonde : la notion de perception	
	Par quel bout prendre les « choses » ? A propos du chapitre « Perception » Jean-Jacques Guinchard	5
	« L'iconographie n'est pas illustrative, le factuel n'est pas annexe » Un entretien avec Alain Marchal, auteur de manuels.	15
	La perception dans la philo-du-bac, genèse d'un capharnaüm Serge Cospérec	22
ETRANGER	La philosophie dans l'enseignement secondaire en Suisse Jonas Pfister	33
EN CLASSE	Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ? Serge Cospérec	37
HORS LA CLASSE	La philo en ECJS, une question d'actualité Gérard Malkassian	49
DEBAT	Le cours de philo à l'épreuve des croyances André Sénik	52
DOCUMENT	La perception au bac et dans les programmes Serge Cospérec	59
LECTURES	Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie François Lafayette	66

Éditorial

Le Dossier de ce septième numéro est consacré au traitement de la perception dans les manuels.

Après l'enquête parue dans le n°5 de *Côté Philo*, il nous a semblé intéressant de les tester sur un chapitre choisi. Jean-Jacques Guinchard les passe en revue : présentation de la notion, choix des auteurs, illustration. Cette lecture révèle bien des surprises : contenu très académique, voire vieillot ; assemblage hautement hétéroclite de textes et de problématiques. Comment l'expliquer ? Faut-il y voir un des effets ravageurs du « notionnalisme » qui gouverne les programmes de philosophie ? Sûrement. Il y a aussi le rôle exceptionnel joué par le problème de la perception dans la fondation de la philosophie française et l'histoire de son enseignement de Victor Cousin à Maurice Merleau-Ponty. Un rappel historique et les documents relatifs à la perception dans les programmes et au baccalauréat permettra de s'en faire une idée.

Nous avons aussi enquêté sur la place de l'iconographie dans les manuels. Souvent négligée, jugée inutile ou accessoire (vieille méfiance des philosophes envers les images ?), l'iconographie est bien plus qu'un artifice destiné à séduire le chaland rebuté par les présentations austères. Alain Marchal, qui a bien voulu répondre à nos questions, montre que les usages et fonctions pédagogiques de l'image sont multiples. Une invitation très stimulante à relire les manuels ... d'un autre œil !

Ce septième numéro aborde aussi des *questions vives*, sinon brûlantes !

Gérard Malkassian relate une bien intéressante expérience menée dans le cadre - si décrit dans notre corporation - de l'*ECJS*. Pendant les récentes émeutes urbaines, il n'a pas craint de faire réfléchir ses élèves à la question « *comprendre des comportements violents, est-ce les justifier ?* ». Il montre comment la philosophie, sur une question d'actualité, peut aider les élèves à acquérir une certaine distance critique par rapport aux événements et à ce qu'on en dit. Il illustre la contribution possible d'un prof de philo à l'apprentissage de la citoyenneté.

La rubrique Débat aborde une question non moins sensible : celle des manifestations problématiques de la croyance dans le cours de philo. Rarement abordé, le sujet paraît tabou. Un groupe de professeurs a choisi d'en parler librement : que faire, se demandent-ils, lorsqu'on est confronté à l'hostilité

sourde ou déclarée, à la résistance passive ou active, de certains élèves pour des motifs de croyance ?

On trouvera un prolongement pédagogique de ce questionnement dans l'exercice proposé par Serge Cospérec. Il invite les élèves à revenir sur ce qu'ils tiennent *spontanément* pour vrai, à s'interroger sur les raisons de leur assentiment à telle ou telle proposition, à distinguer parmi leurs affirmations, celles qui relèvent de la science ou de la croyance, de l'opinion subjective ou du savoir, de la morale ou de l'esthétique, etc., tout en réfléchissant aux critères qui permettraient de fonder ces distinctions. Une première forme d'apprentissage du jugement ?

Enfin, Jonas Pfister nous présente l'enseignement de la philosophie en Suisse. Sa situation est très variable : facultatif dans les cantons protestants, obligatoire dans les cantons catholiques. Lorsqu'il est facultatif, il ne lui est pas toujours facile de trouver sa place, mais il jouit, ces dernières années, d'un regain d'intérêt. Jonas Pfister nous expose le plan et l'esprit des études de philosophie. On relèvera qu'en Suisse (comme en Italie, en Espagne ou au Portugal), la philosophie est enseignée sur deux et souvent trois années. De quoi réfléchir à l'exception française... !

DOSSIER

Les manuels de Philo (II) Coup de sonde : la notion de perception

I

PAR QUEL BOUT PRENDRE « LES CHOSES » ? A propos du chapitre « Perception »

Dans *Côté Philo* n° 5, nous avons appliqué aux manuels actuellement disponibles en terminale la même grille générale : il s'agissait de les traiter anatomiquement, en somme. Poursuivons la comparaison cette fois transversalement : comment auteurs et éditeurs s'y sont-ils pris pour accomplir la même tâche, le traitement d'une même notion ?

Pourquoi choisir l'approche de la comparaison d'un même chapitre ? Et pourquoi, entre tous, celui de la perception ? L'idée derrière la tête : d'abord, tâcher de mettre en évidence les effets du « notionnalisme », c'est-à-dire du principe fondateur des programmes de philosophie, qui privilégie la notion à la fois comme porte d'entrée et comme horizon philosophiques : pour paraphraser une formule connue, en France, tout commence et tout finit par des notions ... Avec toutes les difficultés et les incertitudes que cela implique, philosophiquement comme pédagogiquement.

Par exemple, le « dogme » notionnel conduit à mettre sur le même plan (ou à inclure dans la même liste) des objets intellectuels vraiment hétérogènes : si on se penche par exemple sur le programme actuel des séries technologiques (mais le prochain obéit exactement à la même logique), on peut y trouver des dimensions de l'existence humaine (la conscience, l'histoire), des activités humaines (la technique, l'art), mais aussi une institution (le droit), des valeurs ou normes (la liberté, la vérité), une faculté-norme (la raison), un domaine général de la réalité (la nature). En restant sur le plan notionnel, on laisse à l'initiative de l'enseignant le soin de dire à quel niveau on se place, comment se relie, se combinent ces différentes idées. Évidemment cela stimule son ingéniosité mais cela ne facilite pas la tâche des élèves ni celle des évaluateurs

de l'activité de ces derniers, au moment du bac... Donc, choisir une notion et observer comment s'y prennent en parallèle neuf ou dix équipes différentes d'auteurs peut être instructif : sur leurs stratégies respectives de capture et d'appropriation de la notion, mais aussi sur les contraintes auxquels ils doivent tous se plier.

Pourquoi la perception ? Justement, parce que « pourquoi donc la perception ? ». Nous choisissons ce chapitre parce que sa présence nous étonne. Il avait en effet disparu, le programme Renaut ne le ressuscitait pas, Fichant le ranime, mais sans nous dire pourquoi. - Pas plus, il est vrai, que pour le reste ! Dans un pays de régime parlementaire, quand on cherche à comprendre pourquoi une loi a été votée, on a à sa disposition les débats qui éclairent sa genèse. Dans le cas des programmes de philosophie, rien de tel : les auteurs du programme l'imposent sans dire comment ils en sont venus à juger tel élément essentiel, un autre non, bref comme si cela allait de soi. Ils ne motivent pas leurs choix. Philosophiquement, c'est malheureux...

Dans le cas de la perception, ce n'est pas une entrée au Top 28¹, mais le retour d'une star vénérable, une survivante du très vieux programme de « Psychologie », comme le montre ici même très précisément Serge Cospérec. Pourquoi la rappeler ? Esquissons trois hypothèses : - Pour rajeunir tous ceux qui ont commencé leur carrière avec le programme de 1973 ? - Parce que c'est un thème actuel de la recherche ? - Parce qu'elle relie l'enseignement actuel à ce qui serait tacitement l'essence même de la *philosophia perennis*, et qui plus est dans la série L, lointaine héritière de la « classe de philosophie » ? Passons sur la première hypothèse. Si seulement la deuxième était concevable ! On va voir que la troisième hypothèse est la plus probable, ce qui n'est pas forcément très bon signe.

Les auteurs de manuels ne sont pas les auteurs du programme. Mais les premiers sont réduits à orchestrer une partition écrite par les seconds, qu'ils l'apprécient ou non. Ils font leur travail consciencieusement, mais on sent bien que ce n'est pas le chapitre qui les stimule le plus. C'est même en général l'un des plus académiques, sinon vieillots. Voyons cela dans le détail.

Comment le fait et/ou la notion de perception sont-ils présentés ?

Magnard et Hatier considèrent que le mot est clair pour le lecteur. L'absence de définition préalable, ne serait-ce que comme identification (« dire de quoi on parle ») semble d'ailleurs un élément de la politique pédagogique maison, dans le premier cas : l'approche est immédiatement interrogative et inductive, et dès les « Pistes de réflexion » qui succèdent dans chaque chapitre à l'« Approche » (autrement dit un texte non-philosophique, l'équivalent de l'« Ouverture » chez Hatier, ou inclus dans la « Découverte » chez Delagrave) le mot est directement employé dans des interrogations. Curieusement, la « Présentation » de Hatier n'introduit même pas le mot pendant une page et

¹ J'ajoute tous les items du programme de TL : champs compris, puisque selon la doctrine officielle, il n'y a pas lieu de tenir compte de la répartition en deux colonnes.

demie, consacrée au « procès de la sensation et du corps ». Nathan aussi suppose que le lecteur sait ce qu'est la perception : pire, il complique tout de suite les choses en critiquant les habitudes mentales dominantes, citant ensuite Leibniz pour qui la perception est « l'état passager qui enveloppe et représente une multitude », pour ajouter dans la phrase suivante : « La nature même de la perception est donc difficile à penser ». En effet... S'agirait-il d'égarer le lecteur ? Delagrave non plus ne vise pas la simplicité : la notion est d'emblée déclarée « fortement polysémique » et on commence, en s'appuyant sur Kant, par nier l'intérêt d'une définition initiale en philosophie.

Perplexité sans doute du lycéen moyen...

Bréal est le seul à consacrer un paragraphe initial de douze lignes, dans une langue simple, à dire ce que c'est et ce que ce n'est pas, contenant une phrase en caractères gras qui signale l'enjeu du chapitre : « Dans toute perception il y a des sensations, mais il y a en plus une sorte de jugement qui les rassemble en une unité, et nous fait reconnaître ces sensations comme manifestant un objet. » Ce serait la meilleure formule dans la mesure où on se dispense de « faire philosophique » en plongeant directement le lecteur dans les équivoques.

Un procédé très classique, pour amorcer l'exposé notionnel, consiste à tirer parti de la parenté entre la langue philosophique et la langue usuelle, en misant sur les connaissances quotidiennes de l'élève. Delagrave en joue, dans une rubrique « Mots et expressions courantes », ici en proposant trois séries d'usages du mot perception : le sens fiscal, le sens de saisie et de compréhension, enfin l'usage psycho-physique et esthétique. Précision, c'est nous qui intitulons ces trois catégories, car le livre propose les trois groupes de mots tels quels, sans clé de classement ou de comparaison. Le travail n'est donc fait qu'à moitié. Alors qu'il est totalement développé dans les deux pages initiales d'Ellipses, « De l'usage du mot à la notion », qui parcourt très logiquement les sens variés, depuis la « mauvaise perception » dont souffre une personne de la part de son entourage jusqu'à la mise en garde finale sur la synonymie parfois de percevoir et concevoir chez des philosophes classiques, pour conclure que « La notion de perception pose ainsi la question de la part d'activité du sujet percevant dans la formation de ses représentations et de sa pensée et, de là, celle des liens entre l'âme ou la pensée et le corps, entre le psychologique et le physiologique. »

Bien sûr, la référence à la perception municipale ou au perceuteur est très tentante ! Elle est déjà là (au moins) dans la *Psychologie* de Foulquié (édition de 1956, p. 281). Cependant soyons prudents : est-il bien sûr que tous nos élèves actuels identifient correctement le « fonctionnaire du trésor chargé du recouvrement des impôts directs » (Larousse) ? En revanche, la référence médiatique à la bonne ou mauvaise « perception », dans le sens d'image, d'opinion (si réservés que puissent être les puristes quant à cet usage) est très parlante pour eux, et présente l'intérêt de provoquer la réflexion sur la dimension d'évaluation spontanée, qui se croit évidente, de cette « perception ».

Premier constat pédagogique, donc : certaines équipes d'auteurs préjugent de la maîtrise du sens même du mot même de perception chez le lecteur, d'autres non. Cela ne va-t-il pas de pair avec une certaine... perception-conception de la philosophie ? On devine des positions qui peuvent plus ou moins se combiner : partisans de la découverte par induction qui ne souhaitent pas donner directement les clés conceptuelles (ou peut-être n'y pensent pas), contre partisans d'une immersion immédiate dans le « philosophique » érudit. Avec à la clef le risque d'un côté de l'hésitation ou de l'autre de la noyade...

Comment ranger les textes ?

Mission délicate, à moins d'opter évidemment pour le minimalisme de Belin, qui choisit l'ordre chronologique pour « ne pas imposer à nos futurs lecteurs une problématique quelconque ». On a affaire à deux écoles : le choix de titres (Delagrave, Hatier) et celui de questions (Bréal, Magnard). Schématiquement, ou bien on situe descriptivement des angles ou des axes présents dans la culture philosophique, ou bien on interroge et s'interroge. Des solutions intermédiaires ne sont pas exclues : Nathan, qui fait se succéder une question il est vrai très vaste (« Qu'est-ce qu'une perception ? ») et deux titres (« Voir et savoir », « Percevoir et imaginer ») ou de manière plus équilibrée Ellipses : trois grands titres (« La perception, entre sensation et connaissance », « Le mécanisme de la perception », « La perception et la question de l'existence du monde extérieur »), subdivisés en questions, elles-mêmes presque toutes étayées de textes.

En exagérant un peu on pourrait distinguer une optique « patrimoniale » et classificatrice (« Antinomies de la perception », premier des trois titres de Delagrave, - or le mot antinomie n'est expliqué nulle part), avec le risque de titres très généraux qui évoquent presque les chapitres d'un cours qui serait implicite, et à l'inverse une perspective d'interrogation très fouillée, qui peut même être difficile à comprendre du premier coup par l'élève : exemples chez Magnard, « La perception : apparaître ou apparence des choses ? » ou « les sens : simple outil d'adaptation biologique ? ».

Et comment les choisir ?

Parce que le mot « perception » y est présent ? Parce que le prof les attend ? Ou pour innover dans une certaine mesure ? Parce qu'ils sont très clairs pour l'élève ? En vertu d'une certaine philosophie de la perception à laquelle adhèrent les auteurs du chapitre ? Incertitudes pédagogiques à l'image des incertitudes programmatiques. Dans le flou artistique du programme, les auteurs devraient prendre des partis. Ils ne le font pas ou pas clairement. Des textes de difficulté très inégale se côtoient. Il est vrai que l'on pourrait faire la même constatation pour bien d'autres chapitres.

A côté des textes : images, livres, films, exercices et sujets

A part Hatier, qui a opté pour le modèle de base présentation + textes, on tâche de proposer des applications (des sujets de dissertation) et des implications (des exercices de découverte). Les illusions d'optique classiques s'imposaient, mais on peut se demander si leur intérêt pédagogique va plus loin que l'occasion de constater que « la perception peut être trompeuse »¹. Les « Prolongements » de Nathan regroupent sujets de dissertation, bibliographie et filmographie, plus des « enquêtes complémentaires ». On peut se demander si cette rubrique est vraiment opératoire : les auteurs signalent des livres ou des films qu'ils ont vus ou lus, le lecteur enseignant peut apprécier dans la plupart des cas la pertinence du conseil donné ; mais que peut en faire l'élève, si on ne lui indique pas au moins brièvement en quoi le contenu du livre ou du film est intéressant ? On ne résiste pas assez à la tentation de la démonstration de culture plus ou moins gratuite. Ellipses, au moins, propose des raisons de voir tel ou tel film ou œuvre (pas de livres suggérés ici, mais de la peinture). Les propositions « Lire » et « Voir » de Magnard paraissent peut-être un peu moins hermétiques, peut-être parce qu'elles interviennent dans le corps du chapitre et non à la fin (un livre, un film après l'« approche » d'un extrait des *Voyages de Gulliver*, deux autres livres après « Quelques clés » qui ressemblerait à une leçon, Lucrèce, *De la Nature*, en marge d'un texte de Diderot).

Un retour en arrière : comparaison avec les grands ancêtres.

Les manuels anciens, bien entendu, appartiennent à une période révolue de l'édition, qui paraît aujourd'hui archi-classique, austère et monochrome. D'autre part, avant 1970, la plupart des ouvrages sont des cours et non des recueils de textes. Historiquement, on peut en gros distinguer trois générations : le début du vingtième siècle (depuis les programmes de 1902 et 1923), l'après deuxième guerre mondiale (jusqu'au programme de 1960), les années soixante-soixante-dix et quatre-vingt (à partir du programme de 1973). Sur un plan formel, la rupture intéressante est celle qui substitue au traditionnel quatuor Logique, Morale, Métaphysique, Psychologie, le grand couple « La Connaissance et l'Action »², lui-même redistribué à nouveau en quatre en 1973 : L'homme et le monde ; la connaissance et la raison ; la pratique et les fins (avec le paradoxal appendice « anthropologie - métaphysique - philosophie », cette espèce d'élément de l'ensemble se présentant lui-même comme l'ensemble), pour aboutir comme on le sait au nouveau quatuor de 2003, Le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique et la morale. En un siècle, la perception a donc déménagé plusieurs fois : Psychologie, La connaissance, L'homme et le monde, Le sujet. Nouvelle adresse, nouvelle approche ? Oui et non.

¹ Thème qui reste insistant, peut-être parce qu'il traduit une certaine idée traditionnelle de la philosophie comme école de méfiance : ce qu'elle est sûrement, mais pas seulement.

² En 1968, « dans la Connaissance disparaissent l'attention, la réalité du monde sensible et l'intelligence » (avertissement de Rabaudy et Rolland, *Sophia, recueil de textes philosophiques*, Hatier 1970). Le programme de l'époque reste colossal ! Celui de 1973 le sera un peu moins.

On relève que jusqu'en 1970, une question occupe beaucoup de place : le débat sur la possibilité de distinguer la perception et la sensation, la première s'avérant ou non décomposable en sensations premières. On discute donc beaucoup de l'associationnisme, qui est la doctrine psychologique défendant cette thèse. Vers 1950 et encore vers 1960, ce débat est tranché par les manuels en adoptant la position de la Théorie de la forme (Gestalttheorie), souvent présentée par la médiation de la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty : donc la reprise, sinon la captation, philosophique d'une théorie scientifique. A cette époque, Merleau-Ponty fournit donc sur la perception un point d'arrivée : ce qui est normal. Aujourd'hui, la discussion des parts respectives de la sensation et de la perception ne figure plus dans les manuels. Ce problème est donc jugé caduc. Mais par ailleurs, Merleau-Ponty reste cependant en général le dernier philosophe en date mobilisé par les chapitres sur la perception. On dirait donc que l'histoire *philosophique* des problèmes liés à la perception s'est arrêtée en 1945.

En fait, l'absence de référence à la psychologie scientifique dans les manuels s'explique par une histoire qu'on peut tenter de résumer en quatre épisodes :

- traditionnellement les philosophes font des théories de l'âme sous le nom de psychologie ;
- un jour la psychologie leur échappe en même temps que les psychologues se distinguent d'eux en se rapprochant des médecins et des biologistes ;
- en France, un épistémologue fameux, Canguilhem, condamne la psychologie scientifique dans un texte polémique qui par la suite connaît un trop grand succès et sert de pièce maîtresse de l'idéologie professionnelle ;
- aujourd'hui les philosophes ou bien s'intéressent aux « théories de l'esprit », qui sont spécifiquement philosophiques, ou bien au courant psychanalytique, qui n'est pas représentatif de la psychologie en général.

Le courant ne passe pas, c'est le moins qu'on puisse dire.

Problème de la perception et perception du problème...

Ce qui bénéficie dans les manuels d'une belle longévité, c'est le débat sujet/objet : lorsque je perçois, suis-je essentiellement réceptif ou essentiellement actif, « interprétant » ? Et d'ailleurs on peut penser que ce choix de centrage des chapitres sur la perception se tient très bien, dans une perspective destinée aux élèves de terminale et non à des étudiants déjà avancés. La renonciation à une approche franchement technique de la perception se défend : soit parce qu'on ne sait pas trop par quel bout vraiment saisissable l'aborder (beaucoup d'entre nous se l'avouent sûrement en leur for intérieur...), soit (ce qui n'est pas incompatible) parce qu'un thème trop pointu doit être ramené à un autre plus global, et plus tout-terrain (et cette fois soit par conviction philosophique que la relation sujet/objet est autrement

importante, soit plus prosaïquement pour fournir aux lycéens des outils plus polyvalents le jour du bac).

De même, une autre sortie par le haut de l'embarras d'avoir à traiter la perception (du moins en L) consiste à glisser vers le problème des relations entre le corps et l'esprit, ce qui est peut-être d'ailleurs le « vrai » problème à propos de la notion de perception. Si les auteurs du programme avaient voulu faire un vrai programme, ils se seraient prononcés là-dessus. Victimes plus ou moins consentantes du flou programmatique, les auteurs de manuels ne font pas de véritable choix.

Peut-on vraiment estimer que depuis 1945 les philosophes n'ont rien écrit de neuf sur la perception ? Difficile à dire¹. Peut-on estimer que les savants de leur côté n'ont pas progressé ? C'est invraisemblable. Nous n'avons ni la place ni la compétence pour faire le point sur les traitements actuels de ces questions. A défaut, et pour montrer que ce ne serait pas impossible, jetons un coup d'œil dans un manuel universitaire de psychologie assez récent : « *La perception est définie comme l'ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens (Bonnet, 1989, p.3). Cette définition est cependant un peu restrictive. En effet la connaissance des événements du monde extérieur n'est pas la seule fonction de la perception : le guidage des actions des mouvements n'est pas moins important. Or ce guidage n'implique pas nécessairement une prise de conscience des informations sensorielles ; il présente bien souvent un caractère automatique (...). De plus les informations sensorielles ne sont pas les seules données qui interviennent dans les processus perceptifs. Les données sensorielles doivent être interprétées non pour elles-mêmes, mais par rapport aux représentations d'objet qu'elles évoquent.* »².

