

## La philosophie, marqueur de l'enseignement français

par **Paul Mathias**

Inspecteur général de l'Éducation nationale,  
doyen du groupe philosophie



Depuis un décret royal de décembre 1836, un enseignement de la philosophie est dispensé en Grèce dans les deux dernières classes du lycée classique, où sont abordées les questions de métaphysique, d'épistémologie, de politique, d'éthique et d'esthétique. Avec « *l'exemple italien* », mon prédécesseur, le doyen Jean-Louis Poirier, fait référence à un enseignement où l'on compte, globalement, trois heures hebdomadaires de philosophie réparties sur les trois années du lycée, jusqu'à l'examen final de la *maturità*. C'est donc que, dans les faits, l'enseignement de la philosophie n'est pas tout à fait une singularité française. La question de savoir s'il est un « marqueur de l'enseignement français » n'est donc manifestement pas « de fait », c'est une question « de droit » qui concerne le régime d'enseignement français de la philosophie et sa conduite. C'est aussi une question de normes, de celles qui attestent l'authenticité d'un enseignement et qui, par extension, sont présumées toucher à la nature même de la philosophie.

### Un horizon incertain

Dans un contexte institutionnel, des programmes sont techniquement nécessaires, si contingents et modifiables soient-ils. En Italie, par exemple, ils visent une « *formation culturelle complète* », en lien avec « *les études, le travail et la vie* »<sup>1</sup>. En France, le « programme Fichant », né en 2003 dans d'effroyables douleurs d'enfantement – dont le traumatisme est aussi durable parmi les professeurs que parmi les politiques – reprend de manière relativement explicite une dichotomie remontant aux instructions du 2 septembre 1925, entre un « *esprit de l'enseignement philosophique* » (1925), devenu une « *présentation* » (2003); et une « *matière de l'enseignement* » appelant « *peu d'observations* » en 1925, abondamment déclinée en « *notions et repères* » en 2003. Ce rééquilibrage atteste sans doute un renoncement aux dérives idéologiques du passé et que l'essentiel, dans le siècle nouveau,

« *Exercer le métier de professeur de philosophie ne consiste pas à restituer des traditions [philosophiques attestées de l'Antiquité à l'époque contemporaine], mais à exploiter leur puissance de subversion : subversion des opinions reçues, des idées toutes faites, des convictions de la bien-pensance, subversion enfin des raccourcis auxquels on réduit, très souvent, les idées philosophiques elles-mêmes.* »

est du côté des pratiques de transmission des savoirs et donc des savoirs eux-mêmes.

Pour autant, tel qu'il est formulé, l'horizon du programme de 2003 est assez stupéfiant, notamment dans l'affirmation que « *l'enseignement de la philosophie en classe terminale a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale* »<sup>2</sup>. Si d'une part, en effet, l'objectif de l'enseignement français de la philosophie est de « *favoriser l'exercice réfléchi du jugement* », on peut supposer que les autres disciplines d'enseignement n'y pourvoient pas, mais qu'elles se résument à promouvoir des contenus de savoir aveugles à leur sens. Les élèves les apprendraient sous le seul couvert de l'autorité de leurs maîtres et sans jamais exercer leur propre jugement de manière réfléchi. L'accès à l'« *exercice réfléchi du jugement* » aurait donc lieu soudainement, en classe terminale, et par la seule philosophie – comment ne pas s'en alarmer ? Ou alors, privilégier « *l'exercice réfléchi du jugement* » consiste, subrepticement, à affirmer que la « *vraie pensée* » se situe du seul côté du « *jugement* », non de l'instruction. Pour reprendre une formule très largement galvaudée, « *la science ne penserait pas* », elle se perdrait dans ses objets, tandis que la « *vraie pensée* » ne se déploierait tout à fait qu'en se faisant réflexion et jugement – la philosophie devenant alors autoréférentielle et, incontestablement, sans objet.

Et que penser, d'autre part, du cantonnement de son enseignement à « *une culture philosophique initiale* » ou « *élémentaire* » ? Prétextant par-là se prémunir contre toute « *visée encyclopédique* », on dissimule en réalité ce travail du complexe qui fait le geste philosophique. On postule alors qu'il existe une philosophie d'initiation à l'usage des élèves et une philosophie de spécialité à l'usage des étudiants et des professionnels; une philosophie d'initiation et une philosophie de formation; une philosophie pour l'école et seulement pour elle, et une philosophie pour l'université et pour ses élites. Or on sait que le travail philosophique est, dès la classe terminale, complexe et difficile, et qu'il n'y est pas question d'initier, mais d'instruire, ni d'esquisser de vagues

1 - Jean-Louis Poirier, *Enseigner la philosophie. L'exemple italien*, Paris, Éditions de la revue Conférence, 2011, p. 10.

2 - B.O.E.N. n° 25 du 19 juin 2003.



Épreuve de philosophie (Lycée français de Palma, Espagne)

idées, mais d'éprouver la résistance du réel aux mots, de mesurer la distance des mots aux idées qu'ils dénotent. Sans exigence de complexité, le risque est grand de perdre le sens d'un enseignement disciplinaire de la philosophie au bénéfice d'une pratique de la discussion et de visées incertaines et creuses.

