

LES SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Jean-claude Pariente

Je voudrais vous présenter quelques réflexions sur la place que peut occuper la référence aux savoirs moins dans la philosophie elle-même que dans son enseignement, et en particulier dans l'enseignement qui en est donné dans une classe de terminale, c'est-à-dire un enseignement qui ne peut être qu'élémentaire. Mais, à la réflexion, il m'est apparu impossible de parler de l'enseignement de la philosophie sans parler de la philosophie elle-même, et il me faudra bien vous dire, même si c'est de façon forcément très sommaire, ce que je pense d'elle sur certains points pour éclairer les propos que je tiendrai sur son enseignement. Si je les présente à la fin de cette intervention sous la forme de thèses, ce n'est pas parce que je les considère comme des vérités indiscutables, c'est au contraire parce que je cherche à les mettre sous une forme où ils soient plus faciles à appréhender, et donc à discuter. Les quelques considérations auxquelles je vais maintenant me livrer n'ont pour fonction que de justifier les thèses que je formulerai en conclusion.

La difficulté me paraît tenir dans une très large mesure à l'ambivalence du rapport que la philosophie entretient avec les savoirs. Ambivalence parce qu'une pensée philosophique est toujours nourrie par une réflexion sur des savoirs, mais ne se réduit jamais à cette réflexion. Les philosophies se distinguent les unes des autres, voire même s'opposent entre elles, par le contenu variable des savoirs sur lesquels elles s'appuient et par l'amplitude variable de la différence qu'elles instituent entre ces savoirs et l'acte philosophique lui-même. Mais leur opposition ne tient pas à ce que les unes feraient appel à des savoirs et les autres non. Même ceux des philosophes qu'on pourrait croire les plus éloignés de la référence à un savoir, par exemple les philosophes de l'intériorité tels que Maine de Biran en France, ne produisent pas leur œuvre sans aucune relation avec des savoirs : Maine de Biran, pour m'en tenir à lui, est au courant des derniers états de la physiologie et de la médecine de son époque, tels qu'on les trouve chez quelqu'un comme Bichat, et, de plus, il a une connaissance profonde des pensées de ses prédécesseurs, de Descartes à Condillac inclusivement. Sa philosophie prend naissance dans la confrontation entre ces pensées d'une part, les données récentes de la connaissance positive d'autre part, et l'intuition de la subjectivité incarnée à laquelle il tente de frayer une voie conceptuelle. J'ai choisi cet exemple parce qu'il était apparemment l'un des plus défavorables à la thèse que j'ai avancée, mais on pourrait faire des analyses comparables sur tout autre philosophe.

Une philosophie a donc toujours rapport à des savoirs, qu'ils soient ou non de type positif, mais on ne saurait cependant considérer qu'elle soit assimilable à un savoir ou même à une combinaison de savoirs, ni qu'elle se réduise au commentaire de certains savoirs. Si c'était le cas, on ne comprendrait pas pourquoi des philosophies comme celle de Platon ou celle de Kant nous intéressent encore, alors que les savoirs auxquels elles se réfèrent, géométrie débutante et théorie des proportions pour l'une, mécanique newtonienne pour l'autre, sont depuis longtemps dépassés. Ce que produit un philosophe n'est pas selon moi de l'ordre de la connaissance positive ou du savoir. Je ne m'aventurerai pas à chercher à le définir ici, mais je me bornerai à attirer l'attention sur un des critères qui, à mes yeux, contraignent à distinguer une philosophie de toute forme de savoir.

Je pense qu'un savoir est toujours local ou régional, même s'il recouvre une zone étendue de la réalité. Il est local, en ce sens qu'il n'appréhende jamais son objet que sous un angle défini, et que, par conséquent, il ne s'attache jamais au réel pris dans sa totalité. Les progrès de la connaissance ont du reste, comme il est bien connu, multiplié les angles sous lesquels se fait l'appréhension du réel, au point que plus personne aujourd'hui ne prétend, comme on pouvait encore le faire jusqu'au XIX^e siècle, avoir une connaissance exhaustive de la