Le chapitre sur la perception pose la question de savoir si le traitement philosophique, même élémentaire, d'une question qui se trouve aussi être scientifique peut ignorer complètement l'état actuel du traitement de cette question : par exemple, aucun manuel sauf erreur ne replace la perception dans l'ensemble global des autres « -ceptions », des autres saisies (intéroception, extéroception, *qui est en fait ce qu'en philosophie du bac on entend par perception*, nociception, et surtout proprioception, alors que Merleau-Ponty en parle !), donc on reste de toute façon à la surface du rapport de l'individu-organisme-esprit avec le monde.

¹ Signalons le très intéressant *Philosophies de la perception* (éd. Odile Jacob, 2003) qui réunit les conférences données au Collège de France en 2002, véritable état des lieux des développements les plus récents sur philosophie de la perception (phénoménologie, analyse grammaticale inspirée de Wittgenstein et courant cognitiviste). Mais il faut reconnaître que l'ouvrage, très pointu, n'est pas destiné à un professeur de philosophie s'interrogeant sur ce que pourrait être une approche à la fois contemporaine et *élémentaire* de la perception en classe terminale.

² *Cours de Psychologie*, tome 3, *Champs et théories*, Dunod-CNED 1999, p. 145-146. Référence interne : Bonnet C., La perception visuelle des formes, in *Traité de psychologie cognitive*, Dunod 1989

Est-il normal et souhaitable de prendre un concept uniquement dans le sens que la tradition philosophique lui donne, sans se référer, même de manière simplifiée, au concept scientifique ? D'accord pour l'âme, mais pour la perception ? On peut évidemment estimer que la présence de la perception dans le programme est un appel à présenter l'opposition entre innéisme et empirisme : brave et increvable Molyneux ! Mais si on lit les articles actuels sur ce problème de l'aveugle-né brusquement « rendu à la vue », du moins en ne les réduisant pas comme le fait le manuel Belin à une manière de défendre Locke contre Berkeley, on s'aperçoit qu'ils apportent (au moins) deux éléments neufs (que Diderot avait pressentis¹) : 1) il faut apprendre à voir (et à voir certaines choses plus que d'autres, et cela peut se désapprendre, comme le montrent les petits chats élevés dans un environnement expérimental appauvri visuellement, les pygmées privés de la dimension horizontale lointaine et les sous-marinières qu'il ne faut pas autoriser à prendre le volant dès leur retour de mission...), car l'appareil visuel n'est pas immédiatement et pleinement opérationnel chez les mammifères ; 2) les sens sont très interdépendants, et les uns des autres, et du corps en général : je bouge en même temps que je vois, je vois en même temps que je bouge. Or ces deux points essentiels, ce sont les recherches actuelles, notamment en matière de « rééquipement » artificiel des déficients visuels qui le montrent et le font comprendre. Bref, si on veut en parler intelligemment, il faut sortir et faire sortir de la philosophie, en lisant des articles, en consultant des sites médicaux ou neuroscientifiques, etc.

Et donc on ne fait pas que traiter de l'âme et du corps, à l'ancienne. On ne peut pas le faire sur tout, mais il y a des thèmes, problèmes ou notions à propos desquels cela s'impose. La lucidité pour soi et la franchise pour les élèves impliquent qu'on sache quand et à propos de quoi on vit sur des vieux stocks théoriques et quand et à propos de quoi on est au courant de la réalité actuelle. Un professeur de philosophie devrait pouvoir choisir (avec l'aide de l'institution ?) de se mettre au courant de temps en temps sur deux ou trois domaines, quitte à ne pas se spécialiser, donc à changer ces domaines : une année le fonctionnement cérébral, une autre année les problèmes actuels du droit, etc.

Du programme au projet ?

Quel doit être le rôle de l'enseignement de la philosophie au lycée ? Que peut-on ou doit-on en attendre ? A partir de nos démêlés avec une notion comme la perception, on peut me semble-t-il envisager deux réponses à ces questions :

1) L'enseignement doit introduire assez directement au monde de la connaissance actuelle, il a une fonction d'instruction et de vulgarisation au bon sens du mot. Il semble bien que c'était le parti des manuels jusque vers 1970, au fond. Cela allait de pair avec la présence de contenus de connaissance qui devaient être vérifiés par les interrogations.

¹ On peut en L faire d'une pierre deux coups (étude de la perception + étude suivie d'un des deux œuvres obligatoires) en accompagnant la *Lettre sur les Aveugles* d'une « vulgarisation » de ces recherches sur la vision.

2) Ou bien on opte pour l'intemporalité : les Grands Problèmes se posent encore et toujours, il y a une tradition philosophique, et non pas une culture philosophique. C'est évidemment la tendance à laquelle invite tacitement l'institution.

Sans doute n'y a-t-il pas lieu de choisir absolument l'une ou l'autre mission en excluant l'autre, mais il faut bien reconnaître la *tension* entre les deux, qui est typique de la philosophie. Pour d'autres matières le choix est plus simple : en français-lettres, on peut très bien faire étudier Molière et non les écrivains tout à fait contemporains, s'inspirer d'autre part pour éclairer une pièce du XVII^e siècle de théories littéraires tout à fait actuelles *ou non*, bref l'intemporalité (relative, à bien y regarder, et quant aux références, non pédagogiquement) paraît compatible avec l'enseignement littéraire. Pour les sciences la situation est tout à fait différente, il n'y a guère à hésiter, on ne va pas enseigner les théories du Moyen Âge... Une modernité ou une actualité raisonnable s'impose : un petit décalage entre la recherche et l'enseignement, inévitable et légitime, mais pas une déconnexion totale.

Il faudrait admettre explicitement cette dualité du permanent ou du traditionnel et de l'actuel en philosophie. Donc en pratique bien être conscient qu'on choisit par exemple de traiter la dualité psycho-physique comme vers 1750, tandis qu'on choisira en revanche par exemple de traiter la politique telle qu'elle se pratique après « la chute du Mur ». Ou l'inverse : une approche de diffusion et de réflexion des neurosciences, mais Platon et Machiavel. Du moment que les choses sont claires.

Le cas de la perception est exemplaire d'un débat qui se pose ou devrait se poser à propos de toutes les notions (tant que le notionnalisme restera la règle, « tant que les navettes ne fileront pas toutes seules »...) :

Ou bien une entrée notionnelle manifeste à l'usage sa pertinence pour la pédagogie de la philosophie : dans ce cas, on l'admet ;

Ou bien elle est un détour peu satisfaisant, une approche malaisée vers un problème philosophique fondamental, ici sans doute celui de la nature de l'organisme, et plus précisément de l'être humain, comme corps mais pas seulement comme corps, ou bien celui de la spécificité de l'expérience du monde extérieur..., - et dans ce cas-là, il faudrait être beaucoup plus simple et plus direct (et aussi sans doute directif !), et mettre au programme le problème lui-même, quitte à accompagner ce problème de conseils d'approche, tels que par exemple « faire l'histoire du concept de perception, entre philosophie et psychologie ».

Jean-Jacques Guinchard

- II -

« L'iconographie n'est pas illustrative, le factuel n'est pas annexe »

Un entretien avec Alain Marchal, auteur de manuels

Un livre de philosophie peut donner autant à voir qu'à lire. C'est la conception d'Alain Marchal, auteur, avec Christine Courme-Thubert, du manuel Magnard, qui nous fait ici part de ses expériences et de ses réflexions.

- Un manuel de philo de terminale sans aucune illustration, est-ce concevable ?

C'est sans aucun doute concevable. Quand c'est le cas, cela donne aux manuels de philosophie un caractère austère qui marque une coupure par rapport aux autres disciplines scolaires. Il semble même, d'après ta propre enquête, parue dans *Côté Philo* n°5, - et c'est étonnant - que les élèves ne soient pas insensibles à cette austérité : aucune image, cela fait sérieux, cela fait chic ; ça peut inquiéter aussi, et fasciner en même temps. Je ne sais pas si, à l'usage, une telle austérité invite davantage les élèves à la lecture. Le problème de fond demeure, concernant les textes, de la nécessité d'un appareillage critique approfondi, et surtout de la difficulté liée à leur caractère parcellaire : que peut-on comprendre d'un texte retiré de son contexte ? et surtout, comment comprendre des textes de philosophes dont ni les concepts, ni les problématiques ne se recoupent ? L'ajout d'iconographies ne résout en rien ce type de problème, d'autant plus que les images sont elles-mêmes disparates et qu'elles requièrent elles aussi des méthodes de lecture différentes, au même titre que les textes. Penser que les images pourraient homogénéiser un livre me semble illusoire, ou bien de l'ordre d'un parti pris - un peu égocentrique - des auteurs.

Concernant le manuel Magnard, la question se pose d'une autre façon. Il faudrait revenir à sa genèse. Au début, j'avais en tête une sorte d'ouvrage documentaire pour la classe de philosophie - tableaux, photos, schémas, exemples scientifiques, esthétiques, sociologiques, illusions perceptives, documentations diverses - une sorte de boîte à outils, à côté des textes classiques : outils aussi bien pour le travail en classe que pour l'aide à la mémorisation, à la méthodologie, etc. Quelque chose de très souple, de très mobile, aussi bien pour le professeur que pour l'élève. Je continue à rêver d'une

telle boîte, mais évidemment elle serait trop déstructurée, individualisée, problématisante-déstabilisante... pour être éditable. Je veux dire qu'un tel livre n'aurait de sens que *par le travail effectué sur les documents*, travail tout entier *extérieur* aux documents eux-mêmes - et plus grave : travail assumable par le professeur *uniquement* à tel moment *de son cours*, et pour telle raison. Or le livre scolaire a un statut ambigu : il doit être conçu pour être prolongé par le travail en classe, il est donc *par essence inachevé, incomplet* ; mais il doit aussi se donner une autonomie de livre, il doit pouvoir se tenir lui-même, *comme s'il était complet*.

Ce cercle vicieux est accentué dans le cas de l'iconographie, puisque l'iconographie ne s'explique pas elle-même. Soit elle attire et se laisse comprendre d'emblée, mais pour dire quoi ? Soit elle dit énormément, mais sans donner les clefs de ce qu'elle dit, ni surtout le cadre problématique où elle s'insère.

Pour revenir à mon projet initial, l'iconographie n'était qu'un élément d'un ensemble documentaire, élément important mais pas unique. Il y a l'image, il y a le document ; et il y a ce souci de partir d'une réalité qui résiste. Pour moi, l'image, c'est d'abord, comme un document, comme un témoignage, quelque chose qui fait résistance, quelque chose qui vous contraint à penser. Un texte peut être un document, mais, en tant que document, il procède d'une certaine façon comme une image. Quelle est la façon « d'être image » d'un texte ? C'est la deuxième question. Après la première, qui est : quelle est la façon « d'être texte » d'une image ?

Ainsi, dans le chapitre sur la perception, les exemples d'illusions perceptives ne sont pas là simplement pour dire que la perception peut tromper ; dans ce cas, l'iconographie serait simplement anecdotique. Les données soulignent qu'il y a un travail perceptif - de quelle nature ? à quel niveau ? c'est tout le problème - sur la réalité, un travail de lecture-traduction, qui est ordinairement caché par l'apparente immédiateté du phénomène perceptif. La figure ambiguë femme/belle mère (voir p. 81 de l'édition Terminale L) le montre bien : la perception, c'est comme un texte qui se ferait passer pour la réalité elle-même.

La nature de ce travail perceptif n'est peut-être pas une question directement *philosophique*. Mais qu'il y ait travail, et donc distance entre perception et réalité, c'est incontestablement un problème philosophique - en tout cas pour la tradition philosophique. Quant au problème proprement *pédagogique*, il est de savoir si le second point - *la distance* - permet de faire l'économie du premier - *la nature du travail* -, si l'on peut réellement traiter de l'illusion réaliste de la perception sans prendre en charge des problèmes précis - biologiques, neurologiques, sociologiques, psychologiques - qui ne sont pas en eux-mêmes des problèmes philosophiques. En ce qui me concerne, je ne le pense pas. D'où l'importance de l'iconographie, dès lors qu'on conçoit l'image comme appartenant à cet ensemble beaucoup plus vaste, que j'appellerais *documentaire*.

Ce qui est alors en jeu, c'est le rapport du factuel à l'analyse critique, au sens kantien. On part de faits documentaires, et on se demande ce qui est en jeu *philosophiquement* derrière ces faits. Le document n'est plus une simple illustration, un simple exemple en passant : il fait partie prenante de la *démarche* philosophique. Je dirais : il est le point de départ du *souci* philosophique.

Autre exemple : le tableau d'Amorbach (p. 218 de l'édition T.L) caractéristique du goût artistique nazi. C'est une œuvre très représentative des tableaux qui foisonnaient dans les musées nazis : représentations d'innocence, d'air pur, de tradition familiale, de vitalité rustique, de franchise... Premier niveau d'interprétation : on ne sait pas d'où vient ce tableau, ni quand il a été peint : qu'est-ce qu'il nous dit ? comment interprètera-t-on l'arc en ciel, les sabots, etc. ? Deuxième niveau : on sait d'où il vient, dans quel contexte il a été peint : que deviennent les signes - la terre, le sol, la tradition, les racines, la paix ? Tous montrent *l'absent* du signe : la ville, la misère, la nouveauté, l'étranger, les vices... c'est-à-dire la modernité haïe par les nazis, etc... Autre absent : l'industrie, et particulièrement l'industrie d'armement. Il me semble qu'on a là un remarquable point de départ pour la notion d'*interprétation*, ainsi qu'une mise en garde simple contre certaines idées fausses concernant la *propagande*, qui n'est jamais totalement ce qu'on croit.

L'iconographie n'est pas illustrative, le factuel n'est pas annexe. Ainsi compris, l'usage de l'iconographie-document peut caractériser une conception spécifique de l'enseignement de la philosophie.

Une remarque cependant : dans la pratique, en classe, je n'utilise pas ces iconographies autant que je le voudrais, faute de temps. Ce que j'ai dit plus haut doit donc être nuancé, et cela principalement à cause des contraintes horaires. Par exemple, le dessin de Mach - autoportrait du Moi, p 19 - : je l'avais utilisé une fois comme introduction à l'idée de subjectivité, cela m'avait semblé intéressant, pourtant je n'ai pas recommencé, faute d'occasion de le faire.

- *La production d'un manuel est une œuvre collective. Mais chez les éditeurs scolaires, la division du travail est souvent étanche : chacun son rôle, les auteurs écrivent, les iconographes illustrent. Or manifestement, votre manuel a échappé à la règle. Comment s'est passée la coopération avec les iconographes ?*

J'ai proposé moi-même la plus grande partie de l'iconographie pour la première version ; ma collègue m'a également secondé pour la deuxième version. C'est dire que les images ont été conçues, au même titre que les textes, à des fins pédagogiques. Dire cela ne revient pas à nier le travail spécifique des iconographes. Par exemple, pour l'image de la France - espace - déformée par l'accessibilité en TGV, - temps - (p. 115) j'avais gardé par devers moi un article de *Libération*. Je l'avais proposé à titre d'introduction à un cours sur le temps. Il s'avérait que, entre temps, la carte avait beaucoup changé, et c'est le travail de l'iconographe de retourner aux sources et d'actualiser les images. De même pour la comparaison entre le tableau de Klee et la photographie aérienne d'Arthus-

Bertrand, c'était une idée que j'avais, fondée sur des souvenirs. Le travail de l'iconographe est de retrouver dans la Babylone des images celles qui pourraient convenir. C'est beaucoup de recherches, de photos à comparer, puis à choisir. C'est un métier. Et parfois ingrat. Je me souviens que la personne qui s'occupait de l'iconographie était allée spécialement au Musée de l'Homme et avait rapporté triomphalement une photo ethnographique tout à fait inédite. Quelques jours après, à la suite d'une de ces révolutions dans les programmes que l'on a connue, la page où cette photo devait s'insérer était supprimée.

Les discussions sont toujours intéressantes. Beaucoup des iconographies viennent de journaux ou de magazines lus au passage, j'en avais utilisé un bon nombre dans mes cours auparavant. Je pense que beaucoup de professeurs font la même chose, chacun de son côté. On se crée une *banque* d'images comme on se crée une *banque* de textes.

- Les « images » sont-elles prévues, ou principalement prévues pour un usage personnel (l'élève de son côté) ou pour un usage collectif (donc en classe) avec l'enseignant ?

Par définition, elles sont prévues pour un échange pédagogique. Je n'ai pas changé d'avis là-dessus, mon seul regret est le manque de temps qui m'empêche, comme je viens de le dire, d'exploiter toutes les possibilités de cet échange.

Quels sont les effets spécifiques de l'image ? C'est là tout le problème.

J'essaie de les énumérer en vrac :

- 1) un effet de *surprise-questionnement* : comme l'autoportrait du Moi de Mach ;
- 2) un *décalage critique* : comme l'image d'Épinal sur l'histoire (p. 325), dont l'analyse ne vaut qu'en invitant à questionner les images équivalentes d'aujourd'hui ;
- 3) un *recul historique* : comme l'image médiévale sur le manuscrit de Marco Polo (p. 466), rappelant les conditions historiquement construites de la notion de vérité ;
- 4) un *support "culturel"* : comme la tour de Babel peinte par Brueghel (p. 173), rappelant un grand symbole biblique qui n'est pas toujours connu ;
- 5) un *support conceptuel* : comme l'explicitation de la néoténie, par la présentation comparée de crânes (p. 159) ;
- 6) un *recul sociologique* : comme la photo des mains, donnée par Bourdieu dans *La Distinction*, qui me semble au cœur du problème de la distanciation esthétique (p. 205) ;
- 7) un *décorticage conceptuel* : comme le frontispice du *Léviathan*, dont on reparlera ;
- 8) une *mise en garde critique* : comme le tableau qui représente Charcot (p. 17), qui vise directement la dramatisation de la science psychiatrique, mais qui

peut aussi, plus généralement, mettre en garde quant aux représentations fétichistes de l'inconscient (l'hypothèse freudienne transformée en marionnettiste du psychisme)

J'ai sans doute oublié des fonctions importantes. Mais il reste pour moi deux fonctions essentielles de l'iconographie : d'une part, ce que j'appellerais la fonction culturelle de transmission : d'autre part, la fonction pédagogique de marqueur temporel.

Sur la *fonction culturelle*, on peut revenir aux *Lagarde et Michard*, qui ont marqué l'éducation littéraire de beaucoup d'entre nous. Après en avoir dit beaucoup de mal, peut-être faudrait-il revenir sur ce que ces manuels pouvaient avoir de novateur ; et justement l'iconographie. Pour en revenir à mes souvenirs, ces livres m'ont permis non pas de *découvrir* des œuvres - car j'avais la chance, même venant d'un milieu qu'on dit modeste, de disposer de livres, de références suffisantes - mais *d'établir des liens, de fonder des mondes mentaux* - ce qui pour moi était comme une révélation - entre la littérature et la peinture : le romantisme, ou le classicisme, ou le baroque, pouvaient se décliner à la fois sous forme d'images et sous forme de textes ; et je sais aujourd'hui - mais il m'a fallu du temps - qu'ils se déclinent aussi sous formes musicale, architecturale...

Cet enseignement "culturel", il ne faudrait pas le mépriser, car il me semble essentiel. Chacun trouve son chemin de Damas où il peut, et il se trouve que les manuels scolaires forment un lieu très fréquenté où chacun peut trouver sa révélation. Il est bon que cette possibilité soit donnée.

Par exemple, cette illustration du mythe d'Oedipe, p. 402 : le fameux tableau d'Ingres peut sembler provenir directement du *Lagarde et Michard* où mon imagination est allée le retrouver, et je me souviens avoir hésité pour cette raison-là précisément, et cherché d'autres représentations moins partagées ; puis m'être dit que, justement, il fallait mettre ce tableau-là, et pas un autre, justement parce qu'il était attendu. Pour une autre raison aussi : c'est que le Sphinx ici est une sphinge, une figure maintenue dans l'ombre mais à la poitrine significative. Pourquoi mettre au masculin un corps de femme ? Je n'ai aucune réponse là-dessus, et certainement est-ce la meilleure raison pour que l'image soit là - dans le chapitre qui s'intitule précisément "l'interprétation".

La deuxième légitimité de l'iconographie est que l'image marque le temps beaucoup mieux que le texte. L'image est une cousine proche de la chronologie. Cette spontanéité de l'image, qui lui fait dire qu'elle n'est pas image mais réalité, c'est le premier obstacle, mais c'est aussi le premier outil de la mise à l'échelle temporelle, car l'image plus que le texte porte en elle la "patte" technique, sémiologique, qui l'a fait naître. Par exemple, l'aveugle de la *Dioptrique*, (p. 73) avec ses bâtons doit montrer que nous sommes quelque part dans le temps. J'avais hésité : les images de Descartes sont du XVIIe, l'image montrée est du XVIIIe. Est-ce important ? Non, puisque le texte qu'elle illustre est de Condillac.

