

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Numéro Spécial

L'ACIREPh

1998-2018

20 ans déjà !

mars 2018

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

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

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

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

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

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

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

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

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

Spécial 20 ans de l'ACIREPh

Préface

Chères adhérentes, chers adhérents,

1998-2018 : voici vingt ans que notre association est née, et cela méritait d'être célébré. Depuis sa création, l'ACIREPh n'a eu de cesse d'ouvrir des débats et de promouvoir les transformations qui nous paraissent nécessaires pour améliorer et démocratiser l'enseignement de la philosophie en France.

Critiquer le *statu quo*, proposer des changements, nourrir notre formation continue, mutualiser nos pratiques pédagogiques, nos trouvailles, nos doutes, agir en direction de l'institution pour faire connaître nos positions : nous nous efforçons depuis vingt ans de tenir ces caps, avec les moyens et l'énergie que nous offrent nos membres.

Minoritaires, nous assumions de l'être à nos débuts : l'histoire est lente, et celle de notre enseignement fut longtemps embourbée dans des clivages et des postures doctrinales dont nous avons dessiné les contours dès notre *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*. Pourtant, l'évolution est palpable, nous n'y sommes peut-être pas pour rien : même parmi les éternels défenseurs de la philosophie philosophante et du *statu quo*, on observe des signes d'émergence timide d'un sommeil dogmatique : sortir la philosophie de son enfermement en Terminale, mieux déterminer les programmes, imaginer d'autres épreuves pour le baccalauréat, enseigner la philosophie en lycées professionnels, autant d'idées qui faisaient bondir hier les détracteurs du rapport Derrida-Bouveresse, et qui gagnent aujourd'hui du terrain au sein d'une profession qui se renouvelle. Il n'est pas rare d'entendre nos collègues, jeunes et moins jeunes, s'interroger de plus en plus ouvertement, dans les enquêtes, les réunions ou sur les réseaux sociaux, quant à notre prétendue liberté philosophique, ou la justice de l'épreuve de philosophie au baccalauréat.

Que la situation de l'enseignement de la philosophie soit devenue intenable, et qu'elle le demeure tant qu'aucune transformation de la nature même de cet enseignement n'aura lieu, voilà qui semble clair à la plupart de nos jeunes collègues qui découvrent le métier. La nature d'un enseignement, ce sont bien sûr les moyens qui lui sont alloués, heures et postes, mais c'est surtout la manière dont il se fait, concrètement, les programmes qui en déterminent les contenus, les approches pédagogiques qu'il s'autorise et promeut, et les épreuves qui dictent l'évaluation des élèves qui lui sont confiés.

Les critiques de l'ACIREPh n'ont jamais eu pour cibles les professeurs, qui font de leur mieux dans les conditions qui leur sont faites par l'institution, comme n'importe quel agent dans n'importe quelle structure agit comme elle l'y encourage, détermine, et oblige. C'est bien le cadre institutionnel de notre enseignement que nous visons à faire évoluer, car c'est lui qui exige de nous que nous exigions de nos élèves des prouesses hors de leur portée qui laissent sur le carreau, de plus en plus indifférente, une majorité dont l'héritage socio-culturel et le capital linguistique n'est pas conforme aux épreuves élitistes qui convenaient pour évaluer les quelques pourcents d'une classe d'âge qui se voyaient dispenser un enseignement de philosophie quand elles furent inventées.

Ce sont encore ces structures institutionnelles qui nous privent presque entièrement de notre liberté philosophique et pédagogique : en entretenant la confusion, des concours aux inspections, entre un cours et une leçon, et en refusant de dire clairement ce qui est au programme et ce qui ne l'est pas. Contrairement à ce que croient les traditionnels défenseurs d'un programme de notions, l'indétermination d'un tel programme ne garantit en rien une quelconque liberté, sinon au sens d'une sorte d'état de nature qui relève en dernier ressort du rapport de force, en l'occurrence de l'arbitraire culturel qui détermine les traditions philosophiques dominantes à l'université, dans les manuels, et qu'on retrouve inlassablement dans les copies du baccalauréat. Comment rendre compte du nombre d'*impératifs catégoriques*, de *cavernes*, de *dialectiques du maître et de l'esclave* ou de *cogitos* qui semblent être les seuls passages obligés par lesquels notre enseignement soit véritablement déterminé, mais souterrainement, par la seule inertie de la tradition ? Si notre liberté philosophique est si précieuse, comment expliquer que, malgré le large spectre de l'histoire de la philosophie à leur disposition, la majorité des enseignants opte pour un si petit nombre d'auteurs ou d'œuvres et qu'on retrouve avec une telle obstination les philosophes de la tradition idéaliste en si bonne place parmi les œuvres choisies pour la lecture suivie, la trinité Platon-Descartes-Kant n'ayant jamais été détrônée depuis plus de cinquante ans ? Preuve que la prétendue liberté absolue censée consacrer l'originalité entraîne souvent son contraire : la répétition, le conformisme intellectuel. Ceux qui prétendent qu'un programme plus précis réduirait notre liberté se trompent fort ; c'est tout le contraire : un programme moins lourd, comprenant moins de problèmes à aborder, mais sur lesquels – exclusivement – on saurait que les élèves pourraient être évalués à l'examen, permettrait enfin aux professeurs d'avoir le temps de renouveler et d'approfondir les approches, les auteurs qu'ils utiliseraient pour étudier ces problèmes avec leurs élèves.

Voilà pourquoi nous persévérons dans notre combat pour un enseignement de la philosophie plus formateur et tenant compte des élèves qui lui sont confiés. Le *statu quo* en place depuis des décennies n'est plus tenable, nous le constatons chaque année dans nos classes. Malgré l'inventivité et le dévouement des collègues, la souffrance est grande, particulièrement en séries technologiques et ce n'est pas un hasard si la demande pédagogique trouve des échos, non pas dans la formation initiale et continue des professeurs (qui n'a jamais, ou très imparfaitement, joué son rôle à l'égard de cette dimension pourtant

fondamentale de tout enseignement), mais sur les réseaux sociaux qui recueillent l'essentiel des témoignages, mutualisent les réussites et les échecs des collègues... et lors des journées d'étude de l'ACIREPh, que nous organisons chaque année avec l'ambition de prouver la nécessité de tels espaces d'échange et de débat pour notre métier.

Non, ce qui fait obstacle à l'enseignement de la philosophie au lycée, ce n'est pas d'abord la mauvaise formation antérieure des élèves ou une insuffisante maîtrise de la langue – face auxquelles nous serions réduits à l'impuissance. Nous croyons fermement qu'il est possible d'agir, à notre niveau, non pas pour niveler la philosophie au niveau actuel des lycéens, mais pour redonner à notre enseignement de véritables exigences intellectuelles qui le rendent plus formateur et plus désirable pour nos élèves.

L'ACIREPh ose et imagine : ce numéro spécial de notre revue *Côté Philo* témoigne à sa manière de ce travail que nous menons depuis vingt ans. Sans dogmatisme ni prétention à détenir la vérité sur l'enseignement de la philosophie, nous avons à cœur de proposer aux professeurs de philosophie des réflexions sur l'état des recherches contemporaines, un recul historique sur notre discipline, d'ouvrir des chantiers pédagogiques pour transformer les pratiques et des débats pour faire évoluer les représentations de notre profession.

Frédéric Le Plaine

LE COURS DE PHILOSOPHIE ET SES EXERCICES

Un cours n'est pas une leçon.

I. Pour une pédagogie de l'obstacle pédagogique¹

par Jean-Jacques Rosat

En philosophie, les inspecteurs et les formateurs en IUFM appellent nos cours des leçons. Je n'ai longtemps vu dans cette habitude que la survivance un peu nostalgique d'un vocabulaire désuet. Je suis convaincu aujourd'hui qu'elle est à la fois le symptôme et le véhicule d'une croyance qui est très largement répandue dans notre profession et que je tiens pour un obstacle majeur à toute réflexion pédagogique parmi nous : il n'y a pas de différence de nature entre le travail que nous faisons quotidiennement avec nos élèves et la prestation d'un candidat à l'oral d'un concours ; que l'on soit devant une classe ou devant un jury, il s'agit toujours de faire de la philosophie, c'est-à-dire de poser un problème philosophique, de le traiter en fournissant ses raisons à chaque étape de la réflexion, et de proposer une réponse qu'on puisse assumer et justifier ; si différentes que puissent être les circonstances, l'acte philosophique est au fond le même.

J'emprunte le paragraphe suivant au rapport du jury de CAPES de 1998. Il me paraît particulièrement typique de cette conception, mais on pourrait multiplier les citations de ce genre : *" Quel peut être le rapport entre une leçon faite en classe par un professeur - séquence d'enseignement répondant à la double exigence de posséder une unité propre et de s'articuler avec d'autres leçons, pour composer un cours annuel complet - et l'épreuve du CAPES intitulée "leçon" ? Toutes proportions gardées (que l'on se rassure, les examinateurs n'oublient pas la situation : ils ne sont pas des élèves, le candidat n'est pas un professeur, la salle d'audition n'est pas une salle de classe), la leçon du concours n'est pas, intrinsèquement, un acte d'une autre nature que celui auquel un professeur de philosophie se livre lorsqu'il "fait une leçon" sur un sujet donné ; c'est-à-dire, lorsqu'il prend en charge, seul, par la parole, le traitement complet d'un "objet" philosophique (un thème, un concept, une interrogation), dans un temps limité, quelles que soient les circonstances de cette intervention (heure de cours prévue, corrigé d'un exercice, réponse à des questions posées par des élèves...). Il est vrai qu'un professeur, s'il doit songer à la place et à la fonction d'une leçon dans l'ensemble de son cours, sait aussi qu'il pourra éventuellement la reprendre, ou même la refaire. Telle est " au fond " la seule différence (double) entre l'acte pédagogique réel, en situation concrète, et l'épreuve homonyme du concours. Mais telle est aussi la spécificité de cette dernière : elle doit se suffire à elle-même. "* (Jury du CAPES 98, Rapport sur la leçon, établi par M. Robert Sasso, p. 27.)

Que dit littéralement ce texte ? Qu'à une différence près (une leçon en classe est prise dans une continuité alors que dans une leçon de concours tout se joue sur une seule fois), *la leçon sans élève* est de même nature que le cours qui n'est

¹ Côté Philo n°2, juin 2003.

autre chose qu'une *leçon avec élèves*. Bien sûr, rappelle-t-on avec le sourire et entre parenthèses, le jury n'est pas composé d'élèves ; mais cette différence est présentée comme inessentielle, anecdotique : une leçon est, "dans son essence", toujours une leçon, quel que soit le public. Que les élèves soient présents ou absents, ce serait donc la même chose, et il n'y aurait pas de différence véritable entre m'adresser à ceux qui ont pour fonction de juger ma formation, et m'adresser à ceux que j'ai pour mission de former.

Comment des professeurs peuvent-ils accepter une idée pareille ? C'est la négation même de l'acte d'enseigner !

On peut essayer de défendre ce genre de déclaration de deux manières : par un argument pragmatique ou par un argument que j'appellerai « philosophiste ». Mais je crains bien que l'argument pragmatique ne présuppose le philosophiste qui lui-même conduit à la négation même de l'idée d'enseignement, fût-il philosophique.

L'argument pragmatique

L'argument que j'appelle pragmatique consiste à répondre : vous avez mal compris et vous lisez l'équation « leçon = cours » dans le mauvais sens ; vous lisez : « tout cours est une leçon » ; il fallait lire : « toute leçon est un cours » ; en effet, il ne s'agit pas de dire qu'un cours doit ressembler à une leçon de concours, mais bien plutôt que, devant le jury, un candidat n'a pas à faire autre chose que ce qu'il fera plus tard devant ses élèves (ou que ce qu'il fait déjà, s'il est enseignant) ; on voit chaque année de très bons professeurs échouer à l'oral de l'agrégation interne parce qu'ils s'imaginent devoir faire ce jour-là des choses extraordinaires ; il s'agit de leur rappeler qu'on ne leur demande rien d'autre que de prendre en charge un problème philosophique comme ils le font quotidiennement devant leurs élèves.

Je ne veux pas ouvrir ici une discussion sur la question de savoir si les normes effectives de la leçon et de son évaluation relèvent exclusivement, comme on le prétend, d'exigences philosophiques. J'admets d'ailleurs volontiers que la situation de concours fasse souvent perdre aux candidats le plus élémentaire bon sens au point qu'il est nécessaire de leur rappeler quelques exigences de base. Toutefois, j'ai tendance à penser que les choses sont un peu plus compliquées et que ce sont en dernier ressort les impératifs propres du concours (se qualifier auprès de ses futurs pairs et se faire reconnaître par eux) qui déterminent en réalité l'épreuve : on *feint* de traiter une question philosophique et on vise en réalité, à cette occasion, à mettre en valeur ses connaissances, sa culture, ses qualités intellectuelles, et ses capacités philosophiques. Ce peut être parfaitement légitime dans un *concours*, et je n'entends pas discuter ici de la pertinence de cet exercice qu'est la leçon pour sélectionner de futurs professeurs. Je veux souligner simplement une caractéristique de la leçon de concours : cet exercice est d'abord une *démonstration*, au sens où, dans un salon de l'aviation par exemple, on organise des *démonstrations* de vol pour que les professionnels et le public puissent juger des qualités ou des faiblesses des avions en présence. La leçon de concours - comme une dissertation de concours, d'ailleurs - me paraît relever inévitablement d'une certaine forme de *jeu* et nous l'avons d'ailleurs, en

tant que candidats, tous pratiquée ainsi : on dirait que vous auriez à traiter tel problème ; racontez nous voir un peu en 30 ou 40 minutes le genre de choses que vous êtes capable de dire à ce propos. Ce qui compte n'est évidemment pas tant ce que vous allez dire que les capacités dont vous allez faire montre à cette occasion. Bien entendu, pour bien jouer ce jeu, la meilleure solution est sans doute de s'y prêter, *de se prendre au jeu*, c'est-à-dire jusqu'à un certain point de traiter le problème, mais sans jamais oublier que ce n'est qu'un jeu.

Mais l'essentiel n'est pas là car, même si on admet qu'une leçon de concours est bien pour l'essentiel ce qu'on dit qu'elle est - le traitement d'un problème philosophique selon sa logique interne -, je continue de penser qu'une telle leçon ne ressemble pas pour autant à un cours, car un cours est autre chose et plus, si l'on veut, qu'une leçon : dans un cours de philosophie, il y a bien évidemment un "acte philosophique" (si l'on veut parler ainsi), mais il y a aussi un "acte d'enseignement".

Or, que l'on sache, le candidat au concours n'enseigne pas et n'est pas dans une situation d'enseignement. Certes, on peut imaginer qu'un bon candidat puisse apprendre parfois quelque chose aux membres du jury ou les fasse réfléchir à une idée à laquelle ils n'ont jamais pensé. Mais les membres du jury sont censés savoir suffisamment de philosophie, et savoir suffisamment faire de la philosophie, pour qu'on n'ait plus à la leur enseigner. Ils peuvent bien sûr continuer d'apprendre de la philosophie en lisant des livres, en allant écouter leurs collègues, et éventuellement en entendant leurs propres élèves ou même des candidats. Et ils peuvent continuer d'apprendre à philosopher en préparant leurs cours ou en écrivant des articles ou des livres. Mais ils n'ont plus d'enseignement à suivre : ils sont formés. Un élève de terminale, au contraire, n'est pas formé. On le suppose capable de réfléchir et il peut avoir des idées personnelles, comme on dit. Mais il ne connaît pas ou très peu de philosophie et il ne sait pas non plus faire de la philosophie. Il est là pour apprendre et le professeur pour le lui enseigner.

L'argument philosophiste

On a honte d'avoir à rappeler de telles trivialités. Mais elles montrent qu'on ne peut dire qu'une leçon est un cours que si on passe sous silence que faire cours consiste aussi, et peut-être d'abord, à enseigner- ce qui revient à présupposer la validité du second argument, celui que j'ai appelé philosophiste : il n'y a rien de plus dans un cours que dans une leçon parce que « l'acte de philosopher » contient l'acte d'enseigner. C'est une autre version d'un dogme bien connu de notre profession : la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie.

Admettre une telle conception revient à croire, ou à faire croire, que la situation d'enseignement s'abolirait en quelque sorte devant l'acte philosophique. Il n'y a qu'une manière d'essayer de justifier une idée aussi aberrante : c'est de dire que l'enseignement philosophique n'est pas justement un enseignement comme les autres ; qu'il ne s'agit pas de transmettre un savoir à l'élève mais de le mettre en situation de penser et donc de le traiter non pas comme celui qui ne sait pas, mais comme un sujet pensant ; que quel que soit son lieu et son public, dans la salle de classe comme dans celle d'examen, c'est à ce seul sujet pensant que s'adresse la parole philosophique ; et qu'en définitive, il

n'y a ni professeurs, ni élèves, ni candidats, ni jury : plus que des sujets pensants s'adressant à d'autres sujets pensants.

Un tel discours n'est pas seulement la dénégation de tout ce qui dans un cours relève de la situation institutionnelle et scolaire. C'est la négation de la situation d'enseignement elle-même qui met en présence un sujet pensant, certes, mais formé à la philosophie, et un sujet lui aussi pensant mais qui n'y est pas formé. Et en dehors de cette situation et de la mission pour le sujet formé de former le sujet non formé - ou plus exactement de l'aider à se former, de le guider dans sa formation - il n'y a plus d'enseignement de la philosophie.

Un cours a pour finalité de former les élèves

Tout ceci devrait nous conduire à reconnaître qu'un cours est nécessairement tout autre chose qu'une leçon, même idéalement définie, et cela pour une raison bien simple : il n'a pas le même but. La finalité d'un cours n'est pas le traitement d'un problème philosophique selon sa logique interne, mais la formation philosophique des élèves à travers le traitement du problème en question.

(Je dois ouvrir ici une courte parenthèse. Depuis que l'Acireph a publié son *Manifeste pour l'enseignement de la philosophie*, certains, qui semblent croire que l'étymologie et les jeux de mots pensent tout seuls, ont poussé les hauts cris : « Comment osez-vous parler de "formation" ! Vous préconisez donc le "formatage" ! » Allons bon ! Je pourrais jouer au cuistre moi aussi et rappeler que dans la langue allemande (qui est comme chacun sait la langue de la philosophie) « formation » se dit *Bildung* qui (comme chacun sait) signifie également : « éducation », « culture », « construction » et, en l'occurrence « construction de soi ». Puisque le présent article paraît dans une revue numérique, j'autorise bien volontiers les amis de l'étymologie et de la langue allemande à utiliser la fonction REMPLACER de leur traitement de texte (sur mon ordinateur, on l'obtient en tapant « contrôle + H) et à substituer automatiquement *Bildung* et *bilden* à toutes les occurrences de *formation* et *former* qui figurent dans le présent article. Ils s'éviteront toutes les connotations qui leurs paraissaient fâcheuses, en produiront d'autres qui leur seront agréables et pourront poursuivre leur lecture sans se laisser détourner des vraies questions.)

Je soutiens donc qu'un cours n'a pas pour visée première de résoudre des problèmes philosophiques, mais d'aider les élèves à surmonter les obstacles de tous ordres qui s'accumulent devant eux dès qu'ils commencent à faire de la philosophie, ou dès qu'ils abordent tel ou tel domaine de réflexion. Une bonne leçon qui tiendrait ces obstacles pour résolus d'avance risque de faire un très mauvais cours, auquel les élèves ne comprendront rien ou, pire, qui créera dans leur esprit des confusions conceptuelles qui n'y étaient pas. Inversement, un bon cours, qui s'attache à faire franchir à des débutants un obstacle élémentaire susceptible de bloquer toute leur réflexion ultérieure, ferait sans doute, le jour du concours, une leçon tout à fait inadéquate, voire ridicule, puisque les membres du jury sont censés avoir franchi ledit obstacle depuis fort longtemps.

Pédagogie de l'obstacle et pédagogie initiatique

Une fois le cours libéré du modèle de la leçon, la nécessité d'une réflexion proprement pédagogique s'impose : comment le cours doit-il être conduit s'il a pour but de permettre à l'élève de se former à la philosophie ? À l'évidence, on peut concevoir différentes sortes de démarches. Je voudrais ici en proposer une que j'appellerai la *pédagogie de l'obstacle pédagogique*.

Dans une page célèbre de *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard explique que si, dans un cours de physique, l'élève ne comprend pas le théorème ou la théorie qu'on veut lui enseigner, c'est parce qu'il arrive en classe avec une certaine représentation du monde et un ensemble d'idées préconçues. Quand il manifeste son incompréhension, il ne suffit donc pas de répéter l'explication : il faut, dit Bachelard, chercher à connaître la représentation première qui occupe l'esprit de l'élève, la critiquer et la dissoudre, afin de faire place nette et rendre possible l'acceptation de l'idée nouvelle.

" Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de science, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. "

Suit l'exemple bien connu des difficultés de l'élève à appréhender le principe d'Archimède. Bachelard poursuit :

" Ces remarques pourraient d'ailleurs être généralisées : elles sont plus visibles dans l'enseignement scientifique, mais elles trouvent place à propos de tout effort éducatif. Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. "

Et un peu plus loin, il souligne que cette difficulté à changer et reconnaître les difficultés a pour cause « le poids des instincts chez les éducateurs » et il n'hésite pas à déclarer que « la relation psychologique de maître à élève est une relation facilement pathogène ». (Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1970, p. 18-19. Lors du dernier colloque de l'Acireph en octobre 2002, j'ai découvert qu'Alain Marchal avait développé de son côté une réflexion pédagogique, un peu différente de la mienne mais surtout bien plus élaborée, à partir du même texte de Bachelard. On pourra lire bientôt son article « L'éthologie au secours du philosophe. Obstacle pédagogique et documents scientifiques » dans les Actes de ce colloque qui paraîtront aux éditions Bréal à la rentrée prochaine sous le titre *Les connaissances et la pensée*.)

Je pense que ces idées peuvent tout à fait être transposées à l'enseignement philosophique. Je crois en effet qu'il est pédagogiquement intéressant d'essayer

de bâtir son cours en fonction des *confusions* intellectuelles et philosophiques qui doivent être dissoutes pour que l'élève puisse traiter valablement les problèmes philosophiques qui lui sont soumis. Je prends un exemple très simple : nous savons tous d'expérience que si, au cours d'une dissertation, un élève commence à admettre le principe « *A chacun sa vérité* », il va immédiatement s'embrouiller, la confusion va s'installer, et la réflexion tourner court : c'est l'échec assuré. Un cours sur la vérité peut donc se donner comme objectif de dissiper cette confusion, c'est-à-dire être entièrement construit autour du projet d'essayer de la dissiper.

C'est en tout cas ainsi que j'ai essayé de bâtir mon propre cours. Chaque année, je commence par un chapitre sur "*la vérité*" entièrement ordonné à cette exigence. Je n'ai pas l'illusion qu'un tel cours suffise à dissiper les confusions conceptuelles qui conduisent à dire "*à chacun sa vérité*". Mais dans la suite de l'année, chaque fois qu'un relativisme de ce genre pointe, je peux faire référence aux distinctions posées dans le premier cours de l'année.

J'opposerais volontiers une pédagogie de ce genre, *une pédagogie de l'obstacle pédagogique*, à ce que j'appellerai *la pédagogie initiatique*.

La *pédagogie initiatique* se caractérise par trois traits que je résumerai brièvement de la façon suivante :

1. C'est une pédagogie pour laquelle il y a un *dehors* et un *dedans*. Le professeur par son cours, par son discours, trace le cercle à l'intérieur duquel se tient la philosophie et à l'extérieur duquel il n'y a pas de salut. La tâche de l'apprenti philosophe est d'accomplir le saut qui lui permet d'entrer dans le cercle. Elle implique une identification du professeur à la philosophie elle-même et conduit à une conception sacralisante de son rôle.
2. C'est une pédagogie de *l'imitation*. Le professeur philosophe devant les élèves. Les élèves devront "faire la même chose" dans leurs dissertations.
3. C'est une pédagogie de la *rupture* et de la *conversion*, qui autorise toutes les stratégies de pouvoir et de séduction et qui s'accompagne d'une *disqualification du discours et des idées de l'élève* : vous êtes des profanes, vous êtes dans l'opinion. C'est une pédagogie de *Maître* au sens que critique Bachelard. C'est une pédagogie qui part de la philosophie (ou de l'idée que le professeur s'en fait) et qui va se déployer selon des exigences considérées comme internes à la philosophie. Un discours philosophique se déploie : à l'élève d'entrer dans cette démarche. C'est une pédagogie qui ne s'intéresse pas à l'élève tel qu'il est.

A l'inverse, la *pédagogie de l'obstacle pédagogique* part de l'élève. Elle commence par se demander : comment l'élève va-t-il s'y prendre pour affronter les problèmes philosophiques ? quelles confusions et quelles difficultés vont être les siennes ? qu'est-ce qui va nécessairement le mener à se fourvoyer et à échouer ? de quoi a-t-il besoin pour dissiper ces confusions et clarifier ses idées ? Et elle essaye de lui fournir les outils de cette clarification, et de lui apprendre à s'en servir.

Un cours n'est pas une leçon.

II. obstacles pédagogiques et philosophie analytique

par Jean-Jacques Rosat

L'article de Jean-Jacques Rosat, *Un cours n'est pas une leçon*, se terminait de la manière suivante : « Dans le prochain numéro de Côté Philo, je me propose de décrire ce cours de début d'année sur la vérité et d'exposer les choix philosophiques et pédagogiques qui m'ont guidé dans son élaboration. Je ne suis évidemment pas à même de juger si c'est un bon cours. Mais, comme chacun pourra s'en rendre compte, ce serait à n'en pas douter une très mauvaise leçon. » La deuxième partie n'a en fait jamais été publiée. En revanche, Jean-Jacques Rosat a exposé sa démarche dans la séance du 1^{er} février 2000 du séminaire de l'*Institut National de Recherche Pédagogique* sur « les pratiques de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales » auquel il participait en tant que président de l'Acireph. Nous publions le compte-rendu de l'exposé de Jean-Jacques Rosat qui donne une idée suffisamment précise l'article projeté. Ce texte est inédit.

Séminaire sur les pratiques de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales - compte rendu de la séance du 1^{er} février 2000.

[...]

OBSTACLES PÉDAGOGIQUES ET PHILOSOPHIE ANALYTIQUE

Comme convenu à la fin de la précédente réunion du Séminaire, Jean-Jacques Rosat présente un travail qu'il a fait en classe. Il s'agit plus précisément de ce qui a été son premier cours de l'année, aussi bien en Terminale L qu'en Terminale ES ou S. Mais pour ne pas prendre trop de temps, il a décidé de restreindre le contenu de son intervention par rapport à ce qui avait été prévu et de s'en tenir à l'étude d'un seul obstacle épistémologique : “ à chacun sa vérité ”.

Avant de commencer son exposé, il distribue à tous les participants présents, un canevas du cours comportant des citations, des exemples, les idées maîtresses et un document rassemblant des textes de Gaston Bachelard, Bertrand Russell, George Orwell et Karl Popper, entre autres.

1. La démarche pédagogique

J.-J. Rosat fonde son travail sur la théorie des obstacles épistémologiques auxquels Bachelard fait correspondre, comme on le sait, des obstacles pédagogiques. Et d'entrée de jeu, prenant appui sur un passage de *La formation de l'esprit scientifique* (chapitre premier, pp.18-19), il soutient la thèse suivante : Bachelard suggère un style de pédagogie qui part de l'élève. Cette pédagogie s'oppose à ce qu'il appelle une pédagogie initiatique, qui vise à

provoquer chez l'élève une rupture avec l'opinion à laquelle il est assujéti et à lui faire opérer, par l'imitation du professeur, une conversion à la faveur de laquelle il pourra pénétrer dans l'enceinte sacralisée de la philosophie. C'est une pédagogie du Maître, qui autorise toutes les stratégies du pouvoir et de la séduction et qui, en fait, ne s'intéresse pas à l'élève tel qu'il est. Tout à l'opposé, un pédagogie de l'obstacle épistémologique cherche à apporter à l'élève la panoplie d'outils dont il a besoin pour surmonter les difficultés qu'il rencontre.

Pour atteindre cet objectif, il paraît tout à fait indiqué de recourir aux auteurs de la tradition analytique, étant donné qu'ils privilégient la clarté, l'argumentation rationnelle et la discussion. La clarification constitue en effet pour certains philosophes analytiques, comme Wittgenstein, l'essence même de la philosophie ; d'autres, comme Russell, y voient la condition indispensable à tout traitement sérieux des problèmes philosophiques ; mais tous en font une exigence capitale tant intellectuelle que morale. Ce recours ne signifierait pas un rétrécissement de la réflexion, puisque la philosophie analytique offre une considérable variété. On y trouve en effet toutes les tendances, tous les courants qui se sont manifestés au cours de vingt-cinq siècles de philosophie : idéalisme et réalisme, nominalisme et réalisme platonicien, etc. Il y a cependant un point sur lequel tous les philosophes analytiques s'accordent : ils ne reconnaissent à la philosophie aucune source de connaissance ou d'autorité particulières. Elle n'est rien d'autre pour eux que la mise en œuvre de l'examen rationnel et de l'esprit critique à propos d'un ensemble de problèmes déterminés. Il n'y a donc pas d'acte préalable et premier instituant la démarche philosophique.

J.-J. Rosat avoue qu'il est venu assez tardivement à la philosophie analytique – c'était il y a quinze années – et que c'est en lisant les auteurs de cette tradition qu'il a eu le sentiment de mieux comprendre pourquoi il n'était pas satisfait de telle ou telle partie de son cours et qu'il l'a réorganisé progressivement.

2. Les choix philosophiques et pédagogiques

J.-J. Rosat en vient ensuite à s'expliquer sur ses choix, qui sont au nombre de trois principaux. Le premier est de commencer l'année par un cours sur la vérité. On peut ainsi, en traitant une série de questions relevant de la philosophie de la logique – au sens large – et de la philosophie du langage, mettre en place un cadre commun pour traiter les autres problèmes philosophiques. Ce cours sur la vérité a plus précisément pour objet de déraciner les confusions associées à l'opinion : “ à chacun sa vérité ”. Il est important de s'attaquer à un tel relativisme primaire qui interdit toute réflexion et conduit à l'impasse dans l'exercice de la dissertation. Il serait en outre intéressant d'en mettre à jour les racines. “ À chacun sa vérité ” : c'est évidemment dans l'air du temps, mais cela tient sans doute aussi, de la part des élèves, à une défense de leur droit à avoir leur propre jugement, face au discours plus autorisé du professeur ou de l'adulte en général. On a là ce qu'on peut appeler un relativisme d'immunisation qu'il convient de bien distinguer des formes plus élaborées de relativisme comme le perspectivisme nietzschéen ou le relativisme de Rorty.

Le second choix est de concentrer ce premier cours sur le problème de la signification du mot “ vrai ”. Il n'est pas question de traiter de l'ensemble des problèmes posés par la notion de vérité, mais il s'agit de s'en tenir à la signification la plus courante de l'expression “ *c'est vrai* ”. On éliminera donc les questions suivantes : savoir ce qui est vrai, quelles sont les vérités, si les hommes peuvent connaître la vérité et s'il y a des critères du vrai. À ce sujet, J.-J. Rosat s'appuie sur deux courts extraits des *Essais philosophiques* de Bertrand Russell (P.U.F., p. 174 & p. 207), où se trouvent clairement distinguées la question des critères de la vérité et la question de la signification du terme de vérité ou de la nature de la vérité. C'est pour cette raison qu'il a choisi de ne pas commencer par Descartes, car du fait d'un certain usage scolaire de textes canoniques comme la seconde partie du *Discours de la méthode*, on est souvent conduit à glisser du concept de vérité au critère d'évidence. On risquerait alors d'entretenir des confusions qu'on entend précisément dissoudre.

Le troisième choix est de définir d'emblée la vérité, de façon classique, comme l'accord entre un énoncé et un fait. Ce cours manifeste donc une tendance réaliste. On entend ici, non pas faire la théorie de la vérité comme correspondance, mais simplement reconnaître un trait caractéristique de l'usage quotidien du mot “ vrai ” et en expliciter la signification. Certes, la notion de fait est problématique. Dès lors qu'on définit le fait comme ce qui est décrit par une proposition et donc comme ce qui correspond à un certain énoncé, on peut être conduit à adopter la théorie de la vérité-cohérence et à poser à partir de là de nouveaux problèmes. J.-J. Rosat observe que c'est évidemment ce qu'une bonne leçon devrait faire et qu'il se refuse à faire, en insistant sur ce point qu'un cours n'est pas une leçon et qu'il y a entre eux une différence de nature. À vouloir aborder ces problèmes et à se lancer dans les débats qu'ils appellent, on aboutirait à introduire des confusions là où on a besoin de clarification.

3. Contenu et style du cours

J.-J. Rosat, dans ce cours intitulé : “ *La vérité ou que voulons-nous dire quand nous disons “c'est vrai ?”* ”, part d'une définition élémentaire de la vérité : “ *La vérité est la correspondance entre un énoncé et la réalité. Un énoncé est vrai s'il correspond aux faits, faux s'il ne leur correspond pas* ”. Il tire de là un certain nombre de conséquences.

1. “ *Vrai* ” n'est pas une propriété des choses, mais une propriété du discours (des énoncés).
2. *C'est la réalité qui rend nos énoncés vrais ou faux.*

Ces deux premiers points du cours s'attachent à clarifier la distinction entre vrai et réel que la langue usuelle a tendance à confondre. On part donc d'une définition logicienne de la vérité. C'est pour cette raison que J.-J. Rosat ne part pas de Platon et n'en parle pas dans tout ce chapitre : l'opposition entre une réalité superficielle ou illusoire et une réalité vraie induirait inévitablement dans l'esprit des élèves une confusion entre vrai et réel. C'est également pour cette raison qu'il lui paraît important de distinguer le plan des faits et le plan du

discours, faute de quoi on tombe dans des confusions comme celles que signalent A. Sokal et J. Bricmont (*Impostures intellectuelles*, Éd. O. Jacob, pp. 96-97) à propos de G. Fourez et V. Englebert-Lecomte (*Petit glossaire épistémologique*).

3. *La vérité ne dépend pas de nous : elle s'impose à nous.*

4. *La vérité exige d'être reconnue librement par chacun.*

On fait apparaître ici la dimension éthique et politique de la vérité. Parce que la vérité s'impose à nous et que nul n'en est maître ou n'a le droit d'en décider, tous les hommes sont à égalité et chacun est en droit d'essayer de remettre en question ce que d'autres présentent comme vérité. Ainsi se trouve fondé l'esprit critique. Ce lien essentiel entre vérité et liberté est très fortement mis en lumière par George Orwell. J.-J. Rosat a tenu à faire lire *1984* dans la plupart de ses classes. On y trouve des réflexions sur les rapports entre pensée et langage, sur la réalité ou la non-réalité du passé, sur le pouvoir comme moyen et comme fin, sur les rapports entre regard et pouvoir qui vont droit à l'essentiel. Les élèves ont souvent du mal à comprendre cette phrase : “ *La liberté, c'est la liberté de dire que deux et deux font quatre.* ” (Gallimard folio, p. 119), car ils ont tendance à croire que la liberté, c'est de dire que deux et deux font cinq.

5. *Si un énoncé est vrai, il l'est pour tous (universellement).*

On établit ainsi l'absurdité de la formule “ *À chacun sa vérité* ”, et tout le chapitre a été construit pour qu'on puisse en arriver là. Le cours doit normalement susciter protestations, objections et discussions, faute de quoi on retrouvera dans les copies ce qui n'aura pas été exorcisé et certains élèves persisteront à parler de “ *vérités qui varient avec le temps et le lieu* ” ou de “ *vérités fausses* ”... Pour que les choses soient claires, on opposera la connaissance, qui est changeante, et la vérité, qui est intemporelle. Un texte de K. Popper, tiré de *La logique de la découverte scientifique*, (Payot, p. 280) permet d'opérer cette distinction avec la plus grande fermeté.

6. *Affirmer qu'un énoncé est vrai, c'est s'exposer à la discussion et ouvrir un espace de débat.*

7. *L'existence d'un assentiment universel n'est pas une garantie de vérité.*

Ces deux points permettent d'établir un lien entre la recherche de la vérité et l'existence d'un espace d'argumentation rationnelle. On pose ici un jalon en vue de cours ultérieurs sur le dialogue, l'argumentation, la science et la raison.

8. *Il faut distinguer entre vérité empirique et vérité conceptuelle (ou vérité de fait et vérité de raison).*

On entend ici capitaliser une distinction qui est intervenue à plusieurs reprises dans le cours. Pour cela, on peut prendre appui sur un texte de Hume (*Enquête sur l'entendement humain*, début de la section IV), mais aussi utiliser les exemples donnés par Wittgenstein sur la différence entre l'arithmétique pure, comme système de règles incorrigibles, qui n'apprennent rien sur le monde, et leur application à la réalité. Cette fois encore, il s'agit d'un jalon...

Ce cours demande deux séances de deux heures chacune. Après en avoir présenté le contenu J.-J. Rosat donne quelques indications sur la manière dont il se déroule. Il entend essentiellement combiner deux exigences : premièrement, ce cours doit présenter un cadre fort, tout à la fois exigeant et rassurant : c'est pour cette raison qu'il dicte les intitulés de paragraphes ainsi que les citations et qu'il donne des choses à apprendre ; deuxièmement, ce cours doit susciter chez les élèves des discussions à la faveur desquelles ils pourront exprimer leurs représentations et mettre à jour leurs résistances. Il y a certes un lien essentiel entre ces deux exigences : il faut en effet des formulations suffisamment carrées et tranchantes pour que la discussion naisse et se développe. On peut donc considérer qu'un cours est réussi quand il s'y est passé quelque chose, l'idéal étant que ce soient des élèves qui répondent eux-mêmes aux objections et résistances de certains de leurs camarades. Mais évidemment, cela ne se produit pas toujours... Il est important en tout cas de poser des jalons pour qu'il y ait une mémoire commune et des pierres d'attente pour qu'on puisse bâtir à partir de là.

4. Réflexions

J.-J. Rosat souhaite terminer son exposé par quelques réflexions sur trois points qui sont de nature à susciter la discussion.

Les références. Dans ce cours, les références sont des citations courtes qui jouent le rôle de points de repère ou de points d'appui et qui doivent permettre la cristallisation d'une idée. Quant à ce qu'on appelle les textes courts, J.-J. Rosat explique que leur intégration lui paraît poser quelques problèmes, car il faut du temps pour les expliquer et il faut entrer dans leur logique, qui ne s'accommode pas toujours très bien avec celle du cours. Il accorde en revanche un grand intérêt aux textes non philosophiques. Du fait des changements que l'enseignement du français a connus, nos élèves se trouvent privés de tout un étage de leur formation, celui qui correspond au débat d'idées générales, et ils passent pour ainsi dire directement du roman à la philosophie...

Le relativisme. Ce point, qui a fait l'objet de débats au cours des deux séances précédentes, soulève un véritable problème : comment faire état des divergences irréductibles entre les philosophies sans discréditer la discipline et provoquer du découragement ? À ce sujet, une distinction paraît s'imposer entre certaines formes de relativisme, qui sont des philosophies tout à fait respectables, comme c'est le cas chez Montaigne ou Nietzsche, et d'autre part, ce qu'on peut appeler un relativisme primaire ou encore relativisme de l'immunisation, qui interdit d'entrer dans le jeu de la discussion philosophique et qui produit des effets de blocage désastreux dans les dissertations.

Cours et leçon. J.-J. Rosat insiste bien sur le fait qu'il nous a présenté un cours et non pas une leçon. Il estime qu'il y a là quelque chose de très important, qui n'est pas une affaire de mots, et dont l'enjeu est l'idée que nous nous faisons d'un cours de philosophie. Pour bien faire comprendre sa position, il procède à la critique d'un passage du Rapport sur la leçon du Jury du CAPES 1998, où l'on peut lire notamment : *“ Toutes proportions gardées (que l'on se rassure, les examinateurs n'oublient pas la situation : ils ne sont pas des élèves, le candidat*

n'est pas un professeur, la salle d'audition n'est pas une salle de classe), la leçon du concours n'est pas, intrinsèquement, un acte d'une autre nature que celui auquel un professeur de philosophie se livre lorsqu'il "fait une leçon" sur un sujet donné ; c'est-à-dire lorsqu'il prend en charge, seul, par la parole, le traitement complet d'un "objet" philosophique (un thème, un concept, une interrogation), dans un temps limité, quelles que soient les circonstances de cette intervention (heure de cours prévue, corrigé d'un exercice, réponse à des questions posées par des élèves...) ". J.-J. Rosat déclare que " les bras lui en tombent ", tant il juge ces déclarations invraisemblables et contraires à toute son expérience.

Une leçon de concours, explique-t-il, est essentiellement une démonstration, au sens où l'on parle d'une démonstration dans un salon aéronautique, c'est-à-dire que le candidat, qui cherche à se qualifier auprès de ses futurs pairs, doit mettre en valeur ses connaissances, sa culture, ses qualités intellectuelles et ses capacités philosophiques ; elle relève ainsi d'une sorte de jeu. Mais quoi qu'il en soit, même si l'on admet que la leçon est bien dans son principe le traitement d'un problème philosophique selon une logique interne à ce problème, il n'en reste pas moins que cela n'a rien à voir avec ce que l'on fait dans un cours. Dans un cours, en effet, on ne développe pas des concepts pour eux-mêmes ou pour traiter un problème philosophique en lui-même, mais on les met en œuvre pour former des élèves. Cela implique que la présence des élèves n'est pas accessoire, qu'ils ne sont pas l'occasion du cours, car le cours est entièrement fait pour les élèves et il doit être entièrement subordonné à leurs besoins et au souci de les former. En outre, un cours ne se fait pas simplement *en présence* des élèves et ceux-ci ne sont pas un *public*. Il se fait avec les élèves et il relève pour l'essentiel de la coopération, car il faut que les élèves, eux aussi, fassent de la philosophie pendant le cours.

Conclusion. J.-J. Rosat formule trois brèves remarques pour conclure. Il considère 1° que la pédagogie de l'obstacle pédagogique est très répandue parmi les professeurs de philosophie et qu'en conséquence il ne prétend pas instaurer ou diffuser une pédagogie nouvelle ; 2° que cette pédagogie peut se pratiquer tout aussi bien à partir d'auteurs classiques, quoique les philosophes analytiques présentent l'avantage de rechercher explicitement la clarification et de pouvoir être abordés d'un œil neuf ; 3° qu'il n'a pas voulu ni cherché à être original et que sa démarche est on ne peut plus classique.

* * *

[Quelques-uns des textes auxquels J.J. Rosat fait allusion]

Sur la notion d'obstacle pédagogique :

Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*. [...] L'idée de partir de zéro pour fonder et accroître son bien ne peut venir que dans des cultures de simple juxtaposition où un fait connu est immédiatement une richesse. Mais devant le mystère du réel, l'âme ne peut se faire, par

décret, ingénue. Il est alors impossible de faire d'un seul coup table rase des connaissances usuelles. Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est, spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. [...]

La notion d'*obstacle épistémologique* peut être étudiée dans le développement historique de la pensée scientifique et dans la pratique de l'éducation. [...]

Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'*acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne. [...] Ainsi toute culture scientifique doit commencer, comme nous l'expliquerons longuement, par une catharsis intellectuelle et affective. [...]

Ces remarques pourraient d'ailleurs être généralisées : elles sont plus visibles dans l'enseignement scientifique, mais elles trouvent place à propos de tout effort éducatif. Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le *sens de l'échec* précisément parce qu'il se croit un maître.

Bachelard, La formation de l'esprit scientifique, Vrin, 1938, p 14-19.

SUR LA VÉRITÉ :

Vérité : critère et signification

[A] Ceci m'amène à la distinction entre *critère (criterion)* et *signification (meaning)*. (...) Afin de mieux faire comprendre cette distinction, je prendrai tout d'abord un exemple. Lorsqu'on souhaite savoir si un certain livre se trouve dans une bibliothèque, on consulte le catalogue : les livres qui y sont mentionnés se trouvent probablement dans la bibliothèque, ceux qui n'y sont pas mentionnés ne s'y trouvent probablement pas. Le catalogue fournit donc un critère pour savoir si un livre se trouve ou non dans la bibliothèque. Mais même si l'on suppose un catalogue parfait, il est évident que lorsque nous disons que le livre est dans la bibliothèque, *nous ne voulons pas dire* qu'il est mentionné dans le catalogue. Nous voulons dire que le livre réel doit se trouver quelque part dans les rayonnages.

B] La question qu'il nous appartient d'examiner est celle de savoir quelle est la différence entre une croyance vraie et une croyance fausse. Par là, j'entends : quelle est la différence qui *constitue* réellement la vérité ou la fausseté d'une croyance ? Je ne m'interroge pas sur ce qu'on appelle un *critère* de la vérité, c'est-à-dire sur une qualité autre que la vérité, propre à tout ce qui est vrai et à rien d'autre. Cette distinction entre

la nature de la vérité et un critère de la vérité est importante et n'a pas toujours été suffisamment soulignée par les philosophes. Un critère est une sorte de marque de fabrique, c'est-à-dire une caractéristique plus ou moins manifeste, apportant une garantie d'authenticité. «Nul label, nulle authenticité» : ainsi le label est ce qui nous assure que telle ou telle firme a fabriqué l'article. Mais lorsque nous disons que telle ou telle firme a fabriqué l'article, *ce que nous voulons dire*, ce n'est pas que l'article possède le bon label ; il y a donc une différence entre signification et critère. C'est précisément cette différence qui rend utile un critère. Cela dit, je ne crois pas que la vérité possède, de manière universelle, une telle marque de fabrique je ne crois pas qu'il existe un label à l'aide duquel il nous serait toujours possible de savoir quel jugement est vrai plutôt que faux.

Bertrand Russell, *Essais philosophiques*, PUF, 1997, p. 114. et p. 207

Vérité et réalité

[A] En l'absence de croyance, le faux n'existerait pas ; le vrai non plus, dans la mesure où le vrai est corrélatif du faux. Imaginons un monde purement matériel il n'y aurait pas de place pour le faux, et bien que ce monde contienne ce qu'on peut appeler des «faits», il ne contiendrait aucune vérité, au sens où les vérités sont des choses du même genre que ce qui est faux. De fait, vérité et fausseté sont des propriétés des croyances et des affirmations : et donc un monde purement matériel, faute de croyances comme d'affirmations, ne contiendrait ni vérité ni fausseté.

En revanche, il faut noter que la vérité ou la fausseté d'une croyance dépend toujours de quelque chose d'extérieur à la croyance même. Si ma croyance est vraie quand je crois que Charles 1er est mort sur l'échafaud, ce n'est pas en vertu d'une qualité propre à ma croyance, qualité que je pourrais découvrir par simple examen de la croyance ; c'est à cause d'un événement historique d'il y a deux siècles et demi. Si je crois que Charles 1er est mort dans son lit, c'est là une croyance fausse : je peux bien y croire avec force, avoir pris des précautions avant de m'y tenir, tout cela ne l'empêche pas d'être fausse, toujours pour la même raison, nullement en vertu d'une propriété qui lui soit propre. Bien que la vérité ou la fausseté soient des propriétés des croyances, ce sont donc des propriétés qui dépendent de la relation entre la croyance et autre chose qu'elle, non pas d'une qualité interne à la croyance.

Ce dernier point nous conduit à adopter la conception - somme toute la plus courante dans l'histoire de la philosophie -, selon laquelle la vérité consiste dans une certaine forme de correspondance entre la croyance et le fait

Bertrand Russell, *Problèmes de philosophie*, Payot, 1989, p. 144-145.

[B] Bien que la vérité et la fausseté soient des propriétés de la croyance, en un sens ce sont bien des propriétés extrinsèques : car les conditions de vérité résident dans quelque chose qui n'est pas de l'ordre de la croyance, et qui (en général) ne présuppose pas l'esprit ; seuls sont en jeu les objets de la croyance. (...) La croyance dépend de l'esprit quant à son existence ; elle ne dépend pas de l'esprit pour ce qui concerne sa vérité.

Bertrand Russell, *Problèmes de philosophie*, Payot, 1989, p. 152

[C] Ce n'est pas l'esprit qui crée le vrai ou le faux. L'esprit crée la croyance, mais une fois qu'elle est là, ce n'est pas l'esprit qui la rend vraie ou fausse (...). C'est le fait qui rend la

croyance vraie, et ce fait (sauf exception) ne présuppose pas l'esprit de la personne qui est le sujet de la croyance.

Bertrand Russell, *Problèmes de philosophie*, Payot, 1989, p.153.

[D] Si je dis «César a traversé le Rubicon», mon jugement est vrai en raison de l'événement qui est arrivé il y a longtemps. Je ne peux rien faire aujourd'hui pour modifier cet événement ; et si une loi était votée qui ferait un crime de dire que César a traversé le Rubicon, elle ne changerait rien à la vérité du jugement qui affirme que César a effectivement agi de la sorte. La vérité du jugement dépend d'une relation d'une certaine espèce à un certain fait. J'appelle le fait qui rend un jugement vrai son «vérificateur». Seuls les jugements de l'espèce la plus simple ont un seul vérificateur. Le jugement : «Tous les hommes sont mortels » a autant de vérificateurs qu'il y a d'hommes. Mais que nous ayons un vérificateur ou plusieurs, c'est toujours un fait, ou plusieurs, qui rendent selon ces cas un jugement vrai ou faux ; et le ou les faits en questions, sauf dans un jugement linguistique, sont indépendants du langage et peuvent être indépendants de toute expérience humaine.

Bertrand Russell, *Histoire de mes idées philosophiques*, Gallimard «Tel », 1961, p. 231-232.

Vérité de fait et vérité de raison

Tous les objets de la raison humaine ou de nos recherches peuvent se diviser en deux genres, à savoir les relations d'idées et les faits.

Les propositions [du premier] genre, on peut les découvrir par la seule opération de la pensée, sans dépendre de rien de ce qui existe dans l'univers. Même s'il n'y avait jamais en de cercle ou de triangle dans la nature, les vérités démontrées par Euclide conserveraient pour toujours leur certitude et leur évidence. (..)

Le contraire d'un fait quelconque est toujours possible, car il n'implique pas contradiction et l'esprit le conçoit aussi facilement et aussi distinctement que s'il concordait pleinement avec la réalité. *Le soleil ne se lèvera pas demain*, celle proposition n'est pas moins intelligible et elle n'implique pas plus contradiction que l'affirmation : *il se lèvera*.

David Hume, *Enquête sur l'entendement humain*, trad. A. Leroy, Aubier, p. 70-71

Vérité et connaissance

L'usage des concepts «vrai » et «faux» est tout à fait analogue à celui de concepts tels « tautologie », « contradiction », « conjonction », « implication » et d'autres du même genre. il s'agit de concepts non empiriques, de concepts logiques. Ils décrivent ou évaluent un énoncé sans tenir compte d'aucun changement dans le monde empirique. Alors que nous tenons comme établi que les propriétés des objets physiques changent au fur et à mesure que le temps passe, nous décidons d'utiliser ces prédicats logiques de façon à ce que les propriétés logiques des énoncés deviennent intemporelles : Si un énoncé est une tautologie, il en est une, une fois pour toutes. Conformément à l'usage commun, nous attachons la même intemporalité aux concepts «vrai» et «faux». Il n'est pas habituel de dire d'un énoncé qu'il était parfaitement vrai hier mais qu'il est devenu faux aujourd'hui. Si hier nous estimions vrai un énoncé que nous estimons faux aujourd'hui, nous supposons

implicitement aujourd'hui que nous nous étions trompés hier, que l'énoncé était faux hier soir - intemporellement faux - mais que, par erreur nous l'avions pris pour « vrai ».

Kart Popper, *La logique de la découverte scientifique*, Payot, 1978, § 84, p. p. 280.

Vérité et liberté

Il prit le livre d'Histoire élémentaire et regarda le portrait de Big Brother qui en formait le frontispice. Les yeux hypnotiseurs le regardaient dans les yeux. C'était comme si une force énorme exerçait sa pression sur vous. Cela pénétrait votre cerveau, vous effrayait jusqu'à vous faire renier vos croyances, vous persuadant presque de nier le témoignage de vos sens.

Le Parti finirait par annoncer que deux et deux font cinq et il faudrait le croire. il était inéluctable que tôt ou tard il fasse cette déclaration. La logique de sa position l'exigeait. Ce n'était pas seulement la validité de l'expérience, mais l'existence d'une réalité extérieure qui était tacitement niée par sa philosophie. L'hérésie des hérésies était le sens commun. Et le terrible n'était pas que le Parti tuait ceux qui pensaient autrement, mais qu'il se pourrait qu'il eût raison. Après tout, comment pouvons-nous savoir que deux et deux font quatre ? Ou que la gravitation exerce une force ? Ou que le passé est immuable ? Si le passé et le monde extérieur n'existent que dans l'esprit et si l'esprit est susceptible de recevoir des directives ? Alors quoi ? [...]