physique. Face à cet état de choses, il y a au contraire dans la philosophie l'ambition de proposer une organisation d'ensemble ou globale. Ce souci de la totalité a pu porter, jusqu'à l'âge classique inclusivement, à la fois sur le réel et sur les expériences de l'homme ; il ne porte plus aujourd'hui sur le réel lui-même, mais il continue à se manifester à propos des expériences de l'homme. C'est lui qui fait selon moi qu'une philosophie ne peut pas se construire comme un savoir. Cette divergence profonde que je crois percevoir entre la philosophie et les savoirs est sans doute la raison pour laquelle j'ai pour ma part tant de mal à comprendre les philosophies présocratiques : quand elles donnent de la totalité du réel une définition par l'air ou par l'eau, elles mélangent selon moi ce qui relève du savoir et ce qui relève de la philosophie elle-même. À cette première différence, s'en rattachent évidemment d'autres, qui devraient être développées si l'objet de notre réunion était de se prononcer sur les relations entre sciences et philosophie.

Mais j'entends déjà l'objection qui ne manquera pas de s'élever contre ces premiers propos, et qui consistera à dire : nous ne sommes pas là pour discuter de la façon dont s'élabore une philosophie, mais de la façon dont elle peut être enseignée. Je voudrais maintenant faire droit à cette objection. Je sais bien qu'il faut évoquer l'état de connaissance dans lequel se trouvent les élèves que vous recevez dans les Terminales. Si j'ose un souvenir personnel, je dirai que, à l'époque lointaine où j'ai moi-même enseigné dans ces classes, il y a plus de quarante ans, mes élèves avaient, pour parler rapidement, à peu près la même culture que moi. Je veux bien croire qu'ils en savaient sans doute un peu moins, mais nos références étaient communes. Quand je faisais un cours sur la passion, je pouvais parler de *Phèdre*, de *La Chartreuse de Parme* ou de *Madame Bovary* sans leur donner le sentiment que je tenais un discours qui n'avait rien à voir avec eux. Même en Terminale littéraire, ils avaient reçu un enseignement scientifique suffisant pour qu'on puisse évoquer quelques notions de mathématiques ou de sciences de la nature sans avoir à en reconstituer le contenu. C'est ce socle de culture commune qui me semble avoir aujourd'hui disparu, et cette disparition est à l'origine de bien des difficultés pour les enseignants que vous êtes. J'ai pu au cours de ma carrière en mesurer les conséquences quand je me suis trouvé face à des étudiants de Licence ou Maîtrise à qui je devais faire tout un cours sur le principe d'inertie pour commenter certains passages de Descartes, ou enseigner des rudiments de théologie pour qu'ils comprennent certains textes de Port-Royal sur l'Eucharistie. Car, il y a lieu de le noter, en même temps que la culture littéraire et scientifique, la culture religieuse s'est également effondrée, et son effondrement bloque l'accès à un pan considérable de la philosophie classique.

Donc nous avons d'un côté une discipline qui entretient un rapport ambigu avec les savoirs, ce qui, dans la situation pédagogique la plus confortable, soulèverait déjà par soi-même des problèmes difficiles à résoudre, et nous avons de l'autre côté à résoudre ces problèmes dans une situation pédagogique très défavorable. On peut, certes, en tant que citoyen, faire pression sur les pouvoirs publics pour que la scolarité antérieure à la Terminale soit plus conforme à ce que demande l'enseignement de la philosophie, mais on ne peut pas, en tant que professeur, attendre que se réalise cette conformité pour enseigner. Il pourrait alors être tentant d'abandonner la partie, en déclarant que, aussi longtemps que nous ne serons pas en présence d'élèves ayant reçu une meilleure formation, il ne sera pas possible de leur donner un enseignement convenable de philosophie.

C'est ce qu'on entend souvent dire de diverses façons, et c'est pourtant ce que nous devons refuser si nous prenons au sérieux la vocation même de la philosophie. Car la philosophie n'est rien si elle renonce à son universalité. Je sais bien qu'il y a là quelque chose de difficile, quelque chose qui exige un effort pour être pensé et, plus encore, pour être mis en pratique. Il faut s'y arrêter un instant pour dire que nous ne sommes plus des philosophes si nous acceptons l'idée que l'enseignement de la philosophie n'est possible qu'à un certain niveau de culture préalablement acquis par nos élèves ; nous ne sommes plus des philosophes si nous