- *Pourquoi les frises chronologiques de la rubrique « l'Auteur », dans « Une Œuvre, une analyse » ? Comment en êtes-vous venus aux tableaux, ou synthèses visuelles des pages « Zoom », dont vous avez l'exclusivité, sauf erreur (le manuel dans l'ordre alphabétique de Grateloup chez Hachette en comportait, mais il correspondait au programme de 73) ? Cela appelle un élargissement du champ visuel, c'est le cas de le dire : il n'y a pas que des images à voir.*

Il faut partir de l'expérience que nous pouvons avoir d'exposés d'élèves. Malgré toutes nos recommandations, l'aspect biographique est souvent envahissant dans ces exposés, d'autant plus que les longues introductions que les élèves se sentent obligés de faire sur la vie de l'auteur, avec multiplication de dates, n'éclairent en rien ce qu'ils sont censés exposer. Plus grave, ce luxe de détails biographiques n'aide pas à la localisation historique - essentielle - d'une pensée. Plus il y a de dates, moins il y a de contexte historique. Certes Il me semble qu'un auteur doit être situé historiquement. Mais que ce traçage doit demeurer dans la mémoire pour l'essentiel. Ce qui est important c'est que Descartes ait écrit dans la première partie du XVIIe. Or il se trouve qu'il meurt en 1650. Chiffre rond, facilement mémorisable. On peut forcer un élève à connaître la date de parution *du Discours de la Méthode*. Mais est-ce important ? On peut au contraire mépriser ce détail, mais est-ce raisonnable ? Il ne s'agit pas ici d'un souci d'historien de la philosophie, il s'agit bien d'un problème de pédagogie. Qu'on ne fasse pas de Descartes le contemporain de Freud ! Cela s'est vu, et se verra de plus en plus. Telle était la motivation de ces frises historiques, qui n'ont jamais été aussi lisibles - iconographiquement - que j'aurais pu le rêver. Mais ce n'est pas faute d'avoir essayé ! Quand Freud écrit *l'Interprétation des rêves*, alors que le livre est de 1899, il décide de le dater de 1900. Il sait ce qu'il fait, et nous pouvons interpréter ce geste. Le souci symbolique de Freud rejoint notre souci pédagogique : 1900, c'est une belle date. Et quand Freud meurt - et cela au moins, il ne l'a pas mis en scène ! - en septembre 1939, là encore, la date parle pour la majorité des élèves...

- *Prenons pour conclure une image de philosophe, en tout cas choisie par un philosophe : la célèbre couverture du Léviathan, reproduite p. 487. Lorsque Hobbes fait imprimer le dessin d'un roi traditionnel, tenant épée et crosse, attablé pour ainsi dire derrière un paysage, « mais » constitué d'une foule de petits personnages tous vus de dos et qui semblent participer à une assemblée (indépendamment des images en deux colonnes de la moitié inférieure de la gravure, et qui évoqueraient un jeu de tarots), il y a bien à la fois l'idée de domination et celle de composition. Que peut-on en faire avec les élèves ? Ou plus largement, quel serait le rôle de l'allégorie ?*

Il me semble que l'étude du frontispice peut fonctionner à la manière d'une lecture de texte, dans une visée d'explicitation conceptuelle. L'image me semble être à la charnière de la conception moderne de l'État ; elle tente

d'articuler des pôles contradictoires, une tension repérable tant dans une analyse historique que dans une analyse conceptuelle.

Premièrement, articulation de deux "essences" de l'État : celle, la plus ancienne, d'appareil de *domination et d'exploitation* ; celle, plus récente, de source de *souveraineté et de légitimité*. La puissance physique et idéologique est bien représentée par les deux bras du Léviathan ; mais cette puissance est aussi constituée par une foule compacte, le peuple, sans laquelle cette puissance n'aurait ni légitimité ni permanence. Une tendance va de bas en haut : la souveraineté ; l'autre de haut en bas : la domination ;

Deuxièmement, articulation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel : on peut mettre la puissance religieuse au-dessus du politique, ou bien à côté ; dans le frontispice, le pouvoir spirituel est subordonné au pouvoir politique, conception tout à fait moderne, qui est sans doute liée au contexte historique de l'Angleterre de l'époque, mais qui correspond aussi à une tendance lourde des États modernes (voir les luttes d'influences entre monarchies et papauté dès le Moyen Age) ;

En troisième lieu, articulation de l'abstraction institutionnelle (représentée par des symboles : la couronne, la tiare, l'unicité du pouvoir suprême...) et du concret spatio-historique (une capitale, un territoire, des champs, des monuments...) ;

Quatrièmement, articulation de la force (le canon, la bataille) et du droit (les assemblées) ;

Cinquième et dernier point, articulation de la puissance immanente (la foule, le canon) et de la puissance transcendante (la foudre divine, la menace de l'enfer)...

Et au total, on peut se demander si la mise en forme imagée de l'État n'est pas constituante de l'État lui-même. Un État peut-il se constituer sans se mettre en image : images à la fois symboles et racines ? (ainsi, dans le projet de constitution européenne, on retrouvait cette mise en symboles : un hymne, une devise, un drapeau, une monnaie, une journée commémorative, comme si la constitution ne devenait vraiment effective que dans cette visibilité iconique).

Propos recueillis par Jean-Jacques Guinchard

- III -

La perception dans la philo-du-bac

Genèse d'un capharnaüm

« « Combien ce livre ? - Trente sous. »
 Il venait d'acheter et de fonder
 la nouvelle philosophie française. »
 Taine

En 2001, la notion de *perception* est supprimée des programmes. Les professeurs ne s'en plaignent pas : les problématiques sont jugées trop complexes ou trop coûteuses en temps, pour un résultat faible ; rares sont d'ailleurs les sujets de bac s'y rapportant. Seuls quelques professeurs protestent car, avec la *perception*, disparaissent aussi *la mémoire*, *le désir*, *l'illusion* ; ils y voient la liquidation définitive de qui fut le fleuron de la Classe de Philosophie : la Psychologie.

En 2003, la *perception* réapparaît. Le « Groupe d'experts » chargé des programmes ne donne ni la raison de cette réintroduction ni indication pédagogique pour son étude. Les faiseurs de manuels ressortent alors de leurs cartons le chapitre à peine oublié. Professeurs et élèves (re-)découvrent un invraisemblable capharnaüm : pourquoi ces textes ? ces problématiques ? ces sujets de réflexion ? Comment faire le tri dans ce bric-à-brac conceptuel qui s'étend de l'antiquité à nos jours ou qui prétend, au prix de transitions souvent artificielles, faire croire à l'unité des problèmes d'Aristote à Changeux, d'Epicure à Merleau-Ponty ?

Des raisons commerciales incitent sûrement à offrir une diversité maximale de textes pour séduire ces prescripteurs d'achat que sont les professeurs de philosophie. Mais ce choix commercial résulte lui-même du refus idéologique¹ de *toute détermination raisonnable* des programmes, du refus d'indiquer *quel problème* travailler en priorité. Il y a, cependant, une *autre* une raison à cette situation : l'histoire (méconnue ?) de la philosophie française et de son Institution, dans ses rapports avec la Psychologie².

¹ Analysé par l'Acireph sous le nom de « doctrine officieuse », cf. le *Manifeste pour le philosophie*.

² Pour cette histoire, se reporter à l'article de Jean Lefranc « La méthode psychologique en France au XIX^e » (*L'enseignement philosophique*, mai-juin 1990) qui relève justement que « *tout se joue en France, quelles qu'en soient les conséquences, sur un préalable psychologique* ».

I Le problème de la perception

Grande affaire de la philosophie française

Que les candidats du baccalauréat ne s'y trompent pas ! ... derrière tout sujet sur la perception c'est tout à la fois, le *matérialisme*, l'*empirisme* et l'*athéisme* qu'il s'agit de réfuter : il vaut mieux établir contre Condillac, Hume, Locke ou Mill l'*irréductibilité* des facultés supérieures à l'ordre naturel inférieur, démontrer que la perception est *plus* qu'une addition de sensations, qu'on ne saurait lui attribuer la *passivité* des mécanismes naturels, qu'il faut y voir une *activité* déjà irréductiblement *spirituelle*, etc.

Du moins, telle est la situation au... XIX^{ème} siècle ! Celui de l'Institution d'un enseignement de philosophie dans les lycées sous l'impulsion de Victor Cousin. Car la Psychologie est l'affaire des philosophes, leur chasse gardée. Ces philosophes *éclectiques et spiritualistes* qui dominent alors l'Université française considèrent que la Psychologie, « *science des faits de conscience* », est le prolégomène à tout l'édifice philosophique, sa pierre angulaire. Cette Psychologie, il va de soi, n'entretient aucun rapport à la physiologie ; elle s'en distingue par sa *méthode*, l'observation intérieure ou introspection, sa *certitude*, elle seule atteint les vraies causes, et par le *type de réalité* qu'elle atteint : la réalité non sensible, l'âme ou le moi, inaccessible à la science positive. C'est une Psychologie *philosophique*.

Quelques figures emblématiques du spiritualisme.

- **Royer-Collard** : inventeur de la philosophie d'État au service de Napoléon, chargé de débarrasser l'Université de l'opposition des Idéologues¹, il condamne la « *philosophie de la sensation* » et lui oppose sa « *philosophie de la perception* ». Il estime que de Descartes à Condillac l'histoire du **problème de la perception** a toujours conduit à interposer entre l'objet et la conscience des « idées représentatives », d'où s'ensuit une forme d'idéalisme et de scepticisme ruineuses pour la société comme pour le religion. S'appuyant sur Thomas Reid², il affirme que la saisie *immédiate* du Moi comme substance, identique à soi nous donne les idées de substance, de causalité et de durée, d'où dériverait par une sorte d'induction rationnelle les caractères du monde extérieur (sa réalité substantielle) dont l'existence serait ainsi aussi certaine que celle du

¹ Les Idéologues, inspirés par Condillac, développent une psychologie empiriste ; de plus, ils sont particulièrement hostiles à la restauration religieuse, cf. par ex. Destutt du Tracy « *La Théologie est la philosophie de l'enfance du monde ; il est temps qu'elle fasse place à celle de la raison ; elle est l'ouvrage de l'imagination, comme la mauvaise physique et la mauvaise métaphysique, qui sont nées avec elle dans les temps d'ignorance et qui lui servent de base, tandis que l'autre philosophie est fondée sur l'expérience et l'observation* ». La filiation avec Comte, farouche adversaire de la psychologie spiritualiste se dessine.

² figure dominante de l'école écossaise ; contre les théories postcartésiennes affirmant que nous ne connaissons que par idée, Reid soutient la **perception immédiate** des objets du sens externe et des vérités du sens commun. Il distingue alors divers registres : perception immédiate des objets (perception externe), des modifications internes (conscience), du passé, (mémoire) des convictions et valeurs (raison). Sa philosophie du retour à l'immédiat fonde ainsi une psychologie classificatrice des facultés dont l'influence en France est considérable au XIX^e siècle.

Moi. Taine¹ raconte plaisamment comment ce politique s'est converti à l'école écossaise :

Un matin de 1811, M. Royer-Collard, qu'on venait de nommer professeur de philosophie à la Sorbonne, se promenait sur les quais fort embarrassé. Il avait relu la veille la Bible de son temps, Condillac, et, s'il suivait Condillac, il allait enseigner que nos facultés sont des sensations transformées, que l'étendue est peut-être une illusion, que nos idées générales sont peut-être de simples signes, qu'une science achevée est une langue bien faite... de toute ces formules s'exhalait une vapeur de scepticisme et de matérialisme qui répugnait au chrétien fervent, moraliste austère, homme d'ordre et d'autorité. Pourtant que pouvait-il faire ? Nouveau en philosophie, il n'avait point de doctrine à lui, et bon gré malgré, il devait en professer une. Tout à coup il aperçut à l'étalage d'un bouquiniste, entre un Crevier dépareillé et l'Almanach des cuisinières, un pauvre livre étranger, honteux, ignoré, antique habitant des quais, dont personne, sauf le vent n'avait tourné les feuilles : Recherches sur l'entendement humain d'après les principes du sens commun, par le docteur Thomas Reid. Il l'ouvre et voit une réfutation des condillacien anglais. « Combien ce livre ? - Trente sous. » Il venait d'acheter et de fonder la nouvelle philosophie française. »

- **Théodore Jouffroy** défend une psychologie indépendante de la physiologie² et de la métaphysique, fondée sur « l'observation interne », ayant même méthode et certitude que les sciences physiques avec cet avantage sur elles que les faits que l'observation interne nous donne les « faits » accompagnés de leur cause, qui est le Moi.

- **Victor Cousin**, soucieux de fonder l'ontologie sur la psychologie, veut employer en philosophie « *la méthode d'observation et d'expérience* » de la physique - à ceci près qu'il s'agit d'une méthode d'introspection. Pour Cousin la méthode de la vraie psychologie permet le passage de l'ontologie à la métaphysique : l'application des principes rationnels aux phénomènes *internes* nous donne en effet la *substantialité du moi* et son application aux phénomènes externes de la *sensation* nous donne la *substance extérieure* (ou nature), qui n'ayant pas en elle-même sa raison suffisante (principe de causalité) renvoie *in fine* à Dieu !

Jean Lefranc note justement que « *nous sommes à l'origine de toute une tradition française spiritualiste, puis réflexive et même phénoménologique, qui de Royer-Collard à Jouffroy, Lagneau et Merleau-Ponty va fonder la philosophie sur le problème de la perception* »³.

La position fondatrice de la psychologie

Si pendant un siècle la Psychologie constitue la pièce maîtresse de l'enseignement philosophique (jusqu'à 42% des programmes du bac !⁴) c'est en

¹ Taine, *Les philosophes classiques du XIX^e siècle*.

² *Légitimité de la distinction de la psychologie et de la physiologie*, 1838.

³ Jean Lefranc, *La philosophie en France au XIX^e siècle*, Que sais-je ?, p.26

⁴ Cf. ici même la rubrique Document.

raison de sa prétention à se constituer en théorie du sujet, en théorie de la connaissance, en ontologie et en métaphysique¹.

En dépend en effet :

1. - **l'ordre psychologique** : il faut réfuter la genèse des facultés supérieures (imagination reproductrice ou mémoire, raison), à partir d'états physiques élémentaires (sensations). La psychologie philosophique française, *spiritualiste*, combat l'*associationnisme*² d'origine anglaise (Hume), le *sensualisme* de Condillac, les Idéologues, qui s'en inspirent, et la *psychophysique*, celle de Cabanis qui, dans *Les Rapports du physique et du moral de l'homme* (1802), rattache l'analyse des facultés à la physiologie (comme Comte plus tard) et affirme l'unité de la nature, physique et moral : Cabanis ne va-t-il pas jusqu'à affirmer que la pensée est produite par le cerveau comme les sucs gastriques par l'estomac³ ? Le péril matérialiste est là.
2. - **l'ordre logique** ou la théorie de la connaissance : il s'agit de soutenir le « rationalisme » contre l'empirisme, la libre initiative de l'esprit ou de l'âme reconnue comme cause de ses idées.
3. - **l'ordre moral** : qui est d'autant mieux assuré qu'on a préalablement démontré que le sujet (l'esprit) n'est pas le réceptacle *passif* des impressions sensibles mais bien un sujet *actif* (un Moi libre et spirituel).
4. - **l'ordre ontologique et métaphysique** : soutenir le dualisme corps/esprit, la substantialité de l'âme contre le monisme matérialiste permet défendre « rationnellement » la croyance à l'unité, à la personnalité et à l'immortalité de l'âme.

La « *vraie psychologie* » (spiritualiste) défend les droits de la Morale, de la Métaphysique et de la Religion contre la psychologie empirique accusée de conduire au matérialisme (en Métaphysique), au scepticisme (en Logique), à l'égoïsme (en Morale) et pour finir à l'athéisme. Car si jamais l'esprit n'était qu'un *flatus voci* désignant la collection des événements mentaux ou des phénomènes psychophysiques, cela en serait fini de l'unité et de la

¹ Ce qui donnait déjà aux manuels de l'époque l'impression d'un fatras de doctrines bien peu rigoureuses : on discute ainsi des « théories médiatistes » (supposant une saisie indirecte) en distinguant le « médiatisme objectif » dont les images de Démocrite, les esprits animaux cartésiens, l'harmonie préétablie, la Vision en Dieu, les idées représentatives de Locke seraient les espèces ; le « médiatisme subjectif » : l'hallucination vraie de Taine, l'inférence de Cousin... ; puis les « théories immédiatistes » : l'intuitionnisme des Écossais (Thomas Reid) ; Hamilton (la perception comme intuition immédiate de la réalité matérielle, « *La conscience me donne immédiatement le moi et le non-moi* »), l'intuitionnisme de Maine de Biran dont la théorie de l'effort permet d'expliquer la saisie simultanée du sujet et de l'objet, l'immédiatisme d'Aristote (la sensation comme acte commun de l'objet sensible et des sens : *non est id quod, sed id quod vel per quod objectum percipitur*), etc... On retrouve dans les manuels actuels les résidus de ces discussions à travers la succession des textes d'Épicure, de Descartes, de Locke, de Berkeley, etc., mais sans davantage de cohérence.

² Hérité des philosophes anglais John Locke et David Hume, l'associationnisme repose sur deux idées principales : l'une concernant l'origine de la connaissance (l'empirisme), l'autre la genèse des idées à partir de l'association des sensations élémentaires (l'associationnisme proprement dit). Il affirme que la *perception* est une combinaison de *sensations* élémentaires, éventuellement rapportées aux traces *mémorielles* pour expliquer le phénomène d'identification ou de reconnaissance de l'objet.

³ Le cerveau, écrit-il, « *digère en quelque sorte les impressions [...], il fait organiquement la sécrétion de la pensée* »

substantialité de l'âme, et du dogme théologico-philosophique de son immortalité, si nécessaire à la Morale et à la Religion. Si le bachelier doit analyser la perception, qu'il ne l'oublie pas !

Les « anti-psychologiques »

Dès son apparition la psychologie d'introspection rencontre une résistance farouche¹. Et l'on trouve dans les anthologies actuelles les traces de ces débats.

Les critiques proviennent de trois camps. Il y a celle, sans surprise, des tenants de l'empirisme ou du sensualisme. On reste sur le terrain philosophique. La critique des fondateurs de la psychologie expérimentale est plus inquiétante, c'est une contestation d'autorité ; ils revendiquent l'autonomie de la psychologie *scientifique* contre l'hégémonie de la psychologie philosophique, jugée brumeuse, incertaine et métaphysique !

La critique la plus radicale est celle des « anti-psychologiques ». Ils récuse toute possibilité d'une psychologie *autonome*. Trois noms dominent la scène française. **Broussais** (médecin) qui attaque Cousin, dénonce la nullité de sa méthode, sa prétention à séparer psychologie et physiologie : « *C'est donc sous l'inspiration de leur conscience que les métaphysiciens modernes, qui ont répudié ce nom pour n'être pas confondus avec les théologiens, tiennent le langage suivant, sous le nom de psychologues : « Oui sans doute, les sciences doivent reposer sur des faits observables ; mais il n'est pas de rigueur qu'ils soient tous observés par les sens. Il y a deux espèces d'observation indépendantes l'une de l'autre, celle des naturalistes, et celles des philosophes : la première n'admet que l'observation des sens ; la seconde est fondée sur l'observation intérieure, et les faits qu'on y découvre sont des faits de conscience » (...) Ils disent qu'il faut écouter le langage de la conscience, et pour cela se recueillir, se placer dans le silence et dans l'obscurité, afin qu'aucun sens ne travaille ; s'abstraire de tous les corps de la nature, en un mot, s'écouter penser. Ils affirment sérieusement que lorsqu'on s'est longtemps exercé à ce genre de rêverie, on découvre une perspective incommensurable, un monde nouveau, peuplé d'une foule de faits, chacun les plus admirables, et liés entre eux par des rapports naturels dont on peut saisir les lois »*² .

Auguste Comte dénie toute scientificité à l'introspection (« *les prétendues observations faites sur l'esprit humain considéré en lui-même et a priori sont de pures illusions ; et qu'ainsi tout ce qu'on appelle logique, métaphysique, idéologie, est une chimère et une rêverie, quand ce n'est point une absurdité* »³) et il dénonce après Broussais « *les tentatives rétrogrades* » de « *quelques hommes* » qui « *ont essayé depuis dix ans de transplanter parmi nous*

¹ J. Lefranc souligne qu'on peut à la fois « *esquisser une tradition française de la méthode psychologique en philosophie* » et « *relever la contestation non moins permanente de la méthode psychologique* » (art. cit.)

² *De l'irritation et de la folie. Ouvrage dans lequel les Rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique* (1828)

³ Cf. sa lettre à Valat du 24 septembre 1819, *Correspondance générale et confessions* (vol. I, 1814-1840, Paris : EPHE & Mouton, 1973).

la métaphysique allemande [Cousin et Jouffroy sont clairement visés], et de constituer sous le nom de psychologie une prétendue science entièrement indépendante de la physiologie, supérieure à elle, et à laquelle appartiendrait exclusivement l'étude des phénomènes spécialement appelés moraux »¹. Enfin Cournot pour qui, à la suite de Comte et Broussais, « il est de toute évidence que l'observateur qui s'observe et se juge lui-même se place dans de mauvaises conditions pour observer et pour juger »²

La polémique fait rage. Dès 1867, Ravaisson dans son rapport sur la Philosophie en France au XIXe siècle en dresse le constat : « pour ce qui concerne la méthode dans la philosophie en particulier, ces dernières années ont vu se décider de plus en plus l'abandon des espérances qu'on avait fondées sur ce qu'on nommait la méthode psychologique ». Le « demi-spiritualisme » de Cousin ajoute-t-il ne pouvait « satisfaire ni les esprits scientifiques ni les âmes religieuses ». Est-ce pour autant la fin prochaine de psychologie philosophique spiritualiste ? Loin de là.... Les sujets « psychologiques » à la manière française ont encore de beaux jours devant eux et la psychologie philosophique n'a pas fini d'enfler dans les programmes.

II Découronner la philosophie ?

Les assauts de la psychologie scientifique

Dans l'enseignement comme au bac, il s'agit donc de défendre le spiritualisme contre le « matérialisme larvé » (selon le mot de Fouillée) des scientifiques et des philosophes empiristes. Mais la contestation se renforce et, malgré l'abandon de l'éclectisme, le radeau spiritualiste prend l'eau de toute part.