Le Parti disait de rejeter le témoignage des yeux et des oreilles. C'était le commandement final le plus essentiel. Son cœur faiblissait quand il pensa à l'énorme puissance déployée contre lui, à la facilité avec laquelle n'importe quoi intellectuel du Parti le vaincrait dans une discussion, aux subtils arguments qu'il serait incapable de comprendre, et auquel il serait encore moins capable de répondre. Et cependant il était dans le vrai. Le Parti se trompait et lui était dans le vrai. L'évidence, le sens commun, la vérité, devaient être défendus. Les truismes sont vrais, il fallait s'appuyer dessus. Le monde matériel existe, ses lois ne changent pas. Les pierres sont dures; l'eau humide et les objets qu'on laisse tomber se dirigent vers le centre de la terre.

Avec la sensation qu'il posait un axiome important, il écrivit :

La liberté, c'est la liberté de dire que deux et deux font quatre. Lorsque cela est accordé, le reste suit.

George Orwell, 1984, Gallimard folio, p. 118-119

Penser et dissenter¹ par *Jean-Jacques Rosat*

L'actuel débat autour des programmes² a fait apparaître un phénomène qui ne laisse pas d'être fascinant : quand on montre, à partir des *Annales*, que des notions comme l'Histoire, l'Art ou la Liberté peuvent engendrer des problèmes philosophiques si hétérogènes entre eux et en nombre si indéfini qu'aucun cours, si bien fait soit-il, ne saurait en traiter le quart, beaucoup de professeurs ne sont nullement impressionnés et répondent qu'un élève qui a eu un bon cours (entendez : un cours authentiquement philosophique) doit être capable de mettre en œuvre la notion concernée quel que soit l'intitulé du sujet où elle se rencontre, et quel que soit le contexte de problème où elle se trouve impliquée. Or cette croyance est régulièrement démentie par les faits : chaque année, au baccalauréat, l'immense majorité des copies manifeste l'impossibilité pour les élèves d'opérer une telle transposition, qui semble bien relever du tour de force réservé aux excellents. Pourtant la croyance persiste. Pourquoi ?

Cette croyance repose sur une certaine représentation de la pensée. Pour le dire rapidement, toute notion serait caractérisée ultimement par un unique noyau de sens, un concept véritable qui se déclinerait et se déploierait sous des modalités diverses selon le contexte dans lequel il est mis en œuvre. Penser, ce serait parcourir, selon un ordre justifié par la structure interne du concept lui-même, la totalité de ses significations : la pensée est l'auto-déploiement du concept. On aura reconnu là, dans une version très grossière, un modèle typiquement hégélien. D'où vient la prégnance de ce modèle ? Comment expliquer que des professeurs qui ne se sentent pas particulièrement hégéliens mais se diront kantien ou nietzschéen ou deleuzien, voire marxiste, adhèrent à une telle conception ?

Ce qui fait de cette représentation une croyance si largement partagée et si profondément enracinée dans notre profession, c'est la *pratique* de la dissertation ou, plus exactement, la dissertation telle que sa pratique en khâgne ou à l'agrégation en fournit le modèle. En quoi consiste cet art de la dissertation ? A faire varier et jouer tous les sens d'un terme à propos d'une question donnée, et à faire apparaître, selon un enchaînement qui se justifie à mesure qu'il progresse, une série de perspectives et de facettes censées embrasser la totalité d'un problème pour les faire converger vers une solution — perspectives et facettes que le dissertant virtuose et compétent saura identifier, comme par hasard, avec diverses idées et doctrines prélevées avec soin dans l'histoire de la philosophie.

Qu'appellent-ils penser ? *Penser, c'est dissenter selon ce modèle. Autrement dit, dans notre profession, c'est la pratique académique de la dissertation telle qu'elle s'exerce dans certains lieux institutionnels qui, au bout du compte, définit la nature et les normes de ce que l'on nomme " penser ".* Ce sont les

¹ Côté Philo n°9, octobre 2006.

² [Ndlr : Il s'agissait des débats autour des programmes élaborés par le groupe technique disciplinaire présidé par Alain Renaut]

règles et les usages de la dissertation qui déterminent une certaine représentation de la pensée et du concept — représentation qui s'avère n'être pas autre chose qu'une idéologie professionnelle.

Vertus et limites de la dissertation

Comme exercice scolaire, la dissertation — qu'elle soit littéraire, historique, philosophique ou de culture générale — a de multiples vertus : on peut notamment y apprendre à poser un problème, à en faire le tour, à occuper successivement les diverses positions possibles en tentant de les justifier, et à construire progressivement une réflexion ; et aussi : à rapporter les idées générales à des exemples, à établir un lien jusqu'alors inaperçu entre deux chapitres d'un cours, à nouer les fils de sa propre culture, etc. Assurément, tout cela n'est pas rien et l'on comprend que beaucoup de collègues y soient, comme ils disent, " attachés ".

Mais la dissertation a aussi ses limites. D'abord, elle oblige à conclure, autrement dit — Valéry avait raison — à la bêtise : elle conduit à tricher avec les exigences de la pensée en faisant passer pour profondes des solutions qu'on sait intenables ou des dépassements de carton-pâte. Ensuite, elle invite à glisser sans cesse d'une facette à l'autre du problème, plutôt qu'à s'arrêter pour retourner le sol sur place avec patience et obstination comme il sied à un philosophe ; elle est l'art des transitions, des retournements, des simili-paradoxes et de la " crème renversée " (vous savez bien, ce "truc" d'esbroufe par lequel on saute de " la philosophie de la liberté " à " la liberté de la philosophie "). Enfin, elle n'est excitante et formatrice que pour celui qui a déjà un minimum de culture à faire valoir et assez d'aisance avec les mots pour trouver du plaisir et du sens à la pratiquer ; pour les autres, elle n'est qu'un pensum dont les règles paraissent si arbitraires et absurdes qu'ils y perdent leurs idées et leur jugement. Voyez le désarroi des ces élèves de séries technologiques, que vous savez être vifs et pertinents dans le débat, mais que la dissertation rend aphasiques, et finalement honteux d'eux-mêmes, tant son code et sa visée leur échappent. La dissertation donne à ceux qui ont déjà, mais à ceux qui n'ont rien, elle enlève même ce qu'ils ont.

Bien entendu, tout autre exercice qu'on pourrait vouloir lui adjoindre ou lui substituer aurait lui aussi ses défauts. Mais là n'est pas la question. Je demande ici qu'on m'accorde simplement deux choses, qui me paraissent de bon sens.

Premièrement, comme tout exercice né de l'école et fait pour l'école, la dissertation n'est qu'un jeu : un jeu à travers lequel peuvent s'apprendre certaines techniques indispensables à l'exposition des idées et à la réflexion critique, un jeu particulièrement intelligent et formateur ; mais, tout de même, rien qu'un jeu. Nous qui savons comment elle se fabrique, nous qui en connaissons les ficelles et les coulisses (" je vais me servir de Nietzsche à la fin de la seconde partie pour critiquer le sujet et démarrer ma troisième partie sous une autre perspective ", " je me garde les références à l'art pour la troisième partie : cela me permettra de dépasser les antinomies du sujets ", etc.), nous devrions être les derniers à croire qu'elle est le paradigme de la pensée philosophique en acte. Les

bons prestidigitateurs ne croient pas qu'ils disposent de pouvoirs magiques et sont satisfaits d'être des professionnels habiles.

Deuxièmement, rien n'approprie particulièrement la philosophie à la dissertation ni la dissertation à la philosophie. La dissertation a été inventée pour l'école, pas pour la philosophie. Et les grands philosophes n'ont jamais pratiqué la dissertation, sauf pour certains d'entre eux quand ils étaient au lycée. Mais quand ils sont devenus philosophes, Bergson, Sartre, Bachelard ou Foucault ont cessé d'écrire des dissertations ! Il faut ne plus voir la philosophie que par la lorgnette de l'école pour faire de la dissertation le paradigme de la pensée en acte.

Héroïsation et sublimation

Les conséquences de cette confusion entre penser et dissenter sont évidentes.

1. *L'attachement inconditionnel au principe d'un programme de notions*, totalement indéterminé et englobant toute la philosophie. Un programme de problèmes obligerait à délimiter les significations des termes, à reconnaître, par exemple, que la liberté politique est autre chose que la liberté morale, lesquelles sont toutes deux autre chose que la liberté métaphysique, et à admettre par conséquent qu'on peut savoir traiter de l'une sans savoir traiter des autres. Si penser consiste à déployer un concept de la Liberté, par exemple, sous toutes ses facettes, toute délimitation du programme sera inmanquablement ressentie comme une entrave au libre essor de la pensée. Le programme ne doit surtout rien déterminer ni rien exclure qui fasse partie de l'encyclopédie philosophique, c'est-à-dire de l'espace où la Pensée (de la liberté ou de n'importe quel concept) peut se déployer : programme et philosophie sont incompatibles.

2. *La valorisation de la virtuosité verbale au détriment du travail*. Le meilleur élève est celui qui sait se mouvoir avec le plus d'aisance dans la multiplicité des sens d'un terme et jouer avec eux — aisance dont, par ailleurs, on ne veut pas savoir qu'elle n'est pas la mieux socialement partagée.

3. *L'héroïsation et la sublimation d'une épreuve scolaire en aventure de la pensée*. Chaque fois qu'on rappelle que l'élève à l'examen ne devrait pas avoir à inventer ce qu'on ne lui a pas appris — c'est-à-dire, au sens strict, à être "génial" —, mais à restituer et réutiliser intelligemment, on nous répond désormais que la pensée authentique ne va pas sans *risque*, et on finit par faire comme si pendant 4 heures à l'examen le candidat devait faire une sorte d'expérience métaphysique ! Certes, quand "ça a bien marché" comme on dit, il arrive qu'on sorte de l'épreuve avec la conscience d'avoir trouvé en cours de route des idées auxquelles on n'avait jamais soi-même songé. Mais il est un peu ridicule de transformer ce légitime sentiment de satisfaction intellectuelle en preuve qu'une bonne dissertation se vit comme une aventure. Souvenons-nous de nos années lycéennes et étudiantes, et soyons un peu honnêtes : quand on passe un examen, on ne cherche pas le risque de la pensée, mais à "assurer", à "assurer la note" ! La langue des potaches est ici plus juste que l'emphase philosophante. Et s'il arrive qu'on prenne un risque, c'est qu'on est suffisamment bon élève et sûr de son fait pour tenter de gagner quelques points en "tentant un coup" : soutenir

tel paradoxe ou citer tel auteur à contre-emploi, parce qu'on estime que cela peut faire monter la note et que, si le correcteur l'accepte mal, les dégâts ne seront pas trop lourds. À l'examen, le risque est un calcul de bon élève qui maîtrise parfaitement les règles du jeu. Tout le discours sur l'aventure et le risque de la pensée dans la dissertation ne sert qu'à justifier qu'on évalue aujourd'hui les candidats sur des sujets auxquels ils n'ont pu être préparés : à être irresponsables avec bonne conscience.

Argumentation et démocratie

4. *Le discrédit et le rejet de l'argumentation.* Depuis quelques années, l'idée qu'argumenter n'est pas penser, que l'argumentation tue la pensée, est devenue un lieu commun pour une bonne partie de la profession : toute argumentation, quelle qu'elle soit, ne chercherait au bout du compte qu'à captiver l'auditoire, à plaire et à vaincre, au détriment de la vérité, seule visée de la pensée. Cette réduction de toute argumentation à la seule sophistique est trop évidemment absurde, au regard de l'histoire de la philosophie (on est sidéré d'apprendre que Platon, Aristote, Descartes ou Kant n'argumentaient pas), mais aussi au regard de toutes les pratiques d'argumentation : tout débat juridique, moral, politique ou esthétique n'aurait aucune sorte de rapport à la vérité, et n'y triompherait toujours que le plus habile. (Notons au passage qu'une pareille conception revient à considérer tout débat démocratique comme une foire d'empoigne ou un jeu de dupe, ce qui ne laisse pas d'inquiéter : manifestement beaucoup de professeurs de philosophie en France partagent le mépris platonicien, ou heideggérien, pour l'opinion et la démocratie. L'idée reçue dans notre pays selon laquelle enseignement de la philosophie et démocratie iraient nécessairement de pair est une idée fausse. Il y a là une question sérieuse et délicate sur laquelle il faudra revenir une autre fois.) Cette conception manichéenne, en vertu de laquelle on ne saurait être philosophe si on n'opte pas pour une pensée libérée des contraintes de l'argumentation et des exigences de la logique, n'est qu'une conséquence extrême et aberrante du modèle de l'auto-déploiement du concept qu'on vient de décrire. Le paradoxe est, bien évidemment, que derrière cette sublimation de la Pensée, on ne trouve finalement rien d'autre que l'idéalisation d'une pratique purement académique, historiquement et géographiquement.

5. *La liberté pédagogique devient un leurre.* Le bon cours ..., pardon, la bonne "leçon" est celle qui se développe comme une dissertation. Le cours est nécessairement magistral et le bon professeur un virtuose.

6. *Parmi les grands philosophes, certains sont "mieux pensants" que d'autres.* Les véritables philosophes sont ceux dont le style se caractérise par cet auto-déploiement du concept (Hegel, Heidegger) ou ceux qui peuvent être réexposés selon cette méthode, fût-ce au prix de quelques trahisons (Descartes sans la mécanique et Kant sans Newton). Mais les empiristes, pragmatistes, positivistes et autres analytiques, irréductibles à ce type de traitement ne seront jamais complètement légitimes. La liberté philosophique du professeur a tout de même ses limites.

Jean-Jacques Rosat

Y a-t-il une vie après la dissertation ?¹ par Pascal Engel

M: *I came here for a good argument.*
A: *No you didn't ; no, you came here for an argument.*
M: *An argument isn't just contradiction.*
A: *It can be.*
M: *No it can't. An argument is a connected series of
statements intended to establish a proposition.*
A: *No it isn't.*
M: *Yes it is! It's not just contradiction.*
A: *Look, if I argue with you, I must take up a contrary
position.*
M: *Yes, but that's not just saying 'No it isn't.'*
A: *Yes it is!*
M: *No it isn't!*

The Monty Python

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

John Stuart Mill, Autobiographie

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

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

¹ *Côté Philo* n°9, octobre 2006.

² On notera d'ailleurs que sur ce dossier tout quasiment avait été dit par Durkheim dans son texte fameux et toujours si actuel « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. » *Revue philosophique*, 1895, n° 39, pp. 121 à 147. Reproduit in Émile Durkheim, *Textes*. 3. Fonctions sociales et institutions (pp. 403 à 434). Paris : Les Éditions de Minuit, 1975

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

Si tout le monde s'accordait sur ces exigences minimales, et considérait qu'elles s'appliquent à la dissertation de philosophie en premier lieu, alors je crois que je n'aurais aucune difficulté à m'unir au concert de ceux qui réclament le maintien de la dissertation. Ce sont des exigences fort banales.¹ Je crois aussi qu'elles font partie de ce que la plupart des gens, en tous cas ailleurs qu'en France, attendent d'un écrit de philosophie.

¹ Je les ai empruntées, pour l'essentiel, à des conseils, donnés par des professeurs de philosophie à leurs étudiants. Il est assez intéressant de constater qu'en Allemagne et dans le pays de langue anglaise, « dissertation » désigne toujours la thèse de doctorat, et non pas les exercices plus courts qu'on appelle plutôt « essays » ou « Vorträge ». Cette divergence de vocabulaire montre en fait assez bien que ce que les français appellent « dissertation » est en fait quelque chose comme une petite thèse, et que la thèse est souvent, encore aujourd'hui bien que heureusement de moins en moins, pensée comme une sorte de grosse dissertation.

Mais je crains bien que nombre de ceux qui défendent ce que l'on appelle dans notre pays la dissertation de philosophie, qui regrettent qu'elle ne fasse plus partie de la « culture scolaire », et qui ont poussé les hauts cris lorsque le programme Renaut a évoqué l'idée que l'apprentissage de la philosophie passe par un apprentissage de l'argumentation, ne soient pas d'accord avec ces huit points. Je suis prêt à admettre que la notion d'argumentation et d'argument n'est pas toujours claire, qu'argumenter n'est pas tout et qu'il peut y avoir toutes sortes d'usages rhétoriques de l'argumentation. Mais il me semble qu'il faut néanmoins une bonne dose d'aveuglement ou de perversité pour ne pas voir ce que des exigences comme (1)-(8) désignent. Force est néanmoins de convenir que la culture de la dissertation, l'écriture philosophique d'un grand nombre de contemporains, et pour tout dire la manière dont on conçoit la plupart du temps la philosophie en France, font que ces exigences qui sont partout ailleurs d'une banalité éculée passent souvent chez nous pour l'expression d'une conception au mieux étriquée et au pire profondément dangereuse de la philosophie¹. Dans les diverses réactions à l'accent mis par le programme Renaut sur l'argumentation, celles qui reviennent le plus fréquemment sont que l'argumentation, c'est la rhétorique, et son apprentissage une méthodologie creuse ; ce qui compte c'est « problématiser », c'est-à-dire « donner à penser », provoquer « le travail de la réflexion »². Les auteurs d'une « Lettre à Jack Lang » disent encore : « Les recommandations insistant sur l'apprentissage de l'argumentation faussent par avance l'effort de problématisation proprement philosophique et favorisent les effets rhétoriques au détriment de la rigueur requise par le commentaire et la dissertation. »³ Un autre thème courant est qu'argumenter c'est polémiquer, le plus souvent inutilement et artificiellement. Or la philosophie vraie n'est pas un *Kampfplatz*, elle doit réconcilier les philosophes entre eux, montrer ce qui les unit plutôt que ce qui les désunit (c'est pourquoi, notamment, les dissertations doivent faire à la fin une synthèse ou du moins chercher l'apaisement et le dépassement, thème classique de Cousin à Rorty). La conception qu'on a de l'argumentation n'est pas très cohérente non plus car en même temps qu'on y voit la polémique, on dénonce en elle un idéal habermasien d'une raison communicationnelle aplanissant tout dans un consensus mou.

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

¹ La rhétorique usuelle de la philosophie menacée de mort par de puissants ennemis fait toujours recette.

² Françoise Raffin « Essai de lecture problématisante », site de l'appep : www.apppep.net/mat/2012/06/raffin01.pdf

³ « Lettre à Jack Lang », par Hélène Bouchilloux, Bernard Bourgeois et alii , *Le Figaro*, 2001.

(1) la philosophie ne cherche pas la vérité ; s'il y a une vérité philosophique, elle ne peut qu'être interne aux doctrines philosophiques, et au sein d'une doctrine donnée les énoncés qui prétendraient à la vérité ne peuvent être évalués que les uns par rapport aux autres et non pas isolément¹ ; la recherche de la vérité ne peut consister qu'en une interprétation permanente – et par définition interminable – des doctrines du passé.²

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

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

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

¹ C'est ce que j'ai appelé dans *La dispute* (Minuit 1997) la conception holistique de la philosophie.

² Une étudiante écossaise venue dans un échange universitaire, ayant suivi ses premiers cours en France vint un jour vers moi en larmes : « Je ne saurai jamais faire une dissertation ! Car, si j'ai bien compris, dans une dissertation il faut mettre *toute* la philosophie ! »

certaine conception de la philosophie. Encore une fois, elle est *possible*. Mais ce qui me paraît inacceptable, c'est qu'on considère qu'ils définissent la *seule* manière possible de faire de la philosophie et de l'enseigner (ou plutôt de ne pas l'enseigner, car cette conception conduit nécessairement à faire de la philosophie une sorte d'art mystérieux).

Ces présupposés sont cependant si bien enracinés dans notre culture scolaire – même quand, et peut être surtout quand, on constate que celle-ci s'est perdue – que je ne crois pas qu'on puisse s'en débarrasser aisément. Pour qu'au moins une autre pratique de la philosophie soit admise comme possible, il faudra – comme le dit Rosat – au moins changer d'auteurs canoniques en philosophie. Pour ne prendre que quelques exemples, rappelons-nous quelques épisodes récents qui ont moins agité le Landerneau philosophique que la querelle des programmes, mais qui sont néanmoins significatifs. Le programme de l'agrégation 2002 a inscrit Russell au nombre des auteurs de l'épreuve écrite d'histoire de la philosophie. C'était une nouveauté qui n'a pas fait que des heureux. Russell en effet ne faisait jusqu'alors pas partie du canon philosophique : trop logicien, trop empiriste, trop « analytique ». L'inscription de cet auteur au programme a même provoqué, parmi d'autres raisons, la « démission » de trois membres du jury qui ont jugé bon de diffuser largement (et notamment sur le site *internet* de l'appel) leur lettre de protestation : « L'orientation philosophique des programmes de l'agrégation, qui nous semble conduire à une réduction du champ philosophique, sachant que l'agrégation a d'abord pour vocation de recruter des professeurs du second degré, dont la mission, de plus en plus difficile, est d'initier les élèves de Terminale aux concepts et aux auteurs les plus structurants et les plus fondamentaux : nous prendrons comme exemple le choix du texte de Platon à l'écrit, qui rendait contingente la connaissance de Platon par le candidat, ou l'évacuation des penseurs fondamentaux de la philosophie allemande, de Kant à Heidegger. » On aura compris que Russell ne fait pas partie des auteurs « structurants » ou « fondamentaux », alors que Kant et Heidegger, *bien entendu*, en font partie (ironie de l'histoire : Heidegger figura au programme d'oral l'année suivante). Si l'on en croit les auteurs de cette lettre, Platon non plus n'est pas structurant, du moins quand, comme ce fut le cas cette année-là, il est proposé aux candidats un texte de l'*Euthyphron* (10d-11b) exposant le fameux dilemme : un acte est-il pieux parce qu'il est aimé des dieux ou bien est-ce parce qu'il est pieux qu'il est aimé des dieux ? Si l'on comprend bien, ce texte hyper-classique, qu'il ne vient à l'esprit d'aucun commentateur de considérer comme non platonicien, qui est dans presque toutes les anthologies et qui fait l'objet de centaines de commentaires, était trop « logique », trop « argumentatif », et de ce fait ne reflétait pas le vrai Platon.¹ Les professeurs de terminale qui enseignent le *Charmide*, le *Lachès*, ou d'autres dialogues socratiques apprécieront. Cela montre que ce que nombre d'enseignants de philosophie en France considèrent comme canonique et digne d'être enseigné n'exclut pas seulement un certain type

¹ Une pétition, signée d'un groupe d'enseignants, circula même à ce sujet en 2001, mais sans recevoir de diffusion publique, les signataires ayant, espérons-le, reculé à temps devant la peur du ridicule.

d'auteurs, mais au sein même d'auteurs aussi classiques que Platon, des pans entiers de leurs œuvres.

Je ne suis même pas sûr en fait que changer les auteurs canoniques fasse progresser beaucoup. Car on peut très bien envisager que Russell, Rawls, Quine, Sigdwick ou Carnap deviennent des auteurs « classiques » (publiés par exemple en GF ou en éditions scolaires de poche), sans que pour autant la manière de les lire change. Il m'est arrivé de donner à des étudiants de licence issus de la khâgne à commenter des textes d'auteurs « analytiques » de ce genre. Le résultat était invariable : on commentait Quine ou Russell comme on commente Hegel ou Kant, dans le style herméneutique et révérencieux du commentaire de texte, en les considérant comme des totalités fermées, sans jamais poser de questions au texte ni réagir directement à ses affirmations. Car ce n'est pas seulement la dissertation qui est en cause, mais son frère jumeau, le « commentaire de texte », qui a lui aussi ses présupposés caractéristiques : ne jamais considérer le texte d'un auteur comme un ensemble de thèses qui pourraient être éventuellement critiquées ou réfutées, mais toujours comme une source de significations à faire lever (comme on « lève » une pâte) mais sans jamais entreprendre d'argumenter avec l'auteur comme s'il était notre interlocuteur. C'est une certaine pratique de l'histoire de la philosophie et de la lecture des textes qui s'enseigne ainsi. Là encore, je ne dis pas qu'elle est illégitime – elle a ses lettres de noblesse et il faut bien, avant de critiquer un auteur, le comprendre – ni que la conception « collégiale »¹ que je revendique soit sans défauts, mais on fait toujours comme si cette pratique était la seule possible. Tout notre système d'enseignement universitaire, en fait, l'encourage. Une étude récente a montré que dans les départements français de philosophie des universités, pratiquement 70% de l'enseignement consistait en un enseignement d'histoire de la philosophie, et que même quand on enseigne de la philosophie contemporaine, c'est sous la forme historique.

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

Les propositions que je voudrais avancer ont déjà été mises en œuvre dans l'enseignement universitaire que je dispense. Mes collègues qui enseignent dans le secondaire me diront que ce qui vaut là-bas ne vaut pas ici. Mais je ne le crois pas. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire au sujet de cette partie de

¹ J'appelle conception « collégiale » de l'histoire de la philosophie la conception selon laquelle on étudie les textes des philosophes du passé dans l'esprit d'un collègue, d'un adversaire, d'un étudiant ou d'un maître – en visant à apprendre autant de philosophie que l'on peut en les étudiant, en traitant ceux qui sont morts comme s'ils étaient vivants.

l'enseignement de philosophie en première et seconde année d'université qu'on appelle la « philosophie générale »¹, les étudiants d'université à ce niveau ne sont pas bien différents des élèves de terminale. Même s'ils sont supposés avoir déjà eu des contacts avec la dissertation au lycée et au bac, ils ne maîtrisent pas l'exercice, à la différence peut être des élèves de classe préparatoire qui y sont systématiquement formés. Je ne surprendrai pas non plus totalement mes collègues d'université (mais peut-être un peu mes collègues du secondaire) en disant qu'une proportion importante d'étudiants d'agrégation ne maîtrisent pas encore vraiment l'exercice-dissertation, *même au sens traditionnel du terme auquel je m'oppose ici*. Les jurys d'agrégation et de capes le constatent souvent eux-mêmes. Au lieu de nous lamenter sur cet état de choses, il y aurait au contraire tout lieu de nous en réjouir. Le problème – et on revient à nouveau à la question de Guinchard – est : par quoi remplacer cet exercice ? Idéalement j'ai déjà répondu : par rien, ou plutôt ce n'est pas le fait d'avoir à écrire un texte plus ou moins long s'essayant au raisonnement philosophique qu'il faut remplacer ; c'est l'esprit dans lequel on l'écrit qui est à changer, et cela ne peut se faire que très lentement et graduellement.

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

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

Répondre à ces questions n'avait pas pour but de se substituer à une réflexion continue comme celle qu'on peut mener dans une dissertation ou un essai argumenté plus long. Mais cela permettait d'ébaucher une telle réflexion, tout en circonscrivant nettement la question posée et sans que la réponse soit de type QCM. A l'inverse, quand je donne aux étudiants un sujet de dissertation (par exemple : « Peut-on douter de tout ? »), je constate qu'ils ne répondent pas

¹ P.Engel " Réinventer la philosophie générale ", *Le débat*, 101, sept oct-98, 157-164.

nécessairement à la question, et noient le poisson dans la rhétorique. Ici ce qui est demandé aux étudiants c'est le schéma d'un argument, réduit à son essentiel. L'exercice ne laisse pas de place au bavardage et on ne peut y réussir que si on pose une question précise, donne une réponse précise, en définissant ses termes. Le résultat a été de 70% de reçus à l'examen, ce qui améliorerait nettement la performance antérieure. De cette expérience, je conclus qu'il est *possible* de contrôler les connaissances d'étudiants à la suite d'un cours sans pour autant leur donner une « dissertation ». On me dira que certaines de ces questions sont très techniques, et que ce qui peut s'appliquer à des étudiants de licence ne vaut pas pour des Terminales. Mais à l'exception des questions 3, 4 et 8, il me semble que les questions ci-dessus peuvent être abordées à partir d'un cours sur les deux premières *Méditations* de Descartes. La même stratégie peut être appliquée à d'autres sujets, comme l'éthique, et en fait, à mon sens, à toute thématique inscrite au programme de terminale. Encore une fois, ce type d'exercice n'a pas pour but de remplacer la dissertation, mais d'en préparer une version plus argumentée.¹

La seconde piste que je proposerais consiste à pratiquer systématiquement l'apprentissage de l'argumentation, dans l'esprit de la citation de Mill mise ci-dessus en exergue. Dans l'idéal, cela voudrait dire faire un peu plus que les rudiments de logique qui existent encore dans le programme de terminale. Or s'il y a une discipline qui apparaît encore à beaucoup de professeurs de philosophie comme complètement étrangère à la philosophie, c'est bien la logique, et sa constante régression dans les programmes du lycée à l'université n'est pas sans rapport avec le mépris pour l'argumentation². Le problème est connu : la logique rebute et ennue, elle paraît trop symbolique aux littéraires, trop triviale aux scientifiques, et de toutes façons on n'a pas le temps d'y consacrer plus d'une séance dans l'année. Mais il y a logique et logique, ou plutôt, selon la terminologie traditionnelle il y a la *logica docens*, celle qu'on enseigne sous la forme de règles et de préceptes, et la *logica utens*, celle que l'on utilise dans la vie de tous les jours dans nos inférences les plus usuelles dans le langage ordinaire. C'est celle-ci qu'on peut, me semble-t-il, chercher à enseigner un peu en classe de terminale. Elle fait d'ailleurs l'objet d'un enseignement de plus en plus important aux Etats-Unis sous la forme de ce que l'on appelle *critical thinking*. Qu'est-ce que le *critical thinking* ? C'est l'apprentissage de la structure des raisonnements et des arguments de la vie quotidienne et de la pensée droite. On y apprend en particulier à reconnaître un argument, les prémisses et la conclusion, à distinguer les arguments sains (dont les prémisses sont vraies) des arguments valides (dont les prémisses peuvent être fausses), les arguments en forme explicite et les enthymèmes, à analyser les propositions (conditionnelles, impératives, etc.), à distinguer induction et déduction, à avoir quelques rudiments de raisonnement

¹ L'excellent livre de Simon Blackburn, *Penser*, Flammarion 2003, me paraît écrit dans un tel esprit.

² Dans les années 60, Roger Martin introduisit une épreuve de logique formelle au concours de l'ENS. En 1991, à la demande quasi unanime des professeurs de classes préparatoires, celle-ci fut supprimée. Personne ne protesta : pas de pétitions, pas de manifestations enfiévrées de défense d'une discipline menacée par des Collectifs pour la Logique. Tout le monde semblait en être fort content.

probabiliste, etc. En bref, le *critical thinking* c'est l'apprentissage de la logique, mais sans le symbolisme et les larmes. Cela correspond souvent à ce que l'on appelle la logique *informelle*. L'un des chapitres de cette discipline, qui se pratique de plus en plus dans les universités ailleurs qu'en philosophie – pour les étudiants de gestion, de communication, et en fait de toutes disciplines – est l'étude des sophismes et paralogismes. Il s'agit d'une vieille tradition des sophistes à Pareto en passant par Aristote, les médiévaux, Arnauld et Nicole, Bentham et Mill, qui consiste à classer les sophismes et à les détecter. Faire la chasse aux sophismes, savoir pourquoi l'argument *ad hominem* ou *ad populum* n'est pas bon, n'est pas simplement un exercice amusant, qui peut se faire avec beaucoup de sortes de textes, des plus ordinaires (par exemple les discours des hommes politiques, le classique en la matière demeurant l'admirable *Manuel des sophismes* politiques de Bentham) aux plus sophistiqués (y compris des textes de philosophes contemporains , mais ne donnons pas de noms). C'est un apprentissage *in vivo* de la raison et de l'esprit critique. (Pour des introductions au *Critical thinking*, voir par exemple en anglais : T.Bowell et G. Kemp, *Critical Thinking, a concise guide*, Routledge, Londres, 2002, et en français Pierre Blackburn, *Logique de l'argumentation*, ERPI, Montréal 1994). On peut aussi relire l'excellent *L'art de se persuader* de Raymond Boudon, *Seuil*). L'enseignement de cette « pensée critique » n'a pas besoin de se présenter comme une méthodologie proposant aux élèves des listes de syllogismes ou de schèmes d'inférence comme ceux des stoïciens. Il peut se faire sur des textes tout à fait ordinaires et en langage courant, et n'exige de la part des élèves qu'une attention minimale au langage qu'ils parlent. Dans mon université, nous avons introduit cet enseignement en fin de première année. Il pourrait être pratiqué en terminale sous forme de courtes séquences ou d'exercices. Ajoutons aussi qu'il s'agit d'un enseignement parfaitement adapté à des non philosophes, qui constituent quasiment 100 % des élèves de terminale et 80% des étudiants de philosophie d'université (dont aux maximum 20% deviendront des enseignants de philosophie).

J'ai bien conscience que ce ne sont que des pistes – je me garderai bien de donner dans le « y a qu'à » - mais aussi que nombre de collègues me diront qu'ils ne font pas autre chose dans leurs classes depuis des années, que je ne fais qu'enfoncer des portes ouvertes, et qu'ils n'ont pas attendu que les Américains fassent du *critical thinking* pour en faire eux-mêmes comme M. Jourdain faisait de la prose.¹ Que faisons-nous d'autre en effet que susciter l'esprit critique quand

¹ Arnaud Monfeuillard m'a signalé qu'il pratique ce genre d'exercices depuis longtemps, à partir notamment du livre de O. Ducrot, *Les échelles argumentatives*, Paris Minuit. Je cite quelques-uns des exercices qu'il donne à ses élèves :

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

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

nous pratiquons tel texte de Platon contre les sophistes, quand nous exposons les contradictions dans lesquelles le relativiste Protagoras s'enferme, ou quand nous analysons un argument dans un texte de philosophie ? Certes. Ce que je propose simplement est que ces exercices prennent une forme un peu plus systématique. On me répondra que ce type d'enseignement conduit à remplacer l'apprentissage de la réflexion par celui de structures purement formelles et de recettes de discours, au détriment de la pensée vivante sur des problèmes philosophiques précis. Mais il ne s'agit pas de *substituer* ces pratiques argumentatives à l'apprentissage de la philosophie dans ses problèmes et ses textes, mais d'accompagner cet apprentissage de ces pratiques, pour que les préceptes (1)-(8) ci-dessus puissent devenir banals. Il ne s'agit pas de remplacer l'étude des arguments philosophiques classiques (comme les arguments sceptiques, ou ceux en faveur de l'existence de Dieu) par un apprentissage formel de l'argumentation, mais de préparer l'étude de ceux-là par celui-ci.

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

Pascal Engel

discussion relative aux prisonniers de guerre est ici présentée. Voici les arguments que Montesquieu oppose à la thèse esclavagiste :

- a) Il est faux qu'il soit permis de tuer dans la guerre autrement que dans le cas de nécessité ;
- b) Mais dès qu'un homme en a fait un autre esclave on ne peut pas dire qu'il ait été dans la nécessité de le tuer, puisqu'il ne l'a pas fait ;
- c) Tout le droit que la guerre peut donner sur les captifs, c'est de s'assurer tellement de leur personne qu'ils ne puissent plus nuire ;
- d) Les homicides faits de sang-froid par les soldats, et après la chaleur de l'action, sont rejetés de toutes les nations du monde.

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

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

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

4°) Vous désirez un renseignement sur tel ou tel épisode particulier de *La comédie humaine* et pour l'obtenir, vous avez le choix entre deux informateurs A et B. De A on vous dit : « Il n'a pas lu tous les romans de

Balzac. » De B : « Il a lu quelques romans de Balzac. » Lequel des deux informateurs allez-vous choisir ? Justifiez votre réponse.

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

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

Qu'est-ce qu'un bon sujet de dissertation philosophique ?¹

par Francis Marchal²

L'urgence d'une question

Je suis particulièrement heureux de pouvoir traiter cette question dans le cadre d'un colloque de l'A.C.I.R.E.P.H. consacré à la dissertation de philosophie en classes terminales. Car, plus que jamais, ma pratique d'enseignement me montre l'urgence d'une telle question. Il s'agit « de s'interroger sur la recherche de ce qui marche ou de ce qui ne marche pas dans nos pratiques d'enseignement et de faire le point sur la multiplicité des registres de difficultés rencontrées dans l'exercice de notre métier par rapport aux différentes séries de baccalauréat³. La maigreur des résultats de ma recherche, sur le plan didactique, faisant surtout signe aux insuffisances d'une corporation qui a peu travaillé ce domaine tout en sacralisant la valeur de la dissertation. Au contraire, nous pourrions beaucoup apprendre de travaux, comme ceux faits en mathématiques, par Alain Descaves⁴ et puisque notre association a pris comme référence fondatrice les IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques), nous aurions à considérer que nos collègues en mathématiques ne dédaignent pas de travailler sur les *situations problèmes* et la *compréhension des énoncés*.

Il me semble que nous avons trop peu réfléchi sur ce que doivent être les critères généraux d'un *bon sujet* de dissertation et comment il devrait être possible de les tester pour chaque sujet particulier. Ce « chantier » est devenu nécessaire pour nous, qui sommes toujours désireux d'une véritable démocratisation de notre enseignement et de ses exercices scolaires.

Cette perplexité relative à la recherche du *bon sujet* résulte d'abord du fait que nous avons tous une intuition immédiate et précritique de ce que nous dénonçons de manière définitive comme de très mauvais sujets ! Ceux des autres, de l'Institution ? Chacun peut même avoir fait l'expérience de la très grande difficulté de se mettre d'accord dans un petit lycée de banlieue à l'occasion d'un bac blanc. Comment pouvons-nous, en toute logique élémentaire, ne cesser de repérer les mauvais sujets si nous n'avons pas la capacité, ou du moins le souci de pouvoir formuler les exigences relatives de ce que devrait être un *bon sujet* ?

¹ Côté-Philo n°10, mars 2007.

² Ce texte est la reprise d'un exposé fait en clôture du colloque de l'ACIREPH consacré à *La dissertation de philosophie en terminale* le 29 octobre 2000. Tout en conservant le caractère oral de cette communication, il a été fait des ajustements en raison de la modification du contexte relatif aux "débats" sur la réforme du programme. Merci à Jean-Jacques Guinchard pour ses remarques et son aide amicale.

³ Texte d'orientation fondateur de notre association, 1998.

⁴ Alain Descaves, *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*, Hachette, Pédagogie pour demain [sd]

Cette perplexité s'est ancrée en moi depuis plusieurs années à l'occasion de lectures relatives à l'histoire de notre enseignement qui indiquaient déjà la permanence de cette question. Une lettre de Ferdinand Alquié, universitaire et grand spécialiste de Descartes a particulièrement alimenté ma réflexion. Dans la revue de l'A.P.P.E.P., d'avril 1951, Alquié répondait, au nom de la régionale de Montpellier, à un article de Paris sur la question déjà *épineuse* du choix des sujets de baccalauréat. Sur un ton ferme mais toujours collégial et amical, il constatait d'abord un accord « sur votre (celle des collègues parisiens) définition du « beau sujet de dissertation » que nous préférierions pourtant appeler, plus simplement, un bon sujet », et sur la condamnation des sujets hors programme et de ceux jugés trop difficiles. Mais il soulignait surtout qu'un accord sur les *principes généraux* n'interdisait pas un désaccord quasi-total sur l'application de ces principes à des sujets particuliers. Ferdinand Alquié constatait ainsi que « de nombreux sujets jugés mauvais par vous (les collègues parisiens) nous paraissent à nous à Montpellier forts bons... Nous avons, de façon générale, trouvé fort acceptables la plupart des sujets que vous condamnez ».

Et, il concluait : « En revanche, tous les sujets que vous donnez comme très bons ont été jugés par nous comme mauvais » Notre cartésien se devait donc de formuler la difficulté qui alimente ma réflexion : « Comment donc, d'accord (au moins apparemment) sur les principes, pouvons-nous porter sur les sujets de baccalauréat, des jugements si résolument opposés ? ».

Ce n'est pas non plus par hasard que le texte du premier G.T.D. de philosophie présidé par Jean-Marie Beyssade¹ affirmait la nécessité d'une règle de formation des sujets tout en précisant « qu'une semblable règle ne saurait dispenser les rédacteurs d'être judicieux pour former de bons sujets, ni les candidats d'être vigilants pour bien les lire ».

Ne faut-il pas déjà douter de l'existence véritable de *bons sujets*, non pas tant seulement dans une capacité d'énonciation *a priori* de principes généraux qui devraient les caractériser, mais surtout dans la possibilité de formuler les jugements déterminants et réfléchissants qui permettent de les évaluer dans l'expérience du particulier ? Il va cependant de soi que nous devons déjà faire le maximum dans ce qui est le moins difficile : expliciter quelques principes généraux qui doivent les caractériser. Je me dois donc de chercher à formuler ces exigences générales en les illustrant de cas particuliers de sujets proposés au baccalauréat des vingt dernières années. Ce travail voudrait faire surgir les conditions préalables d'une véritable discussion, sur ce point, entre nous et dans la corporation. Il s'agirait ensuite, de permettre à nos élèves, dans leur grande diversité, de faire cet exercice scolaire plus « facilement », avec plus de sens et peut-être un certain plaisir ?

¹ Avant d'être membre du G.T.D. et du G.E.P.S. présidés par Alain Renaut, l'auteur avait déjà été membre du premier G.T.D. présidé par Jean-Marie Beyssade. Cf. *Côté-Philo* numéro 1, février 2003, "Programmes de philo : quinze ans de projets", par Gérard Chomienne (en ligne: www.cotephilos.net).

Un préalable : l'identification.

Un *bon sujet* devrait présenter successivement et en même temps trois caractéristiques pour l'élève de la série considérée : être *identifiable*, *classique* et *faisable*.

La première nécessité, l'identification d'un sujet par son destinataire -l'élève- est en relation directe avec la nature et le " contenu " du programme et donc en relation avec un travail d'appropriation de connaissances philosophiques et de pratiques d'exercices relatives à la dissertation. Cette capacité réside aussi dans la nature d'une formulation qui détermine le contenu philosophique d'un sujet. Or cette relation entre les " contenus " des programmes et la formulation des sujets a toujours été caractérisée par le choix d'une certaine dose d'ambivalence assumant et revendiquant à la fois la proximité et l'éloignement. Anatole de Monzie dans les *Instructions officielles* du 2 septembre 1925¹ indiquait déjà que « les sujets de dissertation seront choisis de manière à permettre une utilisation du cours sous un aspect nouveau, mais en excluant une reproduction littérale ». La totalité des textes et Instructions officielles qui suivront vont, chacun selon son style propre, décliner cette ambivalence didactique entre proximité et éloignement. Il ne fait guère de doute que nous nous trouvons en présence d'une des modalités de ce que Jacques Derrida décrivait comme l'une des *sept antinomies de la discipline philosophique* : « D'une part, les élèves et les étudiants comme les enseignants, doivent se voir accorder la possibilité, autrement dit les conditions de la philosophie. Comme dans toute autre discipline (...) un maître doit y initier, introduire, former le disciple (...) il doit représenter le savoir de l'autre : *hétérodidactique*...mais d'autre part nous ne voulons à aucun prix renoncer à la tradition autonomiste et *autodidactique* de la philosophie. Le maître n'est qu'un médiateur qui doit s'effacer. L'intercesseur doit se neutraliser devant la liberté du philosophe. Celle-ci se *forme elle-même* ... Comment concilier l'avoir-lieu et le non-lieu du maître ? Quelle topologie incroyable exigeons-nous pour concilier l'hétérodidactique et l'autodidactique ? »²

Notre discipline d'enseignement ne serait-elle pas vouée à s'enfermer dans des *combats sans fin* entre ceux qui redoutent la trop grande proximité des sujets par rapport au programme étudié et donc la *chute* dans le *diable* de la question de cours et ceux, dont je suis, qui ne cessent de dénoncer « la diversité illimitée des sujets, leur extrême généralité et leurs liens trop indirects avec ce qui a été étudié pendant l'année » comme le remarquait en 1989 un passage du rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie, co-présidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida.³

Que cette antinomie soit bien une des matrices de nos interminables débats sur la valeur de nos sujets de dissertation peut se vérifier en s'attachant à l'explication que Ferdinand Alquié proposait de l'ampleur des divergences avec ses collègues parisiens : « J'en viens, écrivait-il, aux doctrines qui, je pense, sont

¹ Voir Bruno Poucet, "Enseignement de masse et pratique de la dissertation", *Côté Philo* numéro 9, p. 13.

² Jacques Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990, pp. 520-521.

³ *Du Droit à la philosophie*, déjà cité, p 632, Troisième principe : *Spécifier d'une manière bien plus rigoureuse les exigences à l'égard des élèves.*

les sources de nos désaccords. La vôtre (donc celle des Parisiens, F.M.) est qu'il faut se méfier avant tout des questions de cours déguisées car, pensez-vous, elles conduisent les élèves à réciter machinalement ce qu'ils ont appris. La nôtre est que les bons sujets ne sont pas les sujets nouveaux mais les sujets classiques. Car, dès qu'ils ne peuvent plus s'appuyer sur leur cours ou sur la pensée des grands philosophes, que tout cours bien fait a pour mission de transmettre, les candidats n'ont plus le choix qu'entre la banalité des lieux communs ou le jeu verbal des constructions illusoires ».

Il est tout d'abord facile de repérer un ensemble de *mauvais sujets* qui dans leur formulation et dans leur prétention philosophique s'éloignent beaucoup trop des savoirs et des savoirs faire raisonnablement attendus de nos élèves en fin d'année. Il est possible de les caractériser de façon plaisante, comme des S.V.N.I. : *sujets volants non identifiés*, car non identifiables !

À titre d'exemples de S.V.N.I. pour les séries technologiques :

- Le moi est-il ce qui se cache ou ce qui se manifeste ?
- Comment le droit pénal peut-il se fonder philosophiquement ?

Et pour les séries générales :

- Le monde a-t-il besoin de moi ?
- Y a-t-il une logique de l'insensé ?

Sur un plan général, pour éviter ces S.V.N.I., mais aussi le risque inverse de sujets qui inviteraient trop à une reproduction du cours, il suffirait de maintenir l'exigence d'une relation directe avec les domaines étudiés, tout en se proposant en même temps la mise en œuvre de l'équivalent d'un concept, proposé par Sigmund Freud, concernant le travail du rêve¹. En changeant ce qui doit être changé, le bon sujet subira une part de *déplacement*, de décentrement par rapport au « centre » du domaine philosophique tracé par le cadre du programme. Cela ne doit pas conduire à oublier de solliciter ce que l'élève a assimilé, mais cela doit lui permettre de transposer son savoir dans un domaine de questionnement nouveau. Il ne s'agit que de la reprise, formulée autrement, de la proposition d'Anatole de Monzie. Bien entendu, tout se joue dans le degré de *déplacement* possible et souhaitable, celui-ci est avant tout une affaire de jugement qui n'obéit pas à des règles générales. Cette recherche de la bonne distance « traduite » dans des *bons sujets* par rapport aux domaines étudiés fera l'objet d'exemples à la fin de mon exposé.

La permanence du classique

Si un *bon sujet* se doit d'abord d'être *identifiable*, il se doit aussi d'être *classique*. Ce caractère devrait se manifester non seulement pour les élèves mais aussi pour les professeurs - auteurs ?- des sujets et préparateurs des candidats aux

¹ Sigmund Freud, *L'interprétation des Rêves*, Paris, P.U. F., 1973, p.263, II - *Le travail de déplacement*. « Le rêve est *autrement* centré, son contenu est rangé autour d'éléments autres que les pensées du rêve ».

baccalauréats. Ferdinand Alquié insistait déjà sur cette exigence : « les bons sujets ne sont pas les sujets nouveaux mais les sujets classiques ». Selon lui ces *bons sujets* classiques s'opposaient à ce qu'il caractérisait comme des *beaux sujets* : « si les beaux sujets ne sont pas de bons sujets, c'est d'abord parce qu'ils s'efforcent d'être beaux et que leur auteur a été plus soucieux de mettre en lumière son propre talent que de trouver le moyen de découvrir celui des candidats ». Cette dernière remarque, légèrement cruelle, me semble pourtant fort judicieuse. Elle permet de comprendre que, si trop souvent des dissertations de candidats sont décevantes, une des causes de cela pourrait résulter du fait que trop de *beaux sujets*, plus encore dans leur formulation plutôt que dans le problème philosophique visé, s'adressent à d'autres professeurs de philosophie, mais certainement pas à des élèves après environ huit mois de pratique de cette discipline scolaire. Si l'on ajoute que ces *beaux sujets* ont toute chance d'être aussi des S.V.N.I., chacun de pressentir l'étendue d'un désastre annoncé ! En s'interdisant tout ce qui pourrait s'apparenter à ces *beaux sujets* nous aurions ainsi la possibilité de donner moins de prise à la critique sociologique de la dissertation philosophique : » le sujet de dissertation est cette question énigmatique dont on ne sait jamais très bien ce qu'elle signifie (...) L'ambiguïté est la marque d'une discipline d'autant plus légitime intellectuellement qu'elle détient une sorte de monopole des questions insondables ». ¹

Pour illustrer par des exemples voici quelques *beaux sujets* incapables de devenir *classiques* :

Pour les séries technologiques

- Déraisonner, est-ce forcément perdre la raison ?
- Peut-on forcer un homme à être libre ?

Pour les séries générales

- Qui parle quand je dis « je » ?
- Diviniser la vérité, est-ce pécher contre l'esprit ?

Le caractère classique d'un *bon sujet* ne l'oppose pas seulement au charme distingué du *beau sujet*. Par classique, je ne veux surtout pas faire le jeu d'une forme de grisaille académique résultant des routines du métier ; il s'agit de ce que définissait dès 1680 le *Dictionnaire de Richelet* sous cette rubrique : « ce qui est digne d'être enseigné en classe ». Cette qualité ne se manifestant que dans le pouvoir de questionnement que nous reconnaissons à ces sujets, comme nous nous accordons sur le caractère *classique* de Platon, Descartes, Kant et quelques autres.

Comme tout ce qui est *classique*, ces sujets ont la capacité d'être revisités avec le même pouvoir de découverte par de nouvelles générations d'élèves, car le *classique* est toujours actuel.

¹ Louis Pinto, *Les philosophes entre l'avant-garde et le lycée*, L'Harmattan, Logiques sociales, 1986, p.25.

Je vous propose quelques exemples de sujets *classiques* pour les séries technologiques :

- Si l'on dit " A chacun sa vérité ", le mot vérité garde-t-il tout son sens ?
- La loi constitue-t-elle pour la liberté un obstacle ou une condition ?

Pour les séries générales :

- "Dire la vérité " : en quel sens et pour qui est-ce un devoir ?
- Pourquoi le travail est-il spécifiquement humain ?

Le degré de faisabilité

Enfin, il faut affirmer, que s'il est nécessaire que le *bon sujet* soit *identifiable* et *classique* cela n'est pas pour autant suffisant. Nous devrions aussi toujours pouvoir juger et convenir ensemble d'un degré de difficultés philosophiques qu'il est raisonnable d'exiger pour un élève au bout d'une *petite* année d'un enseignement nouveau et élémentaire. Cette évidence ne fait que reprendre ce que proposait Anatole de Monzie , en 1925, lorsqu'il affirmait : « qu'il est désirable que chacun (l'élève) se trouve en présence d'une tâche qu'il puisse bien faire et pour laquelle il puisse se sentir quelque goût ». Il fallait « se mettre à la portée des esprits neufs », et « graduer les difficultés qui ne sont pas identiques pour tous face à un exercice d'un genre nouveau ».

Si cette exigence de *faisabilité* du *bon* sujet ne présente pas de difficulté sur un plan général, tout se complique et s'obscurcit lorsqu'il s'agit de l'appliquer aux cas particuliers de chaque sujet .Peut-il vraiment exister des critères pertinents et opératoires de mesure, en relation avec la réception des élèves ? Il est cependant beaucoup plus facile de décrire d'abord deux catégories de sujets, paradoxalement de natures inverses qui s'avèrent le plus souvent *infaisables*. Les premiers bloquent nos élèves par leur technicité, leur prétention, leurs pré-requis scientifiques et philosophiques . Certains de ces sujets ne seraient- ils pas aussi de possibles leçons d'agrégation, voire des domaines de thèse ?

Voici de malheureux exemples d'*énigmes codées* aux yeux des élèves des séries technologiques :

- Y a -t-il du désordre dans la nature ?
- Toute vérité est-elle démontrable ?

Pour les séries générales :

- Le physicien a-t-il affaire à la réalité ?
- La mathématique est-elle réductible à la logique ?

Il existe aussi, paradoxalement, mais dans une moindre mesure, une seconde catégorie de sujets *infaisables* car d'apparence si triviale, si facile qu'ils bloquent aussi l'accès au *sens du problème* .A coté des *énigmes codées*, ce sont des sujets *faussement* faciles qui ne donnent pas l'occasion et la possibilité de penser. Tout

se passe comme si dans ce domaine notre enseignement, hélas, hésitait entre un ésotérisme distingué et une vulgarisation sans exigence .Il faudrait, plus que jamais, assumer et travailler pédagogiquement le chantier de cet exercice *scolaire* qu'est la dissertation pour pouvoir échapper à cette alternative ruineuse.