acceptons l'idée que certains hommes ne peuvent pas accéder à la philosophie du fait de leur déprivation culturelle ; ou, positivement cette fois, être un philosophe c'est poser que tout homme peut l'être, quelle que soit sa situation sociale et culturelle. C'est à mes yeux l'une des leçons qu'on peut tirer du texte où Platon nous fait assister à la leçon de géométrie que Socrate donne au petit esclave du *Ménon* ; je ne sais pas si ces pages convainquent le lecteur de la validité de la théorie des Idées et de la réminiscence, mais elles le convainquent que la raison est là, chez le plus déshérité culturellement, et la conséquence que j'en ai tirée pour ma part, c'est que nous n'avons pas le droit de dire des élèves tels qu'ils sont qu'ils ne sont pas assez cultivés pour qu'on puisse leur enseigner la philosophie. C'est en vertu de cette conviction que j'ai, à l'époque où le problème s'est posé, été favorable à l'introduction de la philosophie dans le programme des Terminales technologiques, et que je souhaite aujourd'hui qu'on imagine des formules convenables pour la faire apparaître dans l'enseignement des Lycées professionnels.

Mais, bien entendu, je ne soutiens pas pour autant qu'il soit possible de l'enseigner de la même façon à quelqu'un qui dispose d'une bonne culture générale et à quelqu'un qui n'en dispose pas. Il existe plusieurs façons d'enseigner la philosophie, ou, pour parler plus exactement, plusieurs niveaux de son enseignement. C'est d'ailleurs pour cette même raison que je ne suis pas sensible à l'affirmation de ceux qui déclarent qu'on ne peut pas enseigner toute la philosophie à tout le monde. Devant cette affirmation, à laquelle on recourt comme si quelqu'un s'était effectivement assigné la mission d'enseigner toute la philosophie, je me demande d'ailleurs à quel critère on pourrait reconnaître que la mission a été accomplie. En fait, j'admets sans difficulté qu'on ne peut pas donner le même enseignement à tout le monde, mais je pense qu'on doit et qu'on peut conserver pour tout le monde le caractère organique de la philosophie, et que, si on ne le fait pas, ce qu'on enseigne cesse sur le champ d'être de la philosophie : il faut simplement – et j'ai bien conscience qu'il est plus facile pour moi de le dire que pour vous de le faire – il faut simplement faire apparaître cette organicité à différents niveaux, avec plus ou moins de précisions, dans un détail plus ou moins travaillé.

A mes yeux donc, la présence ou l'absence de savoirs chez l'élève doit seulement provoquer une modification dans le style de l'enseignement, mais ne doit pas conduire à la conclusion que, dans certains cas, la situation est désespérée. Pour autant, je ne suggère pas que le professeur de philosophie doit s'assigner la tâche impossible de réparer les lacunes de la culture de ses élèves. Il ne peut pas se faire tour à tour spécialiste de sciences exactes ou naturelles, commentateur d'œuvres d'art, que ce soit dans l'ordre de la littérature ou dans celui des arts plastiques, distributeur d'une formation religieuse ou politique. Il ne le peut pas à la fois pour des raisons pratiques et théoriques. Raisons pratiques : dans le temps qui lui est accordé, il est impossible de combler les lacunes qu'ont laissé subsister les années antérieures. Raisons théoriques : ce n'est pas son métier, et il n'est pas possible de s'improviser enseignant de n'importe quelle autre matière.

Il faut former à la philosophie les élèves tels qu'ils arrivent en Terminale. Je crois que pour cela il importe d'abord de ne pas demander l'impossible et de s'attacher à tirer parti du possible. Par exemple, dans le domaine épistémologique, si on fait un cours sur la démonstration, on peut très simplement s'appuyer sur les mathématiques que connaissent les élèves pour faire ressortir la différence entre une démonstration constructive et une démonstration par l'absurde : la première peut être étudiée sur le cas du *Ménon* que j'évoquais tout à l'heure ou avec la page de Kant sur la démonstration de l'égalité à deux angles droits de la somme des angles d'un triangle ; la seconde peut être illustrée par la démonstration très simple qu'on donne aujourd'hui de l'irrationalité de la racine carrée de 2. Des exemples comme ceux-là peuvent être intégrés sans mal à un cours sur les mathématiques, et leur analyse peut être poussée plus ou moins loin, permettant éventuellement d'aller vers des problèmes très profonds. Bien sûr, on n'aura pas ce faisant donné aux élèves une connaissance