Sur le front philosophique, le débat avec la philosophie associationniste anglaise se poursuit avec nouveaux adversaires, J. S. Mill et Spencer³ qui figurent alors dans la liste des 21 auteurs du programme de philosophie. Il se poursuit aussi avec les positivistes et les matérialistes.

¹ A. Comte, *Examen du Traité de Broussais sur l'irritation* (1828) Republié dans la revue *Corpus*, 1988, n° 7-8, p. 87-91 . « l'homme peut observer ce qui lui est extérieur (...) Mais il lui est évidemment impossible de s'observer dans ses propres actes intellectuels, car l'organe observé et l'organe observant étant, dans ce cas, identiques, par qui serait faite l'observation ? (...) l'homme ne saurait directement observer ses opérations intellectuelles ; il ne peut en observer que les organes et les résultats. Sous le premier rapport, on rentre dans la physiologie ; sous le second, les grands résultats de l'intelligence humaine étant les sciences, on rentre dans la philosophie des divers sciences, qui n'est point séparable de ces sciences elles-mêmes. Sous aucun rapport, il n'y a place pour la psychologie ou étude directe de l'âme indépendamment de toute considération extérieure ».

² A. A. Cournot, *Matérialisme, vitalisme, rationalisme* (1875) Paris : Vrin, 1987. Troisième section, § 9 : La psychologie est-elle une science ?

³ Rappelons que l'œuvre de Spencer, largement ignorée aujourd'hui, a très fortement impressionné ses contemporains au point d'être le système philosophique le plus traduit de la fin du XIXe du siècle dernier. Pour Spencer de même que la vie psychique émerge de la vie organique, les phénomènes psychologiques les plus complexes émergent des plus simples. On voit pourquoi le spiritualisme français s'attachera à le réfuter.

Mais c'est sur front scientifique que la menace est grande. Si la physiologie nerveuse du XIX^{ème} siècle avait déjà bousculé la conception d'un siège de l'âme dans le cerveau et l'affirmation de l'unité du moi, le développement rapide de la psychologie *scientifique* menace désormais la pièce maîtresse de la philosophie française.

En Allemagne, la psychophysique se développe avec **Fechner** (et sa fameuse loi : « *la sensation varie comme le logarithme de l'excitation* »¹) ; **Wundt** crée le premier laboratoire de psychologie à Leipzig, en 1879. Dans le monde anglo-saxon, la figure de William **James** est singulière puisqu'il fonde le premier laboratoire américain de psychologie tout en restant dans la tradition de la philosophie de l'introspection. Mais l'adversaire est **Watson**² : fondateur du béhaviorisme dont le choix épistémologique fondateur est l'exclusion des états mentaux du champ des *observables*. Si les comportements constituent l'unique objet possible de la psychologie scientifique, la psychologie d'introspection est ruinée : l'âme, l'esprit et ses facultés sont rejetées du champ scientifique comme autant d'entités métaphysiques sur lesquelles on peut dire tout et son contraire sans crainte d'être démenti par l'observation. En France, trois grandes figures dominent : **Ribot**³, le premier à détacher la psychologie de la philosophie, fonde la psychologie "scientifique" française. **Binet**⁴, essentiellement expérimentateur et pionnier de la psychotechnique (les tests de mesure de l'intelligence) développe le premier laboratoire français de psychologie. Enfin, **Janet**⁵ défend une psychologie objective. L'enseignement de la philosophie, jusqu'aux années 50, est une perpétuelle discussion avec ces auteurs sur les questions psychologiques, perception y compris.

La résistance spiritualiste et ses enjeux politiques

Elle s'organise de **Ravaisson** (*De l'Habitude*, 1838) jusqu'à **Fouillée** (la *Psychologie des idées-forces*) en passant par **Lagneau** (et sa « *méthode spirituelle* ») et surtout **Lachelier** dont la « *méthode réflexive* » entend donner à la psychologie philosophique la rigueur qui lui fait tant défaut. Mais pour sauver la psychologie *spiritualiste*, il fallait un héros capable de ferrailler aussi bien contre Fechner que contre Mill ou James, un géant capable de réduire le si influent Spencer et de terrasser les prétentions de la science à saisir les

¹ Dans bien des manuels de philo, les lois de Fechner sont le seul exemple de psychologie scientifique !

² Watson aggrave son cas avec son élémentarisme qui le situe par ailleurs dans la tradition empiriste et associationniste (il reprend à son compte, dans l'analyse des comportements, les lois d'association).

³ Normalien et agrégé, il publie en 1870 *La psychologie anglaise contemporaine*, dont la préface sera considérée comme le manifeste de la nouvelle psychologie française. C'est pour lui que fut créée en 1887 la première chaire de psychologie (intitulée Psychologie expérimentale et comparée) au Collège de France, qu'il occupera en 1888.

⁴ Binet (1857-1911), directeur en 1894 du Laboratoire de Psychologie Physiologique de la Sorbonne.

⁵ Janet entre à l'École Normale supérieure et obtient l'agrégation de philosophie en 1881. En 1889, il soutient sa thèse de philosophie, *L'Automatisme Psychologique*. En 1893, il soutient sa thèse de médecine *L'état mental des hystériques*. Chargé de l'enseignement de psychologie "expérimentale" à la Sorbonne, de 1892 à 1902, il succède à Ribot au Collège de France en 1902.

phénomènes spirituels. L'Ecole spiritualiste française le trouve en **Bergson**. *L'Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) critique sévèrement Fechner : on ne saurait mesurer les faits psychologiques, sauf à tout confondre ! grandeurs intensives et extensives, qualité et quantité, intériorité et extériorité, esprit et matière, conscience et corps, temps et espace, etc.

La psychologie peut rester la chasse gardée des philosophes. Son importance croît dans les programmes : sa part passe de 30 % en 1880, à 40% en 1885, atteint 42% en 1902, avant de revenir à 32 % en 1923. Il faut attendre 1960 pour que s'opère, malgré les professeurs de philosophie, la redistribution amorçant le reflux irréversible de la psychologie. Si les références scientifiques sont actualisées, les problématiques demeurent les mêmes : discussion de l'associationnisme et des thèses psychophysiques. Les sujets du baccalauréat sur la perception, remarquablement stables, en témoignent¹.

Mais l'enjeu est aussi **politique**. La psychologie² cherche à s'émanciper de la tutelle philosophique. Lors de la fameuse **séance de la Société Française de Philosophie du 13 février 1926** consacrée aux « *conditions d'existence de l'enseignement supérieur de philosophie* », le psychologue Piéron³ plaide pour « *donner à la psychologie son autonomie complète* ». Mais il a peu de chance d'être entendu⁴ car chez les philosophes on s'inquiète de l'avenir de la philosophie dans l'Université : c'est qu'avec l'essor de la sociologie et de la psychologie, « *les études philosophiques sont devenues encyclopédiques* » (Brunschvicg). La licence d'enseignement comprend quatre certificats : - Histoire de la philosophie - Psychologie Générale (et au choix, psychologie expérimentale, pathologie mentale, psychologie pédagogique ou esthétique) - Philosophie générale ou Logique - Morale ou Sociologie. Les facultés de province aux étudiants peu nombreux n'ont pas assez de professeurs de philosophie pour maîtriser cette « *véritable Encyclopédie* ». Brunschvicg propose de concentrer la formation philosophique dans trois universités. C'est la levée de boucliers : car si tous conviennent de l'impossibilité de dominer un encyclopédisme qui entraîne la philosophie dans une « *spécialisation morcelante* » (Blondel), la solution proposée par Brunschvicg - se retirer de certaines universités pour concentrer les forces dans les grands centres - est jugée inacceptable : « *comment découronner une Université en lui enlevant la philosophie ?* » (Chevalier), « *une Université privée désormais de sa chaire de philosophie, se considérerait comme découronnée. On ne se rend pas assez compte du prestige qu'exerce une telle chaire... L'enseignement qui s'y donne est comme une âme d'où la réflexion plane sur toutes les autres disciplines intellectuelles... Pas une Université ne saurait se prêter à une telle mutilation* » (Lyon) ; car « *une Université n'est pas digne de ce nom sans enseignement philosophique : autant la supprimer complètement que de l'amputer ainsi* » (Delacroix), le professeur

¹ Cf. la rubrique Document

² Et bientôt la sociologie que Durkheim enseigne à cette même époque d'une chaire de philosophie.

³ *De l'inquiétant déclin de la psychologie scientifique française et des moyens de l'enrayer*, Bulletin de la SFP, 13 février 1926.

⁴ Il faudra attendre 1947 (création de la première licence de psychologie) !

de philosophie dans une Université de province « *a pour rôle de représenter la philosophie, de maintenir par sa présence et par son action personnelle le sentiment qu'il y a là un ordre de questions dont un homme instruit ne saurait se désintéresser* », bref de rappeler une certaine « *préséance* » (A. Lalande).

Les droits de la philosophie sur la psychologie sont si bien défendus que Piéron s'inquiète de ce que la « *Psychologie française dégagée de la métaphysique par des Ribot, des Beaunis et promise à un bel avenir à la fin du XIX^e* » soit en plein déclin. Il dénonce les effets prévisibles d'une philosophie ignorante des savoirs positifs puisque coupée des sciences depuis la séparation des Facultés de Lettres et de Sciences : « *aussi aboutit-on à ce paradoxe : les agrégés, professeurs de lycée, vont être chargés d'enseigner la psychologie expérimentale (...) ils devront utiliser des manuels, décrire des expériences et des appareils ; et ils n'auront jamais fait ces expériences, jamais vu ces appareils ; on pense ce que pourra être un pareil enseignement.* » Et Piéron d'ajouter : « *il faudrait au moins que des psychologues qualifiés assurent la préparation pour leur partie, des futurs professeurs de philosophie et des éducateurs en général.* »

Est-on si éloigné des questionnements et difficultés d'aujourd'hui ? Pour aborder la perception, que doit savoir un professeur de philosophie de ce qu'en dit la science ? La formation, initiale ou continue, prévoit-elle au moins une information ? Peut-on en rester à Fechner ? Ou faut-il philosopher sur la perception dans l'ignorance complète des données de la science ?

III Et vint la Phénoménologie...

Le développement de la psychologie scientifique¹, très peu unifiée au demeurant, rend de plus en plus intenable la tutelle des philosophes sur les « sciences de l'esprit ». Le salut vient alors de la « nouvelle psychologie » (la *Gestalt-théorie*)² et surtout de la phénoménologie.

La « théorie de la Forme » permet de s'opposer à la fois au béhaviorisme de Watson et à l'associationnisme, de récupérer au passage l'essentiel des critiques du camp spiritualiste contre la psychologie empiriste ou positive, tout en les refondant « scientifiquement » ; on se débarrasse du même coup de l'encombrante psychologie d'introspection. Quant à la phénoménologie, elle analyse les activités psychologiques comme des modifications des visées *intentionnelles* de la conscience. La saisie du sujet « d'avant la science » doit permettre de dépasser les oppositions traditionnelles entre objectivité et subjectivité, intellectualisme et empirisme et de se situer à un niveau plus radical de fondation. Se réservant cette fondation radicale, la philosophie

¹ Charcot, Bernheim, Binet, Ribot, Piéron, Janet, bientôt, Skinner, Wallon, Piaget, Zazzo, etc,

² Qu'on pense à l'influence considérable d'un ouvrage de vulgarisation de la Gestalt-théorie comme celui de Paul Guillaume, *La psychologie de la forme* (1937) qui aura les honneurs du manuel le plus pratiqué des années 50, le Cuvillier, et dont des extraits figurent encore dans certains manuels actuels.

récupère sa traditionnelle position de surplomb : elle n'a donc plus à s'inquiéter des avancées de la psychologie scientifique, même émancipée de sa tutelle.

On voit que le problème de la perception n'est pas accessoire. La place et le rôle de la philosophie dans les savoirs, dans l'enseignement et à l'Université en dépendent, au moins en France. On perçoit mieux du coup le grand avantage de l'analyse phénoménologique : le déplacement qu'elle opère permet de quitter *le terrain scientifique*. La critique husserlienne de l'empirisme et du psychologisme avait déjà ruiné les prétentions de la psychologie à se constituer en *théorie de la connaissance*. Avec la phénoménologie française, les droits de l'Esprit sont désormais assurés contre les prétentions d'une science réifiante à saisir le réel. Dans le rôle de fondation, la phénoménologie se substitue avantageusement à l'ancienne psychologie philosophique : elle permet de sauver le discours sur le sujet, la conscience, l'esprit sans qu'il soit besoin de recourir aux méthodes d'introspection.

Et comme toutes les notions de l'ancienne psychologie (*conscience, perception, mémoire, imagination, volonté, désir, le sujet*) sont passibles d'une analyse phénoménologique, on retrouve au baccalauréat quasiment les mêmes sujets. Le plan canonique d'une dissertation reproduit alors celui de bien des cours :

- I. *Percevoir, c'est sentir* (l'empirisme, l'associationnisme, le sensualisme au choix : Épicure, Hume, Locke, Watson)
- II. *Percevoir, c'est juger* (l'Intellectualisme ; au choix Platon, Descartes, Lagneau, Alain)
- III. *Les apports scientifiques et leur limites* (une pincée de Fechner, une dose de Bergson et un peu de Gestalt-Théorie avec Guillaume).
- IV. *Le dépassement phénoménologique* (Husserl, Merleau-Ponty, éventuellement Sartre¹ ; le renvoi dos à dos des traditions antérieures).

Et qu'en est-il, aujourd'hui, dans les cours de philo, quarante ou cinquante ans plus tard ? Peu de choses paraissent avoir changé. Ne pouvant plus discuter sur le terrain scientifique et ne désirant pas revenir à la psychologie du siècle dernier, les professeurs de philosophie semblent un peu coincés : aller au-delà de la phénoménologie risquerait d'entraîner sur des rivages à la fois très techniques et très étrangers à la tradition de la philosophie française, ceux du courant cognitiviste ou de l'analyse grammaticale inspirée de Wittgenstein².

¹ A propos de l'*Esquisse d'une théorie des émotions*, Piaget relève que, au plan du savoir, elle nous en apprend beaucoup sur Sartre et la philosophie sartrienne que sur les « émotions » ; il reproche à la psychologie *philosophique*, (ancienne, d'introspection, ou nouvelle, phénoménologique) sa prétention à détenir la vérité des faits psychologiques alors que l'essentiel des progrès du savoir vient de la psychologie scientifique (cf. le débat entre Piaget et Ricoeur notamment Philosophie et Psychologie dans le premier numéro de *Raison Présente*, p.51-78 4^e trimestre 1966)

² cf. les *Philosophies de la perception* (éd. Odile Jacob, 2003) pour faire le point sur ces approches contemporaines

IV La disparition de la psychologie(1960-2003).

Tout contribue donc à éliminer cette pièce maîtresse de l'enseignement français de philosophie qu'a été la psychologie. Le structuralisme des années soixante accentue le mouvement car il prétend anéantir les philosophies du sujet (et claironne « la fin de la philosophie », plus sûrement : d'une certaine philosophie spiritualiste à la française). Le coup de grâce est portée par Georges Canguilhem : sa critique épistémologique des prétentions scientifiques de la psychologie a quasiment valeur d'Interdit car il est aussi inspecteur général de philosophie et co-auteur du programme de 1973. Si la psychologie est, comme il l'affirme, une discipline sans unité ne dépassant pas le niveau d'un « *empirisme composite, littérairement codifié aux fins d'enseignement* » que reste-il, en effet, à en sauver ? De fait, la psychologie disparaît comme titre ou partie les programmes ainsi que la plupart des notions de psychologie, y compris celle de perception qui s'éteint en 2001.

Épilogue ?

Rentrée 2003, la perception fait son retour. Pourquoi ? Les « experts », auteurs du nouveau programme, ne se sentent pas tenus de l'expliquer aux professeurs qui auront pourtant à l'étudier. Est-ce dû au reflux de la pensée dite « anti-humaniste » des années 70 et au retour concomitant des « philosophies du sujet » ? Au renouveau de la philosophie de la perception ? Un compromis aux raisons obscures ? Et s'il ne s'agit ni de revenir à la psychologie d'introspection ni de courir vainement après les derniers développements d'une psychologie scientifique sans grande unité, qu'attend-on de son étude ?

Pour l'instant, dans les manuels (et dans les cours ?), c'est l'éternel retour - plus ou moins artificiel - des mêmes problématiques et des mêmes textes : un amas hétéroclite qui laisse perplexe. Que faire avec les élèves ? Choisir arbitrairement un problème ? Définitivement renoncer à les orienter dans la pensée ? Parler de toutes choses, avec vraisemblance, sans en connaître aucune ? A moins, que la phénoménologie, ne soit le dernier mot du philosophe et qu'il n'y ait effectivement rien de nouveau depuis les années 50 (sinon les années 30) ?

La partie est ici expressive du tout et le traitement de la notion de perception dans les manuels illustre finalement assez bien les absurdités de l'actuelle conception des programmes. Au lieu de se demander ce qu'il serait utile et formateur d'enseigner aux élèves, on s'en tient prudemment - et au nom d'une liberté pédagogique bien mal comprise - à une liste de notions vagues, indéterminées, produit aléatoire des sédimentations successives de l'histoire complexe et souvent méconnue de l'institution philosophique.

Serge Cospérec

Etranger

La philosophie dans l'enseignement secondaire en Suisse

Par Jonas Pfister¹

La philosophie a sa place dans l'enseignement secondaire en Suisse. Mais beaucoup de différences existent entre les écoles, essentiellement en raison de trois facteurs : la souveraineté cantonale en matière d'éducation, la tradition linguistique et la tradition confessionnelle. Après une introduction à ce que nous appelons le plan d'études cadre au niveau fédéral - ce qui s'appelle en France « programme »² - de la philosophie dans l'enseignement secondaire, je présenterai le plan d'études du canton de Berne comme un exemple, pour donner une idée plus détaillée de l'enseignement philosophique.

Le plan d'études cadre pour la philosophie

En Suisse, l'enseignement est du ressort des cantons. Néanmoins, une institution est chargée de coordonner les différents systèmes éducatifs cantonaux, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)³. En 1994 un plan d'études cadre a été édicté, qui précise les programmes pour les écoles de maturité (gymnases), l'équivalent des lycées français, et aboutissant à la maturité, le diplôme correspondant au baccalauréat français. Ce plan d'étude cadre spécifie notamment les objectifs généraux des différentes disciplines, y compris la philosophie, et précise que les gymnasiens et les gymnasiennes doivent suivre l'enseignement dans sept disciplines fondamentales, une option spécifique et une option complémentaire.

Le plan d'étude cadre pour la philosophie a été rédigé en allemand, en français et en italien. On pourrait s'attendre à ce que ces versions aient le même contenu, mais dès les premières lignes apparaissent des conceptions différentes de l'enseignement philosophique. Alors que la version germanophone déclare que l'enseignement se nourrit des propres pensées de l'individu en soi-même ou dans le dialogue avec autrui, ce qui peut aussi comprendre les penseurs du passé, les premières phrases de la version francophone sont les suivantes : « L'enseignement de la philosophie rend l'élève capable - et désireux - de penser philosophiquement par lui-même, dans un esprit critique et auto-

¹ L'auteur est assistant à l'Institut de philosophie de l'Université de Berne et enseigne la philosophie dans un lycée (Literargymnasium Bern-Neufeld).

² « Plan d'études » est un calque de l'allemand *Lehrplan*.

³ Voir <http://www.cdip.ch>

critique. Cette pensée est soit une confrontation avec lui-même, soit un dialogue avec autrui. Il trouve dans les penseurs du passé des interlocuteurs privilégiés»¹. Ceci ne correspond pas à la conception de la philosophie sur laquelle est basé le texte germanophone. Pour les francophones l'étude des grands philosophes, des classiques est le mode d'accès privilégié à la philosophie, tandis que pour les germanophones cette médiation est secondaire par rapport à la réflexion sur sa propre pensée. On ne peut mesurer très précisément la différence, mais on peut dire que l'enseignement de l'histoire de la philosophie est plus important en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. On remarque donc ici une certaine différence selon les régions linguistiques : en Romandie l'enseignement de la philosophie est plus orienté vers les auteurs du passé, alors qu'en Suisse alémanique l'enseignement des classiques passe après la réflexion sur sa propre pensée.

La philosophie est proposée dans un bon nombre d'écoles de maturité, mais son statut varie beaucoup. Avant le plan d'études cadre de 1994, les cantons de langue française ou de confession catholique connaissaient la philosophie comme discipline obligatoire de deux à trois heures hebdomadaires dans les deux dernières années du lycée. Les cantons de langue allemande et de confession protestante ne connaissaient par contre la philosophie pratiquement que comme discipline facultative². On remarque donc aussi une différence selon les régions confessionnelles : dans les cantons de confession catholique le statut de la philosophie est généralement plus important- avec des cours obligatoires et un nombre d'heures élevé - que dans les cantons de confession protestante.

On retrouve cette différence au niveau européen : dans les pays à majorité catholique comme la France, l'Italie et l'Autriche la philosophie est une discipline obligatoire du *curriculum*, dans les pays à majorité protestante comme l'Angleterre et l'Allemagne, la philosophie est proposée au mieux comme discipline facultative dans certains établissements. Une corrélation entre enseignement de la philosophie et confession majoritaire existe, mais est-elle aléatoire ou due à la valorisation traditionnelle de la philosophie de la part de l'Église catholique ? L'enseignement de la philosophie pourrait aussi avoir la fonction de contrebalancer le discours et l'influence de l'Église catholique. La corrélation pourrait donc être liée au mouvement de laïcisation (et non seulement de sécularisation)³. Il ne s'agit que d'hypothèses qui demanderaient à être confirmées.