Dans cette catégorie de sujets *faussement* faciles proposés aux élèves des séries technologiques, deux exemples :

- Faut-il croire les historiens ?
- A quoi sert la technique ?

Pour les séries générales :

- Qu'attendons- nous pour être heureux ?
- Les mots peuvent-ils nous manquer ?

La détermination positive de *faisabilité* du *bon sujet* , comme recherche du degré convenable de technicité et de difficulté ,ne doit pas se limiter à une évaluation de la formulation et de l'ampleur des problèmes proposés dans les énoncés de sujets .Il s'agit d'abord de mesurer cette caractéristique en terme de *rapport de savoir*. Selon Bernard Charlot : « il n'y a pas de savoir qui ne soit inscrit dans des *rapports de savoirs* (...) Ce savoir construit collectivement est approprié par le sujet .Cela n'est possible que si ce sujet s'installe dans le rapport au monde que suppose la constitution de ce savoir. Il n'est pas de savoir sans un rapport du sujet à ce savoir (...) .Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension *identitaire* : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui -même et à celle qu'il veut donner aux autres. Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même »¹.

En droit donc, l'élève en position de *sujet de savoir* deviendrait l'auteur potentiel du *bon sujet* dans une relation de complémentarité entre la connaissance et la vie. Cette affirmation, bien loin de formuler un précepte "pédagogiste " ne fait que retrouver une orientation originelle de l'esprit de notre enseignement. Anatole de Monzie, toujours en 1925, ne disait pas autre chose en indiquant que notre enseignement se devait : « de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique où le jeune adulte est appelé à vivre » . Il affirmait aussi que notre enseignement ne doit jamais faire que l'élève « puisse avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie ». Sur le plan de la démarche scolaire, nous sommes déjà nombreux à pratiquer des exercices qui à partir d'un travail philosophique dans un domaine, proposent aux élèves de formuler des sujets de dissertation, de les comparer et de les évaluer dans une recherche de la nature de ce que pourrait être un *bon sujet*.

Pour terminer cet exposé, je vous propose, quelques exemples de ce qui me semble de *bons sujets*, dans le but de pouvoir tester dans la discussion, le degré de pertinence opératoire de ces trois critères - *identifiable*, *classique* et *faisable*,

¹ Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, Anthropos, 1999, pp. 73 et 85.

en relation avec la formulation et la détermination des problèmes philosophiques proposés aux futurs bacheliers dans chacun des énoncés. Il va de soi que ces sujets ne peuvent être *bons* qu'en fonction d'un travail scolaire effectué dans le domaine considéré, lui-même toujours "déterminé" par la nature et la forme du programme d'enseignement en vigueur à un moment donné.

On oppose souvent les paroles et les actes : cette opposition vous paraît-elle pertinente ?

Est-il possible et souhaitable de chercher à " vivre au présent " ?

Suis-je responsable de ce dont je n'ai pas conscience ?

Nous est-il si facile de distinguer entre se croire libre et être effectivement libre ?

Suffit-il de communiquer pour dialoguer ?

Est-il légitime de réglementer le développement des techniques ?

Le droit ne fait-il que traduire un rapport de forces ?

Est-il moralement possible de se désintéresser de la politique ?

Pour quelles raisons devrait-on respecter la nature ?

"Dire la vérité " en quel sens et pour qui est-ce un devoir ? *

Si l'on dit " A chacun sa vérité ", le mot vérité garde-t-il tout son sens ? *

La loi constitue-t-elle pour la liberté un obstacle ou une condition ?*

Pourquoi le travail est-il spécifiquement humain ?

* Ces exemples de sujets ont déjà été proposés comme *classiques*.

Francis Marchal

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

par Michel Rotfus et Jean-Jacques Rosat¹

Une diversité illimitée

Un programme de notions autorise une telle diversité de sujets qu'il est impossible aussi bien à l'élève de s'y préparer qu'au professeur d'y préparer ses élèves. Affirmer cela n'est pas défendre une conception quelconque de l'enseignement de la philosophie. C'est constater un fait qu'il est facile d'établir.²

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

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

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

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

Une telle liste pourrait recevoir une première objection.

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

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

¹ Côté-Philo n°5, novembre 2004.

² Facile d'établir...mais certainement moins facile à admettre si l'on se réfère à une étude qui fait "autorité" : le rapport de l'inspection générale de philosophie sur les sujets de philosophie au baccalauréat, 1998. Il se conclut ainsi "...l'ensemble, surtout compte tenu du nombre de sujets à élaborer, est convenable; aucun sujet, à une exception près, n'est contraire à la réglementation, aucun n'est scandaleux, tous font référence au programme, beaucoup plus directement que par le passé. Normalement, c'est-à-dire si le candidat a bénéficié d'un cours de philosophie et si lui-même s'est correctement préparé, son travail de l'année doit lui permettre de traiter les sujets proposés."

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

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

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

Mais, encore une fois, la question fondamentale que soulèvent ces listes n'est pas celle-là. La légitimité d'un sujet dépend de son lien avec le programme. "*Est-il vrai qu'on ne peut pas discuter des goûts ?*" est un sujet légitime si et seulement si l'élève a eu un cours sur la question du jugement de goût. Et le seul moyen de faire en sorte qu'il en ait un, c'est d'inscrire cette question comme telle au programme. Des sujets comme "*L'art qui reproduirait la réalité serait-il encore de l'art ?*" ou "*Pourquoi dit-on de l'artiste qu'il crée ?*" sont légitimes si et seulement si la maîtrise de concepts comme ceux de représentation (ou d'imitation) et de création est explicitement requise par le programme².

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

² On peut cependant lire dans le rapport de l'I.G. de philosophie cité ci-dessus : "*L'esprit de l'épreuve est celui même de l'enseignement philosophique : il s'agit pour l'élève de prendre la responsabilité de sa propre parole, de sa pensée, confrontée au problème que lui indique la question ou que traite le texte. Instruit par la lecture des philosophes, exercé toute l'année à l'analyse et à l'argumentation par le travail philosophique accompli en classe, le candidat le jour*

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

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

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

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

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

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

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

Les sujets sur l'art

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

de l'examen (comme l'élève dans la classe) a à faire preuve non d'originalité, mais de culture et de responsabilité.

L'épreuve consiste ainsi en une composition où les élèves sont invités à poser philosophiquement un problème et à conduire méthodiquement une argumentation pour essayer d'y trouver solution, sous leur responsabilité. L'attention au réel, la lecture des philosophes, le souci d'analyse et d'interrogation critiques, cultivés toute l'année, telles sont ses conditions...."

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

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

Michel Rotfus, Jean-Jacques Rosat

Définition de l'art

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

Art, travail , technique

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

14. La création artistique a-t-elle quelque chose à attendre ou à redouter de la production industrielle ?

Imitation et création

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

Art et réalité

20. L'œuvre d'art nous éloigne-t-elle ou nous rapproche-t-elle du réel ?
21. L'art nous détourne-t-il de la réalité ?
22. Une œuvre d'art nous invite-t-elle à nous évader du monde ou à mieux le regarder ?
23. L'art permet-il de mieux connaître la réalité ?

24. Peut-on dire de l'art qu'il a pour fonction de produire une représentation illusoire de la réalité ?

25. L'art nous révèle-t-il quelque chose du réel ?

26. L'art est-il évasion hors du monde ?

27. L'art modifie-t-il notre rapport à la réalité ?

Art et vérité

28. L'œuvre d'art nous met-elle en présence d'une vérité impossible à atteindre par d'autres voies ?

29. L'art est-il le règne de l'apparence ?

30. L'art est-il dévoilement d'une vérité ?

31. La représentation esthétique est-elle mensongère ?

32. Une œuvre d'art peut-elle être plus vraie que son modèle ?

Art et liberté

33. En quoi les artistes nous aident-ils à être libres ?

34. Quelle relation peut-on établir entre l'art et la liberté ?

35. En quoi l'art peut-il favoriser la liberté ?

L'art et le temps

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

Fonctions et signification de l'œuvre d'art

37. L'art n'est-il qu'un divertissement ?

38. L'œuvre d'art nous apprend-elle quelque chose ?

39. Les œuvres d'art nous enseignent-elles quelque chose ?

40. L'artiste apprend-il à voir ce que d'ordinaire nous ne voyons pas ?

41. L'art peut-il être considéré comme l'expression raffinée des malheurs de l'homme ?

42. Créer, est-ce conjurer la mort ?

43. L'œuvre d'art a-t-elle un sens ?

44. Le plaisir est-il l'origine et la fin de l'art ?

45. L'art fait-il réfléchir ou fait-il rêver ?

46. Une œuvre d'art est-elle utile ?

47. Tout œuvre d'art nous parle-t-elle de l'homme ?

Art et humanité

48. Un homme peut-il être indifférent à l'art ?

49. Que vaudrait la vie humaine sans art ?

50. L'homme a-t-il besoin de l'art ?

51. L'art répond-il à un besoin ?

Art et imagination

52. La fonction des images dans l'art est-elle de déborder les limites de la pensée claire ?

53. Dans quelle mesure la création artistique est-elle l'œuvre de l'imagination ?

Valeur de l'œuvre d'art

54. Les œuvres d'art ne sont-elles pas d'autant plus admirées qu'elles sont inutiles ?

55. N'est-il pas paradoxal que l'œuvre d'art soit objet d'échange ?

56. Une œuvre d'art est-elle un objet sacré ?

57. En quoi l'art peut-il être considéré comme une chose sérieuse ?

58. Peut-on reprocher à l'art d'être inutile ?

59. Qu'est-ce qui fait la valeur d'une œuvre d'art ?

Art et engagement

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

L'artiste

61. Peut-on être artiste occasionnellement ?

62. L'artiste sait-il ce qu'il fait ?

63. Le poète a-t-il quelque chose à dire ?

64. La science est une création collective ; qu'en est-il de la création artistique ?

65. L'homme est-il naturellement artiste ?

L'art, l'artiste et le public

66. Est-ce le regard du spectateur qui fait l'œuvre d'art ?

68. L'œuvre de l'artiste peut-elle se passer du public ?

69. L'artiste doit-il chercher à plaire ?

Le génie et les règles

70. L'art peut-il s'enseigner ?

71. Devient-on artiste en imitant les autres artistes ?

72. L'artiste a-t-il besoin d'un modèle ?

73. Suffit-il d'être doué pour être artiste ?

74. L'artiste est-il nécessairement un homme de génie ?

75. Un art peut-il se passer de règles ?

76. Un artiste doit-il être original ?

77. L'art n'obéit-il à aucune règle ?

77. Y a-t-il des règles de l'art ?

L'art dans la société

78. En quoi l'œuvre d'art peut-elle être un objet d'échange ?

79. L'art est-il une affaire publique ?

80. Comment l'art peut-il s'insérer dans la vie sociale ?

81. Dans quelle mesure l'art est-il un fait social ?

82. Que deviendrait une société sans artistes ?

83. Comment définir un art populaire ?

84. Peut-on concevoir une société sans art ?

L'art et les passions

85. L'art peut-il se comprendre comme une conversion des passions ?

86. L'art peut-il se passer de la passion ?

Art et religion

87. Y a-t-il nécessairement du religieux dans l'art ?

88. Des relations existent-elles entre l'art et la religion ?

L'art et la science

89. Le monde décrit par le discours scientifique s'oppose-t-il à celui qui est révélé par l'art ?

90. Peut-on dire que, si les savants visent à définir les lois du réel, l'artiste, lui ignore toute loi ?

L'art et l'histoire

91. Existe-t-il un progrès en art ?

92. L'œuvre d'un artiste dépend-elle de son temps ?

L'art comme langage

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

L'art et la morale

94. L'art peut-il être immoral ?

Le concept de beau

95. Le beau est-il dans le regard ou dans l'objet regardé ?

96. Puis-je dire en même temps "c'est beau" et "ça ne me plaît pas" ?

97. La beauté d'un objet est-elle une propriété du même type que ses caractères physiques ?

98. Le beau, est-ce ce qui ne sert à rien ?

99. Que voulons-nous dire quand nous disons "c'est beau" ?

100. Faut-il renoncer à définir le beau ?

Le sentiment du beau

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

102. La saisie du beau est-elle immédiate ?

103. Peut-on démontrer qu'une œuvre d'art est belle ?

104. Peut-on convaincre quelqu'un de la beauté d'une œuvre d'art ?

Le beau dans l'art

105. L'art peut-il se passer de la référence au beau ?

106. L'art peut-il échapper au critère du beau et du laid ?

107. Une œuvre d'art doit-elle être belle ?

108. L'œuvre d'art est-elle nécessairement belle ?

L'art et le laid

109. La laideur peut-elle faire l'objet d'une représentation esthétique ?

110. Est-ce inconcevable que la laideur puisse être objet de l'art ?

Le beau naturel et le beau artificiel

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

L'amour du beau

- 117. Ne peut-on aimer que le beau ?

Beauté et moralité

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

Le jugement de goût

- 119. Pourquoi nos préférences ne sont-elles pas des critères suffisants pour juger une œuvre d'art ?
- 120. De quel droit, dans le domaine artistique, un homme peut-il s'ériger en connaisseur ?
- 121. Faut-il être connaisseur pour apprécier une œuvre d'art ?
- 122. Peut-on reprocher une faute de goût ?
- 123. Est-il vrai qu'on ne peut pas discuter des goûts ?
- 124. Qu'est-ce que le mauvais goût ?
- 125. Comment peut juger une œuvre d'art ?

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

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

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

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

Le plaisir esthétique / Le sentiment esthétique

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

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

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

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

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

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

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

L'interprétation de l'œuvre d'art

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

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

Difficile à classer...

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

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

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

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

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

Sujets 15 à 19

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

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

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

4. Le rapport entre art et vérité.

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

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

Sujet 28

5. Art et liberté.

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

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

(Typiquement le sujet 54)

7. Le paradoxe de la marchandise.

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

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

(48 à 52)

9. Le problème des rapports entre art et politique.

(79)

9a. Le problème de l'œuvre engagée.

(60)

10. Le problème du rapport entre art et beauté.

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

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

(66, 67)

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

(72, 73) Le don, le génie, etc.

13. Y a-t-il des règles en art ?

(74, 76, 77)

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

(82, 84)

15. Art et classes sociales.

Le problème d'un art populaire (83)

16. Le problème de la définition du beau.

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

17. L'expérience de la beauté relève-t-elle de la sensation ou du jugement ? de la contemplation ou d'une activité ? Immédiateté ? (102), passivité ? (134).

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

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

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

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

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

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

21. Le problème du jugement de goût.

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

Peut-il être objectif ? (127)

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

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

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

137-138

Les concepts présents dans les sujets sur l'art

Amour (du beau) : 113	Interprétation : 133
Apparence : 28	Invention (<i>technique</i>) : 10
Apprécier : 124.	Jeu : 9
Artificielle (beauté) : 108	Jugement (jugement de goût) : 115, 121, 122,
Artisan : 12	Jouissance : 131
Artiste : 12, 58, 59	Laideur, laid : 105, 106.
Beau : 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 104	Langage des sons et des couleurs : 90
[Catharsis] : caché sous "conversion des passions" : 82	Lois du réel (au sens de lois de la nature, lois scientifiques) : 87.
Connaissieur : 117	<i>Liberté</i> : 31, 32, 33
Connaître : 22	Malheur : 39
Contemplation : 129	Mensonge : 30
Convaincre : 100	[Mimèsis] caché sous décrire (vs écrire) et dépeindre (vs peindre) : 16 ; sous reproduction : 15 ; représentation : 23
Créer, création : 10, 11, 14, 17, 18.	Modèle : 68
<i>Culture</i> (culture esthétique) : 126, 127	<i>Monde</i> : 14, 21, 25
Dévoilement : 29	Moralité : 114
Démontrer : 99	<i>Mort</i> : 40
Divertissement : 35	Naturelle (beauté) : 107, 108, 109, 111, 112
Don (être doué) : 69	Objet (quelconque) : 4
Échange : 52, 75	Objectivité : 123
Émotion : 128	Originalité : 72
[Engagement] caché "sous cause juste" : 57	Œuvre : 1, 2, 4
[Époque] caché sous "temps" au sens de "dépendre de son temps" : 89	Origine : 42
Enseignement / de l'art : 66 / par l'art : 37	Passivité : 129
Esthétique (adjectif : sentiment e., plaisir e., jouissance e.) : 127, 128, 129, 130, 131	<i>Passions</i> : 82, 83.
Expérience (esthétique du beau) : 111	Perception (du beau) : 97
Expliquer : 132	Pensée (pensée claire) : 49
Fait social : 78	Plaire : 65
Fin : 42	Plaisir : 42, 125
Génie : 70	Poète : 60
Goût (goûter, mauvais goût, faute de goût) : 118, 119, 120, 126	[Politique] caché sous : "affaire publique" : 76
Habilité (<i>technique</i>) : 7	Populaire (art populaire) : 80
<i>Homme</i> , humanité : 45, 46, 47, 48	Produire, Production : 11
Image : 49	Progrès : 88.
<i>Imagination</i> : 50	Public : 64
<i>Illusion</i> : 23	Publicité : 3
Immoralité : 91	Réalité, réel : 19, 20, 22, 26
Immédiat : 98	Règles : 71, 73, 74
Industrie (Production industrielle) : 13	Religieux : 84, 130
	<i>Religion</i> : 85

Représenter, représentation : 23, 30	Sérieux : 54
Révéler : 24, 86	<i>Société</i> : 79, 81
Rêve : 43	Spectateur : 63
Reproduction (de l'œuvre) : 6 ; (de la réalité) : 15	<i>Temps</i> : 34
Sacré : 53	<i>Travail</i> : 8, 9
Science : 61	Utile : 44, 51, 55
Scientifique (discours) : 86	Valeur : 56
Sentiment (esthétique, religieux) : 130	<i>Vérité</i> : 27, 29
<i>Sens</i> : 41	Vie sociale : 77
	Voir : 38

Le choix de l'œuvre en lecture suivie : **quelques enjeux de la canonisation en philosophie¹** *par Sébastien Charbonnier*

Dans l'histoire de l'enseignement français de la philosophie, le choix de confronter les élèves directement aux textes philosophiques est un tournant pédagogique impulsé par Georges Canguilhem dans les années 1960. Ce geste généreux est devenu un « cela va de soi » pour la profession. À côté de l'usage massif des extraits de texte pour construire son cours (comme en témoigne la conception des manuels), il existe aussi le fameux « commentaire suivi » d'une œuvre philosophique d'un « auteur majeur ».

Signe de l'ouverture continuée du programme au fil de ses remaniements, les professeurs ont aujourd'hui le choix entre cinquante-sept auteurs différents : cela marque-t-il un signe de maturité, de tolérance, d'aboutissement du programme, loin de toute tentative dogmatique ? On sait par exemple que Spinoza fut exclu à la fin du XIX^e siècle (certes, il reviendra vite), que le programme de 1973 s'était fendu d'une distinction assez étrange entre grands philosophes (ornés d'un astérisque) et philosophes mineurs... Mais les travaux sur la canonisation nous apprennent que les effets d'imposition d'un panthéon ne viennent pas toujours de dictées explicites et de programmes trop explicites. Les largesses et le flou consommé des programmes de philosophie n'ont pas empêché, loin de là (bien au contraire, aurait-on même envie de clamer !), la constitution d'un cercle finalement restreint d'incontournables.

Essayons de comprendre le raisonnement implicite qui peut amener à penser en termes de priorité, donc porté par un sentiment d'urgence : « quitte à ne faire qu'un an de philosophie, au moins les élèves auront-ils côtoyé untel ou untel, ceci ou cela ». Certes, l'idéal d'une culture commune semble aller de soi dans la perspective d'une instruction socialisante et émancipatrice : quel meilleur moyen pour *penser ensemble* que l'acquisition de repères communs depuis lesquels la construction d'idées neuves et la vigilance citoyenne pourront s'exercer au maximum ? Mais loin de fonctionner comme « réservoir » d'idées rationnelles susceptibles d'être réappropriées par les élèves en vue d'un exercice de la pensée critique, la canonisation des auteurs philosophiques fonctionne, en bien des points, à rebours des objectifs prêtés à l'enseignement de la philosophie.

Le paradoxe pourrait s'exprimer ainsi : la mise en forme des armes de la pensée critique (établissement plus ou moins tacite d'un corpus à enseigner) constitue *en même temps* un obstacle à la mise en pratique de ces outils critiques. Autrement dit, il semblerait que la volonté d'établir une liste de « monuments libérateurs » pour les jeunes individus formés par l'école sert moins ces derniers que les

¹ Côté-Philo n°15, septembre 2011.

monuments eux-mêmes – et encore ! La canonisation, en tant qu'elle décide de ce qu'est la culture émancipatrice – au sens de la *Bildung* – vient entraver l'efficace même de la culture en prétendant la défendre et la valoriser. Essayons de comprendre cet effet réversif afin de mieux dégager les conditions de possibilité d'un certain usage des œuvres philosophiques qui distribue réellement des puissances encapacitantes pour les individus plus qu'elle ne les rend impuissants.

I - Les best-sellers du programme

Prenons donc comme objet la lecture suivie d'une œuvre, et revenons au programme de 1973 : premier programme à n'être qu'une liste d'auteurs – alors que les précédents programmes prescrivaient des œuvres ! Une liste d'auteurs est établie : un canon est donc explicitement ancré/encre. Ce canon fonctionne par cercle concentrique selon la logique de la participation : certains philosophes se voient attribuer un astérisque. Il y a donc les « grands philosophes », plus proches du cœur de la philosophie, et les autres, plus en périphérie.¹ De plus, la fonctionnalité de ce « commentaire suivi » d'une œuvre est drastiquement encadrée par une finalité évaluative : l'étude en classe d'une œuvre philosophique sert de support à l'épreuve de rattrapage de l'oral du baccalauréat. Le choix de l'œuvre à étudier est donc incliné par des paramètres scolaires : le professeur peut être tenté de privilégier les textes « faciles » puisque l'œuvre servira de support d'évaluation aux élèves scolairement « faibles » en philosophie.

Le cadre scolaire de la canonisation des textes philosophiques obéit donc avant tout à quelques *critères négatifs* qu'on peut facilement lister en discutant avec les professeurs de philosophie. Il faut exclure : la « densité » philosophique (exemple : *Éthique*, les trois *Critiques*) ; la « technicité » du vocabulaire (exemple : Husserl, Heidegger) ; la longueur du texte (pas plus d'une centaine de pages, si possible autour de la cinquantaine) ; la « distance » culturelle (les textes « antiques » et « médiévaux » requièrent des médiations et un temps lourd d'appropriation – ou alors on choisit de les ignorer) ; la non-rentabilité par rapport au programme (exemple : *Esquisse d'une théorie des émotions* de Sartre). Au final, on obtient une liste réduite d'œuvres et d'auteurs et surtout la topique du « passage archi-classique » : la Caverne de Platon, les quatre causes chez Aristote, le morceau de cire dans la *Seconde Méditation*, la séparation des pouvoirs chez Montesquieu, le projet critique de Kant dans la préface à la seconde édition de la première *Critique*, etc.

Pour rester dans le vocabulaire religieux du canon, demandons-nous d'où viennent les deux trinités qui se dégagent implicitement dans la culture philosophique scolaire ? D'abord de ce que la liste des auteurs est découpée en

¹ Pour ne prendre qu'un exemple des éternels débats sur les « vrais » philosophes, on retiendra ce propos d'un inspecteur général de philosophie de la fin du XXe siècle : « Pascal ne représente pas pour nous un philosophe au sens où Descartes ou Kant sont des philosophes. On a laissé Machiavel parce que si on l'avait ôté, on aurait cherché des raisons, mais Machiavel n'est pas un philosophe. » – Jacques Muglioni ; cité par Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, 1860-1990*, Paris, CNRS Editions, 1999, p.353, note 70.

trois périodes – antique, classique et moderne.¹ Deux grands éditeurs scolaires consacrent chacun une collection spécifique aux auteurs de philosophie au programme ; leurs livres sont donc destinés à l'épreuve de l'oral. L'uniformisation de la canonisation y est flagrante, comme on peut le voir en analysant la concentration de leur effort éditorial sur les deux trinités :

<u>Années 1988-2008</u>	« Sainte trinité » Platon - Descartes - Kant	« Trinité dauphine » Aristote - Rousseau - Hegel (cumul)
Part quantitative des auteurs jugés canoniques par le programme de philosophie	5%	10%
Part de l'effort éditorial de HATIER	52%	78%
Part de l'effort éditorial de NATHAN	40%	58%

(source : d'après le catalogue des éditeurs et le catalogue de la BNF)

D'où vient une telle concentration ? La primauté causale est toujours le mystère qu'on voudrait percer : sont-ce les professeurs qui, choisissant toujours ces auteurs, entraînent les éditeurs à suivre la demande ? Ou bien sont-ce les éditeurs qui créent la demande en proposant des œuvres que les professeurs trouvent intéressantes à utiliser dans ces éditions scolaires ?

Quoi qu'il en soit, on pourrait justement objecter que cette statistique souffre de se cantonner aux éditions scolaires. Les professeurs de philosophie ne s'en servent peut-être pas tellement !... Soit. Prenons alors tous les éditeurs et regardons le « Top 5 » sur la même période : René Descartes, *Discours de la méthode* : 23 (ré)éditions ; Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine... parmi les hommes* : 18 (ré)éditions ; Platon, *Apologie de Socrate*, ex æquo avec *République [livre VII]* : 16 (ré)éditions ; Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?* : 12 (ré)éditions. Une mention spéciale doit être attribuée au petit opuscule de Jean-Paul Sartre, *L'Existentialisme est un humanisme*. Sous copyright Gallimard, l'ouvrage n'existe que dans la collection de poche « Folio » ; néanmoins, le nombre d'exemplaires vendus est le plus important dans la catégorie « philosophie » pour les années 2007-2008 – selon les chiffres du nombre des ventes des libraires. Bref, il y a bien un hiatus significatif entre la diversité des œuvres, permise en droit par le programme, et la diversité pratiquée en fait par les enseignants français. Quels problèmes cette canonisation de quelques auteurs pose-t-elle ?

¹ Bel effet de l'égalitarisme au sein du génial : pour ne pas heurter la sensibilité des dévots, on doit une révérence identique à chaque période de la pensée.

II - Trois propriétés du canon philosophique

Pour comprendre les effets et propriétés de la canonisation, on peut se reporter au travail pionnier du romaniste allemand Ernst Robert Curtius. À la fin des années trente, il entreprend une vaste enquête qui devait s'intituler à l'origine *Culture européenne*.¹ Curtius dégage les origines païennes du canon – liées au classicisme, ses vertus d'excellence, sa figure d'élite sociale² – et surtout ses origines chrétiennes – problématique du canon biblique. L'équation est simple : en canonisant, on réifie, dès lors le canon devient un problème d'héritage. Le mot-clé est lâché : le canon induit des processus de transmission d'héritage dont l'école deviendra le moteur essentiel. Dès lors, dans quelle mesure le canon va-t-il demeurer compatible avec la perspective de libération de l'enseignement de la philosophie ?

Voyons quelles sont les propriétés du canon dégagées par Curtius. Tout d'abord, la tradition est considérée comme le matériau vital de la vie spirituelle dont le canon constitue la substance précieuse, la quintessence. L'intérêt de Curtius est de révéler la vérité de tout canon, *l'essentialisme* : il existe de « grandes » figures culturelles qu'on peut objectiver en un panthéon bon et beau en soi. En effet, dans le contexte historique qui était le sien, Curtius voulait sauver la culture de l'opération d'amnésie mise en place par le nazisme. D'après Christine de Gemeaux, son projet de recherche est né en réaction aux attaques virulentes du III^e Reich contre la culture : face aux tourments des années 1930, il « ressent l'impérieux besoin de réaffirmer les aspects positifs de la tradition [...] Quand tout s'effondre, le canon offre une dernière possibilité d'orientation. »³ Le canon est pensé comme une arme contre les « barbares » : il doit permettre de « conserver, de restaurer et de consolider le plus précieux : la conscience de l'Europe ». Il faut impérativement à Curtius préserver les origines culturelles de l'Europe : sa tradition topique issue de la rhétorique antique et médiévale. Il n'est pas anodin que l'enseignement de la philosophie se soit replié sur son panthéon au fur et à mesure de sa démocratisation, quand florissaient en parallèle les diagnostics sur la « barbarie ». Curtius est instructif pour nous : il a été un « Kulturkritiker conservateur » conséquent puisqu'il a « sciemment “instrumentalisé” le canon » face à la « pédagogie moderne à laquelle il reprochait de négliger les éléments vitaux de la tradition discursive. »⁵

Mais le canon est-il si efficace contre la barbarie ? Curtius a-t-il eu raison de voir dans l'immortalisation des « grands » un remède ? Car loin de libérer les individus, le canon procède sur le même mode opératoire que son adversaire la

¹ Ernst Robert Curtius, *La Littérature européenne et le Moyen Age latin*, Paris, PUF, 1986 [1948].

² Dans la constitution civile de Servius Tullius, *classici* désignait les citoyens de premières classes, suffisamment fortunés pour payer l'impôt. Les classiques formaient l'élite sociale. Curtius développera dans une autre enquête, *Besitz und Bildung*, ce lien tenu entre la culture et la propriété.

³ Cf. la mise en contexte historique du travail pionnier sur la canonisation par Christine de Gemeaux, « Canon, archétypes et mémoire culturelle. E.-R. Curtius à la recherche de sens au milieu du XX^e siècle », *Études Germaniques*, 62^e année/n°3, juillet-septembre 2007, p.539-542.

⁴ Cf. par exemple Michel Henry, *La Barbarie*, Paris, Paris, Grasset, 1987 ; Jean-François Mattéi, *La Barbarie intérieure : essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF, 2004.

⁵ Cf. Christine de Gemeaux, *art. cit.*, p.541. Le livre de Curtius contre une certaine « pédagogie moderne » est *Deutscher Geist in Gefahr*, Stuttgart/Berlin, Deutsche Verlagsanstalt, 1932.

propagande : l'inculcation... Il y a un effet paradoxal du canon : Curtius voulait sauver les « plus grands » de la barbarie nazie, mais les effets à long terme de ce « sauvetage dans l'immédiat » se retournent contre les intentions du sauveur. Le sauvetage induit héritage et crée des dispositions rétives au développement de l'esprit critique : *si la canonisation sauve les textes de la barbarie, elle ne sauve pas les individus d'un devenir-barbare à l'encontre des textes.*

Pour éclaircir ce paradoxe, on peut dégager trois propriétés essentielles du canon – qui concernent éminemment la philosophie comme discipline scolaire.

1) Premièrement, la canonisation est une entreprise de *sanctification*. Elle a pour effets objectifs de déshistoriciser et d'éterniser le canon ; elle a un effet subjectif de dévotion sur les « apprentis-philosophes ». Dire que la canonisation est une sanctification est quasiment une tautologie, mais cela a le mérite de souligner l'origine religieuse de la métaphore et fait directement rentrer dans la dimension initiatique du canon. La sanctification suppose des personnes habilitées : ce sont les historiens de la philosophie. Ils sont les gardiens qui assurent l'unité du corps philosophique : par-delà les amours de chacun, le rapport à la doxographie devient constitutif de la définition de l'acte de philosopher. Les rapports de jury du CAPES ou de l'agrégation constituent un véritable *devoir de mémoire* de la profession : la fréquentation personnelle des textes est jugée nécessaire, on se lamente sur les signes d'une connaissance de seconde main, etc. Ce fait identitaire devient prépondérant à partir de la seconde moitié du XX^e siècle : il est corrélatif de l'accroissement de la liste des auteurs au programme et surtout du choix pédagogique de revenir à la fréquentation directe des textes. L'histoire de la philosophie devient le dénominateur commun d'un savoir savant dit « philosophique ».¹

2) Deuxièmement, la canonisation est une entreprise d'*objectivation*, de réification. Elle a pour effet objectif de rigidifier le canon ; elle a un effet subjectif d'identification des « professeurs-philosophes » au canon. Cette deuxième dimension évite de se demander : qu'est-ce que la philosophie ? À cette question, la canonisation apporte une réponse immédiate : la philosophie c'est Platon, Descartes, Kant ; et est dit corrélativement « philosophe » *celui qui possède* ce bagage culturel. Au début des années 1990, une Inspectrice Générale peut fixer les objectifs de l'année de Terminale pour l'élève en ces termes : « qu'il connaisse l'essentiel des "grandes" philosophies (Platon, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel). »² Ce rapport totémique à la culture induit par la canonisation devient le principe de l'identité philosophique. C'est ce que Bourdieu appelait la « *philosophie objectivée* » dont il expliquait qu'elle « s'impose comme une sorte de monde autonome à ceux qui prétendent entrer en philosophie et qui doivent non seulement la connaître, en tant qu'élément de culture, mais la reconnaître, en tant qu'objet de croyance (pré-réflexive), sous

¹ Un indice parmi d'autres de ce repli : les auteurs « non philosophes » représentaient 26,5% des textes donnés au baccalauréat dans la troisième épreuve en 1972 jusqu'à ne représenter plus que 11,9% en 1995-1996. Cf. Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophe*, Paris, Éd. du Seuil, 2007, p.65-67 et p.74-76.

² Francine Best, « Témoignage », *L'École des philosophes*, n°1 : « La philosophie et sa pédagogie », p.13.

peine de s'exclure du champ philosophique. Tous ceux qui font profession de philosophe ont un intérêt *de vie ou de mort en tant que philosophes* à l'existence de ce dépôt de textes consacrés dont la maîtrise plus ou moins complète constitue l'essentiel de leur capital spécifique. »¹ L'enjeu est rien moins que l'identité du corps philosophique.

3) Troisièmement, la canonisation est une entreprise de *totalisation*. Elle a pour effets objectifs de déréaliser le canon et de mutiler la culture ; elle a un effet subjectif de routinisation et de précipitation pour les professeurs. Le refus d'abandonner l'ambition totalisante du canon explique en grande partie le côté démentiel des programmes de philosophie. La totalisation est la dernière étape chronologique de la canonisation : elle correspond à un effort consensuel pour établir ce qu'il faut transmettre, décision lourde que seuls des sages peuvent prendre. Après l'intronisation des novices et l'adhésion des membres, c'est la mission de perpétuation des experts. Or, Pierre Aubenque signale le dangereux biais de cette attitude : « La tradition transmet et prolonge et, par-là, achève ; la tradition est ce qui prend la suite d'un commencement et par là supprime ce qu'il y avait de commençant en lui ; la tradition ne "s'étonne" plus ; la tradition résout l'aporie, alors que l'aporie est toujours vécue comme naissante... »² C'est pourquoi le canon entraîne une lecture révérencieuse, exégétique, bref liturgique, dont les présupposés répondent à une logique propre : « assurer aux textes canoniques la fausse éternisation d'un embaumement rituel. »³ Initiation, participation, embaumement rituel : de bout en bout le canon respecte son sens religieux littéral. Les effets sont immédiats : comme le canon est nécessairement clos et limité – sinon ce n'est plus un canon – on répète souvent les mêmes choses, c'est la *routinisation* ; comme le canon est tout de même ambitieux – sinon il serait partial – on doit se précipiter pour parcourir tous les trésors de l'humanité pensante, c'est la *précipitation*.⁴ Les deux sont évidemment liés : c'est parce qu'il faut se précipiter à tout faire qu'on ne peut pas tant expérimenter différemment.

Ces trois propriétés dessinent le parcours d'une initiation : la sanctification permet l'intronisation des novices ; la réification est le socle de l'adhésion des participants ; la totalisation forclôt la mission de perpétuation des experts. Cette initiation s'oppose à la perspective émancipatrice d'une *formation*. Ces trois propriétés induisent les trois ennemis de la formation : information comme dogme en quoi croire, formatage comme posture inculquée, formalisme comme règles et repères à adopter.

III - Un exemple d'effet pervers : la dommageable densité des textes philosophiques scolairement « utiles »

¹ Bourdieu, « Éléments pour une critique "vulgaire" des critiques "pures" », post-scriptum de *La Distinction*, Paris, Éd. de Minuit, 1979, p.580-581.

² Pierre Aubenque, *Le Problème de l'être chez Aristote*, Paris, PUF, 1962, p.506.

³ Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éd. du Seuil, 1997, p.59.

⁴ Il est tentant de faire un jeu de mots entre le sens chimique de la précipitation, image suggestive de ce qu'est un canon – œuvres « solides » créées par la réaction entre des génies et leurs thuriféraires avertis –, et la conséquence scolaire de la précipitation dans le parcours de ce *précipité*.

Je crois qu'on peut affirmer sans risque que le principe à l'œuvre dans le choix des extraits et œuvres proposés aux élèves est celui-ci : « comme ils ne liront que peu de textes, autant bien les choisir. » Or, il me semble que ce bon sens pédagogique est aspiré dans une spirale qui renverse toutes ses intentions. Les qualités exigées des textes retenus sont autant d'indices objectivement rédhibitoires pour la création d'un désir de philosopher.

(a) *Unité problématique du texte* : comme si un texte philosophique ne pouvait pas serpenter, digresser, filer une idée jusqu'à s'égarer. Dans les extraits récurrents, au sein des manuels scolaires, de Sénèque, Montaigne, Rousseau ou Marx on perd le meilleur de leur production, le sel de leur prose – qui les rend si charmants. Ainsi, faire croire aux élèves que Rousseau est à l'image du *Contrat social* (I, 6) est un biais culturel qui les éloigne des bonheurs de lecture hautement philosophiques de l'*Émile* ou la *Nouvelle Héloïse*. Qui pourrait avoir le désir de lire six cents pages de Rousseau après s'être cassé les dents sur les trente lignes où s'expose l'idée pure du « problème fondamental » du contrat social ?

(b) *Densité du texte* : il doit se passer quelque chose à chaque ligne, comme si on ne pouvait pas lire de la philosophie avec le même plaisir qu'on avale un roman. Comment leur faire comprendre que Marc-Aurèle, Pascal ou Nietzsche peuvent aussi se lire négligemment le soir avant de s'endormir, ou qu'un cours de Foucault s'avale avec gourmandise quitte à rater les détails – et y revenir plus tard ?

(c) *Articulation logique du texte* : comme si toutes les lignes écrites par des philosophes pouvaient supporter un niveau d'analyse parfaitement rationnel. Les élèves en viennent à croire que chaque ligne de philosophie cache une inférence soignée. La lecture scolaire de la philosophie est ici imprégnée de la finalité de l'examen : chaque texte est lu comme si on allait pouvoir en dégager une explication de texte. On leur fait alors subir un type de lecture qui convient peut-être à l'*Éthique* de Spinoza ou à un raisonnement d'Aristote ; mais rend-on justice à la richesse des écritures philosophiques en les passant au scanner de l'explication de texte ?

(d) *Représentativité du texte* : comme si tout texte était nécessairement situé dans des discussions rationnelles et pertinentes – « voyez comme Aristote s'en prend à Platon, comme Rousseau critique Hobbes ou comme Kant répond à Hume ». Mais que faire du comique de la mauvaise foi, des délires proprement personnels, des invectives irrespectueuses et des problématiques proprement inédites ? Qu'on ne s'étonne pas de l'impression d'invincibilité des philosophes tels qu'ils sont présentés aux élèves...

Ce portrait du matériau philosophique en minéral précieux induit une impression d'illisibilité de la philosophie à long terme chez les élèves. Le raisonnement est on ne peut plus logique de leur part : étant donné la pénibilité de la lecture des textes que le professeur me donne, jamais il ne me viendrait à l'idée de lire un livre de philosophie tout seul et par moi-même. Ainsi, en voulant leur montrer le meilleur, le plus beau, le plus pur de la philosophie, on ne fait que les décourager.

L'objectif pédagogique de confrontation directe aux textes provoque un effet pervers en raison des principes de sélection des textes proposés à la lecture : l'impression de complexité décourageante qui en résulte ne paraît servir rien d'autre que la logique névrosante du canon intellectuel. La sélection des textes philosophiques contribue aussi fortement à créer l'impression de difficulté ; or, loin d'être intrinsèque à la philosophie, une telle difficulté est l'effet de la collusion entre dérives du canon et manque de temps. Faut-il faire croire aux élèves que la philosophie se lit comme ça ? Quel amoureux de la philosophie lit les textes de philosophie de cette manière, sinon pour se préparer à des examens ? La joie que j'éprouve à lire de la philosophie ne réside-t-elle que dans cette dimension parfaitement rationnelle ?

* * *

Le faux problème du souci de transmission de la culture par l'École réside dans cet échec inhérent à tout savoir imposé : par « amour » de la culture, on veut l'inculquer à des esprits. Mais quelle priorité se dégage d'une telle intention : veut-on émanciper les individus – la culture comme outil privilégié de libération – ou sauver la culture – prise comme fin en soi ? Dans ce dernier cas, les individus, supports vivants de la mémoire collective, sont considérés comme des moyens et non plus comme des fins. Mais quel intérêt peut-il y avoir à sauver Lucrèce, Rabelais ou Leibniz si c'est pour perdre la vitalité agissante qui était l'essence même de leur création ? Qu'a-t-on sauvé d'eux si on en a perdu l'esprit ?

Sébastien Charbonnier

HUMEURS

[La rubrique Humeurs de Côté-Philo permet, comme son titre d'indique, de manifester quelques humeurs en rapport avec l'actualité de l'enseignement philosophique - quelques exemples]

Jouons au 629¹

Problème : Sachant que le programme Fichant II comporte en terminale L 35 notions, combien de problèmes un élève de cette série est-il censé pouvoir traiter en fin d'année ? On admettra (a) par souci de simplification, que les sujets de bac sont formés à partir de notions isolées ou de notions combinées 2 à 2 (bien que les sujets à 3 termes ne soient pas rares, comme La politique est-elle un art ou une science ? l'an passé) ; (b) par souci de réalisme, que toute notion, qu'elle figure en 1ère ou en 2nde colonne, et qu'elle soit ou non couplée par le programme, peut être traitée isolément ou être associée avec n'importe quelle autre (quelle commission de choix de sujet s'est-elle jamais arrêtée à de telles vétilles ?) - **Réponse :** $35 + 34 + 33 + \dots + 2 = 629$.

« C'est stupide ! Vous traitez le programme comme une simple matrice, dont la fonction serait d'engendrer un si grand nombre de problèmes et sujets de bac qu'on y retrouve toute la philosophie !

- Un programme de notions a-t-il jamais été autre chose ? Mais "matrice" est un mot bien vulgaire. Le terme noble est "liberté du professeur" : tout programme qui prescrirait d'étudier certains problèmes et en exclurait d'autres y portait gravement atteinte. Vous pouvez dire aussi "apprendre à penser par soi-même" ; c'est-à-dire, pouvoir écrire 4 à 8 pages sur un problème philosophique à propos duquel on ne sait rien et dont on n'a jamais entendu parler.

- Vous n'êtes pas sérieux ! Toute notion ne peut pas être combinée avec n'importe quelle autre !

- Mais vous méconnaissiez la créativité philosophique des commissions de choix de sujet ! Voyez avec quelle imagination elles ont su marier l'art, par exemple, avec la religion (En quoi le sentiment esthétique se distingue-t-il du sentiment religieux ?), avec la morale (La beauté est-elle un symbole de moralité ?), ou avec la justice (Peut-on reprocher à l'art de se mettre au service d'une cause juste ?) Comptez sur elles pour accommoder le désir et la démonstration, le bonheur et la matière, le devoir et l'interprétation ! Elles vont jouer au 629.

- Vous vous moquez !

- Nous en reparlerons dans cinq ans.

¹ Par Lucien, Côté-Philo n°1, février 2003.

En enfant nos charentaises¹

Il était une fois un jeune Cogito (ce sont de petits animaux qui naissent en France dans les classes de terminale au mois de septembre) qui se demandait avec inquiétude s'il pouvait se connaître et même s'il existait. Ayant repris confiance en lui grâce à la bonne fée Philosophie sa marraine, il rencontra alors un Autrui (c'est un petit animal également, si voisin du Cogito qu'on a du mal à les différencier, mais il ne naît qu'en novembre) et il retomba à son propos dans les mêmes perplexités : existe-t-il ? et puis-je le comprendre ? La bonne fée intervint à nouveau et mit un terme à ses angoisses. Une fois bien rassuré, notre Cogito entreprit alors des préparatifs pour une grande expédition. Il s'équipa notamment de culture et de langage (comment il avait pu jusque-là s'interroger sans langage, l'histoire n'en dit pas un mot). Puis, il s'engagea dans un dangereux périple à travers le vaste monde, celui des choses d'abord, puis celui des humains. Grâce aux talismans que lui avait donnés Philosophie, il fut capable d'écarter les mauvais sorts que lui jetait la méchante fée Technique. Enfin, par un beau matin du mois de mai, il découvrit que le bonheur est d'accomplir son devoir, et qu'il était enfin libre et philosophe.

Tel est le genre de conte que nous invite à raconter à nos élèves le programme Fichant qui sera selon toute vraisemblance applicable dès la rentrée prochaine. Si j'étais mauvaise langue, je dirais qu'il est philosophiquement orienté (il marque un penchant très net pour les philosophies de la conscience et du sujet) et qu'il est même idéologiquement suspect (d'individualisme et d'humanisme bien-pensant). Je m'étonne d'ailleurs, par contraste avec le tollé qu'a suscité le programme Renaut, du grand silence qui s'est fait à ce sujet. Je croyais naïvement que, parmi les professeurs de philosophie français, il y avait des heideggeriens, des aristotéliens, des marxistes, des wittgensteiniens, des nietzschéens, des poppériens, des foucaaldiens, des deleuziens, desanguilhemiens, des derridiens, etc., et même, *horrible dictu* quelques positivistes. Mais je n'ai entendu personne. Nous sentirions-nous tous à l'aise dans ce programme comme dans de vieilles pantoufles ? Sommes-nous "formatés" (comme on dit) par 150 ans de bon spiritualisme à un point tel que, quelles que soient nos "sensibilités philosophiques", les catégories des philosophies du sujet et de la conscience soient pour nous le cadre naturel de tout enseignement philosophique ?

On va me dire que je suis une fois de plus de mauvaise foi et que, justement, chaque professeur est libre d'organiser son parcours annuel comme il l'entend, et plus encore de décider souverainement des problèmes qu'il veut (et ne veut pas) traiter. Voire. Je parie mon vieux Vergez et Huisman que tous les manuels suivront scrupuleusement l'ordre établi, et que les inspecteurs vont pouvoir continuer d'ironiser entre eux et se dire, par exemple, à la Toussaint : « Tiens, c'est la saison d'autrui ; on en prend pour trois semaines de visage et de Lévinas. »

Le moins qu'on puisse dire de ce « nouveau » programme, c'est que cette morne liste de concepts empilés ne donne guère envie de renouveler son cours et

¹ Par Lucien, *Côté-Philo* n°2, juin 2003.

que, présentées comme elles le sont, les nouvelles notions (*l'interprétation, la matière, l'esprit*) annoncent de lourds pensums.

Il paraît d'ailleurs qu'un éditeur (comment a-t-il fait ?) tient déjà un manuel prêt pour la rentrée. Ouf ! Je suis sauvé. J'ai retrouvé mes charentaises. En enfantant nos charentaises

La pédagogie est-elle le diable ?¹

par Cécile Victorri

On nous reproche parfois de noircir le tableau. L'enseignement de la philosophie ne se porterait pas si mal, quoiqu'en dise même le rapport de l'inspection générale². Non, simplement la philosophie est une discipline exigeante, et l'époque n'est plus à l'exigence. Le meilleur service qu'on puisse rendre aux élèves est de tenir le cap, sans céder à la tentation de la vulgarisation, ou du « pédagogisme ». D'ailleurs tout le mérite des professeurs de philosophie est de résister, et de n'admettre aucune évolution. Et ce mérite est reconnu par les élèves eux-mêmes, dit-on, qui ne sont pas dupes. Ainsi, il n'y aurait pas de meilleure manière d'enseigner la philosophie que celle qu'il nous est recommandé de pratiquer, dans le cadre qui nous est donné. Si l'enseignement de la philosophie est parfait, il va sans dire que toute évolution serait nécessairement une dégradation.

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

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

¹ Par Cécile Victorri, *Côté-Philo* n°16, juin 2012.

² Rapport de l'Inspection Générale sur l'état de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008

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

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

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

Cécile Victorri

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

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LA DÉMOCRATISATION

La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique¹ *par Hervé Boillot*

Le thème de cette table ronde étant la démocratisation de l'enseignement, je vais m'efforcer de présenter comment elle s'est présentée pour l'enseignement de la philosophie et pour les professeurs de philosophie, à la lumière de ma recherche, qui m'a conduit à revenir sur les soixante dernières années, environ, de l'enseignement de cette discipline, à travers l'examen de la littérature professionnelle.

Commençons par préciser dans quel sens j'entends la démocratisation de l'enseignement. À partir de 1945, il s'agit de l'extension de l'accès de l'enseignement secondaire aux classes sociales qui en étaient exclues avant-guerre. Cela a signifié d'abord une augmentation des effectifs scolarisés dans le secondaire. En termes de structures, on est passé d'une organisation en ordres à une organisation unifiée dans laquelle le secondaire prolonge le primaire. De 1945 à 1975, les réformes concernent essentiellement le premier cycle du secondaire jusqu'au collège unique ; parallèlement, dans le second cycle du secondaire, on multiplie les filières et les baccalauréats (généraux, technologiques puis professionnels) aussi bien pour adapter l'enseignement à la structure des emplois que pour l'adapter à la diversité des goûts et des aptitudes d'élèves de plus en plus nombreux. La démocratisation de l'enseignement secondaire n'a pas toujours été le but poursuivi, mais un effet induit d'une politique de modernisation, visant à rationaliser la relation formation- emploi -ce qui complique la question.

Toujours est-il que les enjeux de cet aspect de la démocratisation sont les suivants :

1. La massification s'est mécaniquement traduite par l'augmentation des élèves « non doués » selon les critères de l'ancien secondaire, dont les élèves étaient triés à l'entrée.
2. Quant à la multiplication des filières et des baccalauréats, elle a donné lieu à leur mise en concurrence et à leur hiérarchisation, et indirectement, à la mise en concurrence et à la hiérarchisation des disciplines qui formaient l'enseignement principal de ces sections.

¹ Côté-Philo n°18, juin 2014. Texte de la communication présentée partiellement aux Journées de l'Acireph le 20 octobre 2013 sur le thème de La démocratisation de l'enseignement.

Le premier enjeu de la démocratisation est l'enjeu pédagogique.

La « non pédagogie » pratiquée traditionnellement par l'enseignement secondaire qui s'adressait à des élèves culturellement prédisposés à recevoir la culture scolaire a été profondément interrogée par la présence de plus en plus nombreuse d'élèves qui n'avaient pas ces prédispositions. De là vient que la démocratisation du secondaire est devenu l'enjeu d'un conflit entre les professeurs qui voulaient, et qui généralement, pouvaient, perpétuer dans leurs pratiques la non pédagogie propre à la transmission d'une culture, et ceux qui, par nécessité ou par engagement, ne pouvaient ou ne voulaient pas perpétuer une non pédagogie socialement discriminante. La formulation et la prise de conscience de cet enjeu de la démocratisation chez les enseignants a surtout émergé dans la contestation de mai 1968 et des mois qui ont suivi, sous la forme d'une opposition de la culture et de la pédagogie, pour reprendre le titre éponyme d'un livre d'André de Perretti publié en 1972. Examiner la question de la démocratisation, c'est donc examiner la manière dont l'enjeu pédagogique s'est présenté aux professeurs de philosophie.

Le second enjeu de la démocratisation est l'enjeu institutionnel.

Il ne concerne pas directement les pratiques de l'enseignement de la philosophie, mais la manière dont les professeurs de philosophie, que leur association professionnelle s'est efforcée de constituer en acteur collectif solidaire de l'inspection générale, ont abordé les changements structurels de l'enseignement secondaire. Cela, c'est ce que nous appelons la « politique de l'enseignement de la philosophie ». Les professeurs de philosophie ont déployé, à travers l'inspection et leur association, qui fut longtemps unique, une stratégie par rapport à la création de sections nouvelles et de plus en plus nombreuses de l'enseignement secondaire. La démocratisation de l'enseignement s'est alors posée, aux professeurs de philosophie, à travers les questions suivantes : doit-on enseigner la philosophie dans toutes les sections de l'enseignement général, technologique, professionnel ? A raison de combien d'heures par semaine ? Doit-on enseigner la même philosophie, à travers les mêmes programmes, et de la même manière, à tous, ou faut-il penser un enseignement philosophique différent selon qu'il s'adresse à des élèves de sections générales, de sections technologiques ?

Chacun de ces deux enjeux de la démocratisation s'est révélé très clivant dans la profession. Dans une première période, de 1945 à 1968, et alors que démocratisation de l'enseignement secondaire se jouait principalement dans la réforme de ses structures, c'est surtout le second enjeu, institutionnel, qui s'est imposé comme l'enjeu principal de la profession, et c'est la stratégie collective de la profession qui a structuré le champ de la polémique professionnelle. Dans une seconde période, que nous faisons commencer en 1968, mais qui a connu un rebond important après 1981, à une époque où le politique a voulu démocratiser l'enseignement secondaire par des réformes pédagogiques, il n'est pas étonnant que c'est le premier enjeu, pédagogique, à travers lequel les professeurs de philosophie se sont trouvés confrontés au problème de la démocratisation de

l'enseignement secondaire, de même que c'est l'enjeu pédagogique qui a structuré le champ de la polémique professionnelle.