### Des bases solides

Or abstraction faite d'un tel horizon, le programme français d'enseignement de la philosophie est adossé à une riche armature de « notions », de « repères » et d'auteurs. « Il contribue [...] à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ». Il y a un « génie » du programme qui tient à la perspective constructiviste dans laquelle, avec leur professeur, les élèves abordent des « champs de problèmes », principalement par la lecture des textes formant des traditions philosophiques attestées de l'Antiquité à l'époque contemporaine. Exercer le métier de professeur de philosophie ne consiste pas à restituer ces traditions, mais à exploiter leur puissance de subversion : subversion des opinions reçues, des idées toutes faites, des convictions de la bien-pensance, subversion enfin des raccourcis auxquels on réduit, très souvent, les idées philosophiques elles-mêmes : « la morale kantienne », « l'esprit cartésien », « l'autoritarisme platonicien ».

Constructiviste, le programme français d'enseignement de la philosophie ne forme en aucun cas une nomenclature. Il invite plutôt les professeurs à tracer en première personne tel réseau conceptuel, à y disposer telles balises qui permettront à leurs élèves de s'orienter en fonction « de la complexité du réel ». Ils convertissent ainsi un ordre de convention – cinq têtes de chapitre se succédant arbitrairement – en un ordre élaboré rationnellement et librement consenti, celui du discours philosophique que leurs ressources personnelles et leur expérience leur permettent d'élaborer. Leur « liberté pédagogique » ne consiste pas à évoquer des thématiques supposées « intéresser » les élèves, mais à se faire les architectes d'une pensée toujours, idéalement, « vivante » – entendons : questionnante, incertaine et explicite sur ses raisons comme sur ses incertitudes. Pour les professeurs, l'essentiel est de construire en responsabilité une pensée articulée, conceptuelle, à la fois robuste et différenciée. Le programme officiel les place donc au centre d'un dispositif authentiquement académique, où il s'agit de travailler la

philosophie, de la fabriquer en reprenant ses traditions et en testant, pour ainsi dire, les hypothèses et les connexions sémantiques qu'elle rend possibles.

### Un risque de vacuité

Pour autant, l'expérience conduit à relever au moins deux points de fragilité de l'enseignement français de la philosophie.

Le premier réside dans une prétendue invitation à « penser par soi-même » – fade ersatz importé de Kant, qui glose ainsi le *sapere aude* d'Horace : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ». Ce qui ne signifie pas : « pense par toi-même », mais plutôt : « pense en première personne et, ce que tu dis, dis-le en pleine responsabilité ». Comment, en effet, penser par soi-même ? Penser, c'est toujours penser et des choses, et avec les autres, au moins virtuellement. Toute pensée est d'emprunt et toujours sa matière se situe dans un dehors, serait-elle à elle-même son propre dehors. Ou symétriquement : l'injonction de penser par soi-même est inconsistante, contradictoire et dénuée de sens.

Les conséquences institutionnelles en sont pourtant redoutables. Postulant l'immanence de toute force de penser, elle fait de l'élève idéalisé la ressource essentielle du geste philosophique, et non pas les savoirs, supposés arbitraires et inégalitaires. Auquel compte on a vite fait d'introduire la philosophie à l'école primaire ou au collège, ses méthodes, son appareil conceptuel et ses traditions textuelles étant d'emblée disqualifiés. Or « philosophie » n'est pas un phonème flatteur pour l'intelligence des « enfants » ; c'est une discipline, au sens académique du terme, enseignée à des élèves au lycée et à des étudiants à l'université, et adossée à un corpus connu et pluriel. En quoi elle marque la continuité des enseignements secondaire et supérieur, ou encore qu'il ne saurait y avoir de véritable rupture entre l'enseignement disciplinaire secondaire et l'enseignement académique universitaire, mais seulement des modulations rythmiques et des ajustements méthodologiques.


Le second point de fragilité de l'enseignement de la philosophie se situe dans sa réduction moralisatrice. Pour beaucoup, « philosophie » désigne un dispositif de formation morale et civique, ce que la discipline n'est pas. Non qu'elle ne contribue pas à la formation citoyenne des élèves, mais elle y contribue dans la mesure où l'école tout entière y conspire. En tant que telle, comme théorie du politique, par exemple, la discipline « philosophie » rend savant, elle ne rend pas nécessairement meilleur et n'a pas à le faire. Mais sa réduction moralisatrice trahit un double subterfuge : d'une part, outrageusement simplifiée, la philosophie est préemptée comme vecteur d'un inane « savoir-être » – locution parfaitement absurde dont l'institution abuse en affichant un intérêt convenu et indifférencié pour « la morale ». Que signifie, en effet, « savoir-être » et comment l'apprendre ? La question

n'admet aucune réponse sérieuse et argumentée. Or d'autre part, cette rhétorique du « savoir-être » est employée à distiller une lénifiante idéologie de la fraternité, du retour à l'authenticité de « l'être-ensemble », au détriment d'une pensée de la difficile amitié qu'il nous appartient de construire. Sauf à adhérer à telle ou telle croyance religieuse, il est en effet inconsistant de penser les relations sociales et politiques en termes de fraternité, et plus conséquent de le faire en termes de conflictualité, d'antagonismes ou de concurrence tempérés par une rationalité conquise de haute lutte. Or en renvoyant à la nature, le modèle fraternaliste est la négation même du politique et, notamment, d'une aspiration démocratique à l'entente réciproque. La dimension morale et politique des interactions humaines impose, au rebours, de les adosser à une conception conflictualiste des relations humaines où la paix, notamment sociale et politique, passe par des tensions, par la négociation et par la coopération.