Le statut de la philosophie dans les cantons à majorité catholique a pu être sauvegardé après la réforme du système éducatif de 1994, soit comme discipline obligatoire supplémentaire, soit en la déclarant discipline fondamentale. Dans certains cantons, les réformes ont débouché sur la suppression des écoles spécialisées de formation des enseignantes et enseignants et sur la création d'une nouvelle discipline au sein des écoles de maturité, la « PPP », - *Psychologie, Pédagogie, Philosophie*. Sous l'inspiration du modèle

¹ http://www.cdip.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html

² Pour une liste des sites Internet des écoles de maturité en Suisse voir <http://www.kantonsschulen.ch>

³ Je remercie Jean-Jacques Guinchard pour cette idée.

autrichien, où « PPP » est le nom de la formation universitaire pour devenir professeur de lycée en philosophie et psychologie, un grand nombre d'écoles de maturité en Suisse offrent maintenant la PPP comme une discipline « option spécifique ». La philosophie occupe alors en général deux heures hebdomadaires sur trois ans. En tant que discipline spécifique, la PPP fait partie des disciplines qui donnent lieu à épreuves aux examens de maturité.

La création de la PPP doit être considérée comme une amélioration générale du statut de la philosophie dans l'enseignement suisse : la somme totale des heures de philosophie a augmenté et le nombre d'établissements qui offrent la philosophie comme discipline des examens de maturité a augmenté aussi. Comme la PPP est une option, les élèves sont souvent très motivés. Bien souvent ils la choisissent pour la psychologie, et du coup découvrent la philosophie et commencent à l'aimer.

L'enseignement facultatif a aussi gagné en importance. Dans beaucoup d'écoles, la philosophie est proposée comme option complémentaire, en général à raison de deux heures hebdomadaires sur deux ans. Mais en raison d'une connaissance insuffisante de la philosophie, les cours ne sont parfois pas assurés faute d'élèves, surtout dans les écoles plus petites.

Le plan d'études pour le canton de Berne

Dans le canton de Berne, beaucoup d'écoles secondaires offrent la philosophie, soit dans le cadre de l'option spécifique PPP, soit comme option complémentaire. Environ 15% des élèves choisissent la PPP. En 2005 un plan d'études pour les différentes disciplines y compris la philosophie est entré en vigueur pour toutes les écoles de maturité de langue allemande du canton¹.

Pour la philosophie, *dans le cadre de la PPP*, ce plan d'études prévoit les thèmes suivants :

En première année une introduction aux origines, aux questions et aux méthodes de la philosophie, de l'anthropologie (l'être humain et les conceptions de bonheur) et une introduction à l'épistémologie (notamment à l'empirisme et au rationalisme).

En deuxième et troisième année, de l'éthique (valeurs et normes, éthique kantienne et utilitarisme, éthique appliquée), de la philosophie politique (différentes conceptions de la justice politique et sociale), un approfondissement de l'épistémologie (philosophie transcendantale et théorie des sciences), de la philosophie du langage (théories de la signification) et de la philosophie de l'esprit (problème des rapports entre le corps et l'esprit, la conscience et l'intelligence artificielle).

Pour la philosophie *en option complémentaire* le plan d'études est similaire. Comme on n'enseigne l'option complémentaire que pendant deux années, le volume des connaissances est moindre.

¹ <http://www.erz.be.ch/proj/mittelschulen/klm>

Le plan d'études fixe aussi des règles méthodologiques. L'enseignement doit se mettre au niveau de l'élève et l'inciter à raisonner par lui-même. La philosophie est une discipline qui vit grâce à la dialectique : c'est dans le dialogue que naît, à partir d'opinions, le savoir qui est compréhension. C'est le raisonnement personnel qui peut aboutir à la compréhension.

Une remarque sur l'enseignement de la philosophie au lycée en général.

Dans mon propre enseignement, je remarque souvent chez les élèves deux tendances opposées dans leur pensée. D'une part, ils adhèrent à un relativisme radical selon lequel leur propre opinion est tout aussi bonne que celle d'un autre. Selon cette conception, on ne peut pas dire que ce que l'autre pense est faux. On laisse à l'autre son opinion, on la « tolère », et certains élèves croient que cette forme de tolérance est l'approche juste envers l'autre d'un point de vue moral. Certains élèves utilisent le relativisme aussi comme protection, de peur de perdre leur propre opinion, leur foi, en l'exposant à la critique. D'autre part les élèves recherchent des faits à apprendre par cœur. Ils montrent une croyance presque dogmatique envers tout ce que le professeur leur dit. Et si c'est écrit dans un livre, cela doit être vrai. Mais ni l'une ni l'autre approche n'est bien sûr la bonne. Je dois inciter les élèves à justifier leurs opinions, à les défendre contre les critiques et à bien analyser les arguments des autres. Et pour cela il faut qu'ils apprennent à argumenter aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Je suis en accord total avec Pascal Engel sur le statut de la dissertation : elle est faite pour démontrer un raisonnement clair et argumenté¹. Je suis d'accord aussi avec Desiderio Murcho qui explique l'importance de la discussion orale dans l'enseignement : pour inciter les élèves à penser, il faut les confronter à des contre-arguments².

C'est seulement en justifiant les opinions et en analysant les justifications des autres qu'on apprend à comprendre que certaines raisons sont meilleures que les autres - ce qui correspond à un objectif central aussi bien de l'enseignement de la philosophie au lycée que de la philosophie elle-même³.

Par Jonas Pfister

¹ *Côté Philo*, Numéro 3, Novembre 2003.

² *Côté Philo*, Numéro 5, Novembre 2004.

³ Je remercie Verena Thaler et Jean-Jacques Guinchard de *Côté Philo* d'avoir commenté une première version de cet article.

En classe

Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ?

Les représentations premières des élèves forment des obstacles très résistants. Celles concernant la vérité, banales dans leur contenu, sont ruineuses pour la pensée. On sait que beaucoup d'élèves oscillent entre dogmatisme (la science, et elle seule, dit la vérité) et relativisme (à chacun sa vérité). La philosophie ne relevant ni de la preuve logico-mathématique ni de la preuve expérimentale tombe naturellement à leur yeux dans la sphère d'une libre opinion échappant à toute norme cognitive.

Ces représentations premières n'ont en soi rien de scandaleux. Elles sont prévisibles et les élèves ont de *bonnes raisons* - dans leur état de savoir - de penser *ainsi*. Mais le discours philosophique risque d'être sans grand effet si on les ignore. Elles reviennent alors régulièrement, au grand dam du prof de philo dont la tâche paraît semblable à celle de Sisyphe.

Pour cette raison, j'aborde dès la rentrée la question du discours et de son rapport à la vérité. Cela peut se faire lors d'une séance d'introduction à la philosophie, en consacrant le premier un cours à la vérité ou à l'occasion d'une première dissertation (sur l'opinion par exemple). C'est une autre voie que propose l'exercice¹ qui suit. Il vise à faire *prendre conscience des différences de statut* entre nos jugements les plus ordinaires, à distinguer *différents régimes de parole*. Le but est d'introduire un peu de « jeu » dans la pensée, d'*aider les élèves* à rompre avec une attitude crispée, à sortir de leur adhésion souvent immédiate et massive aux idées qui leur sont chères ; et de rendre ainsi possible un discours philosophique, ou critique.

Descriptif

Exercice fait plutôt en début d'année, en toute série moyennant adaptation. (réduction du nombre d'items et simplification de la présentation du classement). Le nombre de séances dépend du degré d'approfondissement visé et du questionnement des élèves (au moins deux séances de 2 heures).

Déroulement

Présentation de l'exercice aux élèves (volontairement succincte) :

Rechercher sincèrement la vérité oblige à s'interroger sur la *fiabilité* de tout ce que nous pensons ou jugeons être vrai, à examiner ce qui fonde notre *confiance* dans telle ou telle affirmation. L'exercice propose d'y réfléchir.

¹ Précisons une dette pédagogique : l'exercice est adapté d'une séquence didactique exposée par Claudine Leleux dans *Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?* (éd. Démopédie, Bruxelles) même si l'usage que j'en présente ici est très différent.

Première phase (Exercice A et B : questions 1 à 5)

1. Travail individuel. Nécessaire pour que la discussion implique l'ensemble des élèves. Si on se lance directement dans le travail collectif... beaucoup attendent une hypothétique « correction ».

2. En groupe (facultatif). Confrontation des réponses et élaboration d'une réponse de groupe (prévoir une feuille pour le groupe). Il faut vraiment laisser le temps de discuter et de confronter les idées. Indiquer, cependant, très clairement le délai imparti pour réaliser la feuille du groupe.

3. Synthèse collective (au tableau et transcrite sur les cahiers).

Pour chaque question, on interroge un élève (ou le rapporteur du groupe), puis les autres (observations ? accords ? désaccords ?). Il peut, bien entendu, y avoir des incertitudes ou des désaccords : on les note sous forme de questions ou de réserves.

Deuxième phase (Exercice C. « Distinguer les types d'énoncés » : question 6)

Se fait à partir de la synthèse écrite ; en individuel, en groupe ou en classe ; la question 6 peut aussi être donnée à la fin de la phase précédente comme exercice de préparation de la séance suivante.

Cet exercice de catégorisation peut se faire : a) avec l'aide d'un dictionnaire : recommandé pour le travail à la maison et en groupe, si on peut disposer en classe de 5 à 6 dictionnaires ; b) avec l'aide du professeur qui donne des catégories possibles mais puisque l'un des enjeux est de réfléchir aux critères de classement et pour ne pas guider excessivement le classement il faut donner une liste très ouverte¹.

L'intérêt de l'exercice réside pour beaucoup dans la discussion que fait naître la question de « la preuve » s'agissant de certains énoncés sensibles (qu'est-ce qui est démontrable ou pas, et comment ?) et dans celle que provoque ensuite la difficulté (réelle) à classer les énoncés : l'énoncé 13 (ou le 22) relève-t-il d'un constat objectif, d'une argumentation morale ou d'une la croyance (personnelle ou collective) ? C'est loin d'être simple, surtout pour les élèves.

Mais c'est surtout l'occasion de les faire réfléchir sur *les différents régimes de discours* et de placer des « pierres d'attente » : qu'est-ce qui est savoir ? qu'est-ce qui est croyance ? ou, parmi les croyances, convictions rationnelles, superstitions, etc. ? Car si je puis bien *dire* que je *sais* que j'aime la tarte aux pommes, que deux et deux font quatre, qu'il ne faut pas voler, que Dieu existe, que Pierre viendra demain ou que la Chine est un grand pays, il est évident que je ne le « sais » pas *de la même manière*, que, d'un point de vue objectif, toutes ces assertions n'ont pas la *même* valeur c'est-à-dire n'offrent pas la *même* garantie de vérité.

¹ *Concepts* : idée, opinion, croyance, superstition, savoir, foi, vérité, affirmation, jugement, constat, connaissance, préjugés + *adjectifs* : subjectif, objectif, démontrable, indémontrable, rationnel, irrationnel, empirique, religieux, scientifique, moral, politique, historique, particulier, universel. Etc.

A. Qu'est-ce que je tiens pour vrai... ?

Enoncés	V	F	I
1. Le Rhône se jette dans la Méditerranée			
2. Si A est plus grand que B, et que B est plus grand que C, alors A est plus grand que C			
3. Je vais mourir un jour			
4. La sécheresse est due au réchauffement de la planète			
5. La <i>Joconde</i> de Léonard de Vinci est belle			
6. Le chiffre « 13 » porte malheur			
7. La vache est un animal herbivore			
8. Il faut prier régulièrement			
9. Un DVD est un disque permettant de stocker du son et des images			
10. Avorter c'est un crime			
11. Leonardo DiCaprio est beau			
12. Dieu existe			
13. Les femmes sont plus douées que les hommes pour s'occuper des enfants			
14. L'art moderne, c'est souvent n'importe quoi			
15. L'infinitif de « chantons » est « chanter »			
16. Tous les multiples de deux sont divisibles par 2			
17. Les « drogués » sont dangereux			
18. Il ne faut pas voler			
19. Mon âme est immortelle			
20. Se découvrir la tête en entrant quelque part est poli			
21. Charlemagne a été couronné empereur en l'an 800			
22. Ce sont les députés qui votent les lois			
23. Johnny Halliday est un bon chanteur			
24. Le pape est le chef de l'Eglise catholique			

1. METTRE UNE CROIX

- dans la colonne « Vrai » si vous pensez que les énoncés qui suivent sont vrais ;
- dans la colonne « Faux », si vous pensez qu'ils sont faux ;
- dans la colonne « indéterminé » si vous pensez qu'ils ne sont ni susceptibles d'être dits vrais ni susceptibles d'être dits faux (soit parce qu'on n'a aucun moyen ni de les prouver, ni de les réfuter, soit parce qu'il n'y pas de sens à les dire « vrais » ou « faux »)

B. Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ?

2. Parmi les énoncés que vous pensez vrais, indiquez le numéro de ceux qui peuvent être validés (« vérifiés ») par l'expérience :

n°

3. Parmi les énoncés que vous pensez faux, indiquez le numéro de ceux qui peuvent être invalidés (« réfutés ») par l'expérience :

n°

4. Parmi les énoncés que vous pensez vrais mais dont la validité ne peut être établie par l'expérience, indiquez ceux qui vous paraissent malgré tout démonstrables ou vérifiables d'une autre manière.

n°

5. Indiquez le numéro des énoncés dont la validité vous paraît impossible à établir (qui ne peuvent être ni « prouvés » ni « réfutés » d'aucune manière) :

n°

C. Distinguer les types d'énoncé.

6. Classez les énoncés de l'exercice par grandes « catégories ». Faire des colonnes (ou des ensembles) pour regrouper les énoncés qui vous paraissent de même type (indiquer seulement le numéro) ; donner un titre à chaque ensemble, un nom ou une expression le caractérisant ; indiquer pour chaque grand type la caractéristique, le point commun (votre critère de classement).

D. Distinguer le statut des énoncés.

(exercice d'application repartant de la typologie élaborée précédemment¹. A adapter selon le classement effectué)

Pour les énoncés suivants, entourez le chiffre qui convient :

- 1 - si c'est un énoncé de type « scientifique » prétendant à la vérité, susceptible d'une preuve logique (démonstration), expérimentale ou empirique quelconque.
 2 - si c'est un énoncé régulateur prétendant à la justesse, exprimant un jugement normatif ou un jugement de valeur
 3 - si c'est un énoncé « expressif » prétendant à la « sincérité » OU un jugement esthétique

- 1 2 3 Metallica est le meilleur groupe de rock
 1 2 3 On n'a pas le droit de se faire justice soi-même
 1 2 3 En France, il y a des chrétiens, des juifs, des musulmans, des athées
 1 2 3 Porter des strings est indécent
 1 2 3 Les dinosaures ont vécu bien avant l'apparition de l'homme
 1 2 3 La chambre de Fatiha est superbe
 1 2 3 Un assassin doit être puni de la peine de mort
 1 2 3 Le professeur d'histoire fait peur
 1 2 3 Les chambres à gaz ont existé
 1 2 3 Einstein est un génie
 1 2 3 La lune est un satellite de la Terre
 1 2 3 Un criminel est un être méprisable
 1 2 3 L'euthanasie est un crime
 1 2 3 Les mathématiques, ce n'est pas très passionnant
 1 2 3 Les filles ne devraient pas porter des pantalons
 1 2 3 M. « X » est un mauvais professeur

Autre exercice possible sur la même trame : distinguer les énoncés relevant (1) d'un savoir théorique possible (2) d'un savoir pratique possible (3) *exclusivement* d'une croyance, (4) *exclusivement* d'un ressenti subjectif. On ajoutera alors des énoncés du type « *Un chat noir porte malheur* », « *Nous nous réincarnerons après la mort* », « *Jésus est le fils de Dieu* », « *Le Coran est la parole de Dieu* » et les juxtaposant à des énoncés comme « *Pour les chrétiens, Jésus est le fils de*

¹ Certains énoncés sont suffisamment ambigus pour susciter une hésitation sur le classement (par ex : « M. « X » est un mauvais professeur » : est-ce de l'ordre du constat objectif ou de l'expression du sentiment subjectif ? L'important est de savoir ce qui SOUTIENT le jugement : car c'est bien la *nature* des raisons (et non le fait d'en avoir) qui détermine le statut de l'énoncé (ou le genre de discours auquel il appartient)

Dieu » ou « Pour les musulmans, le Coran est la parole de Dieu », « Pour les athées, Dieu n'existe pas » pour vérifier si les élèves distinguent bien l'énonciation d'une croyance qui se donne pour vérité de l'énonciation d'une vérité factuelle (voire conceptuelle ou logique).

*

* *

Précisons mes intentions. Par ces exercices, je veux aider les élèves à *clarifier* leur pensée. Mais, sur le plan pédagogique, je veux prévenir un malentendu : je ne m'inscris pas dans ce qui serait une démarche d'auto-socio-construction des savoirs (quoique ces exercices pourraient aussi en être le support). J'ai construit ces exercices en fonction d'une typologie *préalable*, assurément discutable parce que reposant sur des choix philosophiques. C'est *cette* typologie que j'essaie de mettre en place, c'est vers elle que je veux conduire les élèves. L'exercice est un artifice puisque - à un moment - je leur *apporte* les outils intellectuels plus qu'ils ne *inventent* par eux-mêmes (faiblesse de l'induction, même guidée). C'est la part magistrale. Enfin, je mets surtout en place une *première* catégorisation. On peut bien sûr crier au dogmatisme et dire que le prof de philo doit au contraire bouger les lignes, remettre en question les frontières trop facilement établies comme entre Science et Croyance. J'ai fait cela autrefois en commençant (naïvement) par du Nietzsche. Le résultat était pitoyable car ce que je croyais faire « bouger » n'était même pas en place dans la tête des élèves ! Je préfère désormais *instituer* ces catégorisations simples, élémentaires. Et souvent - mais dois-je le dire ? - je ne vais guère au-delà.

Voici donc à titre purement indicatif la typologie vers laquelle je les guide.

1. Les énoncés relevant du « savoir théorique ».

1.1. Les énoncés logiques, ou logico-mathématiques

Qu'on appelle aussi « *vérités de raison* » (avec cet inconvénient que l'expression pourrait laisser croire que les autres énoncés ne sont pas de raison !) ou vérités de *pure* raison ; lorsqu'on interroge leur validité (« *pourquoi affirmes-tu que ? qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* »), la réponse ou l'explication prend la forme d'une démonstration.

1.2. Les énoncés factuels à propos du monde objectif

Ils prétendent dire quelque chose de vrai sur le réel. On les appelle encore « *jugements de fait* », « *vérités de fait* » ou « *vérités empiriques* », énoncés « *constatatifs* » ou « *descriptifs* » (même s'ils ne sont pas forcément de simples « constats » ou « descriptions ») parce qu'ils prétendent *dire* quelque chose de la réalité objective (ou du monde naturel).

Examiner leur prétention à la vérité revient à se demander : « *les choses sont-elles comme il est dit ?* » ; « *est-ce bien ainsi et pas autrement ?* », « *est-ce conforme aux faits ?* ». Le questionnement porte sur la validité factuelle.

Au « *pourquoi affirmes-tu que ? qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* », la réponse, « l'explication », ne peut se faire que par une vérification empirique, par une confrontation avec le réel (observation, contrôle expérimental, recherche des données objectives).

Critère : relèvent du savoir théorique les énoncés dont la validité peut être *rationnellement* établie par une démonstration ou une vérification empirique¹.

J'indique que les deux premiers types d'énoncés correspondent à la sphère traditionnelle du Vrai ou de la « raison théorique » (expression introduite et expliquée à cette occasion).

2. Les énoncés relevant du « savoir pratique » : énoncés régulateurs à propos du monde social ou moral.

Ils prétendent dire quelque chose de « vrai » dans le domaine des valeurs (le Juste, le Bien). On les appelle aussi énoncés « *normatifs* », « *prescriptifs* », « *jugements de valeur* »², voire « *vérité morale* » (ou politique).

La validité de l'énoncé ne se juge pas ici à sa *conformité aux faits* (cela n'aurait pas de sens). Examiner cette prétention à dire le « vrai » dans le domaine des normes ou des valeurs (est-ce *vraiment* juste, bien ?) revient à interroger la solidité des raisons qui soutiennent le jugement (a-t-on de *bonnes et solides raisons* de penser que ?).

Au « *pourquoi affirmes-tu que ? qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* » la réponse, l'explication, qui ne peut être factuelle³ se fait par un raisonnement exposant ce qu'on pense être une justification objective. La discussion ne peut porter que sur *le bien fondé* de la valeur, de la norme, de la règle, sur sa *justesse* : sont-ce effectivement de *bonnes* et *solides* raisons ?

Critère : relèvent du savoir pratique les énoncés régulateurs dont la validité peut être *rationnellement* établie par une justification objective.

¹ il s'agit de poser des jalons, je n'aborde donc pas à ce moment-là les questions épistémologiques de la démonstration et de la vérification (sauf pour répondre à d'éventuelles questions des élèves et en apportant alors une précision *minimale*).

² C'est volontairement que je ne distingue pas « norme » et « valeur ». D'une part, ce n'est pas nécessaire *ici* ; d'autre part, et surtout, cela engage une *philosophie* particulière très contemporaine : celle qui soutient que seules les normes (simples « règles du jeu ») peuvent faire l'objet d'un *consensus* auquel on parviendrait au terme d'une discussion rationnelle (cf. la démocratie « procédurale » selon Habermas), tandis que la sphère des valeurs échapperait à toute rationalité et renverrait ultimement à une pure « décision » (le choix d'existence d'un sujet ou d'une communauté). Très à la mode parce que s'accordant avec le caractère dit « multiculturel » des sociétés ouvertes et avec la morale de « tolérance » à l'égard de toutes les opinions (même les plus absurdes), cette philosophie récente, qui renvoie à la *simple* croyance *toute thèse* sur les valeurs, ne laisse pas de faire problème : rendant illégitime toute prétention à l'universalité en matière de valeurs, elle se révèle, par définition, incapable de fonder ou de justifier rationnellement les jugements moraux les plus ordinaires ; ce qui n'empêche nullement ceux qui s'en réclament d'affirmer, par ailleurs, la valeur *absolue* des droits de la personne, de la liberté de pensée, etc. Comprenez qui pourra.