Nous allons revenir rapidement sur chacun de ces deux enjeux et chacune de ces deux périodes -enjeux qui se recoupent dans la question de la réforme des programmes -le programme étant un objet double, à la fois institutionnel et pédagogique. Pas étonnant, dès lors, que la réforme des programmes de philosophie ait été le catalyseur de toutes les tensions suscitées par la démocratisation d'un enseignement d'abord réservé aux élites et ayant pour vocation de former les élites du pays.

J'ajouterai, pour clore ce propos introductif, qu'au début de chacune de ces deux périodes, en 1945, en 1968 (et, à l'intérieur de la seconde période, en 1981 et en 1988), les conditions historiques étaient favorables à une démocratisation de l'enseignement secondaire en général, de l'enseignement philosophique en particulier ; dans les deux cas, les attermolements politiques, les clivages syndicaux, les stratégies professionnelles obéissant à des considérations corporatives, le poids de l'enseignement secondaire traditionnel et des élites professionnelles ont fait échouer la démocratisation de l'enseignement philosophique. Le résultat est le suivant : la démocratisation a été subie par des professeurs de philosophie largement sur la défensive depuis le début des années 1950, que ce soit sur l'enjeu institutionnel ou ensuite pédagogique, ce qui a abouti à une situation complètement nouée : des professeurs frustrés par une démocratisation perçue comme responsable d'un affaiblissement des exigences et du niveau des élèves, et donc, d'une dévalorisation du travail et de l'image du professeur de philosophie, et qui luttent pour préserver ou rétablir un enseignement de culture de haut niveau, ce qui ne peut que nourrir leur frustration ; une profession qui n'ose pas changer, de peur de lâcher prise et de s'abandonner à une démocratisation qui serait le tombeau de son excellence et de sa liberté. Finalement, l'enjeu est bien celui-ci : la démocratisation de l'enseignement philosophique, tant institutionnelle que pédagogique, aurait exigé que les professeurs de philosophie renoncent à leur identité libérale ancienne pour assumer celle de professeurs de l'enseignement secondaire, exerçant non le métier de philosophes, mais celui d'enseignants de philosophie, ayant collectivement à repenser leur métier et à répondre à la société de l'utilité, de l'efficacité et de la justice de leur enseignement. Mais ils ont au contraire résisté aux mutations induites par la démocratisation du lycée et du public scolaire.

1. Les professeurs de philosophie face à la réforme des structures de l'enseignement secondaire : défendre la valeur scolaire et sociale de la classe de Philosophie et, à travers elle, du corps des professeurs de philosophie, afin qu'ils professent collectivement au plus haut niveau possible aux meilleurs élèves possibles

De 1945 à 1968, les professeurs de philosophie, constitués en acteur collectif et même en lobby par leur association professionnelle, ont mené une stratégie toute entière orientée vers le rétablissement de l'institution secondaire dans l'état où elle était en 1940, avec deux sections et deux baccalauréats seulement

(Philosophie et Mathématiques élémentaires). Cette politique ou stratégie figure dans le code génétique de l'Association des professeurs de philosophie de lycée qui s'est à nouveau réunie en 1945, avant de devenir l'APPEP deux ans plus tard : son combat pour la défense des intérêts matériels et moraux des professeurs de philosophie passe par l'effort pour faire en sorte que la classe de Philosophie soit « la classe terminale normale ». De ce fait, elle va lutter pendant toutes ces années pour la restauration de cette classe contre la création de nouvelles sections et de nouveaux baccalauréats dans l'enseignement général (les sections et bacs sciences expérimentales et sciences humaines), y voyant un démantèlement de la classe de Philosophie -et de la philosophie elle-même, dans le cas où un enseignement de sciences humaines aurait été délivré en dehors d'un cours de philosophie.

La stratégie de son action collective fut de faire pression sur les pouvoirs publics pour qu'ils ne créent pas de nouvelles sections (notamment une section sciences humaine). Dans un champ rendu plus concurrentiel par la création de nouvelles sections, et où la hiérarchie traditionnelle des disciplines était en train de se retourner (les sciences et les techniques se valorisant par rapport aux disciplines de culture), l'APPEP a résisté autant qu'elle le pouvait à la tendance sociale, encouragée par les pouvoirs publics, à valoriser les section mathématique et scientifique, et n'a pas ménagé ses efforts pour conserver à la classe de Philosophie le meilleur recrutement possible, et donc, la plus haute valeur sociale possible -valeur directement liée à la qualité de son recrutement et au prestige des débouchés offerts par la classe de Philosophie. Elle était dans son rôle, mais on ne peut s'empêcher *a posteriori* de pointer les limites et l'échec du combat corporatif.

Le résultat, c'est que la démocratisation a été subie par les professeurs de philosophie d'abord pour cette raison fondamentale qu'elle s'est accompagné d'un renversement de la hiérarchie des sections et des disciplines, renversement qui faisait que la philosophie était de moins en moins enseignée dans la classe du même nom, et qu'elle y était enseignée au « rebut » d'une sélection scolaire qui voyait les meilleurs éléments s'orienter dans la section Mathématiques et, secondairement, Sciences expérimentales. Plus tard, la création de sections technologiques et l'introduction progressive de l'enseignement de philosophie dans ces sections allaient renforcer la perception négative de la démocratisation de l'enseignement secondaire, associée à une dévalorisation du travail de l'enseignant de philosophie -nourrissant une frustration voire une souffrance professionnelles (symptômes d'une démocratisation subie). Mais il faut bien voir que cette frustration n'est pas l'effet simple du changement qualitatif du public de l'enseignement de philosophie, mais l'effet conjugué de ce changement et de la stratégie défensive et réactive adoptée collectivement face à ce changement depuis les premiers projets de réforme de l'enseignement secondaire, et sensible dès l'assemblée générale de l'APPEP de 1952.

Pendant toutes ces années, la profession, à travers son association professionnelle alors unique, a lutté, à contre-courant des réformes structurelles et institutionnelles de l'enseignement secondaire, pour que la classe de Philosophie, classe terminale « normale », redevienne une classe sélective,

scolarisant des élèves rompus aux humanités et destinés à être les futures élites de la France (les médecins, les professions libérales, les élites intellectuelles, économiques, administratives et politiques)¹. Il convenait de leur donner une formation philosophique générale, un enseignement « de réflexion et de culture », venant achever les humanités classiques, une métaphysique humaniste sans mélange de sciences de l'homme. Si les mots ont un sens, la stratégie fut donc très exactement élitiste, mais, on va le voir, un élitisme guidé par des intérêts corporatifs qui a toujours su idéologiquement se représenter à lui-même sous les traits du progressisme politique.

D'autres exemples peuvent étayer mon propos, où l'on voit l'APPEP se positionner par rapport aux réformes ou projets de réforme qui mettaient ou tentaient de mettre en place une nouvelle structure qui substituait à l'ancienne organisation des enseignements par ordres (l'enseignement primaire pour le peuple, l'enseignement secondaire pour la bourgeoisie, le marqueur commun de l'enseignement secondaire et de l'appartenance à la bourgeoisie étant les études de latin à partir de la classe de 6^e) une structure plus démocratique, c'est-à-dire, un large tronc commun au premier cycle du secondaire (ou en tout cas les deux premières années du premier cycle), appelé cycle d'orientation, suivi, au niveau du lycée, par des sections diversifiées aux enseignements plus spécialisés, davantage déterminés par les besoins en spécialisation de l'enseignement universitaire et de la structure des emplois.

Lors de la création d'un tronc commun ou cycle d'orientation de deux ou de quatre ans, la franco-ancienne, association des professeurs de lettres classiques, fut en première ligne sur le front des opposants. Elle fut particulièrement active pour faire échouer le plan Billières, en 1956, qui fut sans doute, de tous les plans de réforme institutionnelle lancés par la 4^e République, le plus proche, par son inspiration, du plan Langevin-Wallon de la Libération. Elle s'opposa avec la dernière énergie à ce que l'enseignement du latin fut différé au début de la classe de 5^e, voire de 4^e, au nom des exigences du tronc commun, et de l'unification de l'ancien ordre primaire et secondaire. Bien que moins directement concernée, l'APPEP se solidarisa avec la franco-ancienne -mais aussi les commissions pédagogiques du SNES et la Société des agrégés (l'action des associations professionnelles doit en effet être replacée dans le contexte plus large et symbiotique d'un champ où agissent les acteurs syndicaux et les associations catégorielles). La position de l'APPEP a été commandée par la préoccupation de l'impact que pourrait avoir sur le recrutement des élèves de la classe de Philosophie par la création d'un cycle d'orientation au niveau du premier cycle.

¹ C'est dans ce but que l'association a élaboré une doctrine de l'enseignement philosophique. Parmi les points de cette doctrine, la revendication d'une « orientation selon les aptitudes » et non d'une « orientation selon les carrières » qu'elle jugeait se mettre en place avec la diversification des filières. En y regardant de plus près, dans cette doctrine élaborée au milieu des années 1950, on découvre que l'enjeu était de diriger à nouveau vers la classe de Philosophie les meilleurs élèves qui l'abandonnaient déjà au profit de la classe de Mathématiques, et d'assurer en réalité aux élèves de la classe de Philosophie les « carrières » à l'accès duquel ouvrait désormais les classes de Mathématiques et de Sciences expérimentales (médecine, droit, écoles de commerce, hauts fonctionnaires, cadres supérieurs de l'industrie et du commerce).

On le voit bien, dix ans plus tard, à lire le rapport moral de l'ag de l'APPEP du 29 mai 1966, juste après la création des CES : on craint « une nouvelle dégradation du niveau de nos classes ».¹ L'analyse de Morfaux, président de l'APPEP de l'époque, emprunte entièrement au cadre d'analyse de l'organisation des enseignements clivée en ordres de la 3^e république. Il craint l'introduction dans les classes d'élèves incapables de « s'adapter aux méthodes de la réflexion personnelle et désintéressée ».²

La position est contradictoire : on est pour la démocratisation, sur le principe, mais on veut conserver dans les classes de philosophie le public scolairement choisi d'autrefois. Comment se résout la contradiction ? Par une rhétorique professionnelle, qui fait glisser la sourde opposition à la démocratisation sociale du public scolarisé dans les classes de philosophie sur le terrain politique où le professeur de philosophie, garant de la démocratie par la formation générale et réflexive du citoyen, s'oppose à un pouvoir modernisateur soucieux de former des spécialistes qui ne laisse plus de place à la liberté d'esprit. Plus tard, dans les années 1970 et contre la réforme Haby, on fustigera une réforme « technocratique » ; plus tard, dans les années 1990, on fustigera des politiques « néo-libérales ». Demi-vérités : la réforme des structures scolaires a certes obéi, surtout sous les gouvernements de droite, à la volonté modernisatrice dont le souci principal était de répondre aux besoins de l'économie française. Mais c'est le même argument qui était adressé à celles des réformes qui répondaient à une intention véritablement démocratique (on considère que c'est le cas de la réforme Haby en 1975, comme c'était celui de la réforme Billières, en 1956).

L'argumentaire montre vite ses limites. En effet, qui condamne à l'enseignement étroitement spécialisé et compartimenté de l'enseignement technique ceux des élèves jugés inaptes à suivre un enseignement de culture générale et de réflexion ? Qui valide, par ce type de discours, une démocratisation de l'enseignement secondaire qui reconduit, en réalité, toutes les anciennes hiérarchies qui séparaient entre eux les ordres scolaires (le secondaire, d'un côté, le primaire et le technique, de l'autre) ? De ce point de vue, la lutte du philosophe contre le pouvoir n'est qu'une posture. Le discours de l'APPEP est symptomatique du fait que la démocratisation sociale de l'enseignement secondaire n'a pas été bien acceptée par nombre de professeurs de philosophie -qui n'y ont vu que le danger que « le niveau baisse »-, et du fait que le projet politique de démocratisation de l'enseignement secondaire n'a lui-même jamais fait que composer avec ces résistances professionnelles de nature corporative et avec la stratification sociale, et qu'il a pour l'essentiel reconduit l'inégalité de la société des ordres scolaires sous le régime d'un système unifié qui avait officiellement aboli ces ordres mais les a en fait reconduits à travers la diversité hiérarchisée des sections et des filières .

¹ Louis-Marie Morfaux, *Revue de l'enseignement philosophique*, avril-mai 1966, pp. 45-46

² *Ibid.*

2. Les professeurs de philosophie face à la réforme pédagogique de l'enseignement de philosophie

Cet enjeu a fait l'objet d'une polémique particulièrement forte chez les professeurs de philosophie, on le sait, après 1968 et après 1981. A partir de cette dernière date, en effet, les pouvoirs publics ont moins touché aux structures de l'enseignement secondaire qu'ils n'ont voulu le démocratiser par des réformes pédagogiques.

En effet, dans les années qui ont suivi 1968, les professeurs de philosophie ont été nombreux à exprimer leur désir de faire droit à la pédagogie, et pas seulement à la culture, dans l'enseignement de la philosophie, plus exactement, le désir de faire droit à une pédagogie non autoritaire opposée à une culture dont la transmission se soutenait de toute l'autorité d'une institution qui avait été remise en cause. Dans un premier temps, la profession a fait droit à ce désir et à cette demande. Cela tient aussi à la personnalité des inspecteurs généraux d'alors, à l'image de Robert Tric, qui organisa en mars 1970 les Journées de Sèvres pour débattre des changements pédagogiques à apporter à l'enseignement de philosophie.

Mais les leaders de la profession (responsables de l'APPEP et inspecteurs généraux, menés par Etienne Borne et Jacques Muglioni) n'ont pas tardé à mettre bon ordre à tout cela - dès 1971, on trouve dans la revue de l'APPEP les premières charges de Jean Lefranc et de Patrice Henriot contre les pédagogues. L'enjeu est, là encore, de maintenir un enseignement de philosophie du plus haut niveau possible, mais aussi d'empêcher la dissolution de l'enseignement disciplinaire. La rénovation pédagogique portait une attaque directe contre les clivages disciplinaires. La défense de la philosophie, d'un enseignement disciplinaire « pur et dur » de la philosophie, aveugle à la composition sociologique du public scolarisé, fut opposée à la rénovation pédagogique.

De ce que l'enseignement est toujours l'enseignement de quelque chose, et de la nécessaire critique à l'égard d'une revendication pédagogique où le « groupe » n'avait plus à faire qu'à lui-même, on est passé à l'idée que « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie » -véritable mot d'ordre qui signifiait l'illégitimité de tout questionnement pédagogique instruit des outils réflexifs et critiques apportés par la psychologie, la sociologie et, en général, les sciences de l'éducation. Les sociologues avaient souligné que la nonpédagogie de l'enseignement secondaire traditionnel favorisait en réalité les élèves que leur socialisation avait pourvus des dispositions nécessaires pour réussir à l'école. Qu'à cela ne tienne. Les philosophes balayèrent d'un revers de la main la question pédagogique et, nièrent que la question sociale se pose au sein de l'enseignement philosophique. En même temps, les autorités professionnelles assumaient de manière dogmatique un discours totalement a- sociologique, qui allait bientôt tourner à l'idéalisation de l'École de la République.

Mais c'est surtout après 1981 que la polémique s'est envenimée, lorsque le pouvoir politique reprit la politique de démocratisation non plus en réformant les structures, mais en voulant réformer la pédagogie -et en prenant les «

pédagogues » comme alliés. La rénovation pédagogique n'était plus le fait de quelques expérimentateurs « gauchistes », mais du Ministère.

Je passerai plus vite sur les enjeux pédagogiques de la démocratisation de l'enseignement de philosophie, car ils sont bien connus, surtout des membres de l'ACIREPH. Ils se sont cristallisés essentiellement sur la question de la progressivité ou de l'extension de l'enseignement de la philosophie, en amont et en aval de la classe terminale ; sur la question de la détermination des programmes (un programme de problèmes et non de notions, trop vague et ne permettant pas une préparation sérieuse des candidats, ce qui offre un avantage au candidat verbalement doué) ; sur la question de la nature des épreuves d'examen et de leur finalité (discriminer les meilleurs élèves ou permettre la réussite du plus grand nombre). Toutes ces questions ont été au cœur de la querelle des programmes qui a vu la profession s'affronter aux pouvoirs publics et se diviser en son propre sein de manière chronique entre 1989 et 2003.

Sur toutes ces questions, la démocratisation de l'enseignement philosophique demandait qu'on l'on acceptât les postulats sociopolitiques suivants : que les déterminismes sociaux ne s'arrêtent pas à la porte de l'école ; que la réussite scolaire des élèves est corrélée à leur milieu social ; que l'école ne doit demander que ce qu'elle a donné aux élèves, afin de donner une égalité des chances non faussée à tous.

Ils furent rejetés. On leur opposa des doctrines et des dogmes, dont la fonction était d'enjoindre aux professeurs de philosophie d'enseigner leur discipline sans rabattre de leurs exigences ; de garantir à l'enseignement de philosophie la clôture disciplinaire sécurisante qui leur permet d'enseigner légitimement la philosophie savante, et qui rejette dans l'illégitimité ceux qui seraient tentés, confrontés à un public populaire, de renoncer à la philosophie savante au profit de débats ou de questions de société (alors que, sur ces deux premiers points, il s'imposait davantage, tout en dénonçant les dérives démagogiques de certaines pédagogies, de déterminer davantage la déclinaison de la discipline universitaire et savante qu'est la philosophie en discipline scolaire à l'épreuve d'un public populaire) ; de replier l'une sur l'autre la liberté philosophique (qui ne fait qu'un avec la liberté de penser propre à chaque homme) et la liberté pédagogique du professeur ; enfin, au nom de cette dernière, de maintenir une organisation individualiste et sélective de l'enseignement de philosophie, pour les élèves comme pour les maîtres, de promouvoir comme seul enseignement légitime un enseignement « de réflexion et de culture » et, comme seuls exercices légitimes, ceux qui permettent de mesurer l'intelligence et la culture des candidats, non de vérifier que des connaissances ont été transmises et acquises. Le postulat de ces doctrines et de ces dogmes consistait en un idéalisme philosophique et politique abstrait qui voyait dans chaque élève une pure raison en attente d'être instruite. Cet idéalisme récusait d'autorité la critique sociologique de l'école, qui pointait particulièrement la non pédagogie et le rapport à la culture de l'enseignement secondaire traditionnel comme les principales médiations scolaires de la reproduction et de la légitimation de l'inégalité sociale. A la critique sociale fut opposée une morale professionnelle faite de volontarisme, qui faisait dépendre du seul professeur la réussite ou l'échec de son enseignement : d'une manière

toute kantienne, on déduisait du simple devoir d'enseigner la philosophie la possibilité de le faire, et les échecs de l'enseignement de la philosophie n'étaient en rien imputables à une inadéquation de son enseignement et de ses exercices traditionnels avec les élèves d'une institution démocratisée, mais à la seule démission de professeurs qui auraient renoncé à enseigner. On aura reconnu le discours de Jacques Muglioni, qui, à partir des années 1970, aura formé en profondeur les représentations et la stratégie de l'inspection générale jusqu'au début des années 2000, ainsi que celle des leaders de l'APPEP et de nombreux professeurs de philosophie.

Concernant l'enjeu pédagogique, on peut ajouter que la profession a exécuté la même manœuvre de diversion que pour l'enjeu institutionnel : la démocratisation de l'enseignement secondaire a été escamotée et les réformes de l'enseignement de la philosophie qu'elle rendait nécessaires ont été ajournées au profit d'une posture qui assurait au professeur le profit symbolique d'être l'ultime rempart de la démocratie politique et de la pensée libre, et d'être dans sa classe le seul maître après Dieu -et après son Inspecteur. On peut estimer que le prix collectivement payé pour avoir tenu cette posture et les profits symboliques qui lui sont attachés a été très cher : il est payé par les élèves qui ne trouvent pas dans l'enseignement philosophique un enseignement qui réponde à leurs besoins -besoins qu'il revient à la société, au niveau de l'enseignement secondaire, et non aux seuls universitaires ou à la seule inspection générale de définir- ; il est payé par les professeurs qui éprouvent la difficulté qu'il y a à enseigner la philosophie aujourd'hui, l'amertume de corriger des dissertations ineptes en fin d'année, et qui ont souvent l'impression de participer à une farce.

* * *

Pour conclure, on passera vite sur la crise de l'enseignement philosophique, surtout dans les sections technologiques -le diagnostic en a été fait depuis longtemps, encore faut-il avoir la volonté de le reconnaître ; sur les contradictions d'une profession qui pose un droit universel à la philosophie, mais qui ne s'empresse pas d'étendre l'enseignement de la philosophie à l'enseignement professionnel ; qui collectivement pose le droit des élèves des séries technologiques à la philosophie, mais qui, individuellement, cherche à éviter d'y enseigner. Le discours du droit et des grands principes politiques abstraits, les injonctions morales en guise de formation pédagogique n'ont à l'évidence pas pris la mesure de la démocratisation effective de l'enseignement secondaire, mais ont provoqué l'anomie, et encouragé l'hypocrisie et le sauve-qui-peut généralisé. La profession a escamoté la démocratisation sociale du secondaire pour des raisons idéologiques et corporatives depuis bientôt soixante-dix ans. Mais on ne peut pas faire qu'elle n'existe pas ; aussi, tout le monde la subit : les professeurs et les élèves, au quotidien, à travers l'expérience de passions tristes. Simplement, on la subit plus ou moins : certains sont en première ligne, d'autres à l'arrière. La démocratisation, comme la guerre, ne sera-t-elle bientôt plus voulue que par les planqués ? Si on veut éviter cela, il est urgent de penser un enseignement

philosophique pour tous, à partir d'un idéal démocratique politique, dont on ne déduira pas les principes pratiques de l'élitisme républicain (la sélection des meilleurs), mais qu'on accordera à la démocratisation sociale effective de l'enseignement secondaire.

Mais ici, on ne peut pas s'arrêter à invoquer le conservatisme d'une profession ou d'une corporation. En réalité, comme on le suggérait à la fin de notre première partie, les ambiguïtés du rapport des philosophes à une démocratisation qu'ils se sont mis dans la situation de subir, parce qu'ils y ont activement résisté, ont partie liée avec les limites d'une démocratisation inaboutie, qui reconduit, avec la hiérarchie des filières et des sections d'un système scolaire unifié, les fonctions sociales inégalitaires que remplissait autrefois une organisation des enseignements en ordre. Les nécessaires changements pédagogiques dont a besoin l'enseignement de la philosophie ne changeront rien sans une non moins nécessaire réforme des structures des sections et des filières, dont on voit bien chaque jour que leur justification pédagogique est inversement proportionnelle à la fonction sociale qu'elles remplissent.

Hervé Boillot

L'enseignement de la philosophie en séries technologiques¹

par Cécile Victorri

Réflexions personnelles inspirées d'un atelier sur l'enseignement de la philosophie en série technologique, lors des journées d'études de l'Acireph (octobre 2008)

L'enseignement de la philosophie en séries technologiques connaît une situation bien paradoxale. On le veut possible, puisque « réel ». On le déclare légitime, puisque obligatoire jusqu'à présent. Or il apparaît, à beaucoup de ceux qui l'exercent, comme vain, absurde, voué à l'échec. On se plaint régulièrement de la médiocrité pour ne pas dire de l'ineptie de la grande majorité des copies, et de la difficulté à faire cours dans ces classes au point où on peut s'interroger sur le maintien de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques. Dans un mouvement contraire, et pour défendre cet enseignement et le pari démocratique qu'il représente, on prend appui sur toutes les expériences qui montrent ce qu'on peut faire avec ces élèves, contre toute attente, quand on s'en donne les moyens. Les professeurs se trouvent ainsi ballottés entre l'espérance et le découragement, entre les idéaux et la réalité. Essayons donc de faire le point.

Quel est en effet le lot commun des séries technologiques, pour ce qui est de la philosophie ? 60 heures de cours par an, dont 30 en classe entière, c'est-à-dire le plus souvent avec une bonne trentaine d'élèves ; des élèves dont les difficultés en matière d'expression écrite sont notoires, et pour lesquels les exigences sont pourtant à peu de choses près les mêmes que dans les autres séries ; des élèves dont l'attention et l'intérêt volatiles ou les habitudes scolaires et les parcours individuels rendent difficile la pratique classique de l'enseignement de la philosophie ; des travaux écrits qui, quand ils existent ne correspondent en rien à ce qui est officiellement attendu, et une évaluation dont les critères n'ont plus rien à voir avec la discipline et relèvent de l'appréciation tout à fait hasardeuse des intentions et des efforts fournis (ne pas décourager les élèves qui travaillent). Pour ne rien oublier, il faut mentionner le ridicule coefficient qui, peut-être est-ce une chance, ôte tout poids à la discipline au moment de l'examen. Comment s'étonner alors du sentiment d'échec que ressentent les professeurs de philosophie, qui se consolent comme ils peuvent, quand ils le peuvent, dans les classes de séries générales ! L'inspection elle-même déserte ces classes, dans lesquelles même les compétences des professeurs ne semblent donc pas pouvoir être appréciées à leur juste valeur !

D'autres voix et d'autres analyses se font cependant entendre selon lesquelles, malgré tout quelque chose est possible. Pour en faire l'écho on peut prendre l'exemple d'un certain nombre de pratiques, de dispositifs ou d'innovations pédagogiques. Certains professeurs, qui parfois n'enseignent que dans ces séries

¹ Côté-Philo n°13, juin 2009.

(et pour qui réussir le pari de faire de la philosophie avec ces élèves devient un enjeu professionnel majeur) parviennent à obtenir des résultats intéressants et à voir leurs élèves progresser, s'intéresser, prendre même du plaisir au cours de philosophie !

On peut se référer à l'analyse du film *Rosetta* des frères Dardenne, menée en classe de STT par Loïc de Kérimel, et publiée dans ces colonnes¹, mais aussi à d'autres expériences, d'autres pratiques, fondées sur l'idée que ce qui fait obstacle à l'enseignement de la philosophie, c'est d'abord l'isolement des professeurs de philosophie et de la discipline elle-même par rapport à l'ensemble du cursus, mais aussi le déficit de légitimité que ressentent ces élèves face à une discipline perçue comme élitiste et coupée du monde.

Que nous disent ces professeurs ?

Qu'il faut mettre en place les conditions de légitimité de la discipline dans l'établissement scolaire et des élèves face à cette discipline. Qu'on peut y parvenir quand le professeur de philosophie est bien intégré dans l'équipe pédagogique, reconnu et soutenu par les professeurs des disciplines technologiques, ainsi que par la direction. Qu'on peut restaurer la confiance des élèves en eux-mêmes et en leurs capacités à suivre ce cours ; ménager des médiations entre la philo conçue comme monde clos et séparé, et les élèves. Cela exige, disent-ils, un travail très individualisé, en particulier pour accompagner les élèves dans l'écriture. Par conséquent il faut être prêt à renoncer aux exercices traditionnels et à se mettre en contradiction avec les instructions officielles : Travailler sur l'analyse d'images, d'œuvres d'art, permettre aux élèves de choisir les questions sur lesquels ils feront des recherches personnelles, envisager un travail de longue haleine sous forme d'atelier d'écriture, etc.

Ici il faut bien reconnaître à notre corps défendant que la grande liberté qui est laissée aux professeurs de philosophie dans ces séries en particulier permet parfois de favoriser l'innovation pédagogique et l'invention de nouvelles formes de productions écrites ou de travaux d'élèves. Et on peut se réjouir de ce que toutes ces formes de travail soient possibles et produisent des résultats, c'est-à-dire, d'abord, *des progrès*.

Or ces réussites pédagogiques exigent des conditions matérielles précises. Ici, (Aubervilliers) le dédoublement systématique de toutes les classes de séries technologiques, et la fonction de professeur principal accordée au professeur de philosophie, fait rarissime ailleurs. Là (Roubaix) des rendez-vous mensuels individuels avec les élèves, en dehors des heures de cours, et des classes à petit effectif. De plus, elles reposent sur la responsabilité individuelle et sur la bonne volonté des professeurs qui se résolvent, contre l'institution, et contre la hiérarchie, à abandonner au moins en partie des formes d'enseignement traditionnelles (dont le cours magistral, et la dissertation, en premier lieu !) et qui parviennent, circonstances heureuses, à s'attirer les bonnes grâces de l'administration et des collègues de séries technologiques. Dès qu'on se pose la

¹ Cf. *Côté Philo* n°5

question fondamentale de la transposition des dispositifs considérés comme efficaces, on se trouve face à cet obstacle majeur : les conditions de possibilité de l'enseignement de la philosophie en série technologique ne sont pas garanties par l'institution.

Or ce constat, qui n'a rien de très surprenant, a pour conséquence que les réussites pédagogiques sur lesquelles on se fonde pour prouver que l'enseignement de la philosophie est possible pour tous les élèves prouve aussi qu'il n'est possible que dans des conditions bien déterminées : des effectifs massivement réduits (ou des dédoublements systématiques), la formation de véritables équipes pédagogiques, l'abandon de la dissertation au profit d'exercices qui permettraient véritablement d'évaluer les acquis, la transformation de certaines habitudes, comme celle de la désignation des professeurs principaux en fonction des filières. Or il ne faut pas que ces conditions dépendent de la bonne volonté des uns ou des autres et découlent des circonstances heureuses qui les rendent par hasard possibles ! Au contraire, il faudrait qu'elles soient institutionnalisées, et ce pour garantir sérieusement aux élèves un enseignement de philosophie.

La question n'est donc pas tant de savoir si ces élèves sont ou non « capables de philosophie ». Le problème vient plutôt de ce que la pédagogie est aujourd'hui dans ces séries un palliatif. En effet face à une situation « difficile », les professeurs sont contraints d'imaginer des dispositifs pédagogiques. Ces derniers pourraient servir de modèle à des conceptions nouvelles. Mais il se passe en réalité tout autre chose : l'argument des réussites pédagogiques sert à justifier le maintien (voire l'aggravation) d'une situation qui les a rendues nécessaires. Récemment, une collègue de philosophie, qui enseigne exclusivement en STI, découvrait que, nouvelle DHG oblige, les dédoublements dans sa matière seront supprimés l'année prochaine. Elle proteste. Le proviseur lui rétorque que la seule réponse de l'institution sera la pédagogie ! Ce qui signifie en d'autres termes que l'institution scolaire se défait de ses responsabilités sur le dos du talent pédagogique des enseignants. S'ils en manquent, tant pis pour eux. On voit à quoi se trouve réduite la pédagogie, et qu'on est loin de la volonté politique de mettre en place les conditions d'un véritable enseignement de la philosophie en série technologique. Cela ne doit pas nous empêcher de chercher encore à les définir et à les revendiquer.

Cécile Victorri

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET SES PRATIQUES

Une séquence de cours : peut-on justifier l'esclavage ?¹

par Gérard Malkassian

Je présente ici une séquence de cours dont le point de départ a été l'introduction de questions d'approfondissement dans le programme précédemment en vigueur pendant deux ans jusqu'à la rentrée 2003 : l'une de ces questions, devenue facultative, portait sur la question de l'esclavage. Cela dit, ce module est parfaitement réutilisable dans le cadre du programme actuel.

L'intérêt est double. **Philosophique** d'abord car cette question porte sur la légitimité de la domination, elle appelle à s'interroger sur les limites morales acceptables de cette domination. Le parcours amène aussi à se demander si la reconnaissance de l'égalité de droits exclut tout risque d'asservissement. Il mobilise les concepts de *liberté politique*, de *pouvoir*, de *domination*, les couples *loi naturelle/loi positive*, *droit/fait* et convoque le *naturalisme* et le *contractualisme*.

L'intérêt est aussi **méthodologique**, du point de vue de l'apprentissage du raisonnement. Aristote s'inscrit clairement dans un débat, il fait allusion à des courants hostiles à l'esclavage (cf. début du chapitre VI). On peut montrer que ce qui importe n'est pas tant qu'Aristote soit « esclavagiste », comme la plupart de ses contemporains, mais qu'il avance des arguments pour le justifier. Cela permet d'introduire aussi les notions de *thèse* et d'*argument valide*.

Nous sommes dans un cas où l'apprentissage du contenu s'accompagne de celui de la discussion argumentée et critique.

La réussite de la séquence suppose quelques informations préalables : un rappel historique de la situation de l'esclavage en Grèce antique, sa nature, ses répercussions sociales et économiques considérables, son rapport au type de citoyenneté en vigueur dans la démocratie athénienne. Cela avait été fait, dans le cas qui me concerne, au cours de la lecture des premières pages du livre, en particulier, à travers l'analyse serrée de la construction du concept d'esclave opérée par Aristote dans le chapitre IV, et de la relation sociale élémentaire dans laquelle il s'inscrit. Le livre I de la *Politique* était en effet la seconde œuvre étudiée dans l'année, après *L'existentialisme est un humanisme*.

Le parcours s'est déroulé l'année dernière, devant une classe de TL de niveau hétérogène, sans tête de classe active. Il comprenait *trois séances de deux*

¹ Côté-Philo n°4, juin 2004.

heures, les deux dernières se succédant mais une semaine après la première. Il a eu lieu en fin d'année (mois de mai) quand j'ai abordé la philosophie politique.

J'ai présenté initialement les étapes du parcours, avec les textes. Au début de chaque séance, je faisais une reprise des conclusions de la précédente, avec indications au tableau.

Première séance

C'est moi qui conduis la lecture : le texte d'Aristote est dense, tortueux et se réfère à une réalité et une méthode très étrangère aux habitudes intellectuelles des élèves de TL auxquels je m'adresse. Aristote mêle en effet une approche descriptive, relevant de la sociologie, à une approche normative. Les élèves de section littéraire n'ont en général aucune expérience des sciences sociales et ceux que j'avais étaient des linguistes au mieux habitués au commentaire littéraire et au court essai personnel. La version utilisée est Aristote, *Politiques*, Livre I, chapitre V, Nathan, tr. Pierre Pellegrin.

Formulation du débat au début du chapitre V : « *est-il meilleur et juste pour certains d'être esclaves, ou n'est-ce pas le cas, tout esclavage étant alors contre nature ?* »

Les élèves remarquent très vite que l'idée de légitimité, de « justice » est reliée à celle de « nature ». On les amène alors à poser la question : la référence à la nature est-elle un fondement de justification suffisant ? Elle est abstraite, on peut la rendre plus accessible : avoir un handicap naturel justifie-t-il une inégalité de droits ?

De multiples passages affirment la thèse d'Aristote, on peut les faire chercher aux élèves. Mais l'accent est mis sur son argument principal : « *Car quand la réunion de plusieurs composantes produit une réalité unique, que ces composantes soient d'un tout organique ou soient séparées, dans tous les cas de ce genre se manifeste le commander et l'être commandé* »

Les élèves paraphrasent correctement la phrase : l'inégalité est légitime si elle est naturelle, comme principe de cohésion d'un tout, nécessairement hiérarchisé. Ils ont du mal en revanche à voir qu'il s'agit d'une proposition générale, d'une « loi de la nature ». La suite du texte multiplie les exemples confirmant cette loi, dont les relations d'inégalité hommes/femmes. Les élèves font alors très vite faire remarquer qu'Aristote inscrit des inégalités sociales, culturelles dans l'ordre naturel.

Insertion de la conclusion de l'argument : « *Car commander et être commandé sont non seulement nécessaires mais utiles* »

Chacun des deux partenaires inégaux, puisque l'un est l'instrument actif de la volonté de l'autre, doit s'épanouir pleinement dans la fonction qui correspond à sa nature et à ses capacités propres. Les élèves s'étonnent : pour Aristote, les *différences* se ramènent toujours à des *inégalités*. J'ai utilisé l'exemple de la relation parents/enfants. Cela dit, dans une séance antérieure, j'avais montré comment Aristote s'empêtre avec une théorie inégalitaire qui reconnaît

cependant une nature humaine universelle et une finalité unique : les esclaves seraient des hommes à part entière, d'où le respect qu'on leur devrait ; toutefois, ils seraient dotés d'une raison passive qui leur permet d'obéir aux autres, comme les animaux dressés mais en comprenant le sens et le bien-fondé de ces ordres, de grands enfants en somme. La faiblesse de l'argument de l'inégalité naturelle saute alors aux yeux, d'autant qu'il est systématiquement avancé par tous les partisans « humanistes » de l'esclavage.

On peut s'arrêter là si les deux heures sont écoulées. Mais on court le risque de voir le groupe s'insurger et mettre le problème et l'argumentation au second plan pour rejeter purement et simplement la position d'Aristote. Il peut alors être fructueux de leur faire lire un quatrième extrait tiré du chapitre six : « *en aucun cas celui qui ne mérite pas la servitude ne peut être tenu pour esclave* ».

Ce passage nécessite une explication : Aristote légitime l'esclavage quand il sanctionne des inégalités naturelles d'intelligence, de maîtrise de soi intellectuelle, mais non toute forme d'esclavage, même légale (prise de guerre, dettes etc.). Les esclaves *de fait* sont jugés par rapport au concept d'un esclave *de droit*, correspondant au « modèle que nous avons construit » (chapitre V). Un exemple parlant : on peut se retrouver commerçant (ou prof !) sans être fait pour cela.

Je montre comment l'opposition *nature/loi positive* chevauche celle entre *droit et fait*. Tout esclavage de fait, selon des procédures légales, ne l'est pas de droit si cela ne correspond pas à la nature de l'individu, suffisamment intelligent et éduqué pour se diriger tout seul, être maître et citoyen, et inversement.

Deuxième séance

Je pars d'extraits du *Citoyen* (1642) – Thomas Hobbes, chapitre VIII, GF, tr. Samuel Sorbière

Le premier : « *...et nous trouverons ensuite qu'il n'y a que trois moyens par lesquels on puisse acquérir domination sur une personne* ».

Les élèves reconnaissent d'emblée le problème de la légitimité de la *domination* d'une personne par une autre. C'est une occasion pour mieux définir ce concept : soumission non réversible de la volonté d'une personne à celle d'une autre, en le distinguant de celui de *pouvoir* : influence, réversible, sur la volonté ou le comportement d'autrui (distinction un peu foucaldienne sur les bords !).

Le second traite de l'asservissement ou du servage en indiquant le principe de légitimité :

« *Je passe donc au deuxième, qui arrive lorsque quelqu'un, étant fait prisonnier de guerre, ou vaincu par ses ennemis, ou se défilant de ses forces, promet, pour sauver sa vie, de servir le vainqueur, c'est-à-dire de faire tout ce que le plus fort lui commandera. En laquelle convention, le bien que reçoit le vaincu, ou le plus faible, est la vie, qui, par le droit de guerre, et en l'état naturel des hommes, pouvait lui être ôtée ; et l'avantage qu'il promet au vainqueur est son service et son obéissance. De sorte qu'en vertu*

de ce contrat, le vaincu doit au vainqueur tous ses services et une obéissance absolue, si ce n'est en ce qui répugne aux lois divines. (...) Or, je nomme serf ou esclave celui qui est obligé de cette sorte, et seigneur ou maître celui à qui on est obligé pareillement ».

On peut maintenant procéder par questions orales :

- Hobbes aboutit-il à une conclusion différente d'Aristote ?
- Quelle est son argumentation ?

« *en vertu d'un contrat* », les élèves doivent repérer en quoi les conditions diffèrent de l'argumentation d'Aristote, qu'elles sont même incompatibles avec elle :

- non l'inégalité naturelle mais l'égale liberté des deux contractants
- prestation réciproque : sûreté/obéissance absolue, et non complémentarité organique.
- N'y a-t-il pas des limites ?

Les « *lois divines* ». Les élèves peuvent citer le respect de la vie, condition sous laquelle le vaincu a accepté d'être asservi.

Le texte suivant permet de confirmer que Hobbes insiste sur la permanence du libre consentement comme fondement du caractère obligatoire de la domination :

« L'obligation d'un esclave envers son maître, ne vient donc pas de cela simplement qu'il lui a donné la vie, mais de ce qu'il ne le tient point lié, ni en prison ; (...) de sorte que si l'esclave n'était attaché par l'obligation de ce tacite contrat, non seulement il pourrait s'enfuir, mais aussi ôter la vie à celui qui lui a conservé la sienne ».

Les esclaves africains aux Amériques correspondaient-ils à ce cas, puisqu'ils avaient été capturés afin d'être asservis, sans négociation préalable, et qu'ils n'étaient pas pleinement libres de leurs mouvements ?

Je rebondis alors sur la notion de *servitude volontaire* : est-elle légitime même si elle est consentie entre deux êtres égaux en droit ? Ne faut-il pas supposer d'autres types d'inégalité qui contraignent l'engagement du dominé ? Le prisonnier dispose-t-il d'un choix véritable, entre servitude et mort ?

Si la classe a bien suivi, on peut approfondir d'une strate. Le modèle du contrat d'asservissement est en effet étendu à celui de la domination politique, de la soumission des individus à un État tout-puissant : « *Le premier [moyen d'acquérir domination sur une personne] est lorsque quelqu'un, pour le bien de la paix et pour l'intérêt de la défense commune, s'est mis de bon gré sous la puissance d'un certain homme, ou d'une certaine assemblée, après avoir convenu de quelques articles qui doivent être observés réciproquement* ». Les citoyens sont au fond les esclaves consentants du souverain en échange d'une sûreté maximum. On peut interroger les élèves sur le caractère satisfaisant de ce concept de citoyenneté : de quels attributs essentiels est-il privé ?

Troisième séance

Je reviens à un classique dont la lecture devient quasi-évidente pour les élèves qu'on a réussi à mener tout au long du parcours. Il s'agit de : *Du Contrat social* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, Livre Un, chapitre IV : « *Renoncer à sa liberté c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs. Il n'y a nul dédommagement possible pour quiconque renonce à tout. Une telle renonciation est incompatible avec la nature de l'homme, et c'est ôter toute moralité à ses actions que d'ôter toute liberté à sa volonté. Enfin c'est une convention vaine et contradictoire de stipuler d'une part une autorité absolue et de l'autre une obéissance sans bornes. N'est-il pas clair qu'on n'est engagé à rien envers celui dont a droit de tout exiger, et cette seule condition sans équivalent sans échange n'entraîne-t-elle pas la nullité de l'acte ?* »

(...) « *Dire qu'un homme se donne gratuitement, c'est dire une chose absurde et inconcevable ; un tel acte est illégitime et nul, par cela seul que celui qui le fait n'est pas dans son bon sens. Dire la même chose de tout un peuple, c'est supposer un peuple de fous : la folie ne fait pas droit.* »

Cette fois encore, on procède par question, par écrit, pourquoi pas :

- Quelle est la position de Rousseau sur l'esclavage ?
- Sur quel argument s'appuie-t-il ? Lors du corrigé collectif, on peut pointer le fait que Rousseau reprend un argument d'Aristote : l'homme libre par nature ne peut être asservi, qu'il élargit, conformément à Hobbes, à tout homme, dans un sens égalitariste.
- Quelle conséquence en tire-t-il ? Le contrat, même s'il était constaté de fait et était légal, reconnu par une autorité politique n'aurait aucune légitimité, tant pour la relation maître/esclave, qui n'a aucune justification fondée sur le libre consentement, nul et non avenu, en général illusoire, des personnes, que pour la fondation de l'État, qui ne relève pas d'un contrat entraînant une servitude volontaire, car « la folie ne fait pas droit » (formule exploitable : Rousseau suppose bien un usage rationnel de sa liberté, qui ne peut se nier dans les faits).

Au terme de ce parcours, qui a très bien fonctionné durant les séances, les élèves disposaient d'un problème déterminé, d'un ensemble d'outils conceptuels, de cadres argumentatifs et, surtout, prenaient conscience d'une chose : en philosophie, l'intime conviction même la plus noble ne suffit pas si elle ne s'appuie pas sur des arguments valides.

Ils réalisaient aussi la complexité des choses :

- des arguments identiques peuvent servir à établir des conclusions incompatibles
- des arguments incompatibles peuvent pourtant permettre d'établir la même conclusion.

Une difficulté : l'ambivalence de la paire fait/droit dont on voit que son acception et son application varient totalement d'un auteur à l'autre. Je me suis

rendu compte du caractère délicat de son emploi. Il faut absolument que les élèves l'utilisent en précisant le cadre conceptuel dans lequel ils le font. Le couple légal/légitime est sans doute plus adéquat car il permet d'opposer Aristote et Rousseau à Hobbes, pour qui les deux concepts s'identifient comme deux faces du concept de droit. Mais le contenu des concepts prend des sens tout aussi différents selon le contexte : chez Aristote, le légitime correspond à l'adéquation à une finalité naturelle que la légalité positive peut violer tandis qu'il me semble que Rousseau le relie à l'expression d'une libre volonté rationnelle, qui ne peut se contredire.

Cela m'amène d'ailleurs à m'interroger sur l'efficacité de la détermination d'un programme par des repères conceptuels non spécifiés par des domaines précis, tant le sens de ceux-ci varie en fonction de leur usage dans telle ou telle problématique. Mais cela ouvre une discussion de fond sur laquelle la perspective limitée de cet article ne peut pas s'engager.

L'évaluation

Je n'en ai pas faite, faute de temps et à cause du caractère facultatif du thème. C'est une lacune majeure car on sait l'écart fréquent qu'il y a entre la participation au cours et les productions écrites censées en valider les résultats.

J'ai néanmoins imaginé ces exercices que je compte bien tester un jour :

1. exposer le point de vue Aristote sur l'esclavage et sa justification.
 2. imaginer les réponses de Rousseau
 - a. Quelles sont les différents arguments de légitimation de l'esclavage que vous avez étudiés ?
 - b. Par quels autres arguments peut-on les réfuter ?
- Tout pouvoir de certains sur les autres est-il domination ? À quelles conditions ne l'est-il pas ?

Les prolongements sont nombreux : il est possible, par exemple, d'enchaîner sur la problématique marxiste du travail salarié comme aliénation. J'ai choisi, quant à moi, en ECJS, d'aborder la question des émissions de télé du type Loft story ou de la prostitution : l'humiliation est-elle acceptable si elle est librement consentie sur la base d'un contrat que chacun est libre de dénoncer ?

Je tiens à préciser en conclusion que, bien que j'aie effectué ce travail dans le cadre de la lecture suivie d'une œuvre, il serait au moins aussi productif de procéder en partant du seul groupement de textes : la transversalité permet de mettre en valeur la discussion argumentée d'un problème qui constitue un dénominateur commun de toute démarche philosophique.

Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ?¹ par Serge Cospérec

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'exercice² 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 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 Côté-Philo n°7, octobre 2005

² 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 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'attentes » : 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... ?

Énoncés	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'Église 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. À 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 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)

- 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 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).

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 Je ne distingue pas à ce moment « norme » et « valeur ». Pour présenter la distinction aux élèves sans entrer dans des discussions complexes relevant de la méta-éthique, je me contente de présenter la distinction à partir du mode d'énonciation qui est facile à retenir pour les élèves :

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 factuelle¹ 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.

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 économique² ; 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 pertinence³.

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

une valeur s'énonce par un *mot* (*liberté, égalité, etc.*) ; une *norme* s'énonce par une phrase indiquant une règle à suivre (*il ne faut pas mentir ; il faut être courageux, etc.*).

¹ 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 !

² 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 test kantien - la maxime de mon action est-elle universalisable sans contradiction ? - même s'il se veut purement logique (ou *formel*).

³ 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 expliquerait-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.

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 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 « croyance¹ »

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

¹ À ce niveau élémentaire, j'utilise le terme le terme « croyance au le sens le plus familier. À un niveau supérieur ou ultérieurement on peut remanier la conceptualisation dans le sens de l'épistémologie contemporaine en distinguant : a) les *croyances fiables*, auxquelles nous pouvons assentir avec une certaine confiance, parce qu'elles reposent sur de bonnes et solides raisons et répondent à certain nombre de critères et de normes (celles qui caractérisent la *connaissance*). b) les *croyances qui ne reposent pas sur de bonnes et solides raisons* au sens précédent.

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

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

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 dépassées¹.

Je crois qu'il faut *d'abord* en passer par là et qu'à vouloir tout de suite initier des débutants à une conceptualisation plus complexe 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 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) [cf. aussi la note 1].

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 provisoirement ce *nouvel usage*² avec des *débutants*, parce qu'il risque précisément d'obscurcir ce qu'il faudrait éclairer. Affirmer d'emblée que la science est une croyance n'aide pas les élèves à y voir plus clair ; cela renforce de leur relativisme spontané et leurs tendances irrationalistes. Je renverserais volontiers l'argument pragmatique de Rorty qui propose de débarrasser la philosophie de toutes les distinctions traditionnelles³ (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 énoncés⁴.

Serge Cospérec

¹ 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 Bruno Latour.

² 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...

³ 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.

⁴ Cf., dans ce numéro [Côté-Philo n°7, octobre 2005] et à ce propos, l'article *Le cours de philo à l'épreuve des croyances*.

La question des rapports entre les disciplines dans un travail interdisciplinaire

par Nicole Grataloup¹

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

Année 2009-2010

Lycée Jean-Jaurès de Montreuil

1. L'occasion et le contexte

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

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

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

¹ *Côté-Philo* n°16, juin 2012.

2. Le fonctionnement et le contenu

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

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

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

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

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

3. Les rapports entre les trois disciplines

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

a) Premier type : l'indistinction des disciplines

C'est sur le thème des médias que nous avons été le plus dans l'indistinction des disciplines : le choix de ce thème était d'ailleurs surdéterminé par le fait que cette option se situait dans le projet de la convention Sc. Po, car l'épreuve de recrutement y est une revue de presse sur un sujet d'actualité, à laquelle les élèves se préparent en Terminale, mais aussi en Première. Cela justifie en Seconde un travail sur les médias, qu'on n'aurait peut-être pas choisi si ce n'avait pas été dans ce cadre...

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

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

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

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

Dans la deuxième heure, le collègue d'histoire a présenté à grands traits l'histoire du statut des femmes dans la société occidentale, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. En effet on avait choisi avec les élèves, après un recensement qu'on leur avait demandé de faire des différents domaines dans lesquels ils percevaient des inégalités, de travailler sur les inégalités homme/femme (puis dans un second temps sur les inégalités face à la santé).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Conclusion

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

S'il s'agit de la préparation aux exercices type bac, dissertation et explication de texte, explicitement, non. Nous n'avons pas proposé aux élèves ces exercices, mais pas non plus les exercices type bac des autres disciplines. Nous leur avons

fait pratiquer d'autres formes d'exercices oraux ou écrits, que nous avons inventés au fur et à mesure du déroulement de l'année, en les adaptant aux thèmes et aux modes de travail que nous mettions en place en cours.

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

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

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

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

Cette question, que j'ai posée à mes collègues avant les Journées d'Étude, les a étonnés : pour eux, s'il y a dilution, - oui, peut-être, disent-ils - cela ne pose pas problème, car ce qui compte c'est d'une part la formation intellectuelle globale des élèves et d'autre part le plaisir de travailler ensemble et la sollicitation réciproque des savoirs et démarches des autres disciplines. Certes l'argument peut être entendu pour des disciplines qui ont par ailleurs une place autonome dans le cursus scolaire : parallèlement à l'option interdisciplinaire, les élèves découvriraient les sciences économiques et sociales, et ils ont reçu un enseignement d'histoire et de géographie depuis l'école primaire. Mais pour la philosophie, qui ne leur a pas encore été enseignée, cela ne va pas de soi : il n'est en effet pas évident que le premier contact avec la philosophie se fasse dans le cadre d'une démarche interdisciplinaire, sans qu'elle ait été au préalable « installée » comme discipline à part entière, donc identifiée et reconnue dans ses contenus et ses modalités de pensée, pour toutes les raisons que Cécile Victorri développe dans le texte de son allocution d'ouverture.

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

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

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

Formations disciplinaires et « culture générale » ?

Je l'ai dit, nous avons clairement travaillé davantage dans une optique de « culture générale » que dans une optique disciplinaire. Mais il y a là une vraie question : l'enseignement secondaire n'a pas pour objectif de former des « spécialistes » de chaque discipline, même s'il y a des filières identifiées et marquées, dans leurs horaires et leurs coefficients, par des ensembles disciplinaires. Il garde un caractère général (jusque et y compris dans les séries technologiques) et vise à faire acquérir aux élèves les outils de réflexion et les éléments de culture générale qui leur permettront ensuite de se spécialiser lors de leurs études supérieures. Or, de deux choses l'une : ou bien cette « culture générale » est l'addition de différentes disciplines, auquel cas on n'a pas besoin de faire du travail interdisciplinaire, l'addition se faisant d'elle-même dans la tête de l'élève ; ou bien on fait travailler les disciplines ensemble à la formation intellectuelle des élèves sur des sujets qui sollicitent différentes disciplines. L'avantage de la deuxième solution qui est celle que nous avons adoptée est de montrer que les disciplines sont à la fois autonomes et liées, qu'elles participent toutes à la pensée humaine ; que le cloisonnement des disciplines dans le contexte scolaire est sans doute nécessaire mais qu'il doit être dépassé pour que les

différents savoirs issus des disciplines, non pas s'additionnent, mais s'intègrent à la pensée et puissent « faire culture » (ou encore, avoir du sens).