### La discipline philosophie

La philosophie n'est pas une morale, c'est une épistémè, non une science exacte, assurément, mais un savoir doté d'un système singulier de concepts et de méthodes – et c'est cette épistémè qui est enseignée au lycée français. De là vient une réponse à la question résiduelle de savoir si pareil « marqueur » peut contribuer à la diffusion ou l'exportation du modèle français d'enseignement.

Pour comprendre le sens de cette question, il faut en cerner le périmètre et s'assurer que le régime de l'enseignement français de la philosophie présente une singularité lui permettant d'entrer favorablement en concurrence avec des systèmes d'enseignement dont la philosophie est ou non absente – sans dommage particulier pour les élèves concernés. En quoi et de quoi, incluant la philosophie, le système français est-il exemplaire? Qu'apporte son mode propre d'enseignement de la philosophie, étranger aux systèmes qui l'intègrent tout autant à leurs cursus?

 @GuillaumeLion : trente notions, soixante auteurs, grande liberté pour le professeur, voilà le génie du programme de philosophie pour Paul Mathias. #congrèsMlf

Ce qui est exemplaire, dans le système français, c'est la *pensée critique* que provoque et que fortifie la pratique de la philosophie. Il ne s'agit pas là de ce qu'on appelle communément « esprit critique », qu'il est arrivé à l'institution de décréter en colloque! C'est en tant qu'épistémè que la philosophie constitue un moment capital dans la formation d'une *pensée critique*, qui n'est pas une posture, mais un régime de discours adossé à un savoir. Comme savoir, non comme pratique libérale, l'enseignement de la philosophie met méthodiquement en question « la complexité du réel », à l'aide de traditions, d'outils conceptuels et de méthodes éprouvées d'analyse. En classe de philosophie, on ne « communique » pas, on

« La philosophie n'est pas le « supplément d'âme » du système français, mais un temps de consolidation de la pensée des élèves, où celle-ci devient procès critique, examen, contestation, refondation, pensée d'opposition, de subversion, d'irrévérence et, enfin, de raison. »

n'« échange » pas, on donne des raisons, on en reçoit, on justifie ce qu'on prétend penser en première personne. Le sérieux et la patience sont les marques privilégiées de la pratique philosophique, libre dans l'appréhension de ses thèmes – dont « la morale », incidemment, n'est qu'un avatar, un objet parmi d'autres. La philosophie n'est pas le « supplément d'âme » du système français, mais un temps de consolidation de la pensée des élèves, où celle-ci devient procès critique, examen, contestation, refondation, pensée d'opposition, de subversion, d'irrévérence et, enfin, de raison.

Mais quoi de cette « raison »? Subversive, elle n'en est pas moins méthodique, académique et assumée comme telle. Car le système français d'enseignement est également exemplaire par le regard critique qu'il porte sur son propre enseignement philosophique – du moins quand il a l'audace d'affronter sa propre réalité. Entendons que la philosophie ne constitue pas une forme savante pérenne et figée dans son enseignement. Déjà, en 1902, la Société française de philosophie imaginait trois modalités d'enseignement de la discipline<sup>3</sup> : un enseignement « concentré » sur un an, dont nous avons hérité; un enseignement « dispersé » sur deux ou trois ans, dont nous commençons à éprouver l'intérêt; et un enseignement « diffus » au travers d'autres disciplines, dont le bénéfice est aujourd'hui patent.

Devons-nous choisir? Comme doyen du groupe de philosophie de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, ma réponse est qu'il faut choisir des solutions plurielles et contextuelles, la concentration, la dispersion et la diffusion recouvrant des finalités légitimement diverses. Certes, il n'y a pas de philosophie, ni d'enseignement de la philosophie, sans une certaine conception de la philosophie. La conception qui prévaut ici reste simple : elle est disciplinariste, pour oser un néologisme, et fondamentalement pluraliste. Philosophier, c'est, pour dire comme Montaigne, « froter et limer sa cervelle contre celle d'autrui » – qui est le principal appel des professeurs à leurs élèves. Et la garantie, à n'en pas douter, d'un enseignement instructif, formateur et, surtout, d'une philosophie de gai savoir.

P. M.



 [Rejoir >  
bit.ly/congres2017philo

3 - « La place et le caractère de la philosophie dans l'enseignement secondaire », in *La Philosophie saisie par l'État*, Paris, Aubier, 1988, p. 660 sq.