³ ou, dans le cas d'une objection, contrefactuelle : si c'est un *fait* qu'il y a des voleurs cela *ne prouve pas* qu'il soit bien ou juste de voler !

J'indique aux élèves que ce type d'énoncés renvoie à la sphère traditionnelle du Bien et de la « raison pratique ».

Parce que l'idée de *justification objective* peut surprendre en morale ou en politique, je précise que j'entends par là le recours à des raisonnements aussi fréquents dans la pensée commune que philosophique. Supposons qu'on veuille « démontrer » (justifier rationnellement) que la démocratie est une forme de gouvernement *préférable* (ce qui ne veut pas dire nécessairement « parfait »), on peut le faire *par des raisonnements analytiques* : faire l'analyse des implications logiques du concept de « bon gouvernement » défini comme celui « dont l'exercice profite aux gouvernés » pour en *déduire* la supériorité de tout régime prévoyant un contrôle périodique des gouvernants par les gouvernés ; *par des raisonnements conséquentialistes* : montrer que la forme démocratique crée les conditions plus favorables à la prospérité d'un peuple en favorisant le développement économique¹ ; sans compter les arguments *factuels* habituels (et leur limite) : vérifier par une enquête historique que les conditions d'existence du plus grand nombre sont effectivement meilleures dans les régimes démocratiques. Tout cela est évidemment *discutable*. Mais c'est justement parce que les *raisons* sont exposées qu'on peut en contester la solidité ou la pertinence².

3. Les énoncés « expressifs » (portant sur le monde subjectif)

3.1 Les expressions de la subjectivité en général

Ils prétendent dire quelque chose de « vrai » sur ce qu'éprouve, ressent, un sujet. Ils expriment un état du *sujet* (« *je suis malheureux* », « *j'aime cette musique* », « *ce film me fait rire* »), même si leur énonciation peut avoir une forme neutre, impersonnelle, voire objective : (« *la vie, c'est triste* », « *cette musique est belle* » « *ce film est marrant* »).

Examiner, discuter la prétention à dire le « vrai » n'a pas grand sens, sauf si on conteste la sincérité. On ne saurait dire à quelqu'un qui affirme qu'il est triste, c'est faux tu *n'est pas* triste (contradiction factuelle) ou encore « *Les hommes doivent être heureux* » (exprimant par là un idéal éthique) « *donc tu ne peux être triste* ». Au « *qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* » on ne peut répondre que par une protestation de sincérité (la main sur le cœur !) : « *Mais tu l'aimes vraiment ? Oui, je te l'assure !* ».

Le « *pourquoi affirmes-tu que ?* » sera ici le plus souvent une demande d'explication, et plus exactement de compréhension (« *pourquoi dis-tu que la*

¹ De même, en morale : dire « *mais imagine que les autres fassent comme toi?...* » qu'est-ce d'autre que raisonner par les conséquences ? On peut y voir l'origine du test kantien - la maxime de mon action est-elle universalisable sans contradiction ? - même s'il se veut purement logique (ou *formel*).

² Rousseau fait-il autre chose dans le *Contrat Social* ? Sa *réfutation* du concept de « *droit du plus fort* » est bien un raisonnement qui mêle des arguments *analytiques* (« *...Mais ne nous expliquera-t-on jamais ce mot ?* ») visant à montrer la contradiction conceptuelle et des arguments *conséquentialistes* (cf. suite de l'argument « *Supposons un moment ce prétendu droit ...* »). Pour approfondir cf. Boudon, *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Fayard, 1995.

vie est triste ? » « Qu'est-ce qui te fait rire dans ce film ? ») ; la réponse, « l'explication » ne sera ni une démonstration, ni une vérification empirique, ni une justification rationnelle, mais plutôt quelque chose de l'ordre de la narration (un récit de la subjectivité qui n'appelle pas discussion).

La seule contestation (discussion) possible porterait donc sur la prétention de l'énoncé à la sincérité. S'interroger sur la validité (« *que vaut cette affirmation ?* », « *est-ce que je puis m'y fier ?* ») revient alors à se demander « *X me ment-il ?* », ou, éventuellement, « *X se trompe sincèrement lui-même ?* » (conception sartrienne de la « mauvaise foi » par exemple).

3.2 Le cas particulier des énoncés esthétiques.

J'évoque le problème avec les élèves sans le traiter : d'une part, ce sont des énoncés qui expriment un état subjectif de plaisir ou de déplaisir (« *j'aime / je n'aime pas* ») ; d'autre part, ils prétendent à une certaine objectivité : « *cette musique est très belle* », « *cette salle de classe est vraiment très laide* ».

Soit l'énoncé (« *je trouve que c'est beau* ») est compris comme la simple expression d'un sentiment subjectif (ne prétendant valoir *que pour soi*), on en revient au cas précédent : le « *pourquoi affirmes-tu que ?* » est une demande de compréhension (« *dis-moi, ce qui te plaît là-dedans* », « *pourquoi cela te touche ?* »).

Soit l'énoncé (« *je trouve que c'est beau* ») prétend à une certaine objectivité (valoir au-delà de l'individu qui l'énonce) et le « *pourquoi affirmes-tu que ?* » est bien un « *qu'est-ce qui autorise à dire que... ?* », un examen de la validité du jugement, une demande de raisons (pourquoi cela devrait-il émouvoir tout homme ? qu'y a-t-il d'universel ou d'universalisable dans cette rencontre esthétique ? y aurait-il, éventuellement, des critères du beau ?). La réponse engage une discussion sur le Beau. Examiner la prétention à dire le « vrai » en esthétique conduit à discuter la traditionnelle question du jugement de goût.

J'indique que les énoncés esthétiques relèvent de la sphère traditionnelle du Beau.

Critère : relèvent de l'« expressif » les énoncés exprimant quelque chose du *sujet*, de son histoire personnelle, de son « vécu », de sa sensibilité, c'est-à-dire portant sur *le monde subjectif*. Ne prétendant pas dire quelque chose de vrai sur le monde objectif (logico-mathématique, naturel, moral ou social), il n'y a donc pas lieu d'interroger leur validité objective, exception faite du cas « discutable » des jugements esthétiques.

Exemples.

Si on conteste un énoncé factuel du type « *le benzène possède 6 atomes de carbone* », chacun voit qu'il serait absurde de dire : « *tu ne dois pas dire cela, ce n'est pas bien* » ou encore « *c'est faux parce que je n'aime pas cette idée* »,

« *c'est faux, car ça ne me plaît pas* ». La discussion ne peut porter que sur les faits.

Si je dis « *tu n'aurais pas dû voler* », « *le droit de propriété doit être limité* », « *l'euthanasie devrait être autorisée / interdite* » et qu'on me demande « *pourquoi ?* » « *qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* », l'explication (pour être recevable par tous) ne peut consister qu'en un certain nombre de *justifications rationnelles* sur ce qui doit-être et non pas sur les *faits* (ce qui est). Car, *de fait*, voler... ça se fait ! ou encore, *de fait*, le droit de propriété industrielle est opposé au droit à la santé ou à la vie (cf. cas des brevets sur des médicaments absolument vitaux auxquels les pays pauvres ne peuvent accéder) ; *de fait* encore, l'euthanasie est ou *n'est pas* autorisée (la Suisse et la France). Mais une réponse reposant sur la seule subjectivité ne saurait davantage prétendre à la validité. Quand on dit, par exemple, que « *les discriminations raciales sont injustes* » ou qu'« *il faut interdire l'esclavage* », on ne pense pas énoncer un simple ressenti subjectif, mais bien quelque chose comme une « vérité ». A la question « *qu'est-ce qui t'autorise à dire que... ?* » chacun voit l'inadéquation d'une réponse du type « *parce que je le ressens comme ça* », ou « *parce que cela me plaît à moi (ou à ma communauté) qu'il en soit ainsi* », car le ressenti ou le bon plaisir de l'esclavagiste (ou de la communauté des planteurs) pourrait être tout autre. Et ce n'est pas le sentiment comme tel (ou la sensibilité) qui est en cause car il peut y avoir de *bonnes raisons* à ce qu'on ressent « subjectivement ». Mais, justement, il faut pouvoir en juger, les évaluer objectivement. On attend donc une justification *objective*.

4. Énoncés relevant de la « croyance »

Par ex. : croire que Dieu existe, que j'aurai le bac, que le chiffre 13 porte malheur, qu'il existe une vie extra-terrestre, que la France sera toujours une démocratie, qu'on a une mauvaise note en philo si on n'a pas les mêmes opinions que le prof, etc.

Ils peuvent prétendre à la vérité, comme les énoncés de type 1.2, c'est-à-dire prétendre dire quelque chose de vrai sur le réel (exemple : *croire* à l'existence des sorcières, des esprits, des démons comme on *sait bien* qu'il existe des escargots, des girafes et des gnous ; croire à l'influence des astres sur les volontés comme on *sait*, en physique, que la masse d'un corps influe sur sa force gravitationnelle ; croire à la création de tous les êtres vivants dès l'origine comme on *sait*, en biologie, que de nombreuses espèces sont apparues avant l'espèce humaine, ont évolué ; etc.).

Ils peuvent prétendre à la justesse, comme les énoncés de type 2, c'est-à-dire prétendre dire quelque chose de vrai sur les valeurs et les normes (exemple : croire qu'il faut faire le jeûne comme on *sait* qu'il ne faut pas tuer ; croire qu'il faut obéir à Dieu comme on *sait* qu'il faut obéir à la loi, etc.). Beaucoup de ces croyances recoupent d'ailleurs nos savoirs pratiques (ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir, etc.), mais - justement - le *savoir* (être capable d'en donner une justification objective) est autre chose que le *croire*

(être incapable d'en donner une justification objective, s'en tenir à une justification valable pour soi ou une communauté donnée : « *chez nous*, on pense comme ça », « *Nous*, les bouddhistes, chrétiens, musulmans, chasseurs, vignerons, Polonais, Corses ou cruciverbistes, *on pense que...* »)

Les *croyances* se distinguent donc des *savoirs* en ce que leur prétention à la vérité et ou à la justesse ne peut être établie par seule raison, théorique ou pratique (possibilité d'une justification objective) ; que cette prétention est même très discutée lorsqu'elle entre en contradiction avec la rationalité.

Les élèves distinguent d'ailleurs sans difficulté : les « superstitions » dont beaucoup peuvent être *réfutables* par la raison ou par l'expérience (ce qui ne signifie pas qu'on cesse d'y croire !) ; les attentes rationnelles (par exemple, celles fondées sur l'observation de régularités empiriques) ; les croyances portant sur des réalités « suprasensibles » ou « métaphysiques » (dont certaines croyances religieuses) échappant à tout contrôle empirique, etc.

J'indique en résumé que pour distinguer les types d'énoncés il faut se demander *ce qui autorise* à les soutenir : un constat empirique ? une démonstration ? le sentiment ? une tradition ? une justification objective¹ ? Qu'il importe de savoir de distinguer le fait d'*avoir des raisons* de tenir quelque chose pour vrai, et même de « *bonnes raisons personnelles* » c'est-à-dire *suffisantes à nos yeux* pour assurer *notre* croyance, fonder *notre* conviction, emporter *notre* adhésion (garantie subjective suffisante de «vérité») ; et le fait d'avoir de « *bonnes et solides raisons* », mais *objectivement* bonnes et solides, suffisantes à *convaincre tout homme* (garantie objectivement suffisante de «vérité»).

Critères : relèvent des croyances les énoncés faisant l'objet d'une adhésion subjective - parfois très forte (« *y croire dur comme fer* ») - mais dont la garantie de vérité est *objectivement insuffisante*, voire douteuse (ni démonstration, ni vérification, ni justification rationnelle)

Critique. On peut objecter à ce qui précède : 1) que ces distinctions sont dogmatiques, rigides, résolvant les problèmes sans même les poser 2) qu'elles renvoient à *une* option philosophique, voire à des problématiques dépassées².

Si je tiens à construire ces distinctions (quitte à les durcir) c'est parce que je crois qu'il faut *d'abord* en passer par là et qu'à vouloir initier des débutants aux subtilités de la philosophie la plus contemporaine, on risque surtout de les conforter dans leurs préjugés. Ainsi, je m'en tiens, avec les élèves, à l'usage *courant* du français qui distingue le Croire du Savoir : dire « *je crois qu'un heptagone a 7 côtés* » n'a pas le même sens que « *je sais qu'un*

¹ La question de la valeur des « preuves » (rationnelles) *a priori* ou *a posteriori* de l'existence de Dieu peut ainsi rester ouverte.

² Une option pédagogique se réclamant d'un pragmatisme radical inspiré de Rorty, par exemple, contesterait l'utilité et l'intention même d'un tel exercice parce qu'il repose sur des distinctions dont on récuserait alors la pertinence philosophique (et sociale). Idem pour une option pédagogique se réclamant de l'épistémologie d'un Latour.

heptagone a 7 côtés ». Dans l'usage courant, la notion de Croyance est associée à l'idée d'un fondement objectif *mal, trop peu ou insuffisamment* établi (voire impossible), et cela, même pour les croyances les plus *fortes* (la force d'une croyance n'étant pas nécessairement liée à la suffisance objective de son fondement).

Je n'ignore pas que - sous l'influence de la philosophie anglo-saxonne ? - on tend aujourd'hui à englober tous les savoirs (y compris scientifiques) dans la catégorie générale de « croyance ». Mais je refuse précisément ce *nouvel usage*¹, si intéressant soit-il, avec des *débutants*, parce qu'il risque précisément d'obscurcir ce qu'il faudrait éclairer. Introduire cet usage, c'est en effet ignorer - avec une candeur qui m'étonne - ce qu'il produira chez les élèves : à savoir un *renforcement* de leurs tendances irrationalistes. Affirmer benoîtement que la science est une croyance, ce n'est certainement pas aider les élèves qui, habitués à confondre « doctrine » et « théorie », affirment, par exemple, l'équivalence épistémique du Créationnisme et l'Évolutionnisme (« tout ça c'est des théories » auxquelles « on peut croire ou ne pas croire » selon ses préférences subjectives).

Et ici, je renverserais volontiers l'argument pragmatique de Rorty qui propose de débarrasser la philosophie de toutes les distinctions traditionnelles² (croyance / connaissance / vérité, apparence / réalité, etc.) au motif que leur abandon n'entraînerait pas la *moindre* différence dans nos pratiques quotidiennes. On peut avoir de bonnes et solides raisons de penser exactement le *contraire*, à savoir que l'abandon de ces distinctions, la modification de l'usage des mots (les « re-descriptions ») sont tout sauf indifférentes. Les dix dernières années m'ont renforcé dans la conviction qu'il faut travailler avec les élèves à distinguer les régimes de discours ou le statut des énoncés³.

Serge Cospérec

¹ Très banalisé. Un exemple parmi cent mille : « *la formation des croyances scientifiques diffèrent peu de la formation des opinions* », dans l'article « *La révision des croyances* » (p.93) du dernier et passionnant numéro (oct.-déc. 2005) des dossiers de *Pour la Science* sur « *Les chemins de la logique* » justement...

² Cf. la discussion avec Rorty / Engel dans *A quoi bon la Vérité ?* (Nouveau Collège de Philosophie, Grasset, septembre 2005, p.57 et 75 sq.) à propos de la « *conception lisse et homogène du langage* » abolissant les distinctions philosophiques traditionnelles.

³ Cf., dans ce numéro et à ce propos, l'article *Le cours de philo à l'épreuve des croyances*

Hors la classe

La philo en ECJS Une question d'actualité

J'ai souvent constaté dans notre profession une certaine méfiance vis à vis du rôle qui pourrait être confié à la philosophie dans la formation critique de la citoyenneté chez les élèves. Une telle démarche ne serait pas assez philosophique, elle serait étrangère à la démarche réflexive dont la philo aurait l'apanage. Par son caractère éminemment doctrinaire, son esprit serait contraire à la liberté intellectuelle totale que revendique notre enseignement.

J'avoue ne jamais avoir compris le sens de ces réticences. L'ecjs [éducation civique, juridique et sociale] ne vise absolument pas à inculquer une morale d'État, ni même à transmettre un savoir, mais suppose tous ceux qu'est censé maîtriser l'élève. Elle a pour tâche de créer un espace d'approfondissement des problèmes de la citoyenneté selon une approche qui privilégie la discussion argumentée et donc le pluralisme des points de vue. Quel Dieu jaloux interdirait à la philosophie de contribuer, avec ses ressources propres, à l'éducation des élèves à une citoyenneté maîtrisée et critique ? Renoncer à un tel objectif ne revient-il pas à remettre en cause la présence de cet enseignement dans le secondaire ? Les ressources auxquelles je pense sont les outils d'analyse de concepts, de problématisation et d'argumentation valide qui sont des objets essentiels de l'apprentissage de la philosophie, comme le rappellent à juste titre les programmes de philosophie en vigueur. Les questions de philosophie morale et politique peuvent, elles aussi avoir une fonction heuristique et pédagogique importante pour la compréhension de questions d'actualité où les exigences formelles de la citoyenneté sont mises à l'épreuve de la réalité.

Une fois cet obstacle intellectuel franchi, beaucoup de connaissances me font part de leur perplexité : « comment faire en classe ? » « Je ne sais pas faire. » Il faut reconnaître que pour beaucoup d'entre nous, il est difficile de renoncer au cours magistral ou au modèle de la dissertation écrite pour partir des règles du jeu imposées par l'institution : participation active des élèves, à l'oral prioritairement, encadrée par l'enseignant. En outre, il faut non seulement sortir des habitudes mais aussi descendre dans l'enfer tant fantasmé des « opinions » et admettre qu'on peut continuer à y faire de la philosophie !

Je voudrais illustrer mon propos par l'exemple d'une séance que j'ai menée, en liaison à l'actualité récente. L'avalanche d'articles, de déclarations, de diagnostics plus ou moins sérieux à l'occasion des violences urbaines m'a donné envie d'aider les élèves à trouver des repères dans ce maelström. Je n'ai jamais été très à l'aise avec le travail en groupe, j'ai donc prudemment proposé comme point de départ une question type dissertation, ce qui montre que même cette forme rhétorique noble peut servir à une tâche socialement utile :

Comprendre des comportements violents, est-ce les justifier ?

Première étape. Comment comprenez-vous la question ?

Vous avez ceux qui proposent tout de suite une réponse, que l'on garde en réserve en montrant que ce n'était pas l'objet de la demande. Puis, il y a ceux qui s'interrogent sur le sens de certains termes. C'est mieux, je saisis ou je provoque les questions suivantes :

Que veut dire **justifier** ? Approuver (être d'accord), excuser, légitimer (trouver que c'est bien) ? Les élèves conviennent qu'il s'agit d'actes différents.

Que veut dire **comprendre** ? Indiquer les *causes* des violences. Je leur demande de donner des exemples : chômage, promiscuité, racisme, échec scolaire, brutalité de la police, etc. Saisir les *raisons* pour lesquelles des individus recourent à la violence. Exemples ? c'est la seule issue pour exprimer une protestation sociale, existentielle, économique, je rajoute que c'est aussi parfois pour faire mieux que la bande de la cité voisine.

Cette étape permet de distinguer les causes *objectives* des raisons *subjectives* et, parmi ces dernières, les *bonnes* ou *mauvaises* raisons. Les groupes de débat ont en général négligé la dernière hypothèse car ils excluent a priori que les jeunes casseurs aient de mauvaises raisons. Cela m'a permis des faire s'interroger sur leurs propres préjugés, symétriquement à ceux qui inspirent des positions plus conservatrices. On peut aussi les faire s'interroger sur la légitimité ou l'adéquation des moyens par rapports à la fin visée.

Deuxième étape. Une fois ces distinctions faites, je relance la question initiale dans l'intention de faire comprendre la différence entre la sphère des *faits*, objectifs et subjectifs, et celle des *valeurs*, au nom desquelles on établit des *normes* permettant de juger de la légitimité de la violence. Il n'y a pas de nécessité déductive de l'une à l'autre, comme le disait Hume (*Traité de la nature humaine*, livre III, partie I, section I).

Troisième étape. Les choses ne sont pas si simples. Il s'agit maintenant d'amener les élèves à considérer l'influence de la prise en compte des causes ou des raisons sur notre jugement moral à propos des violences, et des difficultés qui en résultent.

Si les facteurs sociaux, économiques, culturels, géographiques sont pesants au point de contraindre les jeunes à la violence, ne doit-on pas excuser

leurs dérives et mettre l'accent sur les structures supra individuelles ? Qu'en est-il alors de la responsabilité individuelle, comment l'individu peut-il réclamer la justice pour soi (la condamnation de policiers coupables d'abus par exemple) s'il est lui-même exempté d'une des conditions élémentaires de la justice ?

Si les raisons des jeunes casseurs sont bonnes, ne doit-on pas alors approuver leur action, voire la trouver juste, dès lors qu'aucun autre moyen, pacifique, n'est envisageable ? est-ce le cas ici ? A quelles conditions le recours à la violence est-il justifié, même si la cause est juste ?

Les conséquences qu'en tirent les élèves sont une incitation à la retenue à et à la conscience de la complexité dans l'approche de telles questions, bref à l'acquisition d'une certaine sagesse...

Des jeunes qui sortent de classe en se disant qu'il faut se méfier des raccourcis de certaines analyses et des préjugés qui les sous-tendent : ce n'est pas le grand soir, plutôt une occasion de montrer que le philosophie ne sert pas seulement à produire un brillant commentaire de Kant ou de Bergson mais aussi à avoir une approche plus lucide et rationnelle des problèmes de notre présent.

Gérard MALKASSIAN

Débat

Le cours de philo à l'épreuve des croyances Des professeurs de philo racontent...¹

Mutatis Mutandis...