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

Nicole Grataloup

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LES SAVOIRS

[Pour l'ACIREPh, l'enseignement de la philosophie ne peut rester vivant qu'en se nourrissant des savoirs contemporains, que ceux-ci soient internes ou externes à la philosophie. Comment philosopher sur la conscience ou la perception en ignorant les apports contemporains des neurosciences ? Comment philosopher sur la différence homme-animal sans tenir compte des travaux de l'éthologie contemporaine ? Cela vaut aussi pour les savoirs philosophiques : « l'éthique animale » ne contribue-t-elle pas à renouveler l'approche de certaines problématiques morales ? Qu'apporte la théorie des vertus épistémiques à la philosophie de la connaissance ? Etc. On trouvera ici quelques exemples d'intervention aux Journées d'Étude de l'ACIREPh sur ce thème.]

Consensus et conflits en matière de bioéthique en Europe¹

par Carlos de Sola

Conférence prononcée par Carlos de Sola, le dimanche 26 octobre 2008, à l'occasion des Journées d'Étude de l'ACIREPh (retranscrite par Lila Echard).

Sylvie Bach présente Carlos de Sola :

Carlos de Sola est au Conseil de l'Europe, c'est la plus ancienne institution européenne dont le but est de promouvoir la paix et les Droits de l'Homme. En général, c'est un organe consultatif et de réflexion, et c'est le parlement européen qui légifère, mais pour la bioéthique les normes sont élaborées au niveau du Conseil. La convention d'Oviedo en est un exemple, ainsi que la convention sur la protection des animaux vertébrés lors d'expérimentations animales. Quand on travaille à l'élaboration de normes juridiques, on est confronté à la diversité des positions et des principes, surtout à l'intérieur de l'Europe. Comment peut-on élaborer des normes communes. Quel rôle peut jouer le droit ? Quels types de consensus peut-on obtenir ? Quel progrès peut-on faire malgré l'existence de ces conflits ?

Carlos de Sola :

1. Je suis un espagnol presque de Strasbourg maintenant, puisque cela fait deux bonnes dizaines d'années que j'y vis, depuis que je travaille au Conseil

¹ Côté-Philo n°13, juin 2009

de l'Europe. C'est une organisation internationale au sens classique. Ce n'est pas une institution comme l'Union Européenne qui est plutôt une institution d'intégration, d'ordre supranational. Mais c'est une institution intergouvernementale, c'est-à-dire qu'il n'y a pas un législateur au-dessus des législateurs nationaux, il n'y a pas un gouvernement au-dessus des gouvernements nationaux, ce sont les gouvernements nationaux qui se mettent d'accord, ce sont les parlements nationaux ou des représentants des parlements nationaux qui discutent entre eux et se mettent d'accord sur ce qu'il y a de plus classique en droit international, à savoir un traité international, c'est-à-dire un contrat entre deux ou plusieurs États, traditionnellement pour définir les frontières entre des pays, pour rétablir la paix ou régler des affaires économiques. Depuis la deuxième guerre mondiale, un nouveau type de traités internationaux s'est développé, portant non sur les relations entre les États, mais entre chaque État et ses propres ressortissants. Ce qui est beaucoup plus intéressant, dans la mesure où il y a une ingérence de la communauté internationale sur la façon de faire de chaque État chez lui.

C'est le conseil de l'Europe qui a constitué la base pour ce type de traité en Europe.

La Convention d'Oviedo, sur les Droits de l'Homme et la biomédecine, se situe dans cette filiation car elle est dans la philosophie de la convention des Droits de l'Homme, et même dans la technique et les concepts de la convention des Droits de l'Homme de 1950.

Je voulais vous remercier d'abord de m'avoir invité à participer à ces journées ; pour moi c'est un plaisir. Je trouve que le luxe, c'est de travailler un dimanche, et l'esclavage, de travailler le lundi. Mais c'est aussi une occasion pour moi d'échanger avec des interlocuteurs qui ne sont pas nécessairement le type d'interlocuteurs avec lesquels on le fait le plus souvent. Mes interlocuteurs habituels sont des scientifiques, des médecins et des juristes, et un peu, mais trop peu de philosophes. Dans le débat éthique, l'absence des philosophies et des philosophes s'est faite sentir. En fait, il y en a qui font de la philosophie, mais qui ne sont pas philosophes. Les philosophes du droit par exemple, mais je trouve que souvent ils ne sont ni l'un ni l'autre. Or dans la branche éthique la composante philosophique est très importante.

Il y a quelque chose en commun entre un philosophe et un juriste.

On travaille d'abord avec des mots, qui sont censés refléter des concepts. Et donc il y a un rapport à la précision des concepts et à la précision de l'expression qui est commune et qui est probablement très importante dans ce domaine dans la mesure où très souvent le débat se fait parfois sur des équivoques. Il y a naturellement des mots qui sont en eux-mêmes ambigus. Par exemple de par la façon dont ils se sont formés, ils ont une histoire et, au niveau où cela touche à quelque chose d'intime, un mot souvent renvoie à l'expérience de chacun qui n'est pas forcément la même que celle de son voisin. On est parfois en train d'utiliser les mêmes mots, mais les représentations mentales ne sont pas du tout les mêmes.

Cela s'aggrave encore quand la discussion a lieu entre des personnes de cultures ou de pays différents. Les différences de contenu par rapport à un même mot peuvent être très importantes. Il y a parfois, même, des mots qui ne sont pas compris. Par exemple, des chinois disaient, dans une discussion à l'UNESCO, sur la notion de dignité humaine : « Mais nous ne savons pas ce que c'est ... ». Ils ont des concepts qui s'en approchent mais le mot « dignité » ne renvoie pas du tout aux mêmes choses, c'est plus social, c'est ce que j'ai cru comprendre, mais je n'étais pas très sûr. Il faut donc d'abord essayer de faire un effort sur une définition du mot et une contextualisation du mot.

Une image. *Une photographie avec des singes.* Je trouve que cette photographie est en elle-même un tableau presque philosophique, autant que le penseur de Rodin en tout cas. C'est toujours bon de connaître sa famille, ses cousins, pour nous situer parfois nous-même. **Je voudrais d'abord vous donner une toute petite liste de questions - c'était Socrate, je crois, qui posait surtout des questions - en essayant de les formuler de la manière la plus précise. Je ne veux pas apporter des réponses ; déjà, poser la question est important.**

Est-il légitime ? Est-ce que l'on peut effectuer sur un patient qui est juridiquement capable, qui est reconnu comme pouvant se déterminer par lui-même, un traitement qu'il refuse mais qui est le seul à pouvoir lui sauver la vie ?

Est-ce que l'on peut effectuer sur un malade mental un traitement qu'il refuse, pour traiter son trouble mental, lorsque ce traitement est le seul qui peut lui apporter une réelle amélioration ?

Peut-on empêcher une jeune femme souffrant d'un handicap mental sévère de tomber enceinte, notamment au moyen d'une ligature des trompes ?

Peut-on effectuer dans des pays du tiers-monde des recherches qui ne seraient pas acceptées chez nous parce qu'elles présentent un très haut risque pour les participants ?

Ce sont des questions réelles, de la vie parfois presque quotidienne, pour des professionnels de la santé.

Est-ce qu'on peut créer des embryons humains pour les utiliser dans la recherche ?

Même question avec des embryons créés non à des fins de recherche mais de procréation qui ne seront plus utilisés ?

Peut-on prélever les ovaires d'un fœtus avorté tardivement pour les transplanter chez une femme stérile ?

La question peut paraître curieuse mais c'est biologiquement possible. Les ovaires ne produisent pas régulièrement des ovules, toutes les cellules qui sont les précurseurs des ovules existent dès le stade fœtal, on ne fait après qu'utiliser le capital d'ovules constitué pendant la période embryonnaire. Cela avait été proposé lors d'une assemblée annuelle de l'association médicale britannique.

Peut-on créer des embryons par clonage, par transfert nucléaire en vue de cultiver les cellules souches pour les transplanter chez le patient pour régénérer un organe malade ?

Peut-on utiliser des méthodes de procréation in vitro pour sélectionner le sexe de l'enfant ?

Peut-on prélever un rein sur un mineur de treize ans pour le transplanter chez son père afin de lui sauver la vie ? Treize ans, c'est un âge limite entre l'enfance et l'adolescence, à la frontière entre la capacité à se déterminer par soi-même et le fait de prendre ses décisions.

Peut-on autoriser la vente des reins sachant que le don gratuit ne suffit pas pour ce dont on a besoin ?

Peut-on autoriser la vente d'ovules ?

Peut-on effectuer un test génétique sur une personne qui recherche un emploi pour évaluer sa prédisposition à développer une maladie, dans un avenir éventuellement lointain ?

Peut-on effectuer sur une personne qui veut contracter une assurance vie un test génétique pour évaluer sa prédisposition à développer une maladie dans un avenir éventuellement lointain ?

Peut-on effectuer sur un malade incurable le prélèvement qu'il demande avant de mettre fin à ses jours, ce qu'on appelle l'euthanasie ?

Voici quelques-unes des questions qui donnent une idée de l'éventail des questions qui se posent dans la bioéthique et le bio-droit.

Avant de parler de ce que l'on fait, je voudrais vous donner une petite synthèse des points de conflit qu'on a rencontrés dans l'élaboration de cette convention.

Il y a des différences culturelles, qui entraînent des conflits qui ne portent pas sur le principe mais sur le rapport d'un principe à un autre. Alors que tous les deux sont reconnus partout, selon les pays, on n'accorde pas le même poids à ces principes. Voici synthétisée l'essence même des différences culturelles.

C'est un peu la même chose, le rôle de la famille et l'autonomie de l'individu. De manière plus générale, c'est la place que l'on accorde, dans les différents pays européens, à ces deux extrêmes qui sont l'individu, d'un côté, et la société, de l'autre, le groupe. Les deux sont reconnus partout. Et nous sommes quand même dans une civilisation centrée sur l'individu. Peut-être que lorsque l'on compare les civilisations dans le monde, il est certain que la civilisation occidentale se distingue par la place prépondérante accordée à chacun des éléments de la société, à l'individu, et non à la société dans son ensemble. Si on va au Japon, par exemple, on ne comprend pas grand-chose si on ne part pas du principe que la société a un poids différent que dans nos esprits.

Parfois en Europe, il y a quand même des nuances qui sont données à ces deux points de comparaison qui parfois, naturellement, s'opposent.

La culture en Occident a souvent été une lutte d'émancipation de l'individu par rapport au groupe, notamment par rapport au pouvoir politique, religieux, aujourd'hui peut-être économique aussi, et de faire diminuer la pression sur les individus qu'exerce le groupe constitué ou non. Cela ne s'est pas fait de la même manière dans chacun des pays. Il y a des nuances qui peuvent être importantes.

2. Il y a eu un cas qui s'est présenté il y a quelques années devant un juge britannique. C'est un patient psychotique grave qui est hospitalisé et qui, à la suite d'un accident, s'est blessé à la jambe. Il y a eu des complications et un début de gangrène. Il ne s'agit non pas de traiter son problème mental, mais sa jambe. Le médecin traitant dit qu'il y a un risque de généralisation de la gangrène et qu'il faut amputer. Mais le patient, lui, refuse il ne veut pas qu'on lui coupe la jambe. Il n'est pas si fou que cela, il se rend compte que ce n'est pas très bien.

Au Royaume-Uni, il n'y a pas de représentant légal comme en France ou d'autres pays, il existe un représentant légal qui concerne les affaires économiques, mais pas pour les affaires personnelles. De la même manière qu'on ne comprendrait pas, nous, qu'il y ait un représentant légal pour marier ou divorcer la personne. De la même manière, il n'y a pas de représentant légal pour la sphère privée.

La seule manière de procéder à une opération sur un patient qui souffre d'un trouble mental très grave, pour l'hospitaliser (même dans un hôpital psychiatrique), c'est d'aller devant le juge. Le médecin demande l'avis d'un confrère qui conclut à la même nécessité d'amputer. Ils vont chez le juge et il fait bien son travail. Il dit « Très bien, je vous ai bien écoutés, vous, les médecins, le dossier paraît solide. Je vais entendre l'intéressé ». Il l'entend en personne, c'est déjà bien, et lui, le patient, il dit « Non non je ne veux pas qu'on m'ampute ». Et le juge l'interroge et prend une décision qu'il motive : « Je l'ai entendu, je me suis rendu compte qu'il comprenait les implications de sa décision, le risque qu'il encoure qui peut être vital, je trouve que, malgré son trouble mental, il a compris, qu'il est capable de former sa volonté, et de l'exprimer, ce n'est pas un problème de compréhension ni de décision, il en est capable et je ne peux pas passer outre sa volonté. Et donc on n'ampute pas ».

J'ai exposé ce cas récent de la jurisprudence à des magistrats français, et ils me disent que le principe est le même en droit français. Mais, en France, on ne prendra jamais ce risque. Il y aura aussi le représentant légal qui serait entendu, mais qu'est-ce que peut dire le représentant légal encore moins qu'un médecin ? Il prendra encore moins le risque de voir mourir la personne qui dépend de lui uniquement pour suivre son avis, et le juge pourra très difficilement passer outre.

Pourquoi est-ce que le juge britannique peut prendre une telle décision ? Moi je pense que c'est tout simplement, parce que la société britannique lui permet de prendre ce risque. Parce que ce patient lorsqu'il va mourir, on ne va pas avoir la presse qui l'accable et qui le traite de tous les noms. C'est parfois le cas à l'égard de certains magistrats, en disant qu'il s'est cru plus malin que le corps médical. Donc voilà, tout simplement, la société elle accepte ce genre de risque.

Je vais me permettre une citation, je parle de mémoire, John Stuart Mill dit : « Le mieux pour une société c'est que, dans le domaine de la santé, chacun prenne des décisions pour lui-même ». Il ne dit pas « le mieux pour le patient », il dit « le mieux pour la société ». Donc c'est l'individualisme du 19^{ème} siècle au sens pur, dans ce domaine, ce qui est bon pour l'individu est le meilleur qu'il puisse y avoir pour la société, y compris dans ce domaine. On a là affaire à des principes qui sont exactement les mêmes : on ne peut pas passer outre la décision d'une personne, on ne peut pas intervenir sur une personne sans son consentement. On le trouve, dans l'article 5 de la Convention d'Oviedo, exprimé comme une interdiction d'intervenir contre la volonté d'une personne. Mais on applique le même principe en pratique de façon différente. Pourquoi ? Probablement parce que la culture n'est pas la même, c'est-à-dire le poids respectif de la volonté individuelle, de l'autonomie individuelle, et de la norme sociale n'est pas la même.

Dans cette histoire, en fait, ce qui s'est passé, c'est qu'il n'est pas mort. Donc il a gardé sa jambe. C'est aussi ce qu'il faut rappeler de temps en temps aux médecins : il faut rester modeste, un médecin, deux médecins peuvent se tromper. Quand j'essaye de faire plaisir au magistrat, je dis « vous n'êtes pas un juge britannique ».

Mais toujours est-il que normalement cette personne serait morte. Le risque avait été pris très sérieusement. Et s'il était mort, il n'y aurait pas eu de scandale, alors qu'ailleurs il y en aurait eu. Et donc, par peur du scandale, on aurait pris une autre décision. Voilà donc une conséquence individuelle concrète de cette différence d'approche. L'autre conséquence aurait été que, dans un pays, il serait mort, et dans un autre, il aurait été amputé. Je crois qu'on peut multiplier les exemples de ce type. Là, c'est dans l'application du principe.

3. Un autre exemple pour comparer le Royaume-Uni, le parangon de l'individualisme, et la France, qui est un exemple d'une approche un petit peu plus normative. Il y a une vingtaine d'années, avant même que les premières lois de bioéthique, en 1994, n'aient été adoptées, il y avait un couple, **le cas Pires** dans la jurisprudence, dont la femme avait suivi un traitement contre l'infertilité, ils avaient constitué des embryons c'est-à-dire prélevé des ovules chez la femme, fécondés in vitro par le sperme du mari, ils avaient conservé les embryons ainsi constitués. On peut les conserver en les congelant pendant des années, on les décongèle après et ils peuvent, avec de la chance, donner lieu à une grossesse et donc à une naissance. On en constitue plusieurs, parce que la procédure de prélèvement c'est lourd, il y a un risque. Pour éviter de multiplier cet acte, qui lui-même est lourd, on le fait une fois, on en prend plusieurs et on les conserve. On ne peut conserver les ovules, seuls, il faut les féconder et, une fois fécondés, on peut les conserver, pendant des dizaines d'années. C'est ce qui s'était passé. Il y a eu plusieurs tentatives. Deux ou trois ovules ont été implantés et cela n'a pas marché. Entre temps, le mari a eu un accident de la route et il est mort. La veuve a demandé à ce qu'on fasse une deuxième tentative avec les embryons de son défunt mari. Le CECOS, à l'époque il n'y avait pas de loi, a dit « Nous avons des règles, et ces règles disent qu'il faut être un couple hétérosexuel, stable. Vous

n'êtes plus un couple, donc nous ne le faisons pas ». Elle est allée en justice et le tribunal a confirmé la décision du CECOS. A mon avis, s'ils étaient allés à Strasbourg, à la Cour des Droits de l'Homme, ça aurait été un cas intéressant, je pense qu'ils auraient eu une chance. En tout cas, il y avait des arguments, autant d'arguments pour que d'arguments contre. Mais il est évident qu'il y avait des règles et qu'elles ont été suivies, même si ce n'était pas des règles légales.

Nous voyons que la société se mêle de la vie privée d'un couple, cette fois-ci d'une femme concernant les embryons obtenus par FIV de ses ovules avec les spermatozoïdes de son mari. Et qu'il y a une norme avec les critères de fond qui sont établis et qui s'imposent à la personne. C'est le type d'une norme sociale qui limite la liberté des personnes, dans un domaine déterminé. Les raisons pour lesquelles cela se fait restent toujours naturellement à discuter, mais la raison, on l'a vue.

Le même cas s'était posé lorsque la loi britannique a été votée, la loi sur la Procréation Médicalement Assistée, le comité avait abordé cette question. Et il est clair que laisser ou aider une personne seule à avoir des enfants, ce n'est pas l'idéal pour l'enfant. Normalement, le mieux pour un enfant, c'est qu'il y ait un père et une mère. Le comité posait la question comme ça et le Parlement l'a suivi. Qu'est-ce qui doit relever du meilleur et du pire ? Qu'est-ce que la société doit décider ? Qui doit décider ? Nous pensons, nous, société, que ce n'est pas très bon. Mais est-ce que nous devons, nous, passer outre l'avis des personnes concernées, si elles pensent autrement ? Et donc ils ont conclu que c'était à chacun de se déterminer.

Chacun a sa position. La France de son côté, le Royaume-Uni de l'autre, exactement pour le même problème. C'est un exemple de divergence alors que les principes sont les mêmes. Dans les deux pays, on considère que l'intérêt de l'enfant va plutôt dans le sens de naître dans un couple avec un papa et une maman. La norme n'impose pas nécessairement cela de manière contraignante aujourd'hui, mais il y a une norme sur le fond qui est posée.

4. La loi britannique s'attache à autre chose. On peut le voir dans l'exemple qui a été célèbre, il y a quelques années, de madame Blood. C'était un jeune couple assez beau tous les deux, la dame passait même très bien à la TV, ça a son importance aussi, le mari a eu une attaque cérébrale et il est tombé dans le coma. C'était un couple jeune, récent et la femme, avant qu'il ne meure, a demandé au médecin de prélever sur le mari du sperme parce qu'ils avaient le projet d'avoir des enfants qui ne s'était pas encore concrétisé. Les médecins, curieusement, ont fait le prélèvement alors que normalement c'est interdit, on ne peut pas prélever sur une personne inconsciente, mais ils ont pensé que probablement la femme avait raison et que lui aussi aurait peut-être voulu ; normalement c'était déjà un acte limite, sinon illégal. Toujours est-il que le mari meurt et que la femme dans ce cas demande à ce qu'elle soit inséminée, non avec des embryons, il n'y en avait pas dans ce cas, mais avec le sperme congelé de son mari. Dans le cas du couple français, c'était des embryons, on aurait pu par exemple imaginer qu'on s'attache à un début d'être humain, dans le cas britannique, on n'est pas dans cette

situation, il n'y a que du sperme. Quand elle demande l'insémination, l'équivalent du CECOS français lui dit : « Non, impossible, la loi est très formelle dans ce cas, elle demande le consentement par écrit des deux personnes. Et là on ne voit rien par écrit, on veut bien vous croire, mais la loi demande un écrit. C'est clair ». Elle est allée en justice, en première instance, ils ont dit : « Non, c'est impossible, vous ne pouvez pas vous faire inséminer ». Entre temps, il y a eu la télé, tout ça. Et elle est allée en deuxième instance. Curieusement, pour une cour de justice britannique, elle a dit : « En vertu de la loi britannique, vous ne pouvez pas vous faire inséminer en Grande-Bretagne, mais il y a le droit européen. Il y a une disposition des libertés de service. Vous pouvez demander qu'on vous donne les paillettes avec le sperme de votre défunt mari et aller vous faire inséminer dans un autre pays ». C'est ce qu'elle a fait. Elle a eu un premier enfant, puis un deuxième enfant. Madame Blood a eu des enfants à partir du sperme de son mari qui n'était plus là.

Je crois que juridiquement, mais aussi un peu culturellement, philosophiquement aussi, on voit la différence. En droit français, on impose une norme sur des considérations de fond. En droit britannique, on s'attache à des procédures qui ont pour objet de garantir l'authenticité de la volonté de chacun. On est dans la procédure des garanties de l'autonomie individuelle, c'est tout. Si on demande un écrit, c'est parce que l'on veut une preuve non équivoque de la volonté de la personne, parce que, avoir une descendance n'est pas quelque chose d'indifférent, y compris sur le plan économique par exemple. Si c'était quelqu'un de riche, apparemment ce n'était même pas le cas, là, mais il est évident qu'il peut y avoir des intérêts très opposés. Ce n'est pas la même chose d'avoir des enfants qui vont hériter, que de ne pas en avoir, d'avoir une veuve, même si on est en régime de séparation, l'argent va à quelqu'un d'autre, à la famille du mari. Mais, la loi ce qu'elle veut, c'est non pas imposer sa norme aux personnes, mais être sûr de ce que veulent les personnes, elles. Il y a là un exemple d'approche différente en ce qui concerne les deux pays, or nous avons la même civilisation, les mêmes valeurs, mais nous attachons parfois un poids un peu différent à deux principes qui parfois peuvent être opposés. **Voilà ce que j'appellerai des différences culturelles.**

La leçon que je tire, c'est que, au niveau européen, il faut véritablement distinguer, cela peut paraître de la philosophie à l'allemande « cataloguer les choses », mais il faut analyser la nature des différentes approches d'un pays à l'autre et voir si c'est dû finalement à cela, au poids respectif de principes qui, en eux-mêmes, sont partagés par tous. Sur ce point, chaque pays se détermine par lui-même selon sa culture, et dans ce cas, ne cherchons pas une solution unique, il n'y a pas nécessairement une solution meilleure qu'une autre. Qu'est-ce qui nous dit ce qui est plus éthique, plus moral ? L'intérêt de l'enfant, on le reconnaît partout, mais il y a néanmoins un poids qui va être donné plus important à la volonté des parents dans un pays que dans un autre. On va interdire en France, pour le moment, en tout cas, l'accès à la procréation médicalement assistée à des personnes qui ne sont pas un couple hétérosexuel, stable, alors que c'est autorisé au-delà des Pyrénées. Qu'est-ce qui est meilleur, c'est très difficile de dire ce qui

est meilleur ; en tout cas, chacun de ces pays considère que, au moment où il prend une option, c'est l'option la moins mauvaise, dans le contexte. Il n'y a pas un critère qui puisse nous dire de manière absolument certaine ce qui est meilleur. Voilà pour ce qui relève des différences culturelles.

5. Il y a aussi des conflits sur le fond, où, là, je dirais, on a plus affaire à des problèmes qui naissent de considérations philosophiques différentes. Dans la convention d'Oviedo, il y a eu deux domaines dans lesquels cela a été dur, et pour l'un d'eux impossible, de trouver un consensus. Pour les deux autres, on a pu parvenir à un accord. La recherche sur les personnes incapables, l'art.17, la recherche sur l'embryon, et la thérapie génique.

Concernant la recherche sur des personnes incapables, on s'est vues confrontés à ce qui apparaissait comme un conflit de principes.

La différence essentielle entre la recherche médicale et un traitement médical, c'est que le traitement n'a de sens que pour diagnostiquer, essayer de guérir ou améliorer l'état de santé physique ou mentale d'une personne. C'est purement individuel. L'objet de la recherche, même si elle porte sur des essais qui peuvent être thérapeutiques, même si cela se fait sur des personnes qui sont malades et qui suivent un traitement pouvant éventuellement les guérir, l'objet premier de la recherche n'est pas de traiter, ni de guérir les personnes qui participent à la recherche. Le but de la recherche est d'accroître les connaissances. Comment cela se justifie-t-il d'utiliser des personnes pour la recherche ? C'est parce qu'on espère que les connaissances qui éventuellement peuvent être acquises serviront un jour à traiter ou ces personnes ou d'autres personnes qui se trouvent dans le même cas. Il y a là une situation conceptuellement très différente de l'acte médical habituel. C'est pourquoi la recherche s'entoure de garanties, des conditions de fond et des procédures de forme, très différentes des actes médicaux habituels, qui sont thérapeutiques. Le consentement doit être explicite, par écrit. Alors que, lorsque vous allez chez un médecin, il n'y a pas d'écrit ; en général, le consentement est implicite ; on est censé vous informer.

Pour un traitement, on en connaît les conséquences, statistiquement on sait que ce traitement peut avoir un effet bénéfique sur 50 pour cent des personnes traitées, il y a encore 30 pour cent pour lesquelles il y a une amélioration, 10 pour cent pour lesquelles il n'y a rien, 10 pour cent pour lesquelles il y a un effet négatif. On ne sait pas, au départ, mais en tout cas on prend le risque, et c'est normal, car c'est ce qu'on peut faire de mieux pour une personne et elle demande à ce qu'on le fasse.

Dans la recherche, on est dans une situation complètement différente puisqu'on est dans l'hypothèse où on ne sait pas, il s'agit d'un nouveau traitement, d'une nouvelle thérapie, d'une nouvelle technique, d'un nouvel équipement, donc on ne connaît pas les risques, ni les effets bénéfiques. La recherche, j'ai pour habitude de dire que c'est une application du principe de

précaution avant la lettre, avant qu'on parle de principe de précaution. La différence entre précaution et prévention c'est que, quand on prévient, on connaît le risque, il a déjà été vérifié et donc, ce qu'on essaye, c'est de faire en sorte qu'il ne se produise pas. C'est de la prévention et c'est tout ce qu'il y a de plus classique.

Dans la précaution, on ne connaît pas le risque, on le soupçonne, ce sont des hypothèses. On ne sait pas quel va être l'effet bénéfique et quel va être l'effet néfaste. Et donc on prend un petit nombre de personnes au lieu de sortir un nouveau médicament et de l'appliquer à la masse, ce qui serait un risque pour l'ensemble des patients, on va l'appliquer sur un petit nombre de personnes, de manière très protocolisée, petit à petit, d'abord en mesurant sa toxicité, son effet néfaste, et dans une deuxième phase, l'efficacité, et, dans une troisième phase, on passe à un groupe plus large, nettement plus large. Il y a du temps que l'on prend parce que l'on est dans l'inconnue de l'efficacité et du risque.

C'est pourquoi on ne peut pas soumettre une personne à une recherche contre sa volonté. C'est « niet ! ». C'est selon un principe qui est, un principe, moral, et qui a de bonnes sources philosophiques, notamment européennes - Emmanuel Kant - « une personne ne doit jamais être utilisée en tant que seul instrument ». Le mot « seul » a son importance, on est tous plus ou moins instrumentalisés, mais on ne doit jamais être traités comme de simples instruments, être traités uniquement comme des instruments. Nous pouvons être des personnes qui sont utilisées en espérant que nous pouvons être utiles dans certains cas, mais pas en tant qu'objets d'expérimentation. Donc, la première condition pour la participation d'une personne dans une recherche, c'est de consentir.

Et ça, c'est une des règles de base qui a été jetée lors du procès de Nuremberg à la suite des expérimentations qui ont été effectuées pendant la seconde guerre mondiale par les nazis. On ne peut pas utiliser une personne dans le domaine de la recherche sans sa volonté.

Mais qu'est-ce qui se passe alors avec les personnes qui ne sont pas juridiquement capables de consentir ?

On a bien besoin de médicaments pour traiter des enfants, on a même besoin de traitements pour les nouveaux nés. Il y a quelques années, par exemple, il y avait beaucoup de nouveaux nés parmi les grands prématurés qui soit mouraient, soit survivaient avec des handicaps sévères (ils étaient aveugles, ils avaient des handicaps cérébraux), pour une raison très simple, qu'on n'a pu voir qu'en faisant des recherches. Un grand prématuré a un système respiratoire qui n'est pas suffisamment développé et l'oxygénation de l'organisme, notamment du cerveau, ne se fait pas bien. L'apport d'oxygène est insuffisant, on a pu le mesurer. Aujourd'hui on sauve de plus en plus de prématurés et même des grands prématurés. C'est un risque parce qu'on va peut-être trop loin, mais pour les prématurés classiques, très souvent, on arrive à leur permettre de se développer normalement. Grâce à quoi ? À des recherches qui ont été effectuées. On ne peut pas se permettre, naturellement, de prendre des risques, on avait cependant des hypothèses concernant le système respiratoire, mais il fallait les vérifier.

La différence entre la recherche philosophique et la recherche expérimentale, vous la connaissez bien, c'est que dans la dernière, il faut vérifier l'hypothèse avec des cas concrets, ici avec des personnes, éventuellement, avec des animaux d'abord ; mais l'animal n'est pas toujours le bon modèle, et, à un moment donné, il faut passer à l'homme. Or qui est-ce qui va nous dire qu'un nouveau né prématuré aurait accepté ou non ? On a donc protocolisé la recherche sur les personnes incapables.

Mais il y avait un problème avec la délégation allemande, car, dans certains secteurs de la société, ils considèrent qu'il fallait en rester à l'interdiction absolue. Ils voulaient que l'on ne fasse une recherche sur une personne incapable - par exemple, un enfant - que si cette recherche est susceptible hypothétiquement d'aider cet enfant. C'est ce qu'on appelle la « recherche thérapeutique », mais ils voulaient que l'on interdise la recherche fondamentale qui est d'abord de dire « On va essayer d'obtenir des données et peut-être à partir de ces données on va échauffer des procédés thérapeutiques ». Mais la recherche, c'est d'abord d'obtenir des données. En raison d'une hypersensibilité à ces questions, ils en étaient restés à « Pas de recherche sans bénéfice individuel direct éventuel », pas de recherche sans cette possibilité de bénéfice pour eux. Ce qui rendait impossible toute une série de recherches et notamment les premières qui permettent d'obtenir les premières données.

Les autres pays ne voyaient pas un problème de principe pourvu qu'il y ait un certain nombre de conditions. Qu'est-ce qu'il faut assurer lorsqu'une personne se soumet à une recherche ? *Son intégrité* d'abord et *l'autonomie*, ensuite.

Pour ce qui est de l'intégrité, on va accepter un niveau de risque. Dans le cas des personnes incapables, il sera très inférieur à celui qu'on peut accepter pour une personne capable de s'exprimer et de donner son accord. Un volontaire sain, qui n'est pas même malade, peut très bien dire « J'accepte ce niveau de risque parce que j'accepte de participer à la recherche ». Ce que l'on va interdire pour ce volontaire sain, c'est qu'on essaye de vicier sa volonté, par exemple, au moyen d'une rémunération excessive, parce que, à ce moment-là, on serait en train d'instrumentaliser cette personne, très probablement. Mais il peut y avoir des volontaires sains au moyen de petites incitations. Il ne faut pas non plus que cela dépasse le niveau du raisonnable.

Mais, pour une personne incapable, certains ont commencé à dire qu'il faudrait que le niveau de risque soit nul. Or cela n'existe pas, puisqu'on ne connaît pas, au départ, le risque. Ce qu'on peut faire, c'est utiliser des méthodes qui sont déjà éprouvées ou réduire au minimum le risque. Mais on ne peut pas dire que le risque est égal à zéro. Cela n'existe pas. Ne serait-ce que dans le risque qu'il peut y avoir à se déplacer de l'endroit où l'on habite à l'endroit où l'on fait la recherche. Donc on a exigé un niveau de risque minimal dans la Convention, en ce qui concerne la protection de l'intégrité, et pour l'autonomie on a exigé qu'il ne puisse pas y avoir de recherche contre la volonté d'une personne.

Cela s'applique évidemment à des majeurs incapables. Cela s'applique-t-il de la même manière à un enfant ? Cela est difficile. On n'est pas exactement dans la même situation. Dans le cas précédent, par exemple, mesurer le niveau

d'oxygénation, ce qu'on a fait, il faut mesurer le niveau d'oxygène dans le sang de l'enfant et voir quelle est la quantité d'oxygène par mm³ de sang et le comparer à des enfants qui ne sont pas nés prématurés. Donc il faut prélever du sang et on le fait en prenant une goutte sur le pouce. Ce n'est pas un risque déraisonnable, mais est-ce qu'on devrait interdire la recherche uniquement à cause de ce risque ? Est-ce qu'on prend le risque et la responsabilité de faire naître des enfants ou de permettre que des enfants développent des handicaps extrêmement importants ? Et là nous arrivons à des conceptions même de l'éthique qui sont différentes.

Pour ce que Max Weber appelle l'éthique de la responsabilité, il ne faut pas voir seulement ce qui découle de ce que nous faisons, mais aussi ce qui découle de ce que nous ne faisons pas. Donc il faut le mesurer et parvenir à des règles qui soient équilibrées. Je pense que cet article 17 le fait de manière convenable, en nous assurant que l'intégrité de la personne et le respect de ce qu'il peut y avoir d'autonomie chez une personne incapable.

Là on est parvenu, après moult discussions, à un accord. Et les allemands, dans le fond, étaient très contents que le débat avance aussi, parce que cela a permis d'avoir une norme très protectrice, au niveau européen.

6. Le débat sur la recherche sur les embryons, lui, n'a pas abouti. La recherche sur les embryons montre une difficulté qui est due à des conceptions philosophiques qui sont opposées. A mon avis, cela relève des branches de la philosophie qu'on peut appeler l'ontologie peut-être. Qu'est-ce qu'un être humain ? Le définir n'est pas une mince affaire.

La première fois qu'on a utilisé le mot « être humain », c'est dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1949 où l'on parle de la « dignité et des droits fondamentaux de tout être humain ». A mon avis, cela avait une connotation à l'époque. A la limite, la notion de « personne » qui est juridique, on peut la faire changer, selon la loi. Mais la notion d' « être humain », on ne peut pas la changer, c'est une question d'espèce humaine. Et donc on ne peut pas dire « Voilà, parce qu'on est de telle ou telle race on n'est pas autant un être humain qu'un autre ». La Déclaration universelle aurait probablement cet objectif.

Dans un embryon, selon la façon de se reproduire de notre espèce ainsi que dans celle des autres mammifères, il y a un apport 50-50 du mâle et de la femelle, de la femme et de l'homme, au moyen du sperme et de l'ovule. Les cellules de la reproduction, les spermatozoïdes et les ovocytes, ont, à la différence de toutes les autres cellules de l'organisme, un seul jeu de chromosomes. Les cellules de l'organisme ont un jeu en double hélice, l'hélice c'est la forme, mais elle est double. Donc il y a 50 pour cent apporté par le père et 50 pour cent par la mère, génétiquement c'est ce qui nous conforme, ce qui fait de nous des êtres humains, c'est ce qui fait un embryon humain.

Dans les cellules de la reproduction, il y a un seul jeu, parce qu'il y a eu la méiose, une séparation en deux, une scission du patrimoine génétique dans la reproduction, pour permettre l'appariement avec une autre cellule. Il y a là une

combinaison qui fait qu'il n'y a pratiquement aucune chance qu'il puisse y avoir deux êtres humains génétiquement identiques, c'est un peu comme au loto il y a une chance sur un milliard d'obtenir la même combinaison même avec les mêmes parents. Donc, au départ, dès la première cellule constituée, c'est-à-dire la fusion des noyaux du spermatozoïde et de l'ovule, se forme une nouvelle entité biologique qui n'a jamais existé et qui n'existerait de manière égale jamais.

C'est donc biologiquement un être unique et en plus il y a une singularité de cette cellule, sur le plan de son contenu de son être biologique. Et cette façon d'être va se perpétuer tout au long de son développement : elle va se couper en deux, il y aura deux cellules, qui se diviseront à nouveau et on en aura quatre, huit, seize, etc.... Et nous allons voir, à part des petites différences provoquées par l'environnement, l'identité génétique de chacune des cellules de l'organisme, exactement identiques à la première. Elle a donc une deuxième particularité, la première était la singularité, la deuxième la permanence de cette identité.

Encore une fois, il peut y avoir modification d'une cellule, de par l'environnement, elle va devenir cancéreuse à cause du soleil, de l'alimentation ou de l'environnement du fœtus, mais on a là un être qui est unique et qui va rester le même tout au long de sa vie. Là ce sont les données de la biologie telles qu'on ne les connaissait pas jusqu'à il y a peu d'années finalement, et que ni les scientifiques, ni les philosophes, ni Aristote, ni Pascal, ni Kant ne connaissaient ; et on a dit au cours de l'Histoire beaucoup de bêtises, des affirmations - ce ne sont même pas des hypothèses car une bonne hypothèse est basée sur un minimum de données - sur ce que pouvait être un fœtus, encore plus un embryon qu'on ne connaissait pas puisqu'il n'est pas visible.

Donc le problème : qu'est-ce que cela signifie au juste ? On est dans la biologie jusque-là, mais on entre dans une autre discipline, dans la signification : qu'est-ce que c'est, ça, cet embryon de l'espèce humaine, est-ce que c'est un être humain ? Certains tirent argument de la singularité, dès le début, et de l'identité, par la suite, pour dire « Oui, on est face à un être humain et le même être humain dès le départ, dès la première cellule jusqu'à la mort ». Et d'autres tirent argument d'un phénomène que les autres acceptent : la formation progressive d'un être, de cette entité. Ainsi, cette progressivité du développement signifie, pour les uns, que, ontologiquement, c'est le même être, pour les autres, que ce n'est pas encore le même être au même sens : au début, au milieu et à la naissance. On est là dans un domaine d'interprétation des données biologiques, d'interprétation philosophique. Cela se combine avec des approches philosophiques, des traditions culturelles et notamment religieuses qui viennent s'y greffer également. Mais naturellement la légitimité des deux positions est parfaitement argumentée et donc il est extrêmement difficile de dire qui a raison.

Pendant longtemps, la loi a protégé le fœtus dès le départ, et cela a été un crime d'avorter. Cela a changé parce qu'on a donné plus de poids à la volonté individuelle de la mère, alors qu'avant on punissait la mère pour protéger l'enfant à naître. Là on voit que, dans une même société, on peut changer le poids qui est donné à une valeur ou à une autre. Mais concernant l'embryon on a également une différence dans l'interprétation des données, et je pense que cette différence est irréductible. Nous voyons néanmoins qu'il y a dans presque tous les pays un

certain alignement de la loi, c'est-à-dire de la norme juridique contraignante, avec la théorie de la progressivité de la formation de l'être. On va plus protéger un fœtus de vingt semaines, qu'un embryon de quelques jours ou de quelques semaines. Est-ce que c'est légitime ? En tout cas, c'est une donnée. C'est la position du législateur. Je pense qu'il est très difficile de prendre une position qui soit incontestable. On voit aussi par exemple aussi bien chez les patients que dans le corps médical que l'attitude n'est pas du tout la même. Et cela a à voir avec une façon d'être, humaine. Ce n'est pas la même chose de voir un ensemble de cellules qui n'a pas de forme que de voir un fœtus dont on reconnaît la tête, le début des membres, les jambes, les mains, le nez. Nous nous « reconnaissons » beaucoup plus dans un fœtus qui a déjà forme humaine que dans un embryon. La capacité morale est sans doute liée à une condition biologique qui est l'empathie, c'est-à-dire la possibilité de reconnaître l'autre comme étant notre semblable. Or, « semblable », cela signifie qu'il nous ressemble, quelque part. Et il est très difficile de se reconnaître dans ce que certains ont appelé un amas de cellules. Le terme « amas » cela signifie quelque chose d'inorganisé. Or un embryon ?? amas de cellules que dans l'apparence. Pourquoi on va le respecter ? Ce n'est pas en tant qu'embryon qu'on le respecte. Il est digne de respect parce qu'il peut devenir une personne. Un ensemble de cellules, en lui-même, est-ce qu'il a de la dignité ou est-ce que cet ensemble peut, a la potentialité, au sens aristotélicien du terme, de devenir, toutes conditions externes étant les mêmes, de devenir un être humain accompli ? Il a donc ce potentiel, a priori, pour autant que les conditions externes qui lui permettent de se développer soient réunies.

Il y a là naturellement une discussion qui est essentiellement philosophique. Donc, là-dessus, la question portait essentiellement sur deux points : est-ce que les embryons, créés non pas, pour faire de la recherche, mais dans le but tout à fait légitime de leur permettre de naître, donc à des fins de procréation et qui, finalement, à cause de ce que je vous indiquais toute à l'heure, de la multiplicité des embryons que l'on constitue, est-ce que ces embryons, qu'on appelle surnuméraires, pour lesquels, selon l'expression de la loi française, il n'y a plus de projet parental, est-ce qu'ils peuvent être utilisés pour la recherche ? Il y a là des positions de principe : soit on dit « Non, on ne doit pas instrumentaliser ce que nous appelons soit un être humain, soit un être humain potentiel, selon comment on veut le qualifier, mais qui est quand même le début d'une vie humaine, et on ne doit pas les utiliser uniquement comme instrument », et donc on opte pour la destruction, parce qu'on ne peut pas les conserver pendant des siècles non plus, parce qu'il y a des millions d'embryons - il y en a certains qui pourront être donnés-, mais ce n'est pas un avenir pour un embryon d'être conservés indéfiniment. Si on peut parler de l'intérêt d'un embryon c'est de devenir un être humain, pas de rester un embryon ; pour quoi faire ? Donc si on réduit les options, c'est finalement d'être détruit ou d'être utilisé ou si on réduit encore plus les options sémantiquement, d'être utile dans le cadre d'une recherche ou détruit. On essaye de se rapprocher le plus des concepts, et, alors, qu'est-ce qui est plus moral, dans un cas ou dans l'autre ? On va toujours discuter, mais, dans un cas, on est sur une position de principe absolu et, dans l'autre, on se dit « Destruction pour destruction, pour cet embryon, il n'y a pas un tort

individuel supplémentaire qui lui soit fait parce qu'on le détruit dans le cadre d'une recherche ». Voilà, j'essaye de vous formuler les différentes positions.

On a discuté pendant très longtemps, les diverses options législatives. Certains disaient « Peut-être devrait-on autoriser les recherches qui concernent la procréation elle-même », mais d'autres répondaient « En quoi les recherches sur la procréation seraient-elles plus légitimes que celles qui vont porter sur le développement du cancer ? ». On sait en effet qu'il peut y avoir une similarité biologique entre la forme de prolifération des cellules embryonnaires et les cellules cancéreuses. Finalement, a-t-on trouvé un compromis ? Rien, il n'y a aucune règle qui a été posée au niveau européen. Ce qui revient, sur le plan international, à ce que chaque état se détermine, il n'y a pas une règle commune européenne sur ce point.

Il y a une règle sur laquelle on s'est mis d'accord à l'époque, et aujourd'hui je ne suis pas certain qu'on se mettrait d'accord exactement de la même manière dessus, c'est l'interdiction de la constitution d'embryons aux seules fins de recherche. C'est-à-dire créer des embryons non pas dans un cadre parental, non pas à des fins de procréation embryons qui pourraient éventuellement devenir excédentaires, mais de ne les créer que pour la recherche. Là, il y a une forme d'instrumentalisation de l'embryon, c'est certain, il n'est formé que pour cela.

Voici, cependant, un exemple sur lequel on ne s'est pas mis d'accord, parce que les positions n'étaient pas conciliables. A l'intérieur de chaque pays, les mêmes divergences existent ; mais dans un pays il faut bien prendre une position.

Voilà quelques exemples donc de consensus ou dissensions, en ce qui concerne la formation de normes qui, au tout début, sont des normes éthiques, fondées du moins sur des considérations éthiques, mais qui deviennent des normes juridiques contraignantes, étatiques qui s'imposent aux individus comme aux chercheurs. Voilà. Je crois que j'ai été beaucoup trop long par rapport au temps imparti.

CECOS : Centre d'Étude et de Conservation des Œufs et du Sperme Humains

PMA : Procréation Médicalement Assistée

FIV : Fécondation In Vitro

Minimaliste ou maximaliste ? Deux visions de l'éthique¹

par Ruwen Ogien

L'éthique que je défends est minimaliste en ce sens très simple qu'elle pourrait se résumer à un seul principe, dont la pauvreté est assumée : ne pas nuire aux autres.

Plus précisément, l'éthique minimale s'appuie sur certaines implications de ce principe. Ce sont ces implications qui sont intéressantes du point de vue philosophique. Si tout ce qui compte moralement, c'est ne pas nuire *aux autres*, alors *nous n'avons pas de devoirs moraux envers nous-mêmes* et le seul critère du licite et de l'illicite moralement devient le *consentement mutuel* des personnes.

C'est en raison de ces implications que je me permets de dire que ce qui caractérise l'éthique minimale, c'est qu'elle exclut ce qu'on appelle, en philosophie du droit, les « crimes sans victime ».

En conformité avec ce principe minimal de non nuisance, je soutiens la liberté de faire ce qu'on veut de sa propre vie et de ses pensées, du moment qu'on ne nuit pas intentionnellement aux autres, ce qui implique, en référence à certaines questions de société très débattues aujourd'hui, la dépénalisation du cannabis, de toutes les formes de relations sexuelles entre adultes consentants, et de l'aide active à mourir pour ceux qui en font la demande.

Plus techniquement, ce que j'essaie de faire, c'est de montrer d'abord qu'on peut ranger l'ensemble des systèmes moraux et des jugements moraux entre les deux pôles du minimalisme et du maximalisme moral.

Au pôle minimaliste nous n'avons que le devoir négatif de ne pas nuire aux autres. Au pôle maximaliste, nous avons aussi des devoirs moraux envers nous-mêmes, des devoirs moraux positifs envers les autres, et toutes sortes de devoirs envers des entités abstraites comme la nation et ses symboles (drapeau, hymne national, etc.) On peut en ajouter évidemment.

Ensuite, j'essaie de donner des raisons d'être minimaliste ou de ne pas être maximaliste dans les affaires d'éthique ou de morale.

Étant donné que la tradition en philosophie morale est maximaliste, avec son insistance, entre autres, sur les devoirs envers soi-même de perfection personnelle, c'est toujours dans un certain état schizophrénique que j'expose mes idées.

D'un côté je trouve que cette tradition philosophique maximaliste contient beaucoup de faussetés ; d'un autre côté, je me dis que c'est probablement moi

¹ Côté-Philo n°17, juin 2013

qui n'ai rien compris, car il est inconcevable que tant de bons esprits aient été et soient encore dans l'erreur.

Je vais donc essayer de vous présenter mes arguments non pas de façon dogmatique, mais dans l'ordre assez hésitant de leur apparition dans mes recherches.

* * *

Certains philosophes utilisent l'expression « éthique minimale » et d'autres apparentées (« morale élémentaire » par exemple) pour décrire une condition de possibilité d'une éthique universelle ou applicable à tous.¹ D'après eux, l'éthique ne peut pas faire autrement que restreindre ses ambitions et appauvrir grandement son contenu si elle veut assurer le caractère universel de ses principes. Plus précisément, elle doit renoncer à répondre aux questions existentielles du genre « Comment devrais-je vivre ? », « Que devrais-je faire de ma vie ? », « Qu'est-ce qu'une bonne vie, une vie heureuse ? », « Quels traits de caractère devrais-je développer ? » etc. Et c'est précisément parce qu'elle renonce à ces questions existentielles qu'elle devient « pauvre », « modeste » ou « minimale ».²

Bien entendu, la question qui vient immédiatement à l'esprit est celle de savoir pourquoi il serait nécessaire de renoncer à ces questions pour que notre éthique puisse être universelle ou applicable à tous. Pourquoi serait-il impossible de concevoir une éthique universelle riche, fondée sur une sorte d'accord à propos de ce qu'est une vie bonne ou réussie ?

Pour certains philosophes, c'est impossible pour des raisons *sociologiques ou historiques*. Dans les sociétés modernes pluralistes, les conceptions de la vie bonne sont, de fait, trop divergentes. Pour d'autres, c'est impossible pour des raisons *physiques et psychologiques*. Ce qu'est une vie bonne ou réussie dépend de la constitution naturelle de chacun, et cette dernière est variable. Pour d'autres enfin, c'est impossible pour des raisons *conceptuelles*. Il existe des difficultés intellectuelles propres au débat sur ce sujet particulier qu'est l'éthique. Elles interdisent une issue consensuelle à la confrontation de positions divergentes, même lorsqu'une telle issue est recherchée honnêtement.

Dans les trois cas, la même conclusion spécifique s'impose: sur la question de la vie bonne, une discussion libre ou sans distorsions psychologiques ou sociales trop importantes, n'aboutira pas à un accord mais à un *désaccord raisonnable*.³ Et la conclusion générale que certains tirent de ces raisonnements, c'est qu'une morale universelle, applicable à tous, ne peut pas être fondée sur nos conceptions de la vie bonne car elles sont trop divergentes et appelées à le rester.

L'idée que nos conceptions de la vie bonne resteront divergentes même dans les conditions d'un débat raisonnable et qu'elles ne pourront pas constituer le

¹ Michel Métayer, *La philosophie éthique. Enjeux et débats actuels*, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 1997, p. 42-43.

² Métayer, Id.

³ Charles Larmore, *Modernité et morale*, Paris, PUF, 1993, p. 161-166.

fondement d'une morale universelle et applicable à tous remonte, semble-t-il, à Kant.¹ C'est cette idée, entre autres, qui justifie ce qu'on appelle en philosophie morale la « priorité du juste sur le bien ». Il peut exister une certaine convergence sur la nature de nos obligations morales à l'égard d'autrui, susceptible de garantir une éthique universelle applicable à tous, ainsi que la légitimité d'une action publique et une certaine stabilité sociale. Mais il ne peut pas y avoir une unanimité sur la nature de la vie bonne, susceptible de garantir une éthique universelle applicable à tous, et toute tentative d'agir publiquement sur la base de cette notion ne pourrait aboutir qu'à la coercition, c'est-à-dire à l'imposition d'une conception du bien au détriment d'autres. C'est pourquoi, le juste doit, pour ainsi dire, « encadrer » le bien, lui fixer certaines limites raisonnables.²

Après avoir soutenu (dans *Penser la pornographie*, PUF, 2003, par exemple) cette position bien connue, défendue avec intelligence et énergie par les meilleurs penseurs « libéraux », parce que je ne voyais, *a priori*, aucune raison de la remettre en cause, j'ai pris progressivement mes distances à son égard. Dans *La panique morale* (Grasset, 2004), j'ai essayé de montrer qu'il était possible de justifier la neutralité morale à l'égard des conceptions du bien personnel ou de la vie bonne (expressions qui ne se recoupent pas entièrement mais que je tiens pour synonymes) de façon plus économique, *sans faire appel à l'idée d'une divergence insurmontable de ces conceptions*.

Comment ? Mon argument principal était le suivant.

Les moralistes aiment bien la formule socratique: « Une vie non réfléchie ne vaut rien ».³ Ils proposent toutes sortes de critères formels d'une vie bonne ou réussie: elle est cohérente, planifiée, rationnelle, elle ne laisse pas de place au regret etc.

Il est difficile toutefois de voir en quoi une vie vécue selon ces principes aurait une valeur morale. La vie de n'importe quel haut dirigeant nazi pourrait parfaitement être jugée « bonne » ou « réussie » selon ces principes. Mais personne (nazis mis à part) ne dira que c'est une vie « morale ».

Les choses se présentent de la même façon avec des critères du bien personnel différents, qui laissent plus de place à l'intuition, l'aventure, la surprise, l'improvisation, la multiplicité des expériences et moins à l'exigence de réflexion, de planification ou de cohérence. Selon ce genre de critères, la vie d'un mafieux ou d'un pirate des mers pourrait parfaitement être jugée « bonne » ou « réussie ». Mais personne (mafieux et pirates mis à part) ne dira que c'est une vie « morale ».