des grands développements des mathématiques contemporaines, mais il vaut mieux à mon avis qu'ils aient acquis des idées claires sur des exemples élémentaires plutôt que de les embarquer dans des considérations plus fumeuses sur des questions très difficiles à maîtriser. Quand je vois par exemple la façon dont on parle parfois du théorème de Gödel, je ne souhaite pas qu'il en soit question en classe, et je trouve préférable que ce théorème soit ignoré plutôt que de le voir présenté en des termes qui en pervertissent le sens et la portée. Je ferais volontiers la même remarque à propos de la physique des quanta. Si l'on veut bien se convaincre que l'élève tire plus de profit de la maîtrise d'un donné limité que de grandes considérations sur un donné qui lui échappe, on s'apercevra que, dans certains secteurs au moins, on peut pallier sans trop de mal les lacunes de ses savoirs. Je crois en particulier que, dans le secteur de l'épistémologie, il est possible de se tirer d'affaire selon l'esprit des remarques précédentes, en cherchant des exemples simples à présenter pour les sciences exactes ou naturelles, et en s'appuyant sur les savoirs acquis en histoire ou en géographie pour les sciences humaines. Dans de tels domaines par ailleurs, le professeur de philosophie peut faire appel à ses collègues d'autres disciplines, et organiser avec eux des séances de travail en commun qui permettent à l'un d'apporter son savoir et à l'autre d'en examiner la portée philosophique. Mais, il faut le dire, c'est là une source de travail supplémentaire pour tous les collègues qui sont appelés à coopérer, car de telles séances ne sont pas fructueuses si elles ne sont pas l'objet d'une préparation sérieuse.

Il est sans doute beaucoup plus difficile de mettre en œuvre des procédés de même nature quand il s'agit de savoirs qui exigent une appropriation et une maturation personnelles, et, dirais-je, plus intimes. On peut refaire en classe une petite démonstration afin de s'en servir comme point d'appui pour l'analyse d'une notion ; mais il n'y aurait pas de sens à résumer un roman ou une tragédie, pas plus qu'on ne peut donner en quelques instants l'idée d'un tableau, d'une sculpture ou d'une symphonie à des élèves qui ne les ont pas fréquentés par eux-mêmes, et qui, ce qui est plus grave, ont perdu, faute de l'avoir exercé régulièrement dans les classes antérieures, tout intérêt pour les produits du génie humain. Comment parler de l'art à des élèves à qui toute forme de création esthétique est inconnue, et, qui plus est, indifférente ? Je ne vois pas d'autre possibilité pour le faire que d'emmener une fois au moins les élèves dans un musée, ou de leur présenter quelques œuvres d'art grâce aux ressources des technologies contemporaines.

Parmi ces savoirs dont je disais qu'ils exigent une appropriation personnelle, l'un joue un rôle tout à fait exceptionnel car il conditionne l'acquisition de tous les autres, c'est le savoir de la langue. Son effondrement massif est une des principales causes de toutes les difficultés que nous évoquons aujourd'hui. J'ai vu des étudiants incapables de comprendre des phrases un peu longues de Descartes ou de Pascal parce qu'ils ne parvenaient pas à en appréhender la structure syntaxique ; j'en ai vu d'autres commettre de redoutables contre-sens parce qu'ils ignoraient que le mot "éternel" ne signifie pas "qui dure depuis très longtemps" ou que le mot obligatoire" ne veut dire ni "nécessaire" ni "inévitabile". La maîtrise de la grammaire et la pratique du dictionnaire ne sont plus des conduites acquises. Il faut sans cesse et sans relâche attirer l'attention des élèves sur leur importance, et j'ai toujours ici aussi appliqué pour ma part la règle dont je parlais plus haut selon laquelle mieux vaut bien savoir moins de choses que mal en connaître davantage. Devant telle pensée de Pascal dont la construction échappait à mes auditeurs, je n'ai pas hésité à remplacer le commentaire philosophique par la simple analyse grammaticale, persuadé que celle-ci leur ouvrirait au moins l'accès au sens de la pensée.