Dans l'Oregon, un étudiant en physique, Bobby Henderson, a décidé de s'en prendre aux partisans du «dessein intelligent» en ayant recours à leur propre rhétorique, l'appel à «l'ouverture». Dans une lettre ouverte au bureau de l'éducation du Kansas, il exige qu'on expose aux élèves non seulement le darwinisme et le dessein intelligent, mais également l'explication des origines du monde que donne le «pastafarianisme», selon lequel le monde a été créé par un monstre volant formé de spaghettis. Sa religion a vite fait des émules : depuis juin, le bureau de l'éducation est bombardé d'e-mails pastafarianistes.

Nous partons de la contestation de l'organisation de l'école, ou de certains enseignements, pour des motifs de croyance et d'appartenance religieuses. Nous notons que ce n'est pas le phénomène comme tel qui est nouveau mais bien les formes récentes de sa manifestation : multiplication des cas de contestation, radicalité, et caractère ouvert, voire ouvertement violent, de l'expression de l'opposition².

Mais nous choisissons, dans le cadre de l'ACIREPh, de nous focaliser sur ce qui en transparaît dans la classe de philosophie. Nous nous interrogeons sur l'attitude philosophique que nous devons adopter, quand le rapport problématique entre la liberté de croyance et la liberté de pensée devient une situation à affronter en classe.

Notre collègue Carole Diamant, dans *Ecole, terrain miné*, a contribué à mettre sur la place publique le constat du fossé qui sépare, désormais, certains élèves, en nombre significatif, de la philosophie, et plus généralement de la raison critique. Ce fossé est plus qu'un écart, qu'une distance, il est une forme de refus.

¹ Compte-rendu d'une rencontre organisée le 8 octobre 2005 par l'Association pour le Création d'Instituts de Recherche sur l'enseignement de la philosophie.

² Cf. le Rapport de l'IGEN de juin 2004 sur « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaire* » et ici, l'extrait en fin d'article

Première partie : quelles sont les difficultés effectivement rencontrées par les présents? (quelques constats)

1. Des contre-discours militants, parfois violents, organisant l'obstruction délibérée à un enseignement ou son refus complet.

- contestation radicale du droit de parler de la religion d'un point de vue non religieux, de toute analyse philosophique de la religion (celle de Feuerbach par exemple) ; contestation au nom de « la religion » : « c'est interdit » (c'est une offense pour le croyant contraint d'entendre ce discours et c'est une faute, un péché, s'il y participe) ; et solidarité observée, dans les manifestations de refus, des « croyants » des différentes confessions.

- contestation similaire du statut scientifique de l'évolutionnisme (par exemple, à l'occasion d'activités organisées lors de la semaine de la fête de la science, perturbation de l'intervention de Patrick Tort, activité pourtant précédée de plusieurs séances de travail épistémologique sur la science

- propagande obscurantiste sous couvert de critique moderne selon une double stratégie :

a) présentation en cours d'un livret de propagande créationniste prétendant montrer que le Darwinisme est contraire aux faits : en s'appuyant sur les perplexités de Darwin lui-même (problème du chaînon manquant), sur les controverses qui opposent depuis 20 ans les spécialistes quant aux mécanismes de l'évolution (les travaux de Gould et Elredge se trouvent ainsi enrôlés au grand dam de leurs auteurs dans la croisades anti-évolutionniste sous prétexte qu'ils critiquent l'idée d'une évolution graduelle chère à Darwin; idem avec les travaux du Japonais Kimura montrant que bien des mutations génétiques se trouvent être « neutres » du point de vue évolutif pour en tirer argument contre l'évolution, alors que la discussion porte sur son mécanisme ; ou encore on prétend montrer que la théorie de Darwin ne satisfait pas aux fameux critères de falsifiabilité de Popper).

b) présentation de cassettes vidéos (circulant très largement, semble-t-il) prétendant montrer que la plupart des découvertes récentes en physique, en astrophysique, en biologie et dans d'autres disciplines confirment l'essentiel des descriptions et prédictions du Coran (plus rarement de la Genèse) grâce à un très subtil travail de tri et d'interprétation du texte sacré

- perception de la philosophie comme dangereuse, « mauvaise » et hostile à la religion : conduisant à un refus de son enseignement¹.

¹ Carole Diamant dans *École, terrain miné : « Retour du théologique (...) Après le cours d'introduction, lorsque je suis parvenue à m'expliquer sur cette démarche spécifique de la philosophie comme réflexion critique, je peux m'entendre répondre : « la philosophie est mauvaise. » Cette phrase lapidaire accompagnée d'un hochement de tête désolé et embrassé, est rarement commentée. Toute tentative d'engager une véritable conversation sur ce sujet est*

2. Des résistances, des refus, des blocages, sans refus d'ensemble de la rationalité

- sur un mode plus « mineur » : contestation du droit à parler de religion ou de certaines questions « chaudes » ; les élèves sortant ponctuellement de la rationalité
- et à l'inverse, indifférentisme dogmatique à l'égard du religieux (tout cela ne vaut pas la peine, pourquoi l'étudier ?), voire ras-le-bol de certains élèves quand on souhaite leur parler de religion
- refus de faire certains exercices philosophiques ordinaires (comme une recherche d'argument en pour et contre) portant sur les croyances, dont certaines religieuses (« je *ne peux pas* critiquer ce en quoi je crois »)
- élèves perturbés par ce qu'ils découvrent en philosophie comme s'ils réalisaient certaines choses : prise de conscience du caractère éventuellement conflictuel de leurs représentations ou d'éléments de leur identité (« peut-on être musulman et scientifique ? ») ; effondrement d'élèves pourtant très bien disposés, mais récemment arrivés en France au contact de la philosophie.

3. Des préjugés assénés comme des convictions non discutables

- affirmations péremptoires, généralement accompagnées d'un refus (premier) de discussion : l'homosexualité « vient de Satan », « c'est pas naturel », etc.
- affirmation *sans le moindre recul critique* de la validité de raisonnements finalistes du type « telle catastrophe est un châtiment divin » (le Sida punit les homosexuels, le cyclone punit les Américains¹, ...) ET *alors même* qu'est étudiée la critique spinoziste de cette forme de finalisme dans l'appendice de l'*Ethique*.

4. Une inefficacité apparente du cours de philo

Comme si le travail fait en cours n'avait aucune prise sur les représentations initiales des élèves qui demeurent donc inentamées (inentamables ?).

Quelques exemples :

- maintien des opinions anthropomorphiques sur le langage des animaux après un travail sur le langage
- confiance inébranlable en la vérité de « l'astrologie » (ou n'importe quelle pseudo-science) après un travail sur science et pseudo-sciences

vaine... Malgré ma curiosité, l'élève se défile, s'échappe, m'abandonnant à ma regrettable ignorance et à ma volonté de comprendre. »

¹ Sans compter une application de ce raisonnement aux « malheurs » arrivés aux « Juifs » de la part d'un élève « chrétien » « expliquant » que les « Juifs » ont tué Jésus .

Avec une traduction scolaire pratique, la stratégie du double discours : les élèves se montrent capables de discours très « lisses » (« philosophiquement corrects »), sans y adhérer une seule seconde.

L'observation rejoint ce que Carole Diamant relevait elle-même dans son livre sous le titre « *La scission de la pensée* »¹. Capacité à tenir des propos ou écrits sans aucun *engagement* de leur propre pensée.

Tout se passant comme si, de façon générale, les élèves *entendaient bien* les analyses, les arguments, en reconnaissent même parfois la parfaite logique, cohérence et rationalité, le caractère probant, MAIS, tout compte fait, ... n'y « croyaient pas » pour autant...

Comme si, désormais (?), les représentations des élèves n'étaient modifiées *en rien* par l'acquisition du savoir et la pratique de la réflexion rationnelle, *comme si le cours de philo ne formait rien*².

Deuxième partie : que faisons-nous ? que devons-nous, que pouvons-nous faire ?

La deuxième partie de la réunion n'a pas permis d'aller aussi loin que nous l'aurions voulu : les participants ont eu beaucoup de difficultés, devant l'ampleur des problèmes et le peu de temps restant (1 heure), à circonscrire un thème de travail.

La discussion a été surtout *exploratoire* et appellera, sans doute, des prolongations ultérieures.

1. Nécessité d'un surcroît de philosophie.

Malgré leur caractère parfois très déstabilisant, aucun des participants confronté à ces difficultés dans ses classes n'a baissé les bras ou cherché à les esquiver ; au contraire, et probablement parce qu'elles touchent à un point crucial de l'enseignement de philosophie, de son ambition et de sa mission, les collègues veulent y apporter, à chaque fois, une « réponse » qui soit philosophiquement formatrice. Mais quelle réponse ?

¹ « Le savoir de l'école n'est pas toujours contesté, mais il peut être méprisé, ou sans aucune influence sur les auditeurs. Je suis parfois frappée de voir les élèves noter sans broncher, enregistrer, utiliser des théories ou des arguments dont ils contestent la valeur. Quelle est leur motivation ? Que veulent-ils ? S'agit-il d'une nouvelle instrumentalisation du savoir ? Ils reconnaissent qu'il leur faut des diplômes pour s'insérer socialement. Passent-ils des examens à leur corps défendant ? »

Comment savoir si ces nouvelles conduites témoignent d'un combat historique, politique ou religieux ? Font-ils eux-mêmes la distinction ? S'agit-il pour eux de s'élever, au sein de l'école, contre la pensée occidentale, symbole d'une certaine hégémonie internationale, ou tout simplement de rejeter la raison critique, soupçonnée de menacer la validité des croyances religieuses ? »

² C'est le moment de nous souvenir du texte de Nietzsche dans lequel il affirme que nous n'aimons pas la vérité pour elle-même.

Au-delà des divergences, chacun s'accorde à reconnaître que *nous sommes / avons été très peu préparés dans notre formation* à faire face. La discussion d'aujourd'hui a le mérite de s'attaquer au problème.

2. Quelques questionnements notables et sur lesquels les avis divergeaient (parfois) :

- Nous interrogeons-nous suffisamment sur notre rationalisme ? N'y a-t-il pas parfois, aussi, de notre part, une forme d'exclusivisme qui peut renforcer les résistances des élèves ou leur blocage ? Un exclusivisme en faveur des convictions qui nous semblent les seules rationnelles (quand par exemple nous lançons le texte de Spinoza contre le finalisme) ? Ne devons-nous pas nous efforcer de rendre à nos convictions rationnelles leur caractère rationnellement discutable ? Ne devrions-nous pas, quand c'est possible, exposer les arguments philosophiques qui vont dans le sens de ce qui nous est objecté ? Par exemple, nous pouvons affirmer que du point de vue de la science, la théorie de l'évolution n'est pas une hypothèse mais une loi vérifiée, mais que d'un point de vue philosophique l'hypothèse finaliste est rationnellement défendable. Après tout, la philosophie ne produit pas des savoirs vrais, mais apprend l'examen rationnel des idées, et à distinguer science et convictions rationnelles...

- Est-ce que l'on peut couper ces questions de la place, historiquement et institutionnellement dévolue à l'enseignement de philosophie (en gros se substituer à la religion dans l'éducation intellectuelle) et du sentiment qui peut en résulter chez les élèves (après une étude des mythes et de la naissance de la rationalité : « alors la philosophie, c'est notre religion aujourd'hui ») ?

Est-ce qu'il ne conviendrait pas de faire retour sur la façon dont l'Institution pense le rôle de la philo ?

Ces difficultés ont au moins le mérite de nous ramener à la base de notre métier : pourquoi est-on là ? quelle est notre mission ?

Notre mission est d'enseigner clairement que la science n'est pas croyance, que savoir n'est pas croire . Certes. Mais sur quel mode ? Celui d'une opposition tranchée, d'une alternative entre science et religion, ou sur le mode d'une co-existence entre savoir et croyance dans la séparation et le respect des frontières ?

Notre mission est de défendre droit au libre examen de toutes les questions. Mais si on peut penser que ce droit est universel, il est juste de faire remarquer qu'il est néanmoins récent et d'extension limitée dans les faits, etc.

Les questions suivantes ont également été posées :

- Faut-il aborder frontalement les « questions chaudes » (en débattre directement) ou choisir le détour ? Dès le début de l'année ou plus tard ? Faut-il en discuter ponctuellement ou avoir une approche plus globale ?

- Est-ce que nous avons à nous soucier de ce que les élèves croient ? Avons-nous le droit de vouloir modifier leurs « croyances » ? Voire de leur demander de dire ce qu'ils croient même pour l'argumenter ? Est-ce laïque ? Avons-nous à répondre à leurs questions sur ce que nous croyons ?
- peut-on ignorer ce qu'ils croient ? ne faut-il pas justement partir de ce qu'ils pensent et disent si on veut changer leurs représentations ?
- s'agit-il de les faire changer de convictions ou de modifier leur rapport à leur propres convictions ?
- une part des difficultés ne vient-elle pas aussi de l'absurde position terminale de notre enseignement qui interdit toute familiarisation avec les contenus et démarches de philosophie ? les choses ne seraient-elles pas moins crispées en terminale si les élèves avaient été initiés en première, par exemple, à un peu d'histoire de la philosophie ?

3. Quelques points d'accord.

- Tous, peu ou prou, essayons de former les élèves à distinguer *les différents « régimes » ou « statuts » du discours* (à travers toutes sorte de travaux sur la croyance et le savoir, la science et la religion, le statut des énoncés, etc.)
- Nous admettons tous qu'il y a insuffisance de la formation initiale des professeurs, mais peut-être davantage ici de la formation continue, pour affronter ces problèmes au moins dans ce que leur manifestation contemporaine a de nouveau (et parfois de spectaculaire) : meilleure connaissance de la culture arabo-musulmane,
- Tous, nous constatons le *mutisme de l'Institution* sur ces questions (on peut même parler de manquements graves à la solidarité la plus élémentaire quand un professeur est attaqué, comme cela est déjà arrivé.

Un dernier point a été abordé dans une intervention. C'était peut-être le plus susceptible de susciter entre nous débats proprement politiques, et il n'a pas fait l'objet d'une discussion. Il est formulé ci-dessous de la façon la plus neutre possible.

Il s'agit de reconnaître la complexité d'une question qui n'est évidemment pas que religieuse, mais qui s'explique aussi par *la problématique « identitaire »* très prégnante chez des adolescents appartenant à des groupes qui se vivent comme victimes du passé colonial et comme stigmatisés dans la société française.

*

* *

Annexe 1 : extrait du rapport de l'IGEN de juin 2004 sur « *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaire* », (p.25 : « Les lettres et la philosophie »)

Les professeurs de ces disciplines rencontrent des difficultés ponctuelles, dont on ne peut pas dire qu'elles sont généralisées bien qu'on les retrouve à l'identique dans la plupart des régions, ce qui atteste une forme minimale d'organisation. Il y a d'abord le refus ou la contestation, assez fréquents, de certaines œuvres et de certains auteurs. Les philosophes des Lumières, surtout Voltaire et Rousseau, et les textes qui soumettent la religion à l'examen de la raison sont particulièrement visés : « Rousseau est contraire à ma religion », explique par exemple à son professeur cet élève d'un lycée professionnel en quittant le cours. Molière et en particulier *Le Tartuffe* sont également des cibles de choix : refus d'étudier ou de jouer la pièce, boycott ou perturbation d'une représentation. Il y a ensuite les œuvres jugées licencieuses (exemple : *Cyrano de Bergerac*), « libertines » ou favorables à la liberté de la femme, comme *Madame Bovary*, ou encore les auteurs dont on pense qu'ils sont étudiés pour promouvoir la religion chrétienne (Chrétien de Troyes...) ou même Satan (témoin ce tract distribué par une mère évangéliste contre l'utilisation par un professeur de français de *Harry Potter* en sixième.) Tout laisse à penser que dans certains quartiers les élèves sont incités à se méfier de tout ce que les professeurs leur proposent, qui doit d'abord être un objet de suspicion, comme ce qu'ils trouvent à la cantine dans leur assiette ; et qu'ils sont engagés à trier les textes étudiés selon les mêmes catégories religieuses du halal (autorisé) et du haram (interdit). Il y a enfin la difficulté à enseigner le fait religieux et notamment les textes fondateurs des grandes religions du Livre. Certains élèves (et certaines familles, musulmanes le plus souvent, juives parfois) contestent cette faculté au collège et aux professeurs (« Je vous interdis de parler de Jésus à mon fils », vient dire un père à un professeur.) La plupart des élèves cependant sont très intéressés par ces leçons, du moins celles qui concernent leur religion. Mais là d'autres difficultés surgissent autour du caractère sacré du Livre (nombreux refus que le professeur touche ou lise le Coran, refus de lire soi-même la Bible par exemple) ou du fait de propos jugés impies ou sacrilèges du professeur, parce que simplement distancés et inspirés par une approche non théologique, mais littéraire, historique ou philosophique des Écritures.

C'est toute la difficulté de cet enseignement dont, pour autant qu'on ait pu nous le dire, il n'est pas sûr qu'elle soit partout surmontée par les professeurs. Plusieurs nous ont dit avoir dû interrompre un cours ou même avoir renoncé à cette partie du programme, pratiquant ainsi une autocensure préventive et pas même toujours consciente. Plus inquiétant, d'autres enseignants, plus nombreux qu'on ne pourrait le croire, adoptent l'ambition, devant ce qu'ils appellent « l'ignorance des élèves de leur propre religion », et sans qu'ils en mesurent forcément la portée, de faire leur éducation religieuse. Ils n'hésitent pas alors à statuer d'une orthodoxie, et à promouvoir une conception théologique jugée compatible avec la modernité et la démocratie, face à des conceptions jugées superstitieuses ou à des lectures « intégristes » des textes sacrés. Une dérive qu'on peut définir comme une théologisation du contenu de cet enseignement.

Document

La perception au bac et dans les programmes

Comment traiter de la *perception* en philosophie ? quelle problématique choisir ? comment éviter un cours « fleuve » ? que doit-on savoir des sciences ? où en est la philosophie de la perception aujourd'hui ? sur quoi peut-on donc bien interroger les élèves ? Et *pourquoi* cette notion ?

Ces difficultés sont liées à l'histoire des programmes. Les « notions » du programme de philosophie ne tombent pas, en effet, du Ciel immaculé de la Pensée pure. La *perception* en fournit l'illustration. Nous donnons ici quelques éléments pour comprendre cette histoire¹, à travers celle des programmes.

La perception dans les programmes et au bac jusqu'en 1960

Le programme de philosophie pour le baccalauréat ès lettres de 1865

La division quadripartite - Psychologie, Logique, Morale, Métaphysique (Théodicée en 1865) - a été le principe organisateur des programmes de philosophie pendant près d'un siècle (jusqu'en 1960). L'étude de la perception se fait dans le cadre de la Psychologie. La configuration intellectuelle est celle du spiritualisme éclectique hérité de Jouffroy et de Cousin.

Psychologie

« Des faits psychologiques de la conscience.

Des facultés de l'âme : sensibilité, facultés intellectuelles, activité.

Sensibilité : des sens, des sensations, des sentiments.

Facultés intellectuelles : **perception**, conscience, mémoire, imagination, jugement, raison.

Des idées en général, de leur origine, de leurs caractères. Notions et vérités premières.

De l'activité et de ses divers caractères. Activité volontaire et libre. Démonstration de la liberté.

De la personnalité, de la spiritualité de l'âme. Distinction de l'âme et du corps et leurs rapports. »

¹ Pour des éléments plus précis sur l'histoire des rapports Psychologie et Philosophie, cf. l'article dans ce même numéro « *La perception dans la philo-du-Bac. Genèse d'un capharnaüm* ».

Le Programme de 1902

L'économie générale des programmes ne change pas. La philosophie spiritualiste, renouvelée avec Maine de Biran, Ravaisson, Lagneau et Lachelier domine l'Université.

Psychologie

Caractères propres des faits psychologiques. La Conscience.

La vie intellectuelle.

Les données de la connaissance. Sensations. Images. Mémoire et association.

L'attention et la réflexion. La formation des idées abstraites et générales. Le jugement et le raisonnement.

L'activité créatrice de l'esprit.

Les signes, rapports du langage et de la pensée.

Les principes rationnels, leur développement et leur rôle.

Formation de l'idée de corps et **perception** du monde extérieur.

La vie affective et active.

Le plaisir et la douleur. Les émotions et les passions. La sympathie et l'imitation.

Les inclinations. Les instincts. L'habitude.

La volonté et le caractère. La liberté.

Conclusion. — Le physique et le moral. L'automatisme psychologique.

La personnalité : l'idée du *moi*.

Sujets du baccalauréat sur la perception (programme 1902).

Caractériser par une analyse psychologique la différence entre sensations et perceptions (*Paris*)

De la nature de la sensation. Que peut-on en conclure concernant la portée de la connaissance sensible ? (*Paris*)

Expliquer, à l'aide d'un exemple, les différentes phases de la perception extérieure. (*Montpellier*).

Qu'entendez-vous par ces mots : percevoir un objet ? (*Paris*)

Quelle différence y a-t-il entre percevoir et concevoir ? Cette différence est-elle la même que celle qui existe entre un état de conscience fort et un état de conscience faible ? (*Toulouse*)

Que pensez-vous de la définition de Taine : « *la perception est une hallucination vraie* » (*Grenoble*) ?

Le sens de la vue nous fait-il connaître les qualités essentielles de la matière ? (*Lille*)

Analyse du toucher. (*Caen*)

Déterminer dans notre connaissance du monde extérieur la part respective du toucher et de la vue. (*Lille*)

En quoi consiste la différence des perceptions naturelles et des perceptions acquises ? (*Paris*)

Des perceptions de la vue. Part de l'expérience et de l'habitude dans ces perceptions. (*Paris*)

Quelles sont les perceptions acquises simultanément par la vue et par le toucher, et comment se combinent-elles ? (*Aix*)

Notre perception du monde extérieur : chercher ce qu'elle contient, outre les sensations, de souvenirs et de fictions. (*Lyon*)

On a dit : « Dans le moindre fait intellectuel, on peut découvrir par analyse l'intelligence tout entière. »

Montrer le bien-fondé de cette remarque en prenant comme exemple la perception extérieure. (*Dijon*)

Quelle est la part de la mémoire, de l'imagination et de l'induction dans la connaissance que nous avons du monde extérieur ? (Paris)

Des perceptions acquises : leur importance pour l'explication des prétendues erreurs des sens. (Aix)

Qu'entend-on par les qualités premières et les qualités seconde de la matière ? (Paris).