C'est de ces arguments et de quelques autres que, personnellement, j'ai tiré la conclusion que, si nous devons rester neutres à l'égard des conceptions du bien

¹ André Berten, Pablo de Silveira et Hervé Pourtois, eds, *Libéraux et communautariens*, Paris, PUF, 1997, p. 51-86.

² On peut trouver, je crois, des versions plus ou moins sophistiquées de cette idée chez les meilleurs penseurs libéraux de John Rawls à Charles Larmore en passant par Thomas Nagel et Will Kymlicka.

³ Dans *Les pratiques du moi*, Paris, PUF, 2004, p. 245, Charles Larmore parle de la proposition socratique « La vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue » et en propose une analyse approfondie.

personnel, ce n'est pas, ou pas seulement, parce qu'elles sont raisonnablement divergentes mais parce qu'elles n'ont rien de moral en elles-mêmes, c'est-à-dire indépendamment de leur contribution au juste.

Par ailleurs, je suis aussi arrivé à la conclusion que la priorité du juste sur le bien ne peut pas être justifiée par le fait que les conceptions du juste sont convergentes et garantissent d'une certaine stabilité sociale, tout simplement parce qu'elles ne sont pas convergentes, et parce qu'il y a d'autres moyens, aussi efficaces ou plus efficaces, de garantir la stabilité politique que la convergence de nos idées du juste : la contrainte entre autres ¹.

Au total, j'estimais, dans *La panique morale*, qu'il était possible de défendre une version de l'éthique minimale qui, à la différence de celles qui sont habituellement soutenues, ne repose *ni sur la divergence présumée des conceptions du bien ni sur la convergence présumée des conceptions du juste*, mais sur le caractère moralement indifférent des conceptions du bien personnel.

C'est pour justifier plus complètement ce point de vue que j'ai entrepris, après *La panique morale*, la rédaction du livre sur l'éthique minimale dont je n'ai pas pu garder le titre original.

J'avais abandonné mon idée initiale d'importer en éthique le principe libéral de neutralité morale à l'égard des conceptions du bien, et j'étais arrivé à la conclusion que, si nous pouvons être séduits par l'idée que le bien est subordonné au juste, c'est tout simplement parce que ces conceptions du bien n'ont aucune importance morale.

J'avais résumé cette idée un peu provocante en parlant de *l'indifférence morale des conceptions du bien*.

En réalité, ce que je voulais exprimer par cette formule, c'est l'idée que nos conceptions du bien sont moralement indifférentes dans la mesure où elles concernent plutôt le rapport à soi-même que le rapport à autrui. C'était plus long évidemment, mais plus exact. C'est à partir de ce long principe que je pensais justifier de façon plus systématique mon minimalisme moral.

Puis, il m'a semblé qu'il serait plus profitable théoriquement, et plus économique verbalement, de parler d'« asymétrie morale » plutôt que d'indifférence morale des conceptions du bien dans la mesure où elles concernent plutôt le rapport à soi-même que le rapport à autrui.

C'est cette dernière idée d'« asymétrie morale » que j'ai finalement développée dans mon livre sur *l'Éthique minimale*. Mais qu'est-ce que l'asymétrie morale ?

¹ Bernard P. Dauenhauer, " A Good Word for Modus Vivendi ", dans Victoria Davion et Clark Wolf, dir., *The Idea of a Political Liberalism*, Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield, 2000, p. 204-220.

La question de l'asymétrie morale

Selon le principe d'*asymétrie morale en général*, le bien ou le mal qu'on se fait volontairement à soi-même n'a *pas la même* importance morale que le bien ou le mal qu'on fait volontairement aux autres.

Selon le principe de l'*indifférence morale du rapport à soi-même*, le bien ou le mal qu'on se fait volontairement à soi-même n'a *aucune* importance morale.

Il n'est pas difficile d'illustrer ces deux façons d'envisager le principe. Ceux qui défendent l'asymétrie morale en général diront, par exemple, que si Van Gogh avait arraché gratuitement l'oreille d'un passant au lieu de se couper la sienne, il y aurait eu une certaine différence morale. Le fait de se couper l'oreille ne peut pas avoir la même importance morale que l'agression gratuite du passant.

Pour le partisan de l'indifférence morale du rapport à soi-même, le fait de se couper volontairement l'oreille comme Van Gogh n'a tout simplement *aucune importance morale* (ce qui n'exclut pas qu'il ait de l'importance à d'autres points de vue).

Au fond, ce que je conteste dans le principe de symétrie morale, c'est qu'il devrait nous obliger à mettre sur le même plan le suicide et le meurtre, l'automutilation et la torture, le mensonge à soi-même et aux autres, l'absence de souci de sa propre perfection et l'abaissement délibéré d'autrui.

Mais mes doutes ne reposent pour le moment que sur des intuitions linguistiques et conceptuelles. Est-il possible de les justifier théoriquement ?

Je vois trois arguments qui pourraient parler en leur faveur.

1. La morale ne concerne que le rapport aux autres *par définition*.
2. La moralité dite de « sens commun » est asymétrique.
3. Il est possible de causer volontairement un tort à autrui, mais pas à soi-même.

Aucun n'est assez bon à mon avis. Pourquoi ?

La morale ne concerne que le rapport aux autres par définition.

La première justification du principe de l'asymétrie morale repose sur l'idée qu'il est vrai par définition ou « analytiquement ». La morale ne concernerait que le rapport aux autres en raison de la signification même du mot « morale ». Mais si la morale ne concernait que le rapport aux autres *par définition*, en vertu du sens même du mot « morale », toute théorie qui se dit « morale » et affirme en même temps que, dans certaines perspectives au moins, le rapport à soi-même possède une importance morale devrait être réputée illogique ou inintelligible, ce qui serait absurde.

Affirmer que la morale ne peut concerner *que* le rapport aux autres par définition impliquerait, que toutes les grandes théories morales sont fausses.

En effet le principe de symétrie morale est central dans les trois grandes théories morales : le déontologisme inspiré par Kant, le conséquentialisme ou utilitarisme et l'éthique des vertus venue d'Aristote.

- 1) Dans le calcul des plaisirs et des peines de l'utilitariste, le bien et le mal qu'on se cause à soi-même est inclus exactement au même titre que le bien et le mal qu'on fait aux autres.
- 2) Pour le kantien, il faut respecter son humanité dans sa propre personne exactement de la même manière que dans celle d'autrui (ce qui justifie la condamnation parallèle du suicide et du meurtre).
- 3) Quant à l'ami des vertus, ce qui semble compter pour lui (dans certaines versions au moins), c'est la « juste mesure » en toute chose dans le rapport équitable aux autres bien sûr mais aussi dans le rapport à soi-même qui doit être guidé par des règles de tempérance.

La moralité dite de « sens commun » est asymétrique.

La deuxième justification de l'asymétrie morale repose sur l'idée qu'elle est enracinée dans ce qu'on appelle la moralité de « sens commun ». Elle paraît plus plausible.

Pour l'évaluer, je vais me contenter d'étoffer un peu l'un des exemples que j'ai donné dans l'avant-propos, en proposant de comparer les trois jugements suivants :

- a) « Tu devrais lire ou faire un peu de sport au lieu de rester toute la journée vautré sur le canapé à regarder la télévision en te gavant de biscuits au chocolat. Je ne te force pas, je ne te menace pas, je te dis seulement que *ce serait mieux pour toi* ».
- b) « Tu devrais lire ou faire un peu de sport au lieu de rester toute la journée vautré sur le canapé à regarder la télévision en te gavant de biscuits au chocolat. Je ne te force pas, je ne te menace pas, je te dis seulement que *c'est immoral* ».
- c) « Vous êtes resté à plusieurs reprises, et pour de longues périodes, vautré sur un canapé à regarder la télévision en vous gavant de biscuits au chocolat. En vertu de la loi de prévention de l'obésité du XXX, vous êtes condamné à 5.000 euros d'amende, huit mois d'emprisonnement avec sursis et un suivi médical à vos frais à perpétuité ».

Il est difficile de nier qu'il y a quelque chose qui risque de nous paraître incongru dans le jugement (b) disant qu'il est « immoral » de rester toute la journée sur son canapé à se gaver de biscuits au chocolat *sans autres précisions*. La preuve, c'est qu'il est assez facile de rendre ce jugement plus adéquat en ajoutant quelque chose *qui concerne autrui*. La formule « Il est immoral de manger tant de biscuits à soi seul, alors que des millions d'enfants meurent de faim et que si ces biscuits étaient partagés, on pourrait en sauver quelques-uns »

poserait, je crois, moins de problèmes, mais ce serait, bien sûr, *parce qu'elle implique autrui* assez directement. Faute d'un commentaire de ce genre, il semble plus approprié de dire de notre personnage gourmand et paresseux qu'il est « imprudent » car il met sa santé en danger, ou qu'il est « un peu irrationnel » car les coûts de son comportement semblent plus élevés que ses bénéfices, mais non qu'il est « immoral », ou qu'il viole un « devoir moral envers lui-même ».

Bref, l'idée que je voudrais suggérer par cet exemple, c'est qu'il semble bien que nos jugements spontanés vont dans le sens de l'asymétrie morale. C'est le rapport à autrui et non à soi-même que nous aurions normalement ou naturellement tendance à juger « moral » ou « immoral ».

Si on n'est pas un fanatique de la dichotomie entre les faits et les valeurs, c'est-à-dire si on ne juge pas qu'il est illégitime de tirer la moindre conclusion à propos de ce qu'il faut faire ou penser à partir de ce qu'on fait ou pense spontanément ou naturellement, on dira qu'on doit tenir compte, d'une façon ou d'une autre, dans nos *justifications morales*, du fait que la moralité dite de « sens commun » est asymétrique.

Cependant, différentes études empiriques, de type sociologique ou psychologique, semblent montrer que les choses ne sont pas si simples. La moralité de « sens commun » n'est pas clairement et unanimement asymétrique. Dans certains groupes sociaux au moins, on a tendance, semble-t-il, à juger « immorales » toutes sortes de conduites qui, comme la masturbation, le suicide ou la toxicomanie, ne causent de torts directs qu'à soi-même.¹ Je reviendrai sur ces recherches un peu plus tard.

Ce que je peux dire déjà, c'est qu'on ne peut pas s'appuyer sur l'état supposé de la moralité de « sens commun », tel qu'il est décrit par les psychologues et les anthropologues, pour essayer de justifier la non symétrie morale entre le rapport de soi à soi et du rapport de soi aux autres.

Il est possible de causer volontairement des torts aux autres mais pas à soi-même.

On peut causer volontairement toutes sortes de dommages physiques ou psychologiques à autrui, tantôt avec son consentement (dans les sports violents ou les rapports sadomasochistes par exemple) tantôt sans son consentement.

Quand on cause volontairement un dommage à autrui *sans* son consentement, ce dommage a vocation à devenir, sous certaines conditions morales ou légales plus qu'un dommage : il contient une présomption d'injustice. Si cette injustice est avérée, on ne parlera pas seulement de « dommage » mais de « tort » ou de « préjudice ».²

¹ Haidt et al., op. cit.

² Alan Wertheimer, *Consent to Sexual Relations*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 119-143.

Quand on cause volontairement un dommage à autrui avec son consentement, il n'y a pas d'injustice, pas de tort, pas de préjudice, si on en croit l'adage « On ne fait pas de tort à celui qui est consentant » (*Volenti non fit injuria*).¹

De la même façon qu'on peut causer non seulement des dommages mais des torts aux autres, peut-on causer non seulement des dommages mais des torts à soi-même ? Non, dit la troisième justification du principe d'asymétrie morale. Les dommages qu'on se cause volontairement à soi, comme le suicide ou l'automutilation, sont, par leur nature même, des dommages auxquels on a consenti et non des torts, puisqu'on ne fait pas de tort à celui qui est consentant.² D'où cette asymétrie morale entre le rapport de soi à soi et le rapport de soi aux autres : il est possible de causer volontairement des torts aux autres mais pas à soi.

L'asymétrie morale entre le rapport de soi à soi et le rapport de soi aux autres peut-elle reposer *entièrement* sur l'idée qu'on ne peut pas se causer volontairement un tort ? C'est douteux. En effet, il existe toutes sortes de cas dans lesquels on estime que le consentement n'annule pas le tort. Pensez aux duels ou aux combats de gladiateurs, à l'esclavage volontaire, et, pour les moins libéraux, à la prostitution. Il pourrait en aller de même avec les torts qu'on se cause à soi-même.

* * *

C'est autour du principe de la non symétrie morale entre le rapport à soi et le rapport aux autres dans sa version la plus radicale, l'indifférence morale du rapport à soi-même, que j'essaie de construire une éthique minimale. La justification de ce principe est donc cruciale de mon point de vue.

Je me suis proposé d'apporter une telle justification, sans partir d'une idée préconçue de la morale, sans faire référence à une supposée moralité de « sens commun » et sans m'appuyer exclusivement sur la notion de consentement.

J'ai essayé d'abord de montrer que la notion de devoir moral envers soi-même est incohérente, et que, par conséquent, on peut avoir des devoirs moraux à l'égard des autres mais pas de soi-même. Cet argument devait suffire à donner une plausibilité à la thèse de la non symétrie morale entre le rapport à soi et le rapport aux autres.

Certains philosophes rejettent, comme je le fais, l'idée de devoir moral envers soi-même, mais c'est pour défendre énergiquement l'importance morale des vertus personnelles comme la tempérance ou l'endurance.

C'est une position qui peut paraître plus sympathique parce qu'elle ne repose pas sur l'idée « autoritaire » de devoir moral. De plus elle ne semble pas aussi incohérente que celle de devoir envers soi-même.

Mais elle présente d'autres défauts. Il me semble en particulier qu'elle implique des engagements envers l'idée de « nature humaine » ou de qualités

¹ Id.

² Kagan, op.cit., p. 145-152. On trouve déjà cette justification dans Schopenhauer, *Les fondements de la morale* (1840), trad. A. Burdeau, intro. Alain Roger, Paris, Aubier, 1978, p.53.

humaines « essentielles » par rapport à « accidentelles », à l'égard desquels il n'est pas déraisonnable d'avoir des réserves.

Au total, je propose des raisons de nier la valeur morale du rapport à soi-même, en montrant les difficultés conceptuelles que soulèvent ses deux expressions philosophiques principales : le devoir envers soi-même et les vertus dirigées vers soi.

Pour cette présentation, je vais m'en tenir aux problèmes que pose l'idée de « devoir envers soi-même ». En fait je n'irai même pas jusque-là, je présenterai seulement un des arguments contre les devoirs envers soi-même : l'argument de l'incohérence logique.

Le problème logique des devoirs moraux envers soi-même

Si vous voulez comprendre le problème *logique* que posent les devoirs envers soi-même, pensez aux promesses ou aux relations entre créancier et débiteur, et demandez-vous ce qui se passerait si c'était la *même personne* qui faisait la promesse et qui en bénéficiait, si c'était la même personne qui était créancière et débitrice.

Celui qui fait une promesse se place sous l'obligation de la tenir. Il n'est pas libre de l'annuler sans bonnes raisons, c'est-à-dire sans raisons acceptables par celui à qui la promesse a été faite. De son côté, la personne à qui la promesse a été faite est libre de l'annuler même sans raison. Si vous m'avez promis de me prêter votre tronçonneuse, vous n'êtes pas libre d'annuler cette promesse sans raison valable, mais je suis libre, moi, de vous en délivrer pour une raison quelconque (je n'ai plus envie de tuer personne, j'ai décidé de respecter les arbres, etc.) ou sans aucune raison, par pur caprice. C'est l'une des spécificités du système de droits et devoirs qu'engendre une promesse.

Comment ce genre de schéma pourrait-il s'appliquer à une promesse envers soi-même, c'est-à-dire quand c'est la *même personne* qui est auteur et destinataire de la promesse? Supposons que je me sois fait à moi-même la promesse de ne plus jamais manger de poisson surgelé d'une autre marque que « Picard ». En tant qu'auteur de la promesse, je ne suis pas libre de l'annuler. Mais en tant que destinataire, je suis libre de l'annuler. N'est-ce pas contradictoire?

Dans le cas des promesses, l'émetteur (celui qui a promis) est tenu par l'obligation, alors que le récepteur (celui à qui on a promis) est libre de l'annuler. La promesse n'engage que celui qui l'a faite (et pas celui qui la reçoit comme disent cyniquement certains politiciens).

Dans le cas d'une relation entre créancier et débiteur, c'est l'inverse. L'émetteur (le créancier) est libre d'annuler l'obligation (la dette) alors que le récepteur (le débiteur) ne l'est pas. On est libre de me dire généreusement « Tu ne me dois plus les 20.000 euros que je t'ai prêtés. J'annule la dette », mais je ne suis pas libre de répondre cyniquement : « De toute façon, je ne comptais pas te les rendre. J'avais déjà annulé la dette ».

Appliquons le modèle de la dette aux devoirs envers soi-même: nous aurons le même problème logique que pour les promesses. Supposons que la *même personne* soit à la fois créancière et débitrice. En tant que celle qui oblige (créancière), elle est libre d'annuler la dette. Mais en tant que celle qui est obligée (débitrice), elle n'est pas libre de l'annuler. N'est-ce pas contradictoire ?

Ce qui fait problème, bien sûr, ce n'est pas que les obligations morales ou légales soient des impératifs qu'on est libre de ne pas respecter. Il n'y a, en effet, rien de contradictoire dans cette possibilité. C'est même l'un des traits qui distingue une obligation morale ou légale d'une loi naturelle. On ne peut pas violer la loi de la gravitation, mais on peut parfaitement se soustraire à l'obligation de respecter une promesse ou un engagement à rembourser une dette (en évitant le destinataire de la promesse ou le créancier par exemple). Mais avoir les moyens de ne pas respecter une obligation n'est pas la même chose qu'être en position de *l'annuler*. Je peux ne pas respecter une promesse ou un engagement à rembourser une dette, mais cela ne signifie pas que ces obligations ne comptent plus, que je les ai *annulées*.

Bref, le problème logique des devoirs envers soi-même n'est pas qu'il s'agit d'obligations auxquelles on est libre de se soustraire. C'est qu'on est libre de les annuler (comme le créancier ou le destinataire d'une promesse) sans être libre de les annuler (comme le débiteur ou l'auteur d'une promesse), ce qui est contradictoire.

Hobbes avait bien vu cette contradiction : « Il n'est pas non plus possible à quiconque d'être obligé à soi-même, parce que celui qui peut obliger peut affranchir et donc celui qui s'oblige soi-même n'est pas obligé ». ¹

Kant aussi: « Si le moi *qui oblige* est entendu dans le même sens que le moi *obligé*, c'est, dans ce cas, un concept contradictoire que celui de devoir envers soi-même ». ²

Mais la suite de la discussion de Kant vise à montrer que, pour lui, cette contradiction n'est qu'*apparente*. Son raisonnement est le suivant :

- 1) Il serait inconcevable d'avoir des obligations envers les autres s'il était inconcevable d'avoir des obligations envers soi-même.
- 2) Or tout le monde conçoit l'existence d'obligations envers les autres.
- 3) Les obligations envers soi-même ne sont donc pas inconcevables.

C'est la première prémisse qui me paraît défectueuse. Serait-il vraiment inconcevable d'avoir des obligations envers les autres s'il était inconcevable d'avoir des obligations envers soi-même ? C'est loin d'être évident. On pourrait avoir des obligations envers les autres même s'il était impossible d'avoir des

¹ Thomas Hobbes, *Léviathan*, ch. 26, trad. Gérard Mairet, Paris, Folio-Essais Gallimard, 2000, p. 407-408.

² Emmanuel Kant, *Doctrine de la vertu*, dans *Métaphysique des Mœurs, II, Doctrine du Droit. Doctrine de la vertu* (1797), trad. Alain Renaut, GF, 1994, p. 267.

obligations envers soi-même. Ce serait seulement des obligations que nous ne pourrions pas respecter.

Par ailleurs, ce qui est nécessaire, pour respecter nos obligations à l'égard des autres, ce n'est pas la possibilité d'avoir des obligations à l'égard de nous-mêmes, car nous pourrions ne pas les respecter même si elles étaient concevables, mais la possibilité d'avoir la *motivation* ou la *volonté* de les respecter.

Au total, si c'est l'existence d'un lien conceptuel entre devoir envers autrui et devoir envers soi-même qui porte tout le poids de la solution kantienne au problème de l'incohérence logique de la notion de devoir envers soi-même, elle est douteuse, car l'existence d'un tel lien conceptuel n'est pas garantie.

Cependant, mon argument contre le raisonnement kantien n'est pas conceptuel mais épistémologique.

Kant fait reposer une notion claire, les devoirs envers les autres, sur une notion confuse, le devoir envers soi-même. Je crois qu'on peut dire, avec tout le grand respect qu'on doit à Kant, que ce n'est pas une bonne stratégie épistémologique. Il vaut mieux construire un raisonnement sur des idées claires que sur des idées confuses.

Pourquoi l'idée de devoir envers soi-même est-elle moins claire que celle de devoir envers les autres ?

Il n'est pas difficile de comprendre ce que signifie avoir des devoirs envers les autres. Les sources de ces devoirs sont nombreuses et souvent assez évidentes. Certains ont pour origine les promesses que nous avons faites ou les contrats que nous avons passés.

Ces promesses et contrats créent à la fois des devoirs envers les autres que nous nous sommes dans l'obligation de respecter, et aussi des droits des autres à notre égard auxquels ils peuvent renoncer.

Il est plus difficile de comprendre l'idée de devoir envers soi-même. Normalement, lorsque quelqu'un vous promet quelque chose, comme vous prêter cent mille euros, vous pouvez, comme on l'a vu, le libérer de sa promesse à tout moment (et à son grand soulagement) en lui disant par exemple « Merci, je n'en ai plus besoin ». Quelle serait la force contraignante d'une promesse que je me ferais à moi-même, dont je pourrais me libérer à tout moment par ce genre de formule ? En quoi le devoir moral envers soi-même serait-il un devoir, si on peut s'en débarrasser avec une telle facilité ?

Cependant, il y a des devoirs envers les autres qui ne proviennent pas de contrats ou promesses personnelles. Ils sont corrélatifs de certains droits des autres auxquels ces derniers ne peuvent pas renoncer, comme le droit de ne pas être réduit en esclavage ou de ne pas être torturé. Ce sont des droits *inaliénables*.

Essayons d'appliquer ce modèle aux devoirs moraux envers soi-même. Si les devoirs envers soi-même avaient les mêmes sources et la même structure que les droits inaliénables, nous pourrions aussi avoir des droits envers nous-mêmes.

Qu'est-ce que cela pourrait bien signifier ?

Essayons d'imaginer ce que cela donnerait pour un vol, un viol ou un abus de confiance. Qui nous prendrait au sérieux si nous portions plainte pour vol, viol, ou abus de confiance, non pas contre un autre mais contre nous-mêmes ? Comment pourrions-nous exercer ces droits envers nous-mêmes ? Contre qui pourrions-nous les revendiquer ? Comment ferait-on pour organiser la défense de la partie de nous-mêmes qui est accusée ? Comment, concrètement, pourrions-nous être l'accusé et la victime dans la même affaire ? En passant d'un camp à l'autre pendant toute la durée du procès comme un clown transformiste ? L'idée de devoirs envers soi-même contient d'autres paradoxes. Personne ne nie la possibilité de mentir aux autres et personne, me semble-t-il, ne pense que c'est une action qui ne pose jamais aucun problème moral.

Mais il ne semble pas qu'on puisse dire la même chose du mensonge à soi-même. D'abord, on peut contester la possibilité de se mentir à soi-même. En principe, le menteur est supposé penser que la personne à qui il ment ne sait pas du tout qu'on lui ment. Est-ce concevable dans le cas d'un mensonge à soi-même ? Est-ce que je peux croire que la personne à qui je mens ne sait pas du tout que je lui mens, si cette personne n'est autre que moi-même ? C'est une question sur laquelle les philosophes continuent de se disputer sans jamais se fatiguer.

Enfin, il y a aussi tous les cas de sentiments qui ont un sens moral quand on les éprouve à l'égard d'autrui, et qui n'en ont aucun quand on les exprime à l'égard de soi-même. Le meilleur exemple, je crois, c'est la gratitude. On estime en général, que c'est plutôt une bonne chose d'éprouver de la gratitude à l'égard de ceux qui se sont montrés indulgents ou généreux envers nous. On ne peut pas en dire autant de la gratitude à l'égard de soi-même. Que pourrait bien vouloir dire d'ailleurs « avoir de la gratitude à l'égard de soi-même » ? Et quelle pourrait bien être la valeur morale d'un tel sentiment ?

Quoi qu'il en soit, j'essaie dans mes travaux d'accumuler des preuves du fait que le rapport à soi-même n'a pas d'importance morale.

Faire le bien ou ne pas nuire ?

Puisque j'admets la division entre rapport à soi-même et à autrui, et puisque j'estime que rien de ce qui concerne le rapport à soi-même n'a de valeur morale, la conclusion que je dois logiquement tirer, c'est que si quelque chose a de la valeur morale, c'est notre *rapport à autrui*.

Tout ce que j'ajoute à cette idée, qui ne prétend évidemment pas à l'originalité, c'est mon insistance sur le fait que le rapport à soi-même n'a *aucune* valeur morale comme le démontre en particulier l'inexistence de devoirs *moraux* envers soi-même.

L'affirmation plutôt radicale que *seul* le rapport à autrui peut avoir une valeur morale ne clôt cependant pas le débat, puisqu'elle appelle aussitôt une autre question : quel genre de rapport à autrui a une valeur morale ?

Là encore, nous avons deux possibilités, l'une négative, l'autre positive. L'option négative pourrait être inspirée par le principe de « non nuisance » de John Stuart Mill : ce que nous demande l'éthique, c'est de ne pas causer tort à autrui, un point c'est tout.¹ L'option positive pourrait provenir de tout un ensemble de principes d'assistance, de charité ou de bienfaisance, des principes dits du « bon samaritain » en particulier, qui nous demandent de porter secours aux personnes en danger.

J'ai cru longtemps qu'on ne pouvait pas se contenter de l'option négative, entre autres parce que même une éthique minimaliste ne peut pas complètement ignorer notre intuition qu'il doit bien exister des devoirs d'assister des personnes en danger. Pensez à un automobiliste qui passe devant un amas de ferrailles où gémissent des personnes gravement blessées, et ne s'arrête pas pour leur venir en aide ou, au moins, pour prévenir un service d'urgence médical, alors qu'il en a les moyens et n'est pas particulièrement pressé d'accomplir un autre devoir plus important. Il pourrait estimer que, si la seule chose que la morale nous demande, c'est de ne pas nuire directement et intentionnellement à autrui, il ne fait rien d'immoral, puisque *personnellement, il n'a causé aucun tort direct aux accidentés*. Pour éviter ce genre de conclusion contre intuitive, il me semblait qu'il fallait ajouter au principe négatif de non nuisance un principe positif d'assistance.

J'estime, à présent, que dans les cas communs où il n'y pas de personne en danger, le principe d'assistance peut justifier le paternalisme, cette attitude qui consiste à vouloir faire le bien des autres sans tenir compte de leur avis. Or traiter quelqu'un de façon paternaliste, c'est lui causer un tort. J'ai donc préféré m'en tenir finalement au seul principe de non nuisance aux autres.

Crimes sans victimes

On sait bien qu'en philosophie se débarrasser d'un problème signifie en réalité s'en créer mille autres (au moins).

C'est évidemment ce qui se produit quand essaie de réduire toute l'éthique au simple principe de ne pas nuire aux autres.

Dans la phrase « ne pas nuire aux autres », que veut dire nuire ? Est-ce que gagner un match de foot c'est nuire à ceux qui ont perdu ? Est-il interdit de jouer au foot pour gagner selon mon principe ? Les poules, les fœtus sont-ils inclus dans les autres auxquels il ne faut pas nuire ? Et les carottes ? Et nos ordinateurs personnels ?

Au lieu de me confronter directement à ces questions trop compliquées, j'ai préféré procéder par étapes.

¹ John Stuart Mill, *De la liberté* (1859), trad. Fabrice Pataut, Presses Pocket, 1990.

J'ai commencé par donner une certaine interprétation générale du principe de non nuisance dont j'espérais pouvoir tirer tout ce qui m'est utile dans le débat moral.

Selon cette interprétation, le principe de non nuisance à autrui est celui qui exclut ce qu'on appelle, en histoire du droit, les « crimes sans victime ».

Qu'est-ce qu'un crime sans victime ? À partir du XVIII^e siècle, sous l'influence des penseurs des Lumières (Montesquieu, Beccaria, Voltaire, etc.) et des utilitaristes comme Bentham ou John Stuart Mill, un vaste mouvement d'idées s'est développé, qui avait pour objectif de séparer complètement le droit de la religion, de débarrasser, entre autres, le droit pénal de la notion « irrationnelle » de péché et des qualifications associées : superstition, blasphème, hérésie, sacrilège, perversion, etc.

Les promoteurs de ce mouvement estimaient que des lois rationnelles et raisonnables devaient renoncer à sanctionner les « crimes sans victimes », ¹ c'est-à-dire,

- 1) les offenses à des entités abstraites ou symboliques (comme « Dieu », la « Patrie », les « signes de la religion », le « drapeau de la nation »),
- 2) les activités auxquelles nul n'a été contraint de participer et qui ne causent aucun dommage direct à des « tiers » ² (comme les jeux d'argent ou les relations sexuelles entre personnes consentantes de quelque nature qu'elles soient),
- 3) Les conduites qui ne causent des dommages directs qu'à soi-même (comme la toxicomanie ou le suicide).

Dans tous ces cas, on peut, en effet, se demander « Où sont les victimes ? », c'est-à-dire « Où sont les personnes physiques, concrètes, qui ont subi des dommages *contre leur gré* » ?

La question a même un petit côté absurde pour les atteintes aux drapeaux, aux hymnes nationaux, à la Patrie, aux Dieux, ou aux pages glorieuses de l'histoire. On ne voit pas très bien comment il serait possible de faire du mal (ou du bien) à ce genre de choses !

Mais encore une fois en me débarrassant d'un problème philosophique, je m'en suis créé d'autres.

Dans la définition de la deuxième catégorie de crimes sans victimes, travail sexuel ou relations sado-masochistes, c'est la notion de consentement qui porte tout le poids de la qualification de ces relations comme crimes sans victimes.

¹ Flora Leroy-Forgeot, *Histoire juridique de l'homosexualité en Europe*, Paris, PUF, 1997, p. 50-82 ; Lawrence M. Friedman, *Brève histoire du droit aux Etats-Unis* (2002), trad. Monique Berry, Éditions Saint-Martin, Québec, 2004, p. 72-73 ; Jean-François Chassaing, « Le consentement. Réflexions historiques sur une incertitude du droit pénal », dans Daniel Borillo et Danièle Lochak, eds., *La liberté sexuelle*, Paris, PUF, 2005, p. 65-88.

² C'est-à-dire à des personnes physiques qui ne sont pas impliquées directement dans l'activité. Cf. Leroy-Forgeot, op. cit. p. 53.

Or, il est évident que cela pose un problème normatif puisque comme je l'ai dit au début, pour de nombreux juristes, il y a des fautes que le consentement n'annule pas.

Mais en gros je suis prêt à donner une large place au consentement dans ma construction en raison de mon rejet du paternalisme.

Encore faut-il que ce consentement soit libre et éclairé comme on dit. Et je sais, bien sûr, qu'on va m'attaquer sur cette question en dénonçant la fiction du consentement, qui n'est jamais libre et éclairé, les gens étant souvent stupides, paresseux, aliénés, attirés par des bêtises, ou carrément manipulés par ceux qui cherchent à faire des profits énormes sur leur dos.

Je n'ai pas de définition du consentement à proposer, et aucune nouvelle liste de conditions du consentement libre et éclairé à faire valoir.

Tout ce que je peux dire, c'est qu'il faut éviter de confondre le problème de la réalité du consentement et celui de sa valeur.

Pensez à la prostitution. Tantôt on nie la réalité du consentement des travailleurs sexuels : il est inconcevable que quelqu'un se prostitue librement. Tantôt on nie la valeur du consentement : il est scandaleux de choisir ce métier répugnant, contraire à la dignité humaine. Il vaut mieux nettoyer des centrales nucléaires sans protection que de faire des fellations à la chaîne à des inconnus répugnants.

En fait, il me semble que ce qui dérange les gens, ce n'est jamais vraiment la réalité du consentement (à part les plus remontés contre l'aliénation dans les sociétés contemporaines), c'est sa valeur.

Il y a probablement pas mal de choses auxquelles on ne doit pas consentir, comme accepter un pot de vin pour conclure un marché. Mais le fait est que c'est souvent dans le domaine sexuel aujourd'hui que la valeur du consentement est contestée. C'est ce qui rend ce discours normatif suspect à mes yeux.

En ce qui concerne, la question de la réalité du consentement qui est tout à fait différente, il me semble qu'il faut éviter l'acharnement herméneutique et l'injustice épistémique.

*Qu'est-ce que ça veut dire ?*¹

Lorsqu'un patient incurable ne formule aucune demande d'aide active à mourir ou de suicide assisté, lorsqu'il préfère rester en vie, même dans certaines conditions difficilement supportables, alors que le coût est extrêmement élevé pour lui-même, ses proches et la société, on estime que sa décision doit être respectée.

Les affirmations du patient qui veut continuer à vivre dans ces conditions sont *prises à la lettre*. On ne cherche pas leur sens psychologique caché. Personne n'est censé pouvoir dire, publiquement du moins: « Le fait qu'il veut continuer à vivre dans ces conditions est pathologique. Son attitude s'explique par une

¹ Voir mon *La vie, la mort, l'État. Le débat bioéthique*, Paris, Grasset, 2009, p. 122-126.

certaine psychorigidité, un dédain arrogant pour son entourage et une peur irrationnelle de la mort. Il ne faut pas en tenir compte ».

Mais lorsqu'un patient incurable, qui a conservé ses capacités cognitives, formule une demande d'aide active à mourir ou de suicide assisté réitérée, lorsqu'il affirme qu'il ne veut pas rester en vie dans certaines conditions qu'il juge répugnantes, on change de façon de raisonner. On considère que ses affirmations n'ont pas de sens littéral. C'est un « appel » qu'il faut décoder. Il exprime la honte, la solitude, la souffrance ou d'autres choses du même genre, mais ce n'est pas la manifestation d'une authentique volonté de mettre fin à sa vie.¹

Je vois ce traitement inégal des deux demandes comme une forme d'injustice épistémique. On n'accorde pas le même crédit à des propositions qui expriment pourtant autant la volonté de la personne.

Un autre exemple d'injustice épistémique est celle qui pousse certaines féministes à estimer que, dans le cas des relations sexuelles, non c'est non, mais oui, ce n'est pas oui.

C'est ce qui les conduit à penser qu'il ne faut jamais prendre à la lettre les affirmations des femmes qui disent se prostituer librement et toujours prendre à la lettre les affirmations des femmes qui disent se prostituer sous les menaces les plus horribles.

En matière de consentement, ce qu'il faut éviter, entre autres, c'est ce genre d'injustice épistémique.

Finalement quand on cherche à mesurer la réalité du consentement il me semble qu'il faut éviter d'être trop exigeant, car seul Dieu peut faire des choses sans y être contraint en aucune manière, et se dire que même si le consentement n'a souvent pas beaucoup de sens en matière de soins par exemple, il reste un rempart important contre le paternalisme médical.

Quoi qu'il en soit, ce qui m'intéresse, dans mes recherches, c'est de déterminer dans quelle mesure l'idée politique et légale de « crime sans victime » peut s'étendre à l'éthique aussi.

Psychologie du minimaliste moral

Je vais essayer de donner une image un peu plus concrète du problème en faisant avec vous un peu de philosophie morale expérimentale,² ce qui veut dire, dans le cas qui m'intéresse, vous parler d'enquêtes psychologiques et sociologiques sur l'origine et la forme des jugements moraux.

¹ Marie de Hennezel, « Permettre la mort », dans *Doit-on légaliser l'euthanasie ?* André Comte-Sponville, Marie de Hennezel, Axel Kahn, sous la direction d'Alain Houziaux, Paris, Les Éditions de l'atelier, 2004, p. 75-101.

² Voir mon *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Grasset, 2011.

Là il s'agit d'une expérience de pensée soumise à des échantillons de personnes sélectionnées selon des critères standard d'âge, de religion, de statut économique et social, de sexe etc.

On raconte à ces personnes l'histoire suivante :

Julie et Mark sont frère et sœur. Ils passent leurs vacances ensemble dans le sud de la France. Un soir, alors qu'ils se retrouvent dans un cabanon au bord de la mer, ils se disent qu'il serait intéressant et amusant d'essayer de faire l'amour. Julie prend la pilule depuis quelque temps et les risques qu'elle tombe enceinte sont très faibles. Mais pour plus de sûreté, Mark se sert d'un préservatif. Ils prennent plaisir à faire l'amour mais décident de ne pas recommencer. Ils gardent pour eux le secret de cette douce nuit qui leur donne le sentiment d'être plus proches.

Puis on leur demande :

Qu'en pensez-vous ? Leur était-il permis de faire l'amour ?¹

Les réponses spontanées étaient globalement convergentes. La plupart des répondants exprimaient une désapprobation immédiate et sans nuances.

Ce qu'ils ont fait est mal.

Mais les justifications réfléchies étaient mal formées.

Pour expliquer pourquoi ce que Julie et Mark avaient fait n'était pas « correct », ils évoquent la possibilité que Julie pourrait tomber enceinte et donner naissance à un enfant handicapé. L'expérimentateur leur rappelle alors que le couple avait pris toutes les précautions pour l'éviter.

Ils passent à une autre justification : la relation pourrait laisser un traumatisme psychologique comme séquelle. L'expérimentateur leur rappelle que rien de tel n'a eu lieu.

Ils changent encore de cheval : cette relation pourrait offenser la société. L'expérimentateur précise à nouveau qu'elle restera secrète.

À la fin, les répondants sont obligés d'admettre qu'ils sont à court de raisons, ce qui ne les empêche pas de continuer à exprimer leur désapprobation : « Je sais que c'est mal, mais je ne peux pas dire pourquoi ».

Ce qui m'intéresse dans cette expérience de pensée ce sont ses implications particulières en philosophie morale. De ce point de vue, les questions que pose *L'inceste en toute innocence*, sont les suivantes.

Est-il vrai que, pour la plupart des gens, certaines actions sont incorrectes ou immorales, même si elles n'ont causé aucun tort concret à personne ?

¹ Jonathan Haidt, « The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment », *Psychological Review*, 108, 2001, p. 814-834

Peut-on considérer légitimement que les fautes sans victimes peuvent être immorales?

Un certain nombre d'études de psychologie morale se sont penchées sur cette question des « fautes sans victimes ». En fait, deux grandes conceptions s'opposent à cet égard.

- 1) Nous avons tendance à ne juger immorales que les fautes avec victimes.
- 2) Nous avons tendance à juger immorales toutes sortes de fautes sans victimes.

On peut dire que la première conception est « minimaliste », parce qu'elle suppose que notre morale de base est pauvre du fait qu'elle exclut les fautes sans victimes.

Dans le même esprit, on peut dire que la seconde conception est « maximaliste », parce qu'elle suppose que notre morale de base est riche du fait qu'elle admet de nombreuses fautes sans victimes. ¹

Minimalisme

Différentes études expérimentales semblent accréditer la thèse de la pauvreté de la morale de base. Les plus importantes sont celles d'Elliot Turiel et de Larry Nucci. ²

L'une d'entre elles consiste à mener des entretiens avec des sujets jeunes ou très jeunes (à partir de cinq ans jusqu'à l'adolescence) qui reçoivent une éducation religieuse stricte dans des milieux qui restent relativement à l'abri du libéralisme ambiant (Amish-Mennonites, Réformés Calvinistes, Juifs conservateurs et orthodoxes). ³ Elle porte sur les jugements spontanés et les justifications donnés par les répondants sur les sujets suivants :

Règles morales : Est-il permis de voler, de frapper, de dire du mal d'autrui, de détruire ses biens ?

Règles non morales liées aux autorités et aux rituels religieux : Est-il permis de ne pas respecter le Jour du Seigneur, l'obligation de se couvrir ou de se découvrir, les interdits alimentaires et de ne pas pratiquer la circoncision ?

Pour ce qui concerne les règles religieuses, comme l'obligation de la circoncision ou de l'alimentation kasher, les réponses vont globalement dans le même sens.

¹ Ibid.

² Elliot Turiel, « Nature et fondements du raisonnement social dans l'enfance », dans J.P. Changeux, éd., *Fondements naturels de l'éthique*, Paris, Odile Jacob, 1991, p. 301-317 ; Vanessa Nurock, *Sommes-nous naturellement moraux ?* Paris, PUF, 2010 ; Nicolas Baumard, *Comment nous sommes devenus moraux. Une histoire naturelle du bien et du mal* Paris, Odile Jacob, 2011.

³ Larry Nucci, *Education in the Moral Domain*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

- 1) Les règles religieuses sont inapplicables aux membres des autres religions. Elles ne valent que pour ceux qui partagent la même foi. Ceux qui ne sont pas Juifs ne sont pas obligés de se faire circoncire ou de manger kasher !
- 2) S'il n'y avait aucune référence à ces obligations dans la Bible ou si aucune autorité religieuse ne les prescrivait, il ne serait pas nécessaire de suivre.

Pour les règles morales aussi, les réponses vont toutes dans le même sens

- 1) Les règles morales sont applicables aux membres des autres religions. Elles valent pour tout le monde.
- 2) Même s'il n'y avait aucune référence à ces obligations dans la Bible, il faudrait quand même les suivre.

Ces tendances générales sont supposées établir que les jeunes distinguent ce qui appartient à la morale et ce qui fait partie du domaine religieux.

Dans le domaine moral, les règles sont supposées universelles et n'ont nullement besoin d'être garanties par une autorité humaine, un texte sacré ou un être surnaturel.

Selon les répondants, il serait mal de voler ou frapper quelqu'un, même s'il n'était fait mention d'une interdiction de ces actes à aucun endroit dans la Bible.

Au total, ces études montrent que, pour ces enfants, les règles qui sont censées s'appliquer à tout le monde et pas seulement à sa propre communauté sont minimalistes. Elles ne concernent que les actions qui, comme voler, sont supposées nuire aux autres.

Bref, selon cette théorie, quand on est jeune, on ne voit pas de la morale partout, mais seulement dans un certain domaine : celui du rapport aux autres et, plus précisément, le tort aux autres.

L'hypothèse qu'un long apprentissage social est nécessaire pour devenir un « moralisateur » dans tous les domaines, y compris le rapport à soi, devient plausible.

Psychologie du maximaliste moral

Évidemment, une théorie aussi complète et audacieuse ne pouvait pas laisser la communauté scientifique indifférente. Pour tester sa validité, des dispositifs expérimentaux similaires ont été mis au point.¹ C'est Jonathan Haidt, un psychologue américain, qui a pris la tête de la contestation.

Son hypothèse centrale, diamétralement opposée à celle d'Elliot Turiel, est qu'il n'existe pas de tendance naturelle ou universelle à limiter le domaine de la morale aux actions qui nuisent aux autres.

¹ Jonathan Haidt, S.H. Koller et M.G. Dias, « Affect, Culture and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog ? », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 5, n° 4, 1993, p. 613-628.

Il a soutenu que les études de psychologie morale étaient souvent biaisées par certains préjugés « progressistes » et « occidentalistes ».¹ Elles partent du présupposé que toute la morale pourrait être ramenée au souci de ne pas causer de tort aux autres, et elles admettent, sans raison valable, que tout le monde trace des limites très claires entre la morale, la religion et les conventions sociales.

Mais dans toutes les sociétés humaines, il y a des obligations et des interdictions qui vont au-delà de ce souci minimal de ne pas causer de torts concrets à d'autres individus et qui relèvent cependant, pour les membres de ces sociétés, *du même type jugement*.

La plupart des interdits sexuels (prohibition de l'inceste entre adultes consentants y compris) et alimentaires (ne pas manger de porc, de mollusques etc.) seraient considérés par ceux qui les respectent comme des interdictions et des obligations « universelles », c'est-à-dire valant pour tous et pas seulement pour les membres de la communauté.

Il en irait de même pour les obligations à l'égard de soi (se raser la tête, se laisser pousser la barbe, ne pas boire d'alcool ou consommer de la drogue etc.) ou des morts (ne pas les enterrer ou les enterrer à même le sol, etc.). *Il s'agirait donc d'obligations ou de prohibitions « morales »*.

Pourtant, ces obligations et prohibitions portent sur des actions ou des relations qui ne causent aucun tort concret à qui que ce soit en particulier (même pour l'inceste entre adultes consentants) et ne semblent pas soulever des questions de justice ou de réciprocité.

Il se peut que, dans le monde occidental, le domaine moral soit, de fait, devenu très étroit. Mais il se peut aussi que ce soient les préjugés culturels des chercheurs qui leur fassent voir les choses ainsi.

Quoi qu'il en soit, si on prend la peine d'aller voir ailleurs, on s'aperçoit qu'un système moral fondé sur les torts, les droits, la justice, n'est pas le seul concevable. Ainsi Schweder distingue trois grands systèmes moraux : *éthique de l'autonomie, éthique de la communauté, éthique de la divinité*.²

1) *éthique de l'autonomie*

Dans l'éthique de l'autonomie, on voit la personne comme une structure de préférence individuelle. Son autonomie, ses capacités de choisir et de contrôler sa vie sont considérées comme des valeurs morales à protéger.

Le code moral insiste sur les notions de torts, de droits, de justice. Ces notions sont élaborées de façon raffinée dans les systèmes légaux et moraux des sociétés

¹ Jonathan Haidt et F. Bjorklund, « Social Intuitionists Answer Six Questions about Moral Psychology » dans W. Sinnott-Armstrong, éd., *Moral Psychology, vol. 2, The Cognitive Science of Morality : Intuition and diversity*, Cambridge, Mass. The MIT Press, 2008, p. 181-217.

² R.A. Schweder, « The Psychology of Practice and the Practice of the Three Psychologies », *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 2000, p. 207-22.

occidentales sécularisées. Ce code correspond exactement au domaine moral comme Turiel le conçoit.

2) éthique de la communauté

Dans l'éthique de la communauté, on voit la personne comme porteuse d'un rôle dans une entreprise collective interdépendante qui la dépasse.

Le code moral insiste sur les devoirs, le respect, l'obéissance aux autorités. Les actions doivent être conformes aux exigences des rôles de genre, de caste, d'âge etc.

3) éthique de la divinité,

Dans l'éthique de la divinité, on voit la personne comme une entité spirituelle qui doit, avant tout, rester pure, éviter d'être souillée et viser la sainteté. Toutes sortes d'actes qui sont censés souiller ou dégrader la nature spirituelle de la personne sont sanctionnés même lorsqu'ils ne causent aucun tort aux autres. Ce code moral, centré sur les pratiques corporelles, paraît bizarre aux membres des sociétés occidentales. Mais il a donné naissance, en Inde, à un système de règles de pureté et de souillure incroyablement élaboré, et dans l'Ancien Testament, à un ensemble complexe d'interdits sexuels et alimentaires.

Sommes-nous naturellement minimalistes ou maximalistes ?

Pour Haidt, notre morale de base est très riche.

Nous développons très tôt une tendance à juger immorales toutes sortes d'actions sans victimes clairement identifiables : relations homosexuelles entre adultes consentants, blasphème, suicide, profanation de sépultures, consommation de nourriture impure, façons jugées scandaleuses de se s'habiller ou traiter son corps, et ainsi de suite. Haidt est allé jusqu'à soutenir que l'incompréhension dont les libéraux font preuve à l'égard de ce moralisme naturel est à l'origine d'erreurs scientifiques et politiques profondes.¹ Mais la question principale reste de celle de savoir si Haidt a bien réussi à prouver que des populations entières ont tendance à juger certaines fautes sans victimes comme étant « immorales » et non comme simplement contraires à des règles religieuses ou sociales.

Je ne le pense pas. En réalité, les chercheurs sont partagés entre deux hypothèses opposées.

Pour les uns, notre morale de base est pauvre, minimale, et il faut un travail social considérable pour faire de nous des moralisateurs intolérants à l'égard des

¹ Jonathan Haidt, *The Righteous Mind. Why Good People are Divided by Politics and Religion*, Pantheon Books, 2012.

styles de vie différents du nôtre, toujours tentés de mettre notre nez dans les affaires des autres.

Pour les autres, notre morale de base est riche et il faut un travail social considérable pour faire de nous des « libéraux » tolérants à l'égard des styles de vie différents du nôtre, et respectueux de l'intimité des autres.

Quelle est la meilleure ?

Nous ne le savons pas encore.

Quoi qu'il en soit, indépendamment de ce nous disent et nous diront les scientifiques, on peut avoir des préférences normatives pour le minimalisme ou le maximalisme.

Alors, évidemment, si on est minimaliste par la pensée, et si les humains sont maximalistes par nature, philosophes y compris, il ne sera pas très facile de les convaincre.

Mais on peut toujours espérer que ce n'est pas le cas.

Ruwen Ogien

L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme¹ *par Thomas Hochmann*

Professeur de droit public à l'Université de Reims Champagne-Ardenne

L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme semblent contribuer de deux manières à atteindre les objectifs de l'éducation aux droits de l'homme, rappelés dans la Déclaration des Nations-Unies du 19 décembre 2011². En premier lieu, les efforts de maintenir présents à l'esprit les crimes commis par les Nazis peuvent être justifiés par l'idée, souvent proclamée sous forme de slogan après la Seconde guerre mondiale, selon laquelle « ceux qui ne se souviennent pas du passé sont condamnés à le revivre ». La pertinence de cette phrase, écrite par le philosophe George Santayana en 1905, a pu être critiquée de manière assez convaincante³. Néanmoins, les Nations-Unies semblent persuadées que l'enseignement des atrocités passées contribue à éviter de futures violations massives des droits de l'homme. Ainsi, la Résolution de 2005 sur la mémoire de l'Holocauste déclare que ce crime « demeurera à jamais pour tous les peuples un rappel des dangers de la haine, de l'intolérance, du racisme et des préjugés », et prie dès lors « les États Membres d'élaborer des programmes éducatifs qui graveront dans l'esprit des générations futures les enseignements de l'Holocauste afin d'aider à prévenir les actes de génocide »⁴. En second lieu, le négationnisme s'inscrit sans aucun doute dans un courant de pensée haineux, et l'enseignement de la Shoah permet de contrecarrer son développement. La lutte contre le négationnisme et l'enseignement de la Shoah contribuent ainsi au développement, ou en tous cas au maintien, des droits de l'homme. En somme, ces entreprises s'inscrivent dans l'un des objectifs de la Déclaration sur la formation et l'éducation aux droits de l'homme :

« Contribuer à la prévention des violations des droits de l'homme et à la lutte contre la discrimination, le racisme, les stéréotypes et l'incitation à la haine sous toutes leurs formes, et contre les attitudes et les préjugés néfastes qui les sous-tendent, ainsi qu'à leur élimination »⁵.

¹ Côté-Philo n°20, juin 2016

² Déclaration des Nations-Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, A/RES/66/137, adoptée par l'Assemblée générale le 19 décembre 2011.

³ Lawrence Langer souligne que le philosophe appelait à s'inspirer du meilleur du passé, non à se prémunir du pire. Il concevait l'histoire comme un progrès continu, conception plus difficile à adopter après la Shoah. Selon Langer, il est loin d'être certain que l'histoire ait la moindre leçon à donner. Lawrence L. Langer, *Using and Abusing the Holocaust*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, pp. 114 s.

⁴ Résolution sur la Mémoire de l'Holocauste, A/RES/60/7, 1^{er} novembre 2005.

⁵ Déclaration des Nations-Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, A/RES/66/137.

Il est assez souvent prétendu, au sein du débat qui entoure l'interdiction du négationnisme, que l'enseignement de la Shoah est préférable à la répression juridique. Mais à bien y regarder, ces deux tâches ne sont pas mutuellement exclusives. La preuve en est qu'il leur arrive de se rencontrer directement dans une situation particulière, celle de l'enseignement négationniste. Ce cas de figure, rare mais instructif, peut être étudié de deux points de vue, celui de l'émetteur et celui du récepteur. Il s'agit donc d'examiner la répression de l'enseignant négationniste (I), puis la question des sanctions applicables à l'élève d'un tel professeur (II).

I. L'enseignant négationniste

C'est certainement dans le secondaire que la lutte juridique contre l'enseignement négationniste joue le rôle le plus important (A). Les libertés plus larges dont jouit l'universitaire ne l'immunise néanmoins pas contre toute sanction (B).