Il faut enfin dire quelques mots d'un savoir particulier, qui est au cœur de certaines polémiques d'aujourd'hui, je veux parler des savoirs en histoire de la philosophie. Je n'ignore pas qu'on présente parfois leur introduction dans le programme des Terminales comme un des

moyens d'obtenir la détermination souhaitée. Mais il me semble que, pour en discuter utilement, il faut clarifier divers points.

Tout d'abord il faut s'entendre sur ce que recouvre dans ce contexte l'expression d'histoire de la philosophie. Il peut s'agir d'inscrire au programme la connaissance de la philosophie de Platon ou de Kant, ou de tout autre des grands auteurs. Mais je ne vois pas que, dans le cadre d'un enseignement élémentaire, on puisse alors dépasser le niveau du digest résumant en quelques séances la pensée de l'un ou de l'autre, et proposant aux élèves des rudiments d'information dont ils ne pourraient pas mesurer la portée faute d'une analyse préalable des notions mises en œuvre dans les écrits auxquels le professeur ferait référence. Il faudrait en outre que, en amont, il y ait un accord sur le choix de ces auteurs, et que, en aval, on sache de quelle façon sanctionner les connaissances ainsi acquises. Tout cela poserait à mon avis plus de questions qu'on ne croit : pour parler schématiquement, s'il y avait une interrogation obligatoire sur Kant au baccalauréat, il n'est pas sûr qu'un examinateur partisan du Kant de Vuillemin apprécierait favorablement une réponse inspirée par le cours d'un professeur partisan du Kant de Heidegger, et réciproquement. Il ne me paraît donc pas sûr qu'on parviendrait par là à une homogénéité de l'enseignement et de l'évaluation, sauf à s'en tenir à des questions purement factuelles qui feraient vite dériver le contrôle vers des formes de QCM sous lesquelles disparaîtrait la réflexion philosophique. Je sais bien que c'est en grande partie sous cette forme historique que se fait l'initiation à la philosophie dans tel pays voisin, mais je crois savoir également qu'on s'y intéresse aujourd'hui à la formule française d'un programme de notions ; il serait donc pour le moins précipité de s'engager dans cette direction au moment où ceux qui l'ont suivie s'interrogent sur son intérêt.

Tout professeur a du reste, par le biais de l'étude des auteurs mis au programme, l'occasion d'introduire dans son enseignement une certaine dose d'histoire de la philosophie, qu'il peut vouloir plus ou moins importante. Est-il indispensable d'aller plus loin, d'introduire plus de contraintes ? S'il s'agit seulement de demander aux professeurs de faire état dans leur cours, chaque fois que le sujet l'appelle, du traitement qui a été donné d'une question par tel ou tel grand philosophe, il ne me semble pas que cette demande constitue une grande innovation par rapport à la pratique courante de l'enseignement. Là non plus, je ne crois pas qu'on puisse rien imposer, la décision de s'appuyer ou non sur certains auteurs relevant à mes yeux de la liberté philosophique et pédagogique du professeur tout autant que l'ordre dans lequel il combine les notions dans son cours.

Tout en faisant partie des gens qui n'ont jamais voulu séparer dans leur travail personnel l'analyse philosophique et les études historiques, je pense que, au niveau des classes terminales, l'étude historique doit être par principe subordonnée à l'analyse des notions, et qu'elle ne saurait la remplacer. Si on inversait cet ordre de préséance, on prendrait à mes yeux le risque de substituer à une initiation à la philosophie l'acquisition d'un savoir sur la philosophie, et je ne crois pas qu'il soit souhaitable de s'engager dans cette voie.

Je résumerai pour finir ces considérations sous la forme de quelques thèses, comme je l'avais promis :

- 1° Il faut prendre les élèves tels qu'ils sont ;
- 2° L'enseignement de la philosophie est inséparable de la réflexion sur certains savoirs ;
- 3° L'acquisition d'un savoir ne constitue pas à lui seul une activité philosophique ;
- 4° L'initiation à la philosophie est possible sur la base de savoirs élémentaires.

Telles sont les quatre thèses que je soumets à votre appréciation. En les proposant, je me rends bien compte que chacune d'entre elles soulève des difficultés théoriques ou pratiques que je n'ai pas l'intention pas de dissimuler, persuadé que l'enseignement de la philosophie n'est efficace que s'il affronte franchement ces difficultés.