Qu'appelle-t-on les erreurs des sens ? Expliquer comment il est vrai de dire que les sens ne nous trompent pas,

mais que c'est l'esprit qui nous trompe en interprétant mal les données des sens. Donner des exemples. (Paris)

Des illusions d'optique. En donner quelques exemples. Chercher comment elles s'expliquent. (Nancy)

Quelles sont les théories principales que vous connaissez sur la perception extérieure ? Les classer et les apprécier. (Paris)

Montrer que la perception extérieure serait impossible sans l'intervention des principes de la raison. (Paris)

Le Programme de 1923

Il accompagne les célèbres « Instructions » de 1925 et reste en vigueur jusqu'à la réforme de 1960, celui de 1942¹ étant abrogé à la *Libération*.

PSYCHOLOGIE

Objet de la psychologie. Caractère des faits psychologiques ; leurs relations avec leurs faits physiologiques. Le point de vue introspectif et le point de vue objectif.

Sensations et images. **La perception.** L'étendue. L'idée d'objet.

L'association des idées. La mémoire. L'imagination.

L'attention.

L'abstraction et la généralisation. Rôle des signes. Rapport du langage et de la pensée.

Le jugement et le raisonnement.

Sensibilité et activité. Les tendances et les mouvements.

Les plaisirs et les douleurs d'ordre physique et d'ordre moral. Les émotions. Les passions.

L'instinct. L'habitude. La volonté.

Conscience, inconscience, personnalité.

Problèmes métaphysiques posés par la psychologie : la raison, la liberté.

Dans le programme à option figurent notamment les questions complémentaires suivantes : « ... 2. *Notions de psychologie expérimentale. Par exemple : ce qu'on fait dans un laboratoire de psychologie ; les tests ; les applications actuelles de la psychologie.* 3. *Notions de psychologie pathologique. Par exemple : les troubles de la personnalité ; les maladies du langage* ». Le psychologue Piéron

¹ Malgré la tentative de mise au pas Vichyste, le programme de 1942 est à peu près identique à celui de 1923. En 1942, disparaît : « *L'étendue. L'idée d'objet* ». Quelques items sont réorganisés (*Le concept*, *le jugement. Le raisonnement ; L'instinct et l'intelligence ; La personnalité et le caractère.*), on ajoute « *La conscience et les degrés de la conscience.* » « *La conscience de l'effort.* » (influence de Maine de Biran, Bergson et Le Senne)

L'ajout le plus significatif dans le contexte est toutefois ces « *Notions sommaires sur la psychologie de l'enfant.* » : « *Les étapes du développement mental et moral de l'enfant. Puissance de l'imitation et rôle de l'exemple dans la famille, à l'école, dans la société. La discipline.* ». Tout un programme en effet !

s'inquiète alors de ce que pourront en dire des professeurs de philosophie dont la formation relève désormais exclusivement de la Faculté de Lettres et qui n'ont, par conséquent, jamais vu un laboratoire de psychologie de leur vie.

Quelques sujets de bac sur la perception (programme 1923 et 1942)

On notera que le changement de programme (en 1942), ne modifie pas les sujets sur la perception comme le montrent ces exemples de la période charnière 1940-1944.

Qu'y a-t-il de donné, qu'y a-t-il de construit dans la perception du monde extérieur ? (Rennes, juin 1940)	examen de préciser quelques-uns des problèmes que pose l'étude comparative de ces notions. (Toulouse, juin 1943)
En quel sens peut-on dire « percevoir finit par n'être plus qu'une occasion de se souvenir » ? (Rennes, 1940).	Indiquez les raisons qui vous conduisent à attribuer un rôle important au toucher actif dans la perception du monde extérieur (Poitiers, juin 1944, Philo-Lettres)
Qu'appelle-t-on « erreur des sens » ? Quel est leur mécanisme psychologie ? (Rennes, avril 1940).	Que savez-vous de l'éducation des sens ? (Grenoble, juin 1942)
La formation de l'idée d'objet. (Paris, juin 1941).	Comment percevons-nous la distance ? (Rennes, juin 1943, Philo-Lettres)
Expliquez cette assertion d'un psychologue contemporain : « Toute » perception est un jugement ». (Rennes, septembre 1941).	Décrivez l'activité de l'esprit dans la perception extérieure. Grenoble, 1942
Quelle différence y a-t-il entre une sensation et une perception ? (Rennes, octobre 1942)	Commentez cette pensée de Malebranche : « ce ne sont pas les sens qui nous trompent, mais c'est notre vol qui nous trompe par ses jugements précipités. » (Toulouse, septembre 1943, Philo-Lettres)
Sensation, image, objet. (Clermont, octobre 1942)	On a dit : « Dans le moindre fait intellectuel, on peut découvrir par analyse l'intelligence tout entière. »
Notion d'objet (Clermont, octobre 1942)	Montrer le bien-fondé de cette remarque en prenant comme exemple la perception extérieure. (Lyon, juin 1944, Philo-Lettres)
Perception et pensée. (Caen, octobre 1942).	
Vous définirez sur des exemples précis, ce que l'on doit entendre par sensation, concept et image ; vous vous efforcerez au cours de cet	

De 1960 à aujourd'hui

Le programme de 1960

L'essor de la psychologie scientifique et la critique épistémologique ont rendu intenables les prétentions de la psychologie *philosophique* d'introspection. Phénoménologie, structuralisme, marxisme et psychanalyse renouvellent la philosophie *française*. La Psychologie disparaît logiquement des programmes. Un

compromis est trouvé : les notions de psychologie sont redistribuées dans la nouvelle division en deux parties du programme : *la Connaissance* (à laquelle est rattachée la perception) et *l'Action*. Concernant la perception, la philosophie française dispose avec la phénoménologie d'un nouveau discours permettant de quitter le terrain scientifique tout en renvoyant dos-à-dos les traditions antérieures (le subjectivisme de la psychologie d'introspection et l'objectivisme de la psychologie scientifique).

Sont indiquées en gras , les notions de l'ancienne partie Psychologie :

PRGOGRAMME DE 1960

LA CONNAISSANCE :

- **La perception.** L'espace. La réalité du monde sensible.
- **La mémoire.** Le temps.
- **L'imagination.**
- **Le langage.**
- **L'intelligence. Le concept, Le jugement.**
- La pensée logique. Le raisonnement et ses normes. **La raison.**
- La pensée scientifique. Science et technique. -Les mathématiques.
- La connaissance expérimentale : faits, lois, théories.
- L'histoire et le devenir historique.
- Les problèmes particuliers à la biologie ; à la connaissance de l'homme (psychologie, sociologie).-La vérité.
- La matière. La vie. **L'esprit.** Dieu.
- L'idée d'une connaissance métaphysique.

L'ACTION :

- **sensibilité et activité.**
- **Les affections : le plaisir, la douleur ; l'émotion, la passion, le sentiment.**
- **La tendance et le désir. L'habitude. La volonté.**
- **Le caractère. La personnalité.**
- La reconnaissance d'autrui et les rapports entre les personnes.
- Techniques et industrie. Métiers, outils, machines.
- L'art. La création artistique. La contemplation esthétique.
- Le beau. La nature et l'art. Les beaux-arts.
- La vie morale. La conscience. L'expérience morale. Le devoir. La responsabilité.
- Le bien et le mal. Les vertus.
- Les grandes conceptions de la vie morale (quelques exemples).
- Moralité et institutions. Le respect de la personne. La justice et le droit.
- La famille.
- Le travail et la question sociale.
- L'État. Les grandes doctrines politiques (quelques exemples).
- La nation. Les relations internationales. La patrie et l'humanité.
- L'idée de civilisation.
- Le problème de la liberté. L'être et la valeur.
- L'homme et sa destinée.

Le programme de 1973 (et reconduit pour l'essentiel en 1983 et 1994).

On revient en 1973 à une division quadripartite (*L'Homme et le Monde ; La Connaissance et la Raison ; la Pratique et les fins ; Anthropologie, métaphysique, Philosophie*), la purge des notions de l'ancienne psychologie se poursuit. Disparaissent : *l'intelligence, sensibilité et activité, Les affections : le plaisir, la douleur ; l'émotion, la passion, le sentiment. -La tendance et le désir. L'habitude. La volonté. -Le caractère. La personnalité.*

La perception demeure mais sous le titre *L'Homme et le Monde* (et non plus dans la *Connaissance*) et dans un quadruplet de notions qui fait système : *L'espace. La perception* d'un côté, *La mémoire. Le temps.* de l'autre. Ce qui permet en gros de les aborder à partir de trois traditions, celles du criticisme Kantien, du spiritualisme Bergsonien ou de la phénoménologie désormais bien installée dans les cours du secondaire.

Le programme 2002 (appliqué depuis la rentrée 2003).

Supprimée dans l'éphémère programme de 2001, *la perception* réapparaît en 2002 sous le titre du SUJET aux côtés de *La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps.* Au terme d'une histoire compliquée et des réaménagement successifs du programme, *la cohérence est de moins en moins lisible* et l'on ne sait plus sous quel angle aborder cette « notion ». Seul constante : on ne discute plus sur le terrain scientifique (à supposer qu'il le faille) et de toutes façons la formation des professeurs de philosophie ne le permet *plus*.

Quelques exemples de sujet de baccalauréat sur la perception de la période 1973-2002 (avec un essai de classement par problématique).

1. PERCEPTION ET CONNAISSANCE :

La perception est-elle déjà une science ?

Suffit-il de voir pour savoir ?

Suffit-il de percevoir des objets pour les connaître ?

Qu'y a-t-il de vrai dans la sensation ?

La vision peut-elle être le modèle de toute connaissance ?

Puis-je faire confiance à mes sens ?

Quelle certitude les sens nous apportent-ils ?

Qu'y a-t-il de vrai dans la sensation ?

De la perception au concept scientifique y a-t-il continuité ou rupture ?

Peut-on dire que la perception est une connaissance ?

La perception est-elle déjà une science ?

Les sens sont-ils la source unique de notre connaissance ?

Que pensez-vous de cette remarque de Paul Valéry : « il fallait être Newton pour apercevoir que la lune tombe alors que tout le monde voit bien qu'elle ne tombe pas » ?

La perception est-elle déjà une science ou toujours l'énoncé d'un problème ?

2. PERCEPTION ET REALITE :

Quand nous percevons, comment savons-nous que nous ne rêvons pas ?

Le réel se réduit-il à ce que l'on perçoit ?

La perception ne nous permet-elle d'atteindre que des apparences ?

L'expression « *voir les choses telles qu'elles sont* » a-t-elle un sens ?

3. NATURE DE LA PERCEPTION

Peut-on apprendre à percevoir ?

Percevoir, est-ce seulement recevoir ?

La perception est-elle une simple somme de sensations ?

4. PERCEPTION ET ART

Le beau n'est-il que l'objet d'une perception ?

5. PERCEPTION ET AUTRUI

Peut-on raconter sa perception à autrui ?

La perception que nous avons d'autrui est-elle identique à celle que nous avons des choses ?

Comment pouvons-nous être assuré de percevoir une personne humaine et non un automate ?

6. PERCEPTION ET SUJET

Quelle relation la conscience entretient-elle avec ses objets ?

Ai-je un corps ou suis-je mon corps ?

Si les sujets ont été peu nombreux en 30 ans, leur diversité laisse perplexe. De nombreuses questions demeurent : qu'est-il souhaitable qu'un élève sache en sortant de terminale ? que doit-il préparer pour le bac ? qu'est-il pertinent et raisonnable d'étudier avec des débutants en philosophie ? peut-on éviter que le bac soit effectivement une loterie si tout est au programme ? A cela, aucune réponse institutionnelle. Ou plutôt si... la philosophie actuelle des programmes, c'est-à-dire l'irresponsabilité érigée en dogme pédagogique¹.

Serge Cospérec

¹ Cf. *Le Manifeste pour l'enseignement de la philosophie* et l'analyse faite par l'Acireph des programmes Fichant (<http://www.acireph.net>)

Lectures

Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie

ouvrage collectif sous la coordination de Geneviève Guilpain,
CRDP, Pays de la Loire, 2005 (prix : 20 €).

Dans l'exercice de son métier, le professeur de philosophie est bien seul : les occasions d'échanger avec des collègues sont rares et souvent trop ponctuelles pour engager une véritable réflexion collective sur les pratiques. Enfin, avouons-le, il n'est pas évident de montrer sa « petite cuisine », de parler de ses échecs comme de ses réussites, de ses difficultés ou de ses surprises ...

C'est pourtant un tel pari que relève cet ouvrage rassemblant les contributions de onze professeurs de philosophie. Pour être juste, signalons qu'il est, plus largement, le produit du travail collectif réalisé pendant trois ans par les participants d'un Groupe de Recherche Action Formation (GRAF) de philosophie mis en place par l'IUFM des Pays de la Loire.

L'introduction commence par les questions qui fâchent - ou plutôt qui *ont fâché* - puisqu'elle revient (sereinement) sur les débats qui ont divisé la profession lors du renouvellement des programmes. Sur le même mode serein, elle présente ensuite une réflexion nuancée et précise sur les exigences et les difficultés du métier : comment commencer ? Quelle programmation et quelle progression pour l'année ? comment choisir une problématique dans le traitement d'une notion tout en évitant l'arbitraire ? comment initier les élèves à la démarche philosophique tout en leur donnant des repères ? quelle place pour la didactique ? comment sortir des faux débats sur l'apprentissage de l'argumentation et comment penser l'articulation entre problématique et argumentaire ? Bref, comment concilier les exigences *didactiques* de tout enseignement digne de ce nom et une discipline qui paraît toujours déborder les formes purement « scolaires » ? Une utile mise au point précise les enjeux qui gouvernent les représentations en apparence antinomiques de la mission du professeur de philosophie qui aurait à choisir entre le modèle initiatique et le modèle didactique.

La suite - et le principal de l'ouvrage - confirme l'intuition des auteurs : si les débats contradictoires sur le sens d'un programme, ses conditions de

faisabilité, et la fonction du professeur de philosophie sont à peu près inévitables et appelés à continuellement réapparaître, une partie des contradictions peut être dépassée dans l'échange et par la confrontation des pratiques. Et c'est une véritable mine d'exercices, de démarches, de pratiques, qui est ici proposée.

Qu'on en juge. Le premier groupe de contributions « *lire de la philosophie, écrire philosophiquement* » permet de découvrir la forme que peuvent revêtir, en philosophie, des *ateliers de lecture et d'écriture* dont le contenu et les usages sont très divers et souvent complémentaires : initiation à l'écriture ou à lecture philosophique, remédiation, pratique de cours, etc. Chacune des démarches peut être reprise dans un but différent selon les besoins des élèves et de l'enseignement à tel ou tel moment de l'année. Les contributeurs n'hésitant pas à solliciter les outils techniques, ils présentent des propositions originales d'utilisation du rétroprojecteur au service d'une *démarche de lecture active* de textes ou d'une *méthode de lecture analytique*. Précisons que si l'entrée est résolument pratique¹, il ne s'agit aucunement de recettes mécaniques et simplistes : le souci didactique ne contrarie nullement l'exigence intellectuelle et culturelle², loin de là. La présentation des exercices s'accompagne d'une réflexion sur leur sens et leurs limites. Ainsi le débat sur le métier - nourri visiblement des échanges qu'ont eus entre eux ces professeurs de philosophie - se poursuit tout au long des exposés.

La deuxième partie traite des « *apprentissages en vue de l'examen* » et regroupe là encore de nombreuses et précieuses suggestions de travail : initiation pratique au travail d'explication de texte, grille d'évaluation formative pour le sujet texte, réflexion sur la dissertation comme forme didactique et outils pour conduire les élèves des formes non dialectiques du discours à la dissertation, initiation aux règles du cheminement philosophique à partir d'une lecture du *Phèdre* de Platon, méthode d'entraînement pour l'oral. Différente par leur sujet autant que par la façon de le traiter, chaque contribution est à la fois une proposition pratique et une invitation à poursuivre la réflexion. On se demandera, par exemple, si la présentation du sujet texte ne gomme pas trop les difficultés inhérentes à l'explication d'un texte court, si le dispositif proposé pour apprendre la dissertation n'est pas excessivement lourd et impraticable dans les séries technologiques³. Mais là n'est pas l'essentiel - et

¹ Étant donné qu'il s'agit bien de présenter des outils directement utilisables dans les classes, les exercices sont accompagnés de fiches pratiques et d'illustration.

² Cf. - par exemple - les ateliers « *langage tangage* » (inspiré de Michel Leiris) ou le « *miroir aux idées* » : il s'agit d'exercer à la définition et à la conceptualisation mais en sollicitant la créativité des élèves, en leur faisant redécouvrir le plaisir des mots et des jeux de langue sans exclure une certaine poésie.

³ En fait, l'article présentant ce dispositif (*Une forme didactique : la dissertation de philosophie*) développe une analyse très nuancée et très éclairante de ce genre scolaire. Il propose un apprentissage appuyé sur la maîtrise progressive des formes non-dialectiques de discours aux formes dialectiques simples, puis plus élaborées. Et l'auteur, fort de cette analyse, en vient à s'interroger sur la pertinence de maintenir la dissertation comme cœur de la

d'ailleurs les auteurs ne cachent pas leurs doutes ou leurs hésitations - car on comprend que c'est au lecteur de faire son miel de toutes ces propositions, de les mettre « à sa main », de réaliser son propre « bricolage ».

La troisième partie concerne *l'étude des œuvres complètes*. On sait que cette étude concentre les difficultés de tous ordres : comment dépasser le paradoxe du travail le plus ambitieux de l'année (lire une œuvre, même courte, de philosophie !) mais destiné, pour l'oral, seulement aux plus faibles de nos élèves ? Comment l'articuler avec l'examen des notions en évitant que le rapport paraisse « artificiel », et que l'étude de l'œuvre soit seulement réservée pour « l'oral » ? Comment engager un travail suivi de plusieurs semaines sans que les élèves décrochent ? C'est qu'ici, comme le rappellent les auteurs, le risque n'est pas mince : « se rater » sur un cours peut aisément se rattraper au cours suivant... mais constater que les élèves n'arrivent pas à entrer dans un travail prévu pour durer encore plusieurs semaines est une situation autrement plus délicate à gérer. Là encore, pas de recette miracle mais des propositions pour un travail patient et attentif aux difficultés des élèves. Ainsi des quatre « *parcours* » possibles du *Gorgias* de Platon que nos collègues se sont astreints à travailler simultanément pour pouvoir confronter leurs pratiques ou, plus loin, de cette plongée dans les *Méditations Métaphysiques* comme support principal du travail de l'année (étude des notions, préparation aux épreuves). L'utilisation des ressources informatiques n'est pas oubliée : l'apprentissage des compétences qui sous-tendent la lecture se fait à travers la réalisation (par et pour chaque élève) d'une édition de travail de l'œuvre étudiée. Le lecteur y trouvera aussi bien des conseils « techniques » que les documents qui structurent le travail des élèves, afin que celui-ci soit bien un travail de *philosophie* et non un prétexte à de simples manipulations techniques.

Enfin, la dernière partie traite de l'interdisciplinarité. Y sont exposées quelques démarches entre philo et littérature, philo et mathématiques, philo et physique. On mesure toutefois que, sur ce terrain, il reste beaucoup à faire. Les conditions d'enseignement ne facilitent guère ce genre de travail par ailleurs très exigeant.

Il faut souligner le caractère exceptionnel du travail accompli par ce « GRAF » de philosophie. On ne peut que regretter qu'il soit si peu encouragé et soutenu par l'institution, car c'est bien de la formation continue des professeurs de philosophie qu'il s'agit, d'une formation continue qui soit autre chose que l'exposé de quelque canonique, exemplaire et vertigineuse « leçon » pétrie d'érudition et d'acrobaties « conceptuelles » devant un public passif réduit à

formation initiale en philosophie : « *plus nous cherchons à savoir ce que nous voulons obtenir, ce que nous pouvons mesurer, ce à quoi nous devons renoncer, plus il devient possible d'inventer des cheminements nouveaux, d'y intégrer les exigences préalablement définies* », « *paradoxalement la dissertation perd son statut d'exercice incontournable* ».

l'admiration ou à l'ennui. On a au contraire, ici, l'exemple de ce que pourrait être une formation « entre pairs », fondée sur les pratiques quotidiennes d'une classe de philosophie et dont l'humilité apparente n'enlève rien à l'ambition: faire *faire de la philosophie* aux élèves, les aider à surmonter les obstacles qui pourraient les rebuter ou les décontenancer, trouver les moyens de les conduire au cheminement philosophique, sans les perdre et sans démagogie non plus.

C'est bien un livre de ressources pour l'enseignement de la philosophie qui nous est offert. Mais c'est un livre « ouvert » : car cette expérience de travail collectif montre aussi que chacun *réinvente* à chaque fois les voies de son propre enseignement. Les auteurs y insistent : il n'y a pas de transfert mécanique d'un cours à un autre de tel exercice ou de telle démarche, c'est à chacun de « creuser son sillon ». On mesure ainsi l'immense bénéfice que les enseignants retireraient de la généralisation en formation de ce type de travail qui ne gomme aucunement, on s'en aperçoit à la lecture, les irréductibles différences d'allure d'un enseignant à un autre. Aucun des exemples donnés ne prétend donc incarner « la norme » ou « le modèle » de « ce qu'il faudrait faire » ; chacun est invité à réinventer, *suivant son propre style*.

François Lafayette