A. Le professeur négationniste dans l'enseignement secondaire

Les années de collège et de lycée contribuent grandement à former la personnalité d'individus qui demeurent encore fortement influençables. Un enseignement négationniste peut donc avoir des effets très néfastes sur les élèves qui se laissent convaincre, il peut créer des tensions dans la classe et blesser certains élèves. Il faut imaginer James Keegstra, ce professeur de lycée canadien, qui décrivait à sa classe les Juifs comme des êtres « perfides », « cupides », « avides de pouvoirs » et « infanticides », responsables des crises économiques et des guerres, qui « avaient inventé l'Holocauste pour s'attirer de la sympathie ». Les élèves étaient sanctionnés s'ils ne reproduisaient pas ces idées lors de leurs interventions en classe ou dans leurs copies d'examen. M. Keegstra fut poursuivi au pénal, donnant l'occasion à la Cour suprême du Canada de rendre l'un des premiers et des plus célèbres arrêts au monde sur la lutte contre le discours de haine¹.

À côté des sanctions pénales, un moyen essentiel de lutte contre l'enseignant négationniste réside dans les sanctions disciplinaires et, dans cette attente, les mesures de suspension qui peuvent frapper l'enseignant. Une telle décision fut confirmée en France par le Conseil d'État en 2004, à l'encontre d'un professeur d'histoire et d'éducation civique, les deux lieux privilégiés de l'enseignement des droits de l'homme. Cet enseignant, lui aussi un négationniste très violent, fut révoqué de l'Éducation nationale². La diffusion de thèses négationnistes au sein de l'enseignement constitue en effet une violation de l'obligation de neutralité

1 Cour suprême du Canada, *R. c. Keegstra*, 1990 3 R.C.S. 697.

2 Cf. Nicolas de la Casinière, « Un prof d'histoire négationniste révoqué d'un collège », *Libération*, 7 mai 1998. L'individu n'avait pas hésité à interrompre le témoignage d'une rescapée des camps dans son collège, en la traitant de menteuse et en coupant la diffusion d'un film à l'attention des élèves.

du fonctionnaire¹. Ce manquement, soulignait le Conseil d'État, est « particulièrement grave s'agissant d'un enseignant au collège »².

Cependant, les sanctions disciplinaires ne sont pas limitées aux enseignants négationnistes militants et virulents. Non soumis au principe de légalité, le droit disciplinaire permet de réprimer des comportements beaucoup plus larges que le droit pénal, et d'adapter le régime aux différents agents. Or, au sein de l'enseignement secondaire, il est permis d'imaginer que l'absence de certaines précautions peut être néfaste à l'enseignement de la Shoah. Certaines juridictions ont ainsi pu considérer qu'était répréhensible la simple introduction d'un doute, même par maladresse, dans l'esprit des élèves. De ce point de vue, l'arrêt déjà ancien rendu par une juridiction disciplinaire allemande est peut-être plus intéressant que les sanctions qui ont frappé des négationnistes fanatiques.

Un professeur d'histoire au lycée, loin de nier les crimes nazis, avait indiqué à ses élèves qu'il n'était guère permis de déduire du protocole de la conférence de Wannsee que la décision d'exterminer les Juifs d'Europe avait déjà été prise à cette date. Il s'agit là d'une thèse qui n'est pas forcément destinée à s'insérer dans une argumentation négationniste. Elle fut par exemple récemment défendue par l'historien Florent Brayard³, qui ne saurait être suspect de la moindre sympathie envers les négationnistes⁴. Cependant, à l'époque où ce professeur d'histoire s'exprimait, en 1982, aucun historien sérieux n'avait encore évoqué une telle possibilité. La cour disciplinaire remarquait ainsi que les propos de l'enseignant contredisaient des connaissances historiques établies⁵. Surtout, le professeur avait indiqué à ses élèves les références de deux ouvrages négationnistes. Mais là encore, son cas n'est pas si simple qu'il pourrait paraître, puisqu'il avait simultanément signalé que ces livres n'étaient guère objectifs et défendaient des opinions d'extrême droite.

Que penser d'un enseignant qui mentionne des ouvrages négationnistes, mais avec un avertissement, et qui remet en cause une thèse dominante sur l'histoire du génocide des Juifs, mais sans nier la Shoah pour autant ? L'interdiction pénale du négationnisme, qui n'était d'ailleurs pas encore en vigueur en Allemagne à l'époque des faits, ne semble pas susceptible d'englober de tels propos. Mais la répression disciplinaire est plus large, et la cour confirma la sanction qui avait été prononcée contre l'enseignant, une réduction de son traitement d'un cinquième pendant une période de trois ans.

La cour allemande insista sur la précaution, en somme la simplicité, qui devait être observée lorsque la Shoah est abordée à l'école. Il convient, expliqua-t-elle, de s'en tenir uniquement aux faits établis, de ne mentionner que des ouvrages strictement irréprochables. Toute entorse à cette ligne de conduite pourrait

1 Sur cette obligation, cf. Laurent Pech, « Liberté d'expression des agents publics », *JurisCl. Fonctions publiques*, Fasc. 115, n° 6.

2 CE, 22 novembre 2004, *Michel Adam*, *AJDA* 2005, p. 734, note O. Dord.

3 Florent Brayard, *Auschwitz, Enquête sur un complot nazi*, Paris, Seuil, 2012.

4 Cf. son ouvrage fondateur sur l'histoire du négationnisme en France, précédé d'une préface de Pierre Vidal-Naquet, F. Brayard, *Comment l'idée vint à M. Rassinier, Naissance du révisionnisme*, Paris, Gayard, 1996.

5 Cour disciplinaire de Basse-Saxe, 26 avril 1988, *Neue Juristische Wochenschrift*, 1988, pp. 2918 s.

induire en erreur les jeunes élèves, et contrevenir ainsi aux objectifs de cet enseignement, que la cour apprécie de la même manière que les Nations-Unies¹ : les élèves risquent de concevoir une image faussée du nazisme, et ainsi de ne plus lui opposer la même sensibilité et la même vigilance. Dès lors, les choix de l'enseignant contreviennent à son devoir de former des citoyens démocrates dans le cadre des valeurs fondamentales ancrées dans la Constitution².

Bien sûr, exigée de manière absolue, une telle relation à la Shoah figerait la recherche historique et interdirait tout progrès des connaissances. Un tel reproche est souvent adressé, au prix d'une exagération, aux lois qui interdisent la contestation de la réalité des crimes nazis. Mais cette démarche est ici située dans un contexte particulier, celui de l'enseignement secondaire. Selon la cour, les collèges et les lycées ne sont pas le lieu pour aborder les débats qui animent les spécialistes de l'histoire de la Shoah, pour établir si la décision du génocide a été prise en janvier ou en juin 1942. Autrement dit, c'est moins l'exactitude du compte-rendu historique qui importe, que les éléments essentiels du génocide et les leçons que les élèves sont censés en tirer. L'analyse détaillée et les controverses sur l'élucidation des points particuliers, explique la cour, n'est pas la tâche de l'école mais des instituts de recherche et des universités.

B. L'universitaire négationniste

En Allemagne, les universitaires sont, comme les enseignants du secondaire, soumis à une obligation de fidélité à la Constitution qui s'applique à tous les fonctionnaires. La Loi Fondamentale précise en son article 5 que « la liberté de l'enseignement ne dispense pas de la fidélité à la Constitution »³. Or, la Constitution est perçue en Allemagne comme exprimant un « ordre fondamental libéral et démocratique », un ordre de valeurs qui traduit une opposition au nazisme⁴. Il ne fait guère de doute qu'un universitaire négationniste serait sévèrement sanctionné, même si un tel cas ne semble jamais s'être présenté⁵.

En France, les universitaires disposent d'une plus large liberté d'expression que les autres fonctionnaires : l'obligation de neutralité ne leur est pas applicable⁶. Cependant, leur liberté est loin d'être absolue. D'une part ils sont soumis, comme quiconque, aux limites générales de la liberté d'expression, par exemple à l'article 24 bis de la loi du 29 juillet 1881 qui interdit de contester la réalité des crimes nazis ; et d'autre part, des sanctions disciplinaires peuvent être prononcées à leur encontre s'ils ne respectent pas « les principes de tolérance et

1 Cf. *supra*.

2 Cour disciplinaire de Basse-Saxe, cité, p. 2920.

3 Article 5 alinéa 3 de la Loi Fondamentale.

4 Cf. Christoph Gusy, « Die freiheitliche demokratische Grundordnung in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts », *Archiv des öffentlichen Rechts*, 1980, pp. 279-310.

5 L'auteur d'un ouvrage négationniste et violemment antisémite s'est cependant vu retirer en 1983 par l'Université de Göttingen le doctorat qu'elle lui avait décerné en 1949. Cette décision fut confirmée par la Cour administrative fédérale : BVerwG, 5 mai 1988, *NJW* 1988, p. 2911.

6 Cf. L. Pech, *art. cit.*, n° 14.

d'objectivité »¹. Le négationnisme, parfois décrit comme une manipulation des sources historiques dans un but haineux, viole sans conteste ces principes.

Si l'on ne trouve pas trace d'un universitaire qui ait tenu des propos négationnistes dans le cadre de ses enseignements, diverses affaires bien connues ont émaillé l'université française. Une thèse a été annulée², et un maître de conférences s'est vu sanctionné d'une interdiction d'avancement pendant deux ans suite à une publication raciste et négationniste, au motif que celle-ci était contraire aux principes de tolérance et d'honnêteté scientifique³. Plus récemment, Bruno Gollnisch fut interdit de toute activité d'enseignement et de recherche à l'Université Lyon 3 pendant une durée de cinq ans, en raison de propos tenus lors d'une conférence de presse⁴. Les critiques qui ont pu être adressées contre cette sanction disciplinaire suite à des propos tenus en dehors des activités universitaires n'emportent pas la conviction.

Selon un auteur, un comportement extérieur au service ne saurait donner lieu à une sanction disciplinaire. Il importe de respecter, explique-t-il, « la distinction [...] entre la faute universitaire qui relève d'un abus de liberté d'expression, poursuivi devant la juridiction disciplinaire, et la faute personnelle qui relève d'un manquement à la loi pénale, poursuivi devant la juridiction répressive de droit commun »⁵. Mais cette distinction n'emporte pas les conséquences que cet auteur souhaite en tirer. Il est bien établi que des faits commis en dehors des fonctions peuvent faire l'objet d'une sanction disciplinaire s'ils sont susceptibles de nuire à la fonction⁶. Des propos racistes ou négationnistes tenus en dehors de l'Université peuvent parfaitement conduire à une mesure disciplinaire, puisqu'ils

1 Article L 952-2 du Code de l'éducation.

2 Sur l'affaire *Roques*, cf. Didier Truchet, « Une affaire biaisée », *Revue juridique de l'ouest*, 1988, pp. 7-32 ; CE, 10 février 1992, *RFDA*, 1992, p. 841, concl. Laroque ; Henri Rouso, *Le dossier Lyon III, Le rapport sur le racisme et le négationnisme à l'université Jean-Moulin*, Paris, Fayard, 2004, pp. 121-133.

3 La section disciplinaire de l'Université Lyon 3 avait interdit à Bernard Notin d'exercer toute fonction d'enseignement ou de recherche en son sein pendant une période d'un an, avec privation de la moitié de son traitement. En appel, cependant, le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) opta pour une peine beaucoup plus douce. Sur cette affaire, cf. France Jeannin, *Le révisionnisme. Contribution à l'étude du régime juridique de la liberté d'opinion en France*, Thèse, Paris II, 1995, pp. 130-139 ; H. Rouso, *op. cit.*, pp. 162 ss.

4 Il n'existe pas d'enregistrement de la conférence de presse, et la teneur des propos est controversée. B. Gollnisch a admis devant le Conseil d'État avoir déclaré, à propos du rapport sur le négationnisme à Lyon 3, cité dans les notes précédentes : « M. Rouso, historien estimable d'origine juive, directeur de l'Institut d'histoire du temps présent, adversaire déclaré des révisionnistes, aurait pu être considéré comme un historien engagé contre ce qu'il avait pour mission d'étudier ». En revanche, les instances disciplinaires sanctionnèrent également la phrase « Quant à l'existence des chambres à gaz, c'est aux historiens d'en discuter et de se déterminer », tandis que B. Gollnisch affirme avoir déclaré qu'il s'en remettait aux historiens « s'agissant, au cas par cas, de l'existence des chambres à gaz dans tel ou tel camp ». Cf. les conclusions de R. Keller sur CE, 19 mars 2008, *Bruno Gollnisch*, *AJDA* 2008, p. 1058. C'est essentiellement en raison de ces doutes sur les propos tenus que la Cour de cassation a annulé la condamnation pénale de B. Gollnisch. Cf. Cass. crim., 23 juin 2009, bull. n° 132. On ne saurait donc percevoir dans cet arrêt, avec un auteur, une « forte tentation de minimiser l'impact social, politique et idéologique des doctrines révisionnistes » (*Rev. Sc. Crim.*, 2010, n° 1, chron. J. Francillon, p. 172).

5 Olivier Gohin, « La liberté d'expression dans l'enseignement supérieur », *Politeia*, n° 10, 2006, p. 136.

6 Cf. par exemple André Paysant, *Le régime disciplinaire du personnel de l'enseignement supérieur*, Caen, 1964, p. 18 ; et les conclusions de R. Keller sur CE, 19 mars 2008, *cité*, p. 1056.

contreviennent aux « principes d'objectivité et de tolérance » imposés à l'enseignant-chercheur.

Un autre auteur, critiquant la décision d'irrecevabilité rendue par la Cour européenne des droits de l'homme sur la requête de B. Gollnisch¹, regrette que les hommes politiques qui appartiennent à la fonction publique paraissent bénéficier d'une liberté d'expression moins étendue que les autres². La Cour, critique cet auteur, soumet l'universitaire à une plus grande responsabilité. Le problème est cependant ainsi mal posé : hommes politiques ou non, les fonctionnaires, universitaires compris, encourent certaines restrictions disciplinaires qui ne concernent évidemment pas les personnes extérieures à la fonction publique. Inversement, le seul statut d'universitaire ne saurait obliger la Cour à une plus grande précaution. Ce sont les propos énoncés, et non la profession de leur auteur, qui importent pour juger des restrictions de la liberté d'expression. Il est donc illusoire de regretter que la Cour n'ait pas évoqué au bénéfice de B. Gollnisch « la protection privilégiée accordée à la liberté d'expression universitaire »³. « Politiques » ou non, « universitaires » ou non, les propos négationnistes et racistes peuvent être réprimés sans enfreindre l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme.

Plus problématique est la question de la sanction des élèves de l'enseignant négationniste.

II. L'élève de l'enseignant négationniste

Au vu du régime juridique en vigueur et de la sensibilité contemporaine à l'égard de cette question, il semble peu probable que des élèves français suivent de manière durable les enseignements d'un professeur négationniste. Une telle situation, néanmoins, est parfaitement envisageable dans un État où le négationnisme est la doctrine officielle. Les enfants turcs apprennent à l'école que jamais un gouvernement turc n'a organisé la mise à mort des Arméniens en 1915. Un individu formé dans un tel système éducatif est donc de parfaite bonne foi lorsqu'il conteste la réalité du crime contre l'humanité. Cet individu peut-il faire l'objet d'une condamnation dans un État où la négation de ce crime est pénalement répréhensible ? En d'autres termes, l'élève doit-il faire les frais de sa « mauvaise éducation » aux droits de l'homme ? Il semble que, de manière générale, l'état d'esprit du négationniste quant à la réalité du crime qu'il nie soit indifférent pour l'application des lois qui interdisent cette expression (A). Dans un État, cependant, la loi exempte le négationniste de bonne foi (B)⁴.

1 CEDH, 7 juin 2011, *Gollnisch c. France* (déc.).

2 Nicolas Hervieu, « Affaire « Gollnisch c. France » : la liberté d'expression politique et universitaire sur la pente glissante », *Actualités Droits-Libertés*, 24 juillet 2011.

3 *Ibid.* Cf. Thomas Hochmann, « Discours de haine et préjugés », *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, n° 86, 2012, pp. 189 s.

4 Pour une analyse plus approfondie de ces questions, cf. Th. Hochmann, *Le négationnisme face aux limites de la liberté d'expression, Étude de droit comparé*, Paris, Pedone, 2013, pp. 587 ss. ; et Th. Hochmann, « The Denier's Intent », in Ludovic Hennebel et Th. Hochmann (dir.), *Genocide Denials and the Law*, New York, Oxford University Press, 2011, pp. 279-319.

A. La sanction de l'élève négationniste

Les interdictions spécifiques du négationnisme qui existent dans différents États de l'Union européenne sont des dispositions pénales, qui se composent donc d'un élément matériel et d'un élément moral. Le second se définit comme la conscience d'accomplir le premier¹. Ainsi, l'élément intentionnel nécessaire à la consommation d'une infraction qui consiste à exprimer le message x est satisfait si le locuteur est conscient d'exprimer x. La conscience de dire le faux sera donc exigée si l'expression visée par la norme est définie par sa fausseté. Ainsi, le délit de « fausses nouvelles » prévu à l'article 27 de la loi du 29 juillet 1881 nécessite que le locuteur ait eu conscience que ses affirmations étaient fausses². En revanche, l'article 24 bis de la même loi, qui vise le négationnisme, ne définit pas l'expression interdite par sa fausseté. Certes, la négation de la Shoah est une fausse affirmation. Mais cette fausseté n'est pas un élément de définition de l'expression visée par la norme. Par conséquent, la « conscience » de commettre l'élément matériel de l'infraction n'implique pas la conscience de la fausseté de l'expression. La loi ne fait pas de la mauvaise foi du locuteur une condition de son application. L'article 24 bis interdit d'exprimer publiquement une certaine signification, il ne réserve pas la sanction aux cas de mensonge. Aussi, le négationniste « de bonne foi », trompé par ses maîtres, n'est pas exempté du champ d'application de cette norme.

Il en va de même en droit allemand, et la Cour fédérale de justice, équivalent de la Cour de cassation française, a eu l'occasion de le préciser : « l'examen de l'intention de l'accusé ne peut inclure la question de savoir s'il faut lui reconnaître qu'il nie le fait historiquement indubitable de l'extermination à Auschwitz en raison d'un aveuglement révisionniste »³. L'interdiction du négationnisme vise aussi les individus « inamendables », explique la Cour : « la contestation consciente de la Shoah reconnue historiquement suffit pour la réalisation d'une négation intentionnelle. Un « mensonge conscient » n'est pas exigé »⁴.

Cette indifférence des lois anti-négationnistes envers l'éventuelle bonne foi du locuteur ne signifie pas que cette situation particulière sera entièrement ignorée par le droit. Intuitivement, l'individu qui se contente de propager la vision de l'histoire qui lui a été enseignée à l'école semble mériter une sanction moins lourde que l'auteur d'un travestissement volontaire des faits. La personnalisation de la peine permet au juge de tenir compte du principe moral largement partagé

1 Cf. par exemple Roger Merle et André Vitu, *Traité de droit criminel*, tome 1, 7^{ème} éd., Paris, Editions Cujas, 1997, p. 729 ; Jean-Yves Maréchal, « Élément moral de l'infraction », *Jurisclasseur Pénal Code*, Fasc. 20, § 19.

2 Cf. Patrick Auvret, « Fausses nouvelles », *JurisCl. Communication*, Fasc. 3210, §§ 34 sq. L'article 27 dispose que « La publication, la diffusion ou la reproduction, par quelque moyen que ce soit, de nouvelles fausses, de pièces fabriquées, falsifiées ou mensongèrement attribuées à des tiers lorsque, faite de mauvaise foi, elle aura troublé la paix publique, ou aura été susceptible de la troubler, sera punie d'une amende de 45 000 euros. ... ». L'exigence d'une « mauvaise foi » est ici redondante : la nécessité de prouver la conscience de la fausseté découle de la description de l'élément matériel de l'infraction.

3 BGHSt 47, 278 (10 avril 2002), p. 281.

4 *Ibid.*, pp. 281 s. L'expression « mensonge conscient » est un pléonisme, dès lors que c'est précisément l'intention de présenter comme vrai ce que le locuteur pense être faux qui distingue le mensonge de l'erreur.

selon lequel l'erreur est moins grave que le mensonge¹. Bien entendu, la décision du juge implique de tenir compte de l'ensemble des circonstances : il existe une importante différence entre l'individu qui sort tout juste d'un milieu où le négationnisme est enseigné comme la vérité, et celui qui, confronté de longue date à la réalité du génocide, s'acharne malgré tout à la contester. Comme la Cour fédérale de justice allemande a pu l'exprimer à l'égard du dirigeant d'un parti d'extrême droite, « celui qui ferme les yeux devant la vérité historique et ne veut pas la reconnaître ne mérite pas pour cette raison une réduction de la peine »². Cette même idée apparaît lorsque le régime juridique entend épargner le négationniste de bonne foi.

B. La protection de l'élève négationniste

Il est un système juridique où les élèves issus d'un système d'enseignement négationniste échapperont à la sanction juridique. Il s'agit de la Confédération suisse, où l'article 261 bis du code pénal réprime la négation, la minimisation grossière et la justification d'un génocide ou d'un autre crime contre l'humanité. En effet, cette norme exige que le comportement incriminé ait été commis en raison de la « race, de l'appartenance ethnique ou de la religion » d'une personne ou d'un groupe de personnes. Or, lorsqu'ils examinent la satisfaction de cette condition, les tribunaux suisses recherchent si le locuteur était conscient de la réalité du crime qu'il niait. Les juges considèrent que le négationniste de bonne foi ne souhaite pas s'en prendre à un groupe de personnes, tandis que la mauvaise foi permet de déduire un motif haineux. Le large champ d'application de la loi suisse, qui vise la négation de tout crime contre l'humanité, et pas simplement des crimes nazis, a conduit des juridictions à examiner le cas d'individus éduqués dans un État où l'inexistence d'un génocide est enseignée à l'école.

En 2001, un tribunal du canton de Berne se prononça sur les poursuites intentées contre plusieurs ressortissants turcs qui avaient contesté en Suisse la réalité du génocide arménien. Afin de vérifier la satisfaction de l'élément intentionnel de l'infraction, le tribunal demanda notamment à un expert d'analyser le contenu des livres scolaires en Turquie. Celui-ci expliqua que, dans l'opinion publique turque, le génocide était considéré comme de la propagande arménienne ne correspondant pas à la vérité. Dans les rares manuels d'histoire où le sujet était évoqué, il s'agissait d'exclure toute responsabilité de l'empire ottoman³. Par ailleurs, le tribunal demanda aux accusés d'indiquer leur école en Turquie, l'époque où ils étaient élèves, le livre d'histoire utilisé, mais aussi leurs éventuelles études ultérieures, leur métier actuel, et la durée de leur résidence en Suisse⁴. Le tribunal expliqua que les réponses à ce questionnaire indiquaient que les accusés n'étaient ni des historiens, ni des intellectuels, et qu'ils n'avaient pas été informés du génocide arménien à l'école.

1 Cf. l'article 132-24 du code pénal : « la juridiction prononce les peines et fixe leur régime en fonction des circonstances de l'infraction et de la personnalité de son auteur ».

2 BGH, 15 décembre 1994, NJW 1995, p. 340.

3 Tribunal de Berne, 14 septembre 2001, *Karaman Fikri und Konsorten*, pp. 5 s. Le jugement est accessible sur le site de l'association *Suisse-Arménie*, www.armenian.ch.

4 *Ibid.* pp. 9 s.

Sur le fondement de ces données, le tribunal estima que l'élément intentionnel de l'infraction prévue à l'article 261 bis n'était pas établi. « L'agent doit être conscient que les faits qu'il nie ont eu lieu »¹, expliqua le juge. Or, en l'espèce, il s'agissait uniquement pour les accusés « d'exprimer la position habituelle sur ce thème en Turquie, représentée par l'État et diffusée par les manuels scolaires »². Il importe, selon le tribunal, de distinguer entre le négationniste moyen et le spécialiste qui dispose d'un savoir supérieur à la moyenne³.

Cette distinction fut à nouveau mise en œuvre quelques années plus tard, lorsqu'un tribunal de Lausanne fut cette fois confronté à un négationniste turc cultivé, qui ne pouvait donc être excusé par l'enseignement donné aux enfants en Turquie. Le tribunal insista sur le niveau d'éducation du prévenu : « L'accusé est docteur en droit. C'est un politicien. Il se dit écrivain et historien. Il a eu connaissance des arguments de ses contradicteurs. Il a purement et simplement préféré les évacuer pour proclamer que le génocide des Arméniens n'a jamais existé. Dogu Perinçek ne peut dès lors pas prétendre, ni d'ailleurs croire, à l'inexistence du génocide »⁴. Ainsi, les individus plus cultivés ne sont pas susceptibles d'appartenir au groupe des négationnistes de bonne foi créés par un système de négationnisme d'État⁵. L'élève d'un tel système ne sera exonéré qu'en l'absence de circonstances indiquant que les enseignements qu'il a reçus ont été, ou auraient dû être, corrigés.

Punir le maître et absoudre l'élève, en l'exonérant de sanction ou en lui réservant une peine moins sévère, tels semblent donc être les deux piliers de la réponse juridique au cas marginal de l'enseignement négationniste.

Thomas Hochmann

1 *Ibid.* p. 22.

2 *Ibid.*, p. 21.

3 *Ibid.*, p. 22.

4 Tribunal de police de l'arrondissement de Lausanne, *Perinçek*, 9 mars 2007, accessible sur le site de l'association *Suisse-Arménie*, www.armenian.ch, p. 13.

5 La condamnation fut confirmée par le Tribunal fédéral, *Perinçek*, 12 décembre 2007, 6B.398/2007. En revanche, la Cour européenne des droits de l'homme a récemment considéré qu'en condamnant Perinçek, la Suisse avait violé sa liberté d'expression. CEDH (Grande Chambre), 15 octobre 2015, *Perinçek contre Suisse*.

La théorie de l'évolution face aux croyances religieuses contemporaines

par Guillaume Lecointre¹

Qu'appelle-t-on le créationnisme ?

Le créationnisme *philosophique* postule un principe créateur : toute réalité a été créée par une action extérieure. Il s'oppose au matérialisme immanentiste affirmant que la matière est incréée et porte en elle-même les germes de la création. Aucune de ces thèses n'est empiriquement contrôlable, cela n'intéresse pas la science mais bien la philosophie.

Le créationnisme « *scientifique* » prétend prouver scientifiquement la création. Soit il nie en bloc le phénomène évolutif et affirme que la science prouve la vérité des Écritures - cas du littéralisme biblique que l'on trouve dans le fondamentalisme protestant (la Terre a 6000 ans, les fossiles s'expliquent par le déluge) ; soit il admet une évolution mais incorpore Dieu comme principe explicatif (doctrine du Dessein Intelligent par exemple). Leur point commun : le rejet de l'évolutionnisme darwinien (soit par rejet de l'évolution, soit par rejet de son explication immanentiste : par les variations, la sélection, etc.). Le darwinisme les dérange parce qu'il ruine toute idée de Plan ou de Dessein. Le créationnisme scientifique est *intrusif* (par rapport aux sciences) par sa prétention à constituer une théorie *scientifique* en remplacement des théories de l'évolution.

Précision : le conflit se situe entre science et théorie pseudo-scientifique, et non pas entre science et philosophie. La science ne se prononce pas sur les options philosophiques, même si elle repose sur un matérialisme *méthodologique*, et même si la *philosophie matérialiste* a historiquement contribué l'émancipation de la science. La science n'est pas intentionnellement armée pour intervenir en métaphysique : ses énoncés ne sont pas conçus à dessein pour valider ou invalider des propositions *philosophiques* (matérialisme vs. spiritualisme par exemple). Elle est seulement passivement contraignante (= de façon non intentionnée) : ses résultats ont une fonction critique par rapport à ce qui se dit en philosophie, mais le philosophe peut ou non en tenir compte. La science est neutre métaphysiquement car elle n'intervient pas dans ce domaine.

Qu'appelle-t-on l'évolution ?

Si on fait un micro-trottoir on verra que la confusion règne ! On distinguera cinq sens.

¹ Côté-Philo n°12, juin 2008. Issu de la conférence de Gérard Lecointre aux Journées d'Études de l'Acireph, ce compte-rendu établi par S. Cospérec n'est pas le verbatim de la Conférence, ni sa reprise intégrale mais une synthèse, parfois réorganisée, des précieuses explications données par Guillaume Lecointre. Les titres et sous-titres sont de moi (Serge Cospérec). N'ayant pu faire relire le texte par Guillaume Lecointre, j'en assume toutes les erreurs.

1. La marche vers le progrès. La notion est scientifiquement confuse car elle mêle *fait* (constat de changement) et *valeur* (appréciation qualitative de ce changement). Les scientifiques eux-mêmes ont entretenu cette confusion dans les vulgarisations : la paléontologie présente souvent l'évolution ainsi (on irait vers des espèces plus sophistiquées) et Stephen Jay Gould critique dans *La vie est belle* la confusion qui consiste à interpréter un « saut adaptatif » comme un progrès qualitatif. Biologiquement cela n'a pas de sens : en quoi l'apparition ou la disparition d'un caractère peut-elle être un progrès ? Surtout quand l'apparition d'une aptitude (*fouir* pour la taupe) est liée à la perte d'une autre aptitude (*voir*). Et un progrès pour qui ? Le guépard ? La bactérie ? Anthropocentrisme sous-jacent.

2. Un arbre qui établit les relations d'apparentement. C'est l'arbre qui montre la genèse (*genesis*) des lignées (*phylum*, lignée). Jusque dans les années 1960, ces arbres confondaient deux questions : « *qui descend de qui* » et « *qui est plus proche de qui* ». La phylogénie ne prétend plus identifier les relations directes d'ancêtres à descendants (c'est impossible) et les arbres actuels n'expriment plus que des degrés d'apparentement entre espèces (« *qui est plus proche de qui* »). Ils permettent de construire les classifications et des scénarios évolutifs concernant les adaptations des êtres vivants. Il faut se défaire des images héritées de l'école : l'arbre phylogénétique n'est plus l'arbre de la vie ; il *ne dit pas une évolution*, il dit seulement *qui* partage *quoi* avec *qui*. Ainsi, si les chats et les chiens ont une oreille en pavillon, on peut inférer qu'ils ont un ancêtre commun qui porte ce caractère, en faire le portrait-robot mais cela ne dit rien de l'ancêtre *réel*. Lorsqu'elle présente Lucy (par exemple) comme *notre* ancêtre, la vulgarisation paléontologique entretient la confusion entre généalogie (identification des ancêtres réels) et (re)construction phylogénétique (portrait-robot de l'ancêtre supposé).

3. Le déroulement historique des formes de vie à la surface de la planète : un scénario, un grand récit. C'est ce qu'on préfère à l'école. La reconstitution à partir de traces (sédiments, anatomie, fossiles) du film retraçant l'histoire de la vie. Mais ces grandes fresques très appréciées du public vont très au-delà de ce que la science permet de dire ; elles échappent rarement à l'anthropocentrisme,

4. Un processus (les mécanismes) **par lequel les espèces se transforment**, naissent, s'adaptent.

5. La théorie générale de la biologie et de la paléontologie, une construction complexe de faits et de micro-modèles explicatifs, insérés dans des modèles plus larges qui donnent sens aux différentes classes de faits. S'il y a eu plusieurs théories de l'évolution, la seule valide et reconnue par la communauté scientifique internationale est la théorie néo-darwinienne de l'évolution.

Seuls les deux derniers sens sont scientifiques.

Quelles sont les propositions au cœur de la théorie de l'évolution ?

Darwin part de trois constats : au sein des espèces, on observe *une aptitude naturelle* 1° à *varier* (dans une espèce les individus ne sont pas identiques,

variabilité) ; 2° à être sélectionné (la sélectionnabilité était connue et utilisée en horticulture) ; 3° au surpeuplement (propension naturelle des espèces à l'expansion notamment en milieu perturbé - cf. ce qui s'est passé lors l'introduction du lapin en Australie...). On pourrait en déduire que la sélection des variations représentant un avantage compétitif une espèce va rapidement dominer ; or cela ne s'accorde pas avec un quatrième constat : l'équilibre (sur un territoire donné une foule d'espèces coexistent, chaque espèce est un facteur de sélection à l'égard des autres, l'existence d'une espèce étant le fruit de ce qui est toléré par tous les facteurs biotiques (= action des autres vivants) et abiotiques (action du non-vivant : climat, sols, facteurs chimiques etc.). Enfin, on sait que les populations naturelles varient selon les fluctuations du milieu ; selon les conditions, certains variants deviennent dominants, d'autres disparaissent ; mais si les conditions changent de nouveau, les anciens variants disparus peuvent réapparaître et dominer (pas d'extinction des variants). Le grand flux généalogique du vivant n'est pas stable, il y a formation de variations en permanence selon les fluctuations (agressions) du milieu. La variabilité obéit à des causes naturelles complexes et comprend de l'aléatoire. L'anti-finalisme de la proposition gêne les monothéismes : il n'y a pas de destinées des espèces, on ne peut espérer retrouver dans la nature un plan divin. C'est le cœur de la théorie de l'évolution (telle que Darwin l'a proposée et aujourd'hui encore) : elle repose sur deux principes, **permanence de la variabilité** au sein des espèces, **et sélection** sur cette variabilité.

La classification de Linné à Darwin : l'autolimitation de la science.

Pour Linné la classification des espèces a explicitement pour but de retrouver dans la nature la perfection du plan divin ; la systématique est qualifiée de « science divine ». Le registre est théologique et anthropocentrique : les êtres vivants sont classés par rapport aux caractères qu'ils ont ou n'ont pas en commun avec l'homme, la plus parfaite des créatures. Beaucoup d'espèces se retrouvent définies par le caractère qu'elles n'ont pas ! Les *invertébrés*, contrairement à l'homme, n'ont pas de vertèbres, les *poissons*, sont des vertébrés aquatiques mais sans pattes, les *reptiles* sont des amniotes sans plumes ! Pour Linné, toutes les espèces ont été créées une fois pour toutes avec leurs caractères définitifs. Le cadre linnéen est donc fixiste et essentialiste. Les êtres (un chat réel) ne sont que l'incarnation du type idéal (le Chat). Linné néglige donc les variations (le fait qu'il y ait des chats roux, blancs, noirs, à poils longs ou ras, etc.). Au contraire, Darwin y est attentif et cherche à connaître l'agent sélectif *naturel* de telle ou telle variation, il cherche les causes *naturelles*. L'auto-limitation de la science est un acquis : le cadre épistémique n'est plus théologique.

Généalogie et phylogénie

« le système naturel a pour base la descendance avec modifications, et (...) les caractères regardés par les naturalistes comme indiquant des affinités réelles entre deux ou plusieurs espèces sont ceux qu'elles doivent par hérédité à un parent commun. **Toute classification vraie est donc généalogique ; la**

communauté de descendance est le lien caché que les naturalistes ont, sans en avoir conscience, toujours recherché, sous prétexte de découvrir, soit quelque plan inconnu de création »

Charles Darwin, *L'Origine des espèces au moyen de la sélection naturelle ou la lutte pour l'existence dans la nature*, 1859, chap. XIV,

Puisqu'il y a *évolution*, la classification doit désormais refléter les *liens d'apparement* qui indiquent aussi une ascendance commune (« *all true classification is genealogical* »). Darwin parle de généalogie mais il s'agit de phylogénie (le mot n'existe pas encore). Un **arbre généalogique** est une arborescence qui nous raconte « *qui descend de qui* » et décrit les relations d'ancêtres à descendants entre *individus* bien *identifiés*. Or Darwin dit très clairement dès 1859 que nous n'avons pas les registres d'état civil pour ainsi dire (comme pour une généalogie humaine). Quand un caractère est partagé par plusieurs espèces, c'est qu'il a probablement été hérité d'un ancêtre commun à ces espèces. Mais cet ancêtre commun est hypothétique (et le restera toujours, faute « d'état civil »). Un arbre **phylogénétique** ne permet pas d'établir les relations d'ancêtres à descendants mais seulement de faire le portrait-robot des ancêtres communs (et non de tel individu). La généalogie est une représentation directe du passé, la phylogénie la reconstitution hypothétique du passé.

Darwin avait compris qu'on peut seulement répondre à la question **qui est plus proche de qui ?** (par exemple, hominidés et pongidés dans l'ancienne classification) ET NON à la question **qui descend de qui ?** (comme lorsque les détracteurs de Darwin l'accusent d'avoir affirmé que l'homme « descend » du singe !).

Les enjeux scientifiques et pédagogiques

Des reconfigurations étonnantes.

Pour classer, les regroupements doivent se faire à partir d'attributs présents observés et NON plus (comme chez Linné) sur la base de l'absence d'attributs. Héritage linnéen, on apprenait à l'école la classification traditionnelle (basée principalement sur la présence / absence de tels caractères morphologiques). On apprenait qu'il y a cinq classes de vertébrés : les amphibiens, reptiles, poissons, oiseaux, mammifères. Avec la classification phylogénétique, **invertébrés, poissons et reptiles disparaissent** (groupements non cohérents). On s'aperçoit que le crocodile (autrefois classé avec les « reptiles ») est en vérité plus proche d'un oiseau que d'un lézard ou d'un serpent. La classification est bouleversée.

Vaincre l'obstacle essentialiste

L'évolutionnisme est contraire à l'**essentialisme spontané** (notamment des élèves). La classification met seulement en évidence des *apparements* (des « cousinages ») *relatifs*. On détermine « *qui est plus proche de qui* » et non « *qui descend de qui* ». Les groupes formés par apparements doivent répondre à certains critères (dont la cohérence de la classification). Mais ce qu'on appelle

« espèce » n'est que la projection de ce cadre conceptuel sur le grand flux généalogique. La classification est une *nomenclature* et le darwinisme est un **nominalisme**.

Pourtant 150 ans après Darwin, on continue de confondre les deux questions dans les présentations publiques - et parfois scolaires - de l'évolution. La paléontologie entretient la confusion en baptisant les fossiles : on s'imagine descendre de « Lucy » alors que les ancêtres scientifique ne sont que des « portraits-robots », des reconstructions incomplètes et qu'il est impossible d'établir scientifiquement les filiations réelles. La phylogénie nous dit « *qui est proche de qui* », non « *qui descend de qui* ».

Quand l'école renforce les obstacles à la compréhension scientifique de l'évolution

- la confusion « *qui descend de qui ?* » / « *qui est plus proche de qui ?* ». Récemment encore, on apprenait à l'école la classification traditionnelle qui suggère que des amphibiens *venaient* les reptiles, *d'où venaient* les oiseaux et mammifères. Il ne s'agit pas de nier cette possibilité mais une telle présentation est *méthodologiquement* incorrecte puisqu'il est impossible d'établir une telle filiation.

- la confusion faits / valeurs (évolution=progrès), et l'**anthropocentrisme** (l'homme est le terme de ce progrès). On se souvient tous de ces schémas évolutifs avec des bulles (amphibiens, reptiles, oiseaux, mammifères) dérivant les uns des autres, de ces arbres dont l'embranchement ultime aboutissait à l'homme, ou la représentation linéaire de la succession des premiers hominiens (voire hominidés) jusqu'à l'*homo sapiens actuel*. Le finalisme anthropocentrique de ces présentations renforce le préjugé créationniste (l'homme créature la plus parfaite).

- les métaphores malheureuses

Certaines expressions scientifiques comme de parler de « *stratégie adaptative d'une espèce* » suggèrent un **finalisme**, une intentionnalité, un dessein ! Dire que « l'évolution ou la Nature a doté le crabe d'une carapace », c'est user d'une métaphore **créationniste** ! Dire « *il a une carapace parce que c'est un crabe* » ou « *il a six pattes parce que c'est un insecte* » c'est tomber dans l'**essentialisme** : les espèces existeraient en soi (l'essence du crabe) avec leurs attributs ! Or, l'espèce n'est pas un cadre conceptuel fixe (encore moins une essence) mais seulement le *nom* (une décision nomenclaturale issue de protocoles choisis scientifiquement) désignant un certains groupements (insectes, crabes) opérés sur la base d'attributs (réels) qui fonctionnent comme critères de reconnaissance de l'espèce.

L'enjeu scientifique et pédagogique est là, arrêter de dire des choses comme « *il a une carapace parce que c'est un crabe* », « *il a six pattes parce que c'est un insecte* » et dire « *c'est un crabe parce qu'il a une carapace* », ou « *c'est un insecte parce qu'il a six pattes* ». Bref, quitter l'**essentialisme** spontané et

linnéen pour le **nominalisme**¹ scientifique et darwinien. Dans l'enseignement, aussi longtemps qu'on enseigne des entités du monde (voilà, ceci est un insecte *et après* on détaille les attributs) sans jamais dire qu'on va **argumenter des ensembles**, on favorise le penchant essentialiste ; mais si je dis « *c'est un crabe parce qu'il a une carapace* », j'argumente un ensemble avec *ce que je vois* (je ne pars pas d'une idée *a priori* des choses) : le nom que je donne à l'animal ne doit sa pertinence qu'à l'observation que j'ai faite et non à une quelconque autorité (Dieu a créé les *ceci*, les *cela*, etc.).

Les offensives du créationnisme.

1. La croisade anti-évolutionniste commence aux USA dans les années 20. Les batailles juridiques sont permanentes : d'abord pour interdire le darwinisme (époque du « créationnisme négateur ») puis, suite à leur échec, pour imposer l'enseignement du créationnisme à égalité avec le darwinisme. C'est la nouvelle stratégie, le « créationnisme mimétique » : « *si vous voulez convaincre, soyez scientifiques, plus scientifiques que les scientifiques, ne parlez plus de créationnisme, parlez de science* » (H. Morris et D. Gish, pharmacologues créationnistes, fondateurs du *Creation Science Research Center*).

Du fameux *procès du singe* au *procès de Little Rock* les rebonds et revirements judiciaires ont été nombreux. Mais les offensives se développent aujourd'hui dans toute l'Europe : Suisse, Angleterre, Suède, Pologne, Italie, Serbie, Pays-Bas y compris en France avec la création de l'UIP, *Université Interdisciplinaire de Paris*, cheval de Troie du spiritualisme scientifique².

2. Les activistes de l'*Intelligent Design* (le Dessein Intelligent)

Après quelques victoires ponctuelles, le créationnisme a essuyé deux échecs : il n'a pu obtenir l'interdiction de l'enseignement du darwinisme ; il n'a pu obtenir que le créationnisme soit enseigné à l'égal du darwinisme. D'où un changement de stratégie. Ne plus s'opposer à la science mais l'imiter (création d'Instituts de recherche, délivrance de diplômes, etc.) pour contourner l'obstacle et gagner en crédibilité auprès d'un public naïf ou désinformé, avec au cœur du dispositif *la théorie pseudo-scientifique de l'Intelligent Design* (ID). Ces créationnistes modernes gommant toute allusion à la religion, à Dieu, à la création sans changer le fond de leurs pensées. Ils présentent leurs arguments de manière "scientifique" et repartent en guerre contre la théorie de l'évolution.

L'argumentaire est simplissime : la vie humaine est trop complexe pour être le fruit du hasard ; la théorie de l'évolution est trop fruste pour expliquer la

¹ Remarque : un rapprochement est possible entre le propos de G. Lecointre et la problématique du *Cratyle* de Platon : Hermogène partisan de la thèse conventionnaliste (*thesis*) affirmant que les noms résultent d'une convention : « *Par convention, on pose le nom sur la chose* » ; Cratyle défendant la thèse naturaliste (*physis*) : les noms sont formés selon la nature même des choses : « *de la chose, émane son nom* ». C'est aussi toute la querelle médiévale des universaux : y a-t-il une *chevalinité* ? une *crabéité* ? une *insectité* ?

² Pour le détail Cf. G. Lecointre :

<http://www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosevol/decouv/articles/chap1/lecointre2.html>

complexité de la vie ; l'évolution est guidée par un être supérieur, il y a un dessein intelligent dans l'univers.

Ce n'est que la reprise de l'analogie finaliste du théologien anglican **William Paley** (1743-1805) :

« Supposez qu'en traversant une lande, je heurte du pied une pierre et qu'on me demande d'expliquer comment il se fait qu'elle se trouvait là. Je répondrais sans doute que, jusqu'à preuve du contraire, elle y était depuis toujours ; et il ne serait sans doute pas très facile de montrer l'absurdité de cette réponse. Mais supposez que j'aie trouvé une montre sur le sol et qu'on me demande comment il se fait qu'elle se trouvait en cet endroit ; je pourrais difficilement invoquer la réponse donnée précédemment, c'est-à-dire : « Pour autant que je le sache, elle a sans doute toujours été là. » Et l'on peut se demander pourquoi cette réponse ne peut pas être employée dans le cas de la montre aussi bien que dans celui de la pierre. Pourquoi n'est-elle pas admissible dans le second cas, alors qu'elle l'est dans le premier ?

La raison en est, et il n'y en a pas d'autre, que lorsqu'on observe de près la montre, nous nous rendons compte (et ce n'est pas le cas pour la pierre) que ces différents organes sont arrangés dans un but, c'est-à-dire qu'ils ont une forme et un agencement qui permettent la réalisation d'un mouvement, celui-ci étant réglé de façon à pouvoir indiquer l'heure au sein de la journée (...) Décrivons brièvement quelques-uns des organes parmi les plus simples de cette montre, et rappelons-en les fonctions, toutes orientées vers un but unique : nous voyons un boîtier cylindrique contenant un ressort en spirale qui, en tendant à se relâcher, fait tourner l'ensemble du mécanisme (...) ; nous voyons une série de roues dont les dents s'engrènent et transmettent le mouvement de la fusée au balancier, et du balancier aux aiguilles (...) ; nous remarquons que les roues sont en cuivre, afin d'éviter qu'elles ne rouillent (...). Ce mécanisme étant observé (...), la déduction, pensons-nous, est inévitable : la montre a nécessairement eu, à un moment ou à un autre, en un lieu ou en un autre, un horloger qui l'a élaborée de façon à ce qu'elle desserve l'objectif que nous la voyons réellement remplir ; qui a compris la façon de la construire ; et qui a conçu son usage ».

Et Paley de conclure que l'agencement des différentes parties de l'œil a nécessairement dû être obtenu selon un processus similaire à celui qui préside à la construction d'un télescope il implique l'intervention d'un créateur intelligent :

« S'il n'y avait que l'œil comme exemple au monde d'un agencement répondant à une fin, il suffirait à soutenir la conclusion que nous en tirons, c'est-à-dire la nécessité d'un Créateur intelligent. On ne pourrait jamais l'écarter, car on ne pourrait en rendre compte par aucune autre hypothèse (...). Même si d'autres parties de la nature étaient inaccessibles à nos investigations (...) la validité de cet exemple particulier resterait la même. S'il n'y avait qu'une montre dans le monde, il n'en serait pas moins certain qu'elle a été fabriquée par un artisan (...). Chaque machine est une preuve, indépendamment de tout le reste (...). L'œil le prouve, indépendamment de l'oreille ; l'oreille, indépendamment de l'œil ».

Paley considère donc que tous les objets et phénomènes du monde naturel présentant une adaptation des moyens à une fin résultent nécessairement d'un dessein intelligent. Pour l'auteur, « cette conclusion est inévitable ».

Les théoriciens de l'ID passent surtout leur temps à critiquer le darwinisme dont ils prétendent établir les insuffisances, les contradictions par des techniques bien connues (déformation des thèses, manipulation des textes, utilisation de fragments de critiques internes au darwinisme, etc.). Et en s'abstenant de toute explication sur l'identité du créateur intelligent (une créature surnaturelle, des extraterrestres, Dieu), car cela diviserait les forces anti-darwiniennes qu'il s'agit de fédérer.

Ils affirment aussi que la théorie darwinienne de l'évolution n'est pas une théorie scientifique mais une « idéologie » ou une philosophie. De sorte que, disent-ils, soit on retire la théorie darwinienne de l'évolution des cours de sciences, soit on la met en balance avec une philosophie spiritualiste.

En France la très antidarwinienne U.I.P, Université Interdisciplinaire de Paris se défend d'être créationniste tout en multipliant les conférences mêlant science et religion, invitant des scientifiques (Bernard d'Espagnat, Ilya Prigogine, Trinh Xuan Thuan, Jean-Marie Pelt, Rémy Chauvin, etc.) pour servir de caution à la théorie de l'*Intelligent Design*. L'UIP est **financée par la fondation Templeton « pour le progrès de la religion » et soutenue par le Haut Conseil Pontifical de la Culture. Elle développe une stratégie de pénétration du monde éducatif et universitaire (son site : www.uip.edu./uip/). On a même vu à une époque le Libération et la revue La Recherche reprendre et soutenir ses thèses.**

3. Le créationnisme au service du conservatisme (et réciproquement). En 1981, Reagan déclare préférer « Adam et Eve » à Darwin dans la polémique sur l'enseignement. En 2005, Bush remet ça : « *je suis favorable à ce que différentes options scientifiques soient discutées en classe* » mettant à égalité théorie scientifique et la doctrine de l'*Intelligent Design*. L'extrême droite turque, polonaise, italienne, emboîtent le pas. Tous ces mouvements sont anti-Darwin, anti-avortement et anti-homosexuels ; l'évolutionnisme et le matérialisme sont présentés comme la source de tous les maux sociaux. On accuse la **science** d'être **immorale**, on propose de réintroduire le providentialisme dans la science pour la moraliser, le religieux étant censé par ailleurs avoir le monopole des valeurs. On se sert de la doctrine de l'*Intelligent Design* pour affirmer que l'adéquation entre la forme et la fonction répond à un dessein (qu'on dit *intelligent* pour ne pas dire *divin*), dessein que transgressent l'avortement et l'homosexualité (utilisation des organes non conforme à leur fin). Bref le **scientisme religieux sert l'argumentaire conservateur** en lui apportant une caution prétendument « scientifique ». La stratégie des tenants de l'ID a été mise à jour lors de la publication inopinée du *Wedge Document*¹ : « *Faire échec au matérialisme scientifique et à son héritage*

¹ Le **Wedge Document** émanant du *Discovery Institute* (artisans du Dessein Intelligent) expose la stratégie à suivre pour combattre le matérialisme scientifique. L'*Intelligent Design* y est explicitement décrit comme « un "coin" (*wedge*) qui, bien que relativement petit, est capable de briser le tronc [de « l'arbre géant » de la « science matérialiste dominante »] s'il est enfoncé dans

destructeur sur les plans moral, culturel et politique. Remplacer les explications matérialistes par la vision théiste qui veut que la nature et les êtres humains aient été créés par Dieu »

La science comme méthode

Le créationnisme « scientifique » viole quatre principes scientifiques fondamentaux.

1. Scepticisme initial sur les faits et leur interprétation. La science questionne, enquête pour connaître ce qu'on ne sait pas encore. Ensuite, elle passe une bonne partie de son temps à vérifier, éprouver ce qui vient d'être trouvé. C'est l'exact contraire de la démarche créationniste qui consiste à chercher les preuves d'une certitude préconçue (la vérité du texte révélée). L'hypothèse ne résulte pas de l'enquête, elle la précède ; et le test expérimental n'est admis que s'il la conforte, il ne vise pas à en éprouver la solidité mais uniquement à la confirmer (dogmatisme).

2. Réalisme : il existe un monde qui ne dépend pas de la perception et des idées que nous en avons. Ce réalisme est la condition de l'objectivité et de l'universalité de la connaissance scientifique car le recours aux expériences et aux observations sur le monde matériel est la seule garantie de leur reproductibilité. Recourir à des hypothèses spiritualistes c'est introduire des entités immatérielles inaccessibles à l'expérimentation et à son contrôle par des observateurs indépendants.

3. Le matérialisme méthodologique : tout ce qui est réellement appréhendable est matière ou propriété de celle-ci. Depuis le XVIIIème siècle, on n'explique la nature qu'à partir des ressources de la nature. Mais il ne faut le confondre ni avec le matérialisme vulgaire, ni avec le matérialisme philosophique ou ontologique (non testable empiriquement), ni avec le réductionnisme ou une simple idéologie (dont l'affaire Lyssenko serait un bon exemple).

Les créationnismes tentent justement de faire passer le « matérialisme » scientifique pour un parti-pris idéologique ou une simple « hypothèse » (qui ne devrait pas être présentée comme « un fait ») montrant par là une totale incompréhension des rapports entre faits et théories ainsi que de la signification du matérialisme comme *méthode* (et non comme ontologie). **La nature de la science est comprise.**

4. Rationalité : logique et principe de parcimonie. La cohérence logique est une exigence inconditionnelle de tout discours scientifique. Une faute logique est fatale. Les créationnistes « scientifiques » ne commettent pas ce genre de fautes. Mais ils raisonnent à partir de prémisses erronées et pratiquent la sélection tendancieuse des faits.

ses points les plus faibles ». Le *Wedge document* est paru dans son intégralité dans Le Nouvel Observateur hors-série No. 61 – décembre 2005- janvier 2006). On peut encore le consulter sur ce site :

www.philo5.com/Textes-references/WedgeDocument_tradMurielGilbert_060127.htm

Le *principe de parcimonie* renvoie simplement au fait qu'on donne toujours la préférence en sciences aux théories les plus économiques en hypothèses. D'ailleurs, plus les faits sont cohérents entre eux, moins il y a besoin d'hypothèses surnuméraires. Le créationnisme viole ce principe en affirmant par principe la nécessité d'ajouter des hypothèses métaphysiques aux explications physiques.

Le périmètre de la science

Ces quatre principes caractérisent la science par ses méthodes et constituent la base d'une **définition large** des sciences expérimentales (plus large que les critères poppériens par exemple).

Ils tracent aussi clairement ses limites, son périmètre :

- **la science n'explique pas tout** même si elle a pour projet de tout expliquer par ses propres méthodes. L'absence d'explication scientifique d'un fait n'est pas une preuve de la validité des explications non-scientifiques ou de la nécessité de recourir à la providence. Une ignorance est seulement une ignorance et un terrain de recherche.

- **elle est amoral** (et non immorale) ; il ne faut pas confondre la science comme *méthode* et la question des utilisations sociales de la science. La science n'est pas faite pour valider ce qu'il faut faire dans le champ moral, religieux et politique. En sommant la science de dicter dans le champ moral et politique ce qui est conforme au «dessein intelligent», le créationnisme fausse son champ de légitimité.

- **elle ne donne pas de sens à nos vies**, ce n'est ni son objet ni son propos. En revanche, les motivations profondes et les objectifs des créationnismes (y compris l'*ID*) ne sont pas scientifiques mais religieux ou métaphysiques.

Conclusion

La science est :

1° un cadre individuel

La liberté de conscience garantit l'agencement entre science et métaphysique chez chacun. Chacun est libre de ses options métaphysiques puisque la science n'en dit rien.

2° un cadre collectif épistémologique

L'objectivité et l'universalité de la connaissance scientifique reposent sur ses principes méthodologiques : **scepticisme initial, réalisme, matérialisme, rationalisme, neutralité métaphysique**.

3° un cadre politique

On peut caractériser ainsi : **laïcité institutionnelle, neutralité morale et politique**. L'idéologie et les options métaphysiques du savant ne sont pas supposées avoir d'impact sur son scepticisme initial. Quand il est au laboratoire,

il les laisse au vestiaire. C'est le respect du principe politique de laïcité qui permet à la recherche de se développer en toute neutralité.

Bibliographie :

Comprendre et enseigner la classification du vivant, de Guillaume Lecointre, Belin, 2e édition revue et augmentée (22 avril 2008)

Intrusions spiritualistes et impostures intellectuelles en sciences, de Jean Dubessy, Guillaume Lecointre et Jacques Bouveresse, Syllepse (16 décembre 2001)

Les matérialismes et leurs détracteurs, de Jean Dubessy, Marc Silberstein et Guillaume Lecointre, Syllepse, 2004

Pour Darwin, coordonné par Patrick Tort, P.U.F., 1997

Darwin et le darwinisme, de Patrick Tort Que sais-je, 2007

Annexe : comprendre la stratégie néo-concordiste

Un néo-concordisme catholique : Jean Staune et l'U.i.P.

Jean Staune (qui a soin de ne pas se dire créationniste) affirme être un évolutionniste anti-darwinien. Il est fondateur et secrétaire général « perpétuel de l'Université Interdisciplinaire de Paris » (qui n'est pas une université). « *Association loi 1901, cette université ne décerne aucun diplôme mais organise des conférences payantes dans une salle discrète d'un mouvement chrétien de la rue de Varenne, à Paris, ou dans l'amphithéâtre Guizot de la Sorbonne. Outre les cotisations des 1250 adhérents revendus, son budget est alimenté à hauteur d'environ 1 million d'euros par an par la Fondation américaine John Templeton. Cette dernière ... finance, dans le monde entier, des recherches « à la frontière de la théologie et de la science ». C'est justement le domaine de prédilection de l'UIP, créée fin 1995... et soutenue à ses débuts par des entreprises françaises prestigieuses (L'Oréal, Auchan, France Télécom, Air France, EDF...), elle a été progressivement abandonnée par ces soutiens en raison des soupçons de néocréationnisme qui pèsent sur elle. De peur de perdre les sponsors qui lui restent, le secrétaire général refuse désormais de citer ceux qui continuent de le parrainer¹* ». Dans le conseil scientifique de l'UIP, on trouve, entre autres, Olivier Costa de Beauregard, Jean Staune, Anne Dambricourt-Malassé, Rémy Chauvin, Michaël Denton, Bernard d'Espagnat, John Eccles, Ilya Prigogine, Jean-Pierre Luminet, Trinh Xuan Thuan.

Texte de Jean Staune extrait de sa Lettre à Dominique Lambert

« La justification théologique du néo-concordisme me paraît se trouver dans le texte suivant et être difficile à réfuter : “**Foi et Science : Bien que la foi soit au-dessus de la raison, il ne peut jamais y avoir de vrai désaccord entre elles.** Puisque le même Dieu qui révèle les mystères et communique la foi a fait descendre dans l'esprit humain la

¹ Cf. Michel Alberganti, *le jeu de masque du néocréationnisme français* article paru dans *Le Monde* du 2 septembre 2006 ou sur le site de Multitudes : <http://www.multitudes.net/le-jeu-de-masque-du/> [consulté en février 2018]

lumière de la raison, Dieu ne pourrait se nier lui-même, ni le vrai contredire jamais le vrai. (...) les réalités profanes et celles de la foi trouvent leur origine dans le même Dieu. Bien plus, celui qui s'efforce, avec persévérance et humilité, de pénétrer les secrets des choses, celui-là, même s'il n'en a pas conscience, est comme conduit par la main de Dieu, qui soutient tous les êtres et les fait ce qu'ils sont". (Catéchisme de l'Église Catholique, p. 45). Si c'est le même Dieu qui a créé le Monde et qui s'est révélé à l'homme, comment Science et Foi pourraient-elles ne pas concorder ???

J'ai demandé à l'un des bras droits du Cardinal Ratzinger comment il résolvait cette difficulté. Il m'a répondu ainsi : *"Nous avons des squelettes d'hommes semblables à nous qui remontent à des dizaines de milliers d'années mais rien ne nous dit qu'au plan de leur conscience, de leur perception du bien et du mal, ces hommes soient comme nous. L'âme spirituelle créée par Dieu a pu être donnée soudainement à l'une de ces générations d'hommes préhistoriques sans que rien ne permette, bien sûr, de distinguer leurs fossiles de ceux de leurs ancêtres !"* Il ne s'agit pas ici de se moquer d'un valeureux théologien. Pour sauver le dogme catholique dans la direction indiquée (à juste titre) par le Pape, cela semble la seule solution. On peut néanmoins imaginer la réaction de tout homme cultivé, non chrétien, mais s'interrogeant sincèrement sur les questions fondamentales : il serait mort de rire devant le côté 100% "ad hoc" de l'hypothèse, et il continuerait sa quête dans une autre direction que le christianisme.

C'est là qu'on voit **les risques que comportent les théologies non poppériennes** qui ont cours actuellement. Quelles que soient leurs subtilités et leurs qualités philosophiques, leur côté invérifiable les ravalent, pour le "non croyant chercheur sincère", au rang des prédictions des voyantes "non extralucides" qui s'arrangent, comme je l'ai dit plus haut, pour ne pouvoir jamais être prises en "flagrant délit d'erreur". Est-ce là toute l'ambition que doit avoir une théologie chrétienne pour le XXI^{ème} siècle ? Est-ce là une façon de répondre, à la formidable quête de sens qui développe ?

Si on croit que le monde a été créé, que l'Univers n'est pas ontologiquement suffisant, que l'évolution n'a pas eu lieu entièrement par hasard, que la conscience ne peut être entièrement expliquée en termes d'activités neuronales, cela n'a-t-il pas des conséquences au plan strictement scientifique ? Cela ne peut-il pas **déboucher sur une théologie "poppérienne" capable de faire des prédictions réfutables au plan scientifique**, ce qui différencierait - enfin ! - la théologie chrétienne moderne de la démarche des voyantes qui, quoi qu'elles disent, auront toujours raison parce qu'elles ne prennent aucun risque ?

Il faut noter au passage qu'il y a un problème de définition. Qu'est-ce exactement pour vous le concordisme ? Voici ma définition : **les faits scientifiques sont comme des pièces d'un puzzle qui représenteraient chacune des images qui, à elles seules, auraient une signification propre. Mais en observant certaines pièces on pourrait détecter des "symptômes" suggérant que ces pièces peuvent s'emboîter dans un ensemble plus vaste. Les révélations venues de la religion seraient des pièces supplémentaires ; une fois emboîtées en elles, les pièces scientifiques, tout en gardant leur signification propre, contribueraient à construire une image plus vaste ayant une autre signification que celle que la science seule peut donner. C'est la possibilité de cet emboîtement que j'appelle concordisme ou néo-concordisme. »**

Le Manifeste pour l'enseignement de la philosophie¹

*[Si l'ACIREPh a été créée en 1998, son Manifeste publié en 2001 peut être considéré comme l'un de ses textes fondateurs. Après partir d'un état des lieux sur l'enseignement de philosophie en France, il ouvre 10 chantiers pour « faire vivre et étendre la philosophie au lycée et à l'Université » et faisant concourir philosophie, pédagogie et didactique au développement de l'esprit critique et de l'autonomie du jugement des élèves ». [Parce que ces chantiers] « développent les moyens de favoriser l'appropriation et l'exercice par le plus grand nombre du savoir et de la réflexion philosophique, ces chantiers apportent par là même leur pierre à la difficile et nécessaire démocratisation de la philosophie et de son enseignement ». Pour l'Acireph, la mise en œuvre de ces chantiers est d'abord l'affaire des professeurs de philosophie car ils ont la connaissance et l'expérience de l'enseignement, de ses joies et difficultés, de ses limites et de ses possibilités inexploitées. C'est pourquoi elle a souhaité que soient créés des **Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie** et s'est efforcée à travers son activité de contribuer à ce travail collectif].*

* * *

La philosophie n'est pas un temple, mais un chantier.

Georges Canguilhem

L'enseignement de la philosophie au lycée est en panne. Certes, il n'a jamais touché autant d'élèves qu'aujourd'hui et sa légitimité n'a jamais été mieux établie dans une société où la demande de philosophie, quelle que soit son ambiguïté, n'a jamais été aussi forte. Mais sa vitalité, sa capacité de renouvellement sont atteintes et les symptômes d'un dépérissement de la philosophie scolaire se multiplient.

Des symptômes de dépérissement

*** Les effectifs des terminales littéraires s'effritent d'année en année.** Ce phénomène met directement en question l'identité d'un enseignement qui se définit, dans son contenu, ses modalités et son esprit, à partir de cette section (jadis appelée "philosophie") et qui a toujours conçu sa présence dans les autres séries comme des versions à horaire réduit de ce modèle unique. Il est en outre le signe d'une perte du prestige de la discipline et de son pouvoir d'attraction : aujourd'hui on entre en terminale littéraire pour étudier les langues ou les

¹ Le Manifeste pour l'enseignement de la philosophie a été l'objet d'une large discussion au sein de l'ACIREPH et le principe de sa diffusion a été unanimement approuvé lors d'une assemblée générale, le 31 mars 2001, au lycée Racine, à Paris.

disciplines artistiques, plus rarement pour la philosophie, bien que son horaire et son coefficient y restent encore prépondérants.

*** Un grand nombre d'élèves** — et pas seulement dans les séries technologiques — **ne parviennent pas à tirer un réel profit de l'enseignement de philosophie tel qu'il leur est actuellement dispensé.** Cela fait dire que les élèves qui n'ont pas de philosophie en demandent, mais que ceux qui en font s'y ennuiant. La formule est sans doute excessive, mais les constats que tout un chacun peut faire au moment du baccalauréat ne sont guère encourageants : nombre de copies ne portent aucune trace d'un an de philosophie, et malgré leur bonne volonté évidente la plupart n'en contiennent que des bribes confuses ; seule une fraction d'entre elles témoignent de l'acquisition des rudiments d'une culture et d'une démarche philosophique. Les difficultés d'évaluation, si fréquemment évoquées (et auxquelles la profession ne s'est jamais vraiment donné les moyens de faire face, sauf à relever la notation d'une façon volontariste qui élude le problème), ne sont qu'un symptôme : ce qu'enregistre en définitive l'épreuve du baccalauréat - et qu'on constate au-delà du bac dans toutes les formations supérieures - c'est l'incapacité de l'enseignement de philosophie à former actuellement d'une manière satisfaisante une grande partie des élèves qui lui sont confiés.

*** Face à l'expression de nouvelles demandes et de nouveaux besoins, on enregistre dans la profession des réactions de frilosité et de crispation.**

- Depuis onze ans, *toutes les tentatives pour réformer les programmes ont échoué* ; et même si celle qui est en cours aboutit, elle aura été l'occasion de manifestations si véhémentes et de rejets si divers que sa mise en œuvre effective, et selon des modalités fidèles à son esprit, est tout sauf assurée. Plus globalement, la profession se montre incapable d'assurer une évolution régulière de la discipline qui tienne compte aussi bien de l'état des débats philosophiques contemporains que des changements dans l'école.
- Après quelques mois de philosophie en terminale, les élèves se plaignent presque unanimement d'avoir une seule année pour assimiler la démarche et la culture philosophique nécessaires et regrettent de n'avoir pas commencé dès la classe de première. Mais il faut bien reconnaître que *l'idée d'enseigner la philosophie sur deux ans, voire trois* (comme c'est le cas dans la plupart des pays d'Europe où existe un enseignement, obligatoire ou optionnel, de philosophie) suscite encore aujourd'hui dans la profession plus de réticences que d'adhésions.
- *L'enseignement dans les séries technologiques* reste un sujet tabou : le cadavre dans le placard. Les difficultés y sont criantes. Mais jamais on n'a pris la peine de réunir ceux qui y enseignent pour mesurer leurs succès comme leurs échecs, et en tirer les conséquences. Si nombre de professeurs se passionnent pour cet enseignement, et quelquefois y réussissent, beaucoup attendent impatiemment la mutation qui les délivrera de ce qu'ils vivent comme un fardeau ; et plus d'un dit désormais à mi-voix qu'après tout la philosophie n'a peut-être pas sa place dans ces séries.

- Dans ce contexte, est-il surprenant que *l'hypothèse d'un enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels* inquiète plus qu'elle n'enthousiasme ? Sa mise en place poserait assurément d'énormes problèmes. Mais on peut se demander si, par l'effet de ses craintes, la profession ne préférera pas plutôt renoncer devant l'obstacle que se demander si ce ne serait pas pour elle l'occasion d'innovations fécondes et de remises en cause salutaires.

La philosophie est-elle encore formatrice ?

Devant ces phénomènes de fragilisation, de sclérose et de désarroi, on peut se demander combien de temps encore la philosophie sera en mesure de justifier et de conserver sa place si particulière dans l'enseignement secondaire français. Et la question qui se pose est la suivante : **A quelles conditions la philosophie au lycée peut-elle rester ou redevenir une discipline vivante et formatrice ?** Cette question ne concerne pas seulement les enseignants de philosophie, mais tous ceux qui, à des titres divers, s'intéressent à elle parce qu'ils enseignent d'autres disciplines, parce qu'ils ont des responsabilités syndicales ou politiques, parce qu'ils sont élèves, parents d'élèves, ou tout simplement des citoyens à qui l'avenir de cet enseignement importe.

Pour leur part, les professeurs de philosophie du secondaire se retrouvent extraordinairement démunis : il n'existe parmi eux aucune habitude de réflexion *commune*, aucune structure d'échange didactique et pédagogique. Chacun est seul dans ses classes, aussi bien pour faire face à ses échecs et à ses besoins que pour soutenir et poursuivre dans la durée ses propres innovations. La formation initiale des professeurs de philosophie et leur formation continue restent presque exclusivement théoriques. Pire : les expériences et les recherches didactiques et pédagogiques sont souvent accueillies avec méfiance ou mépris. Celui qui en exprime le besoin est aussitôt soupçonné d'entretenir une conception techniciste ou formaliste de l'enseignement qui ferait perdre à la philosophie son âme : il passe simplement pour un piètre professeur parce qu'il serait un mauvais philosophe.

La "doctrine officielle" et ses conséquences

Plus généralement, pèse depuis 30 ans sur l'enseignement de philosophie une *doctrine officielle* qui imprègne et oriente de fait la profession. Elle est *officielle* parce qu'elle ne figure comme telle dans aucune instruction officielle ni aucun texte de programme. Mais c'est une *doctrine* parce qu'elle est explicite et cohérente ; elle a été expressément formulée lors de colloques, de conférences et dans divers articles ; elle est en permanence rappelée en filigrane dans les rapports des jurys de concours ou les rapports d'inspection.

Cette doctrine part d'un principe qui inspire l'enseignement de la philosophie en France depuis plus d'un siècle : *l'enseignement de la philosophie est un enseignement philosophique*. Sa finalité première n'est pas que l'élève sache ce qu'ont dit Platon ou Descartes, mais qu'il apprenne à mener par lui-même une

réflexion philosophique et développe ainsi son esprit critique et l'autonomie de son jugement. C'est là un principe que personne ne conteste. Ce qui est contestable en revanche, c'est la déformation que la doctrine officieuse lui fait subir, et ce sont les normes et les représentations qu'elle prétend en tirer pour l'enseignement de la philosophie

Du principe qu'un enseignement de la philosophie doit être philosophique, elle croit pouvoir en déduire deux autres : 1) l'enseignement de la philosophie *n'*aurait à répondre *qu'*à des exigences philosophiques, à l'exclusion de toute autre ; et 2) il lui *suffirait* de satisfaire à ces exigences pour être ce qu'il doit être. Autrement dit, c'est à partir de la *seule* considération de l'essence de la philosophie que devrait se régler son enseignement. Le sophisme est manifeste : que l'enseignement de la philosophie doive répondre à des exigences philosophiques n'implique évidemment pas qu'il doive, et puisse même, en ignorer d'autres, celles qui découlent du fait qu'il est un enseignement et qu'il s'adresse, dans un cadre scolaire précis, à des élèves déterminés : des exigences pédagogiques et didactiques. Élaborer un programme qui soit formateur pour les élèves d'une série déterminée, s'entendre sur des critères d'évaluation, concevoir un enseignement dans les lycées professionnels, etc. : aucun de ces problèmes ne peut être résolu sans articuler ensemble exigences philosophiques, pédagogie et didactique.

Cette articulation, la doctrine officieuse la rend impossible : constituant la philosophie en puissance régulatrice qui n'a de compte à rendre qu'à elle-même, elle conduit à juger son enseignement en rapport avec des exigences abstraites et idéales, jamais en rapport avec ses effets de formation sur ceux à qui il s'adresse. L'enseignant de philosophie n'aurait à justifier ce qu'il dit et fait qu'au regard d'une idée de la philosophie comme pensée qui se fonde en permanence sur elle-même. Or cette idée relève d'une conception de la philosophie ; elle est récusée dans d'autres.

Surtout, une telle doctrine conduit à ignorer ou mépriser les exigences pédagogiques propres à la situation scolaire : ou bien on prétend qu'elles sont magiquement satisfaites pourvu que celles de la philosophie le soient ; ou bien on les renvoie à l'idiosyncrasie et à la "petite cuisine" de chaque enseignant. Cela revient à entretenir la cécité sur les processus par lesquels les élèves s'approprient peu à peu les compétences et les savoirs requis et sur les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans ces apprentissages. Cela revient à la négation pure et simple du *métier* d'enseignant et des pratiques diverses par lesquelles chacun dans ses classes, de manière intuitive ou méthodique, s'efforce de conduire le travail et la progression de ses élèves.

Mais le mythe d'une discipline "a-scolaire" se paie cher. Au fil des années s'est développée une scolarisation rampante et non assumée de la philosophie, une mauvaise scolarisation : ce sont les sujets du bac et les manuels qui fixent le programme réel et ce sont les fascicules de méthode qui codifient la dissertation. Et tant qu'on se contentera de déclarer que les candidats au baccalauréat doivent "prendre le risque de penser" et qu'une bonne copie est celle qui "étonne le correcteur", il ne faudra pas s'étonner de voir les élèves chercher à se rassurer, demander avec insistance ce qu'on attend d'eux et, faute de réponse, se débrouiller avec l'aide en ligne sur l'Internet. Sous l'effet de cette régulation par

le mauvais bout, les contenus se normalisent et s'appauvrissent, les exigences méthodologiques tournent à la caricature. Tout se passe comme si la doctrine officieuse produisait exactement ce qu'elle prétend éviter.

Articuler philosophie et pédagogie

On ne sortira pas l'enseignement de la philosophie de l'impasse où il s'est mis lui-même sans un réexamen collectif de ces idées reçues et de ces représentations qui gouvernent la profession depuis des décennies, la replient sur elle-même et paralysent son évolution. Il ne s'agit pas de remplacer une doctrine par une autre, mais de lever les verrous et de libérer les initiatives et les échanges. Il s'agit *d'ouvrir un espace de débat et de réflexion* où l'expérience de chacun — qu'il enseigne en série technologique dans un lycée de zone sensible ou dans un grand lycée parisien, qu'il soit agrégé ou maître-auxiliaire — soit également reconnue et où la pluralité des démarches pédagogiques ne soit plus considérée comme une menace pour le caractère philosophique de l'enseignement, mais comme l'expression normale et stimulante d'un enseignement vivant et formateur de philosophie.

C'est la création d'un tel espace, dans des conditions de reconnaissance institutionnelle (les IREPH : Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie), qui est la raison d'être de notre association. En trois ans d'existence, nous nous sommes efforcés, avec les moyens limités qui sont les nôtres, de le faire d'ores et déjà vivre : nous avons tenu deux colloques (l'un sur les pratiques d'enseignement, l'autre sur la dissertation), nous avons mis en place des groupes de travail régionaux, nous avons participé aux débats sur le programme en tentant d'y apporter des suggestions et des arguments. A partir de ces trois années d'expériences, de prises de conscience et de confrontations, ce manifeste propose d'ouvrir **10 chantiers pour l'enseignement de la philosophie**

Ces chantiers doivent contribuer à faire vivre et étendre la philosophie au lycée et à l'Université. Ils relèvent évidemment de la responsabilité des professeurs. Ce sont eux qui doivent opérer, dans le respect de leur tradition, le renouvellement nécessaire de leur enseignement : ils sont en effet les mieux placés et les mieux armés (pour autant qu'ils s'en donnent et qu'on leur en donne les moyens) pour réfléchir, expérimenter et échanger collectivement sur leurs pratiques. Ces chantiers font concourir philosophie, pédagogie et didactique au développement de l'esprit critique et de l'autonomie du jugement des élèves. Parce qu'ils développent les moyens de favoriser l'appropriation et l'exercice par le plus grand nombre du savoir et de la réflexion philosophique, ces chantiers apportent par là même leur pierre à la difficile et nécessaire démocratisation de la philosophie et de son enseignement.

* * *

Dix chantiers pour l'enseignement de la philosophie

Premier chantier :

Reconnaître que la philosophie au lycée est une discipline scolaire.

L'identification pure et simple de l'enseignement de la philosophie au lycée à la philosophie tout court empêche de penser la spécificité de la philosophie comme discipline scolaire.

La philosophie, en effet, existe préalablement à, et indépendamment de, son enseignement au lycée. Elle vit d'abord ailleurs : dans les recherches, les livres et les débats des philosophes et — plus ou moins — dans ce que tout un chacun peut dire ou écrire quand il philosophe. Ce qui fait sa spécificité comme discipline scolaire, c'est sa valeur formatrice, ce sont les finalités qui lui sont assignées en tant qu'elle participe, avec les autres disciplines, à la formation intellectuelle des élèves des lycées.

Dès lors, l'enseignement n'a pas à être conçu à partir d'une idée *a priori* de ce qu'est la philosophie — il y en a d'ailleurs de multiples — mais à partir de la question : *qu'est-ce qui dans l'héritage de 2500 ans de philosophie et dans la vie philosophique contemporaine peut le mieux contribuer à permettre aux élèves de se forger un esprit critique, de développer leurs capacités de réflexion et l'autonomie de leur jugement, de se construire une culture qui soit un instrument d'intelligibilité du monde qui les entoure ?*

De cette question découle une série d'autres sur lesquelles doit porter la réflexion collective des professeurs de philosophie. Quels sont les contenus de connaissances et les outils intellectuels que, comme dans toutes les autres disciplines, les élèves doivent apprendre à maîtriser ? Quelles compétences doivent-ils acquérir ? Que peut-on exiger d'un élève de terminale de telle ou telle série ? À l'aune de quels critères son travail sera-t-il évalué ?

Cela ne signifie nullement que l'on réduise la philosophie au bachotage ou la subordonne au baccalauréat, ni qu'on l'enferme dans une perspective étroitement utilitaire ou techniciste, ni qu'on lui enlève son caractère de recherche et de découverte intellectuelle. Cela signifie au contraire qu'on lui redonne, contre la "mauvaise scolarisation par les manuels", son plein sens de discipline scolaire.

Étudier la philosophie au lycée, c'est se former à la philosophie et se former par la philosophie.

* * *

Deuxième chantier :

Reconnaître qu'apprendre à philosopher est un apprentissage et qu'enseigner la philosophie est un métier.

On ne saurait sans dommage identifier purement et simplement le professeur de philosophie à un philosophe. Celui qui fait le philosophe devant ses élèves ne les forme pas puisqu'il les traite comme des disciples qu'ils ne seront jamais. Et sa "philosophie" restera faible, répétitive, victime de cette confusion des genres. Cette identification, avec les images de soi qui l'accompagnent, reste pourtant fortement ancrée dans les esprits.

On la résume souvent dans la formule : "*le professeur de philosophie est l'auteur de son cours*". Si on entend par là que chaque professeur organise comme il le veut et sous sa pleine responsabilité son année et son approche des notions et des textes avec telle ou telle classe, selon son propre style d'enseignement, alors c'est trivial, et il n'est pas besoin d'en faire un dogme. Mais si cela veut dire qu'un cours est un texte, faisant œuvre, que le professeur écrit et dit (ou qu'il improvise sans l'avoir écrit) devant ses élèves, ou même avec eux, alors cette formule est fausse et néfaste.

Elle est *fausse*, sur le plan intellectuel : lorsqu'un philosophe est l'auteur d'une œuvre, il la publie, ce qui signifie qu'il prend le risque de la soumettre à la critique de ses pairs. Or les élèves ne sont pas nos pairs, et leur critique, si elle a lieu, ne nous fait pas courir grand risque.

Elle est *néfaste*, sur le plan pédagogique : elle fait l'impasse sur l'activité des élèves, et empêche de se poser la question de *ce que font les élèves* lorsqu'ils écoutent un tel texte. Ou plus précisément, elle présuppose acquise la capacité d'une écoute active et critique de la parole de l'enseignant : la capacité de se l'approprier pour son propre compte, d'en saisir la dimension problématique et de s'en servir pour mettre en œuvre sa propre pensée, dans une dissertation par exemple. Elle présuppose donc acquis ce qui, en réalité, ne l'est que par un tout petit nombre à l'entrée en terminale, et doit au contraire être appris par la grande majorité des élèves aujourd'hui.

Une autre formule exprime la même occultation de la dimension d'apprentissage : "*la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie*". Si on veut simplement signifier qu'en classe de philosophie on doit philosopher, personne ne saurait la contester sérieusement. Mais si on entend par là que, pour apprendre à philosopher, il suffirait d'entendre ou de lire de la philosophie et que le professeur peut se passer de toute réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour amener ses élèves à faire de la philosophie, alors elle est trompeuse et nocive.

Parler des conditions de l'apprentissage de la philosophie au lieu de parler philosophie est encore trop souvent perçu comme une faiblesse ou un signe d'insuffisance philosophique, ce qui a pour effet pervers d'instiller un sentiment de culpabilité ou d'échec chez l'enseignant qui, dans sa pratique, a besoin d'outils pédagogiques, et de l'isoler : comment résoudre des difficultés d'ordre pédagogique quand la seule discussion admise est la discussion philosophique ?

Concevoir l'enseignement de la philosophie comme un apprentissage, c'est justement s'atteler à cette difficulté : comment faire entrer des élèves dans l'ensemble des démarches intellectuelles qui constituent l'activité philosophique ? Cela suppose de réfléchir à la façon dont les connaissances et les compétences philosophiques acquises par l'enseignant au cours de ses études universitaires — qui sont, rappelons-le, essentiellement des connaissances d'histoire de la philosophie — vont pouvoir être mises au service de cette tâche de formation à l'activité philosophique ; de clarifier les buts que l'on vise et d'ajuster au mieux les moyens (quels concepts, quels textes, quelles démarches, quels exercices...) pour atteindre ces buts avec les élèves ; de réorganiser en permanence, à l'épreuve de l'expérience et au plus près de la réalité des classes, ce rapport entre compétences philosophiques et compétences pédagogiques.

Ce travail, chacun certes l'effectue plus ou moins, même si c'est souvent de manière intuitive ; mais il l'effectuera d'autant mieux qu'il en prendra une claire conscience à travers le partage des expériences et la réflexion commune. Cela suppose de reconnaître et d'assumer son *métier de professeur*.

* * *

Troisième chantier :

Assumer la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne sa démocratisation.

Jusqu'ici le modèle philosophique français s'est étendu en généralisant l'enseignement de la classe de philosophie : les *Instructions de 1925*, texte de référence d'une aristocratie intellectuelle, sont devenues, à la virgule près, la bible d'un enseignement de masse. Mais en trois quarts de siècle, la position d'exception de la philosophie, " couronnement des humanités ", est devenue par l'effet conjugué de l'extension de la philosophie et de la massification de l'enseignement une position de *repli sur soi*.

L'introduction de la philosophie dans les séries technologiques en est l'exemple flagrant : on a d'abord choisi de transplanter directement auprès de publics nouveaux, sans aucun souci de leur cursus et de leurs spécificités, le programme, la pédagogie et le mode d'évaluation de la "classe de philosophie". Puis on a fait le silence non seulement sur les difficultés pédagogiques et les échecs caractérisés dans ces classes, souvent vécus dans la honte et la solitude, mais aussi sur le trésor d'inventions que les professeurs y déploient quotidiennement : on considère celles-ci comme de simples expédients, inévitables de la part d'un enseignement à la dérive ou d'un enseignant en péril ; elles appellent au mieux la sympathie, mais on leur refuse la reconnaissance et la possibilité de circuler parmi les enseignants.

Pourtant, les professeurs qui se sont investis auprès des élèves des séries technologiques sont nombreux à juger que le travail pour aller à ce qui est philosophiquement essentiel et l'effort d'imagination pédagogique que cet

enseignement exige d'eux sont tout à fait salutaires. Ils sont une source de renouvellement particulièrement féconde dont les effets s'étendent, avec bénéfice, à leur enseignement dans toutes les autres séries. On peut enseigner dans ces séries sans avoir le sentiment ni de "brader" la philosophie ni de déchoir, mais bien au contraire d'y exercer pleinement son métier.

Cela suppose évidemment que la diversification des formes d'enseignement de la philosophie qu'entraîne nécessairement sa démocratisation soit reconnue de plein droit et soit collectivement assumée, au lieu d'être laissée au bricolage individuel. Dispenser un enseignement diversifié, ce n'est pas mépriser les élèves en leur dispensant une philosophie au rabais. C'est reconnaître que *les capacités philosophiques qu'on rencontre chez tous les élèves ne s'expriment pas chez tous de la même manière et ne peuvent pas être cultivées chez tous selon les mêmes modalités*. La manière dont des élèves peuvent se former à la philosophie ne saurait être indépendante ni de leur parcours scolaire antérieur, ni de leur bagage culturel, ni des rapports qu'ils entretiennent avec le langage, avec l'école ou avec les adultes, ni non plus de leur projet professionnel et de la façon dont plus généralement ils envisagent leur avenir.

Si l'enseignement de la philosophie veut vraiment s'adresser à tous, il doit s'interroger : qu'est-ce qui, dans ses formes d'enseignement, est inséparable et constitutif de la discipline ? qu'est-ce qui relève d'une histoire contingente, c'est-à-dire du rôle institutionnel, de la fonction sociale et du public que la discipline a pu avoir à telle ou telle époque ?

* * *

Quatrième chantier :

Reconnaître que faire de la philosophie ne sert pas seulement à philosopher.

La philosophie fait appel à *un riche éventail de compétences* : poser des problèmes ; analyser des concepts ; se décentrer de son propre point de vue et prendre de la distance à l'égard de ses opinions ; exercer son esprit critique à l'égard des idées reçues et des schèmes de pensée établis ; passer de l'expression immédiate et spontanée de son avis au développement argumenté et nuancé d'une position ; pratiquer un va-et-vient permanent entre l'abstrait et le concret, entre le particulier et l'universel ; tirer les leçons d'un exemple et envisager les conséquences d'un principe ; faire évoluer le contenu et la formulation de ses idées pour tenir compte d'objections dont on reconnaît la légitimité ; conduire une réflexion depuis l'exposition d'une question jusqu'à la formulation d'une réponse ; etc.

Dans le cours de philosophie, ces compétences sont des moyens au service d'un seul but : le libre exercice de la pensée, pratiqué pour lui-même. Mais ces compétences ont aussi une valeur en elles-mêmes. Elles constituent des éléments indispensables de la formation de l'élève, quel que soit son avenir scolaire et

professionnel et quelles que soient les activités dans lesquelles il s'engagera au cours de son existence future.

On dit souvent que la philosophie a d'autant plus de valeur qu'elle échappe au souci de l'utile. Et c'est en un sens vrai : quand on se forme à la philosophie, comme quand on se forme à la musique ou aux mathématiques, on vise la philosophie pour elle-même. Mais dans le même temps, on se forme *par* la philosophie, comme on se forme par la musique ou par les mathématiques ; et en ce sens-là, la philosophie n'a pas à rougir d'être utile, et même de revendiquer son utilité.

L'enseignement de la philosophie ne saurait justifier la position qu'il occupe aujourd'hui — et encore moins le renforcement de sa présence dans les cursus scolaires et universitaires — s'il ne fait pas la preuve de son *utilité* dans la formation intellectuelle et culturelle de *tous* les élèves et s'il ne s'interroge pas sur son efficacité ainsi que sur les moyens de l'évaluer.

* * *

Cinquième chantier :

Redéfinir l'élémentaire.

On entend souvent dire : “ *les élèves ont droit à toute la philosophie* ”. Si on entend par là qu'il n'y a aucune raison de ne pas proposer aux élèves des séries littéraires de réfléchir sur les sciences, à ceux des séries scientifiques de s'interroger sur l'art et à ceux des séries technologiques de se poser des questions métaphysiques, tout le monde sera d'accord. Mais prétendre que le programme d'une année de philosophie, quelle que soit la série et quel que soit l'horaire, doit avoir une visée encyclopédique et être aussi illimité dans son principe qu'indéterminé dans son contenu – puisque toute la philosophie en puissance doit y être incluse –, c'est une idée contestable et désastreuse dans la pratique.

Elle est dans son principe solidaire d'une conception initiatique de l'enseignement : il faudrait faire opérer à l'élève une sorte de conversion intellectuelle par laquelle il accèderait en quelques mois à une nouvelle manière de considérer toute chose et d'aborder tous les problèmes. C'est là simplement *une* doctrine pédagogique et nul n'a le droit de l'ériger en norme unique. Mais surtout elle a, dans un cadre scolaire, des effets particulièrement néfastes : si toute la philosophie est au programme, rien n'est au programme et rien n'est exigible. Refuser ainsi d'indiquer à l'élève sur quoi il doit faire porter son effort, quels problèmes il doit comprendre, quelles connaissances maîtriser et quelles compétences acquérir, ne lui permet pas de s'engager dans un véritable travail de formation de soi. C'est l'entretenir dans l'idée qu'on est “doué pour la philo” ou pas et, à l'examen, favoriser l'habile ignorant au détriment de celui qui a travaillé et appris. En outre, à refuser ainsi de délimiter et d'explicitier l'élémentaire, la discipline perd sa consistance et la philosophie se transforme peu à peu en une “matière d'éveil”.

On dira que l'élémentaire, en philosophie, c'est ce qui est premier, ce dont tout découle. Mais c'est confondre *deux sens du mot "élémentaire"* : les éléments premiers d'un système (*philosophique*) et les premiers pas d'une progression (*pédagogique*). La responsabilité collective des enseignants de philosophie est, comme dans n'importe quelle autre discipline, de discerner et de prélever ce qui, dans les démarches, les problèmes, les concepts et les doctrines majeures de la tradition, peut être formateur pour des élèves débutants qui, dans leur immense majorité, ne feront plus de philosophie ensuite. Refuser d'opérer une telle sélection, mettre d'un coup les élèves devant "toute la philosophie", c'est en réalité démissionner. Bien entendu, ce choix n'est pas simple. Il ne peut se faire qu'à partir de l'expérience et de la réflexion de toute la profession.

Fixer ainsi des exigences limitées et raisonnables, ce n'est ni renoncer ni baisser le niveau. Le pire est d'avoir des exigences déraisonnables qu'on est incapable de tenir et de faire respecter. Car on perd alors tout critère pour juger des progrès ou des échecs. C'est une des raisons des inextricables problèmes d'évaluation rencontrés au baccalauréat. Mieux vaut moins, mais mieux.

* * *

Sixième chantier :

Articuler l'apprentissage philosophique et les savoirs.

Se former à la philosophie, c'est apprendre à penser à travers l'appropriation de connaissances philosophiques et non-philosophiques. On a usé et abusé de la formule de Kant selon laquelle *on ne peut apprendre la philosophie mais seulement à philosopher*. Certes, on veut souligner par là que l'enseignement de la philosophie au lycée ne saurait consister à étudier pour elles-mêmes des doctrines philosophiques, l'histoire de la philosophie ou celle des idées. Mais, sur ce principe, l'accord des professeurs de philosophie est unanime. En revanche, à durcir souvent jusqu'à la caricature les distinctions légitimes entre penser et connaître, entre la philosophie et les savoirs positifs ou entre le mouvement d'une pensée vivante et les idées des philosophes, on finit par s'interdire toute réflexion sérieuse sur la manière de les articuler dans l'enseignement.

Par exemple : si le cours de philosophie s'organise autour de problèmes, ceux-ci ne peuvent être sérieusement abordés par les élèves qu'à travers la connaissance des principales options philosophiques qu'ils ont engendrées et par la maîtrise progressive des distinctions conceptuelles qui permettent de leur donner un sens. Ces options et ces distinctions n'ont rien de naturel ni de spontané. C'est dans l'histoire de la philosophie qu'elles ont été produites et c'est là seulement qu'on peut les rencontrer. On ne peut éluder la question : qu'est-ce que des élèves débutants doivent savoir de l'histoire de la philosophie ?

Par exemple : la philosophie s'est toujours nourrie de ce qui n'est pas elle et on ne saurait philosopher un tant soit peu sur les sciences, l'art ou la religion sans disposer d'éléments de connaissance solides et précis sur certains épisodes

fondamentaux de l'histoire des sciences, sur certains courants artistiques et esthétiques, sur certains textes religieux. On ne peut éluder la question : puisque ces connaissances indispensables ne sont pas fournies actuellement par le lycée, quelle place l'enseignement de la philosophie doit-il leur donner s'il veut être pertinent ?

Par exemple : assimiler une idée de tel ou tel grand philosophe et l'exposer pour son propre compte, c'est une compétence philosophique fondamentale. L'élève qui a compris les arguments justifiant l'idée de "contrat social" ou celle d'"impératif catégorique" et qui est capable de l'exposer intelligemment *pense* tout autant que celui qui pose un problème ou analyse un concept. On a fini par faire de la question de cours un épouvantail, comme s'il n'y avait pas de différence entre réciter des formules et s'approprier des idées. On ne peut éluder la question : comment favoriser et valoriser ce travail par lequel l'élève apprend à interioriser et à faire siennes des idées qu'il n'a pas inventées ?

* * *

Septième chantier :

Articuler l'apprentissage philosophique et l'apprentissage de nouveaux usages de la langue.

Se former à la philosophie, c'est apprendre à faire un usage philosophique de la langue orale et écrite. Chacun sait que la plupart des élèves ont d'énormes difficultés à écrire, ou à articuler oralement, un discours un tant soit peu construit, suivi et cohérent. On impute un peu trop facilement ces difficultés à un défaut de la pensée, ou à ce qu'on a coutume d'appeler la "mauvaise maîtrise de la langue". Ce qui se passe est bien plutôt d'abord que les élèves sont confrontés pour la première fois à cet usage particulier de la langue qui consiste à réfléchir sur le sens des mots et des questions, sur le statut des propositions et la logique des discours, et à faire de cette réflexion l'objet même d'un discours.

Or c'est bien cet usage particulier de la langue qu'ils doivent apprendre. A cet égard, l'idée selon laquelle " *le modèle de la dissertation, c'est la leçon du professeur* " s'avère dramatiquement insuffisante, précisément parce qu'elle fait l'impasse sur cet apprentissage. Et pire encore est l'idée que " *pour faire une dissertation, il suffit de penser* ".

Faire de cet apprentissage un objet de réflexion, est-ce réduire la philosophie à une "rhétorique argumentative" ou au "débat d'opinion" ? Cette objection fait resurgir la traditionnelle prévention des philosophes à l'égard de la rhétorique, et cette prévention n'est pas infondée : aucun de nous ne veut transformer ses élèves en apprentis sophistes qui mettraient en œuvre de manière mécanique des artifices de langage. Mais nous n'en sommes pas là. Les élèves, dans leur grande majorité, sont très loin de courir le risque d'un excès de rhétorique. Le problème est bien plutôt qu'ils manquent généralement des outils de la rhétorique la plus élémentaire, la plus nécessaire et la plus légitime pour

élaborer et développer leur pensée. Par exemple, ils ne savent pas comment s'y prendre pour articuler un raisonnement et sa réfutation, pour présenter une objection et y répondre, pour mener une analyse de notion ou de problème ; ils ne savent ni comment *écrire* cela, ni comment le *lire* dans un texte, ni non plus comment le *parler* et l'*entendre* dans une discussion orale. Tout cela, les professeurs ont à leur apprendre, à leur en faire découvrir les normes, à leur en faire construire la compétence.

Là encore la question ne peut être éludée : comment conjuguer l'apprentissage de la pensée avec celui des outils langagiers et discursifs par lesquels cette pensée, non seulement s'exprime, mais plus encore s'élabore, se forme, s'affermir et s'affine ?

* * *

Huitième chantier :

Enseigner la philosophie vivante.

Apprendre à philosopher, c'est être confronté à la fois à une tradition et à la philosophie vivante.

L'absence d'un véritable programme et le poids des sujets de baccalauréat sur une discipline qui n'existe qu'en année d'examen ont produit peu à peu un rétrécissement des horizons de l'enseignement philosophique. Comme on ignore ce que traitent les collègues, on fait ce qu'on croit qu'ils font (ce qui figure dans les manuels) et on se replie non seulement sur les auteurs canoniques, mais sur un tout petit nombre de textes et de doctrines qui ont acquis le statut de pont aux ânes. Evidemment on a le droit d'être original, mais c'est aux risques et périls de l'élève : même si elle est médiocrement restituée, le correcteur reconnaîtra toujours l'*Allégorie de la caverne* ; une idée de Vico, de Carnap, ou même de Locke, risque de n'être ni connue ni comprise et de s'attirer un point d'interrogation, quand ce n'est pas une grande rature en rouge. En une trentaine d'années, le programme de 1973 a été peu à peu écrêté de toutes ses innovations : les questions au choix ont à peu près disparu ; on enseigne de moins en moins "la formation d'un concept scientifique" (peu utile au bac où les sujets de philosophie des sciences sont devenus de plus en plus généraux) et "la constitution d'une science de l'homme" (le mépris des sciences humaines instillé depuis 30 ans a fini par produire ses effets). L'enseignement de philosophie tend à s'enfermer dans une "philosophie philosophante" et à reprendre indéfiniment quelques épisodes de l'histoire de la philosophie.

Les programmes de la 1^{ère} moitié du XX^e siècle nous paraissent sans doute aujourd'hui poussiéreux ; mais on y trouvait un écho des débats philosophiques qui avaient alors cours en France ; les programmes des années 60-70 ont intégré la présence dans la pensée contemporaine de Marx, de Nietzsche, de Freud, de la tradition d'épistémologie et d'histoire des sciences française. Mais aujourd'hui, la plupart des débats contemporains particulièrement intenses en philosophie du

langage, en philosophie de l'esprit ou en philosophie politique n'ont à peu près aucune résonance dans la philosophie telle qu'elle s'enseigne au lycée.

On dira que l'enseignement de la philosophie n'a pas à suivre les modes et doit se tenir à l'écart de l'actualité. Sans doute. Mais peut-on parler des rapports de l'âme et du corps dans les *Méditations* ou aborder le *Contrat social* sans jamais se demander ce que Descartes et Rousseau ont à nous dire aujourd'hui, par exemple au regard des questions soulevées par les penseurs cognitivistes ou contractualistes contemporains ? On ne peut entretenir une relation vivante avec les classiques que si on les lit en relation avec nos questions, qui sont pour une bonne part celles de la philosophie d'aujourd'hui. Les élèves lisent des journaux, des revues, regardent à la télévision des émissions scientifiques ou des débats d'idées ; et ils posent des questions. Le professeur de philosophie a sans doute à leur parler de Platon, mais Platon ne saurait suffire à leur curiosité ni leur donner tous les moyens de s'orienter dans la pensée d'aujourd'hui.

Discerner dans les travaux contemporains ce qui non seulement est important, mais ce qui peut être formateur et utile aux élèves, ce devrait être un souci collectif et permanent de notre profession.

* * *

Neuvième chantier :

Sortir l'enseignement de la philosophie de son enfermement en terminale.

L'enseignement de la philosophie étouffe en terminale ; l'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en amont et en aval.

Pour des raisons purement historiques, l'enseignement de la philosophie occupe, dans l'institution scolaire française, une position d'exception : installé en classe terminale et dans cette seule année, assuré par un enseignant qui restera à jamais, dans la plupart des cas, l'unique professeur de philosophie rencontré par chacun dans sa vie, il est toujours conçu, même si on n'ose plus guère employer cette expression, comme le " couronnement " des études secondaires. Or cette position est loin d'avoir les effets bénéfiques qu'on lui suppose. Au lieu d'être une année marquante et réellement formatrice, elle est en réalité le plus souvent une parenthèse dans le cursus des élèves, parenthèse aussi vite refermée qu'elle a été ouverte : on se souvient d'un professeur charismatique et du sujet tombé au bac, mais il ne reste le plus souvent de la terminale ni culture ni savoir-faire philosophiques effectifs. Les professeurs de philosophie du supérieur le savent bien, et ils ne présupposent souvent aucun acquis déterminé chez leurs étudiants de classes préparatoires ou d'Université.

En réalité, l'enseignement de la philosophie souffre de son confinement dans la classe de terminale. Il ne peut y avoir de vraie formation à la philosophie si on ne reconnaît pas que, comme toutes les autres disciplines, son apprentissage demande du temps et doit être conduit selon une progression.

L'avenir de l'enseignement de la philosophie passe par son extension en dehors de la terminale. *Extension en amont* d'abord, c'est-à-dire au moins à partir de la classe de première : les élèves le demandent fréquemment, ce qui traduit l'inadéquation du modèle actuel d'une " éclosion soudaine " et le besoin qu'ils ressentent d'avoir du temps devant eux pour se former efficacement. *Extension en aval*, c'est-à-dire dans toutes les branches des études supérieures : l'enseignement en terminale prendrait ainsi un sens nouveau en devenant la base d'une formation qui se continuerait de manière diversifiée selon les études poursuivies.

Concevoir et mettre en œuvre les modalités de cette extension est sans doute l'un des chantiers les plus ambitieux et les plus neufs pour l'enseignement de la philosophie.

* * *

Dixième chantier :

Remodeler la formation initiale et continue des professeurs de philosophie ainsi que les concours de recrutement.

Les conditions et les modalités de la formation des enseignants de philosophie n'apparaissent plus aujourd'hui satisfaisantes. On ne peut ici qu'indiquer quelques nœuds de difficultés.

- Les cursus universitaires, de la 1^{ère} année de DEUG à la maîtrise, sont rarement cohérents. Les étudiants se voient proposer chaque année des contenus d'enseignement souvent disparates qu'ils ont beaucoup de mal à relier entre eux et à faire tenir ensemble. Au bout de 4 ans, il n'est pas rare qu'ils n'aient jamais eu de cours sur des auteurs, des thèmes ou des courants de pensée fondamentaux. C'est tout autant le cas pour les étudiants passés par les classes préparatoires.
- La préparation aux concours est de fait surtout assurée par les khâgnes, seul lieu où les étudiants sont régulièrement entraînés à la dissertation et à la leçon qui sont actuellement la base des épreuves de concours. L'Université n'a pas autant de moyens de le faire. Il y a là une inégalité grave et un dysfonctionnement majeur (qui n'est certes pas propre à la philosophie).
- Les concours, et tout particulièrement l'agrégation, sont conçus et vécus comme des "brevets d'excellence philosophique" et des moyens de continuer d'"être philosophe" plutôt que comme la voie d'entrée dans le métier de professeur de philosophie. Les épreuves privilégient simultanément la possession de connaissances très précises, voire pointues, d'histoire de la philosophie (auteurs de l'écrit à l'agrégation) et la capacité inévitablement rhétorique à traiter de toute question possible (oral d'agrégation). Passer une année entière à étudier des auteurs comme Fichte ou Plotin (qui ne figurent pas au programme de terminale) et se voir proposer à l'oral de l'agrégation

des sujets comme “L’insouciance” ou “Qu’est-ce qu’un paysage ?”, est-ce vraiment la meilleure manière de se préparer à enseigner la philosophie ?

- Les jeunes enseignants sont pour la plupart déçus de l’année qu’ils passent à la fois en stage et en IUFM. Manifestement, la confrontation de l’expérience qu’ils font dans leur classe avec l’indispensable réflexion pédagogique et didactique ne se fait pas, ou très mal, ou trop peu.
- De même la formation continue des enseignants de philosophie est presque exclusivement érudite et ne fait pour ainsi dire aucune place à l’échange sur les pratiques, à la réflexion sur les obstacles pédagogiques et à la mise en circulation des innovations.
- Sans une connaissance sérieuse et non mythologique de la tradition de l’enseignement philosophique, il est difficile de la faire vivre et évoluer, et de nourrir utilement le débat entre professeurs de philosophie. Il paraît nécessaire d’intégrer à la formation des nouveaux professeurs un enseignement de l’histoire de la discipline, en France et ailleurs.

Il y a là un ensemble de problèmes sérieux et délicats qu’on ne saurait traiter en quelques lignes ni résoudre par quelques mesures rapides. C’est un chantier de longue haleine qui suppose une analyse lucide, approfondie et non manichéenne de la situation et qui conduira sans doute à un certain nombre de remises en cause. Il est l’affaire de toute la profession : professeurs de terminale et de classes préparatoires, universitaires et formateurs d’IUFM, inspecteurs.

* * *

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE par Frédéric Le Plaine.....	I
LE COURS DE PHILOSOPHIE ET SES EXERCICES	
<i>Un cours n'est pas une leçon. I. Pour une pédagogie de l'obstacle pédagogique</i> par Jean-Jacques Rosat.....	1
<i>Un cours n'est pas une leçon. II. obstacles pédagogiques et philosophie analytique</i> par Jean-Jacques Rosat.....	7
<i>Penser et dissenter</i> par Jean-Jacques Rosat.....	17
<i>Y a-t-il une vie après la dissertation ?</i> par Pascal Engel.....	21
<i>Qu'est-ce qu'un bon sujet de dissertation philosophique ?</i> par Francis Marchal.....	31
<i>Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans l'avoir jamais appris</i> par Michel Rotfus et Jean-Jacques Rosat.....	39
<i>Le choix de l'œuvre en lecture suivie : quelques enjeux de la canonisation en philosophie</i> par Sébastien Charbonnier.....	49
HUMEURS	
<i>Jouons au 629</i> par Lucien.....	57
<i>En enfilant nos charentaises</i> par Lucien.....	58
<i>La pédagogie est-elle le diable ?</i> par Cécile Victorri.....	59
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LA DÉMOCRATISATION	
<i>La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique</i> par Hervé Boillot.....	61
<i>L'enseignement de la philosophie en séries technologiques</i> par Cécile Victorri.....	71
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET SES PRATIQUES	
<i>Une séquence de cours : peut-on justifier l'esclavage ?</i> par Gérard Malkassian.....	75
<i>Qu'est-ce qui autorise à dire que ... ?</i> par Serge Cospérec.....	81
<i>La question des rapports entre les disciplines dans un travail interdisciplinaire</i> par Nicole Grataloup.....	93

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LES SAVOIRS

Consensus et conflits en matière de bioéthique en Europe par Carlos de Sola..... 101

Minimaliste ou maximaliste ? Deux visions de l'éthique par Ruwen Ogien..... 117

L'enseignement de la Shoah et la lutte contre le négationnisme par Thomas Hochmann..... 139

La théorie de l'évolution face aux croyances religieuses contemporaines par Guillaume Lecointre..... 149

LE MANIFESTE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE..... 161

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

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

