

Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ?

*A French exception: towards new one paradigm of the teaching of the philosophy
in Final year of high school?"*

Bruno Poucet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5208>

DOI : 10.4000/ree.5208

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Bruno Poucet, « Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5208> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5208>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une exception française : vers un nouveau paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale ?

Bruno Poucet¹

Résumé

L'enseignement scolaire français de la philosophie s'est progressivement organisé en un paradigme pédagogique qui comprend un certain nombre de dispositifs et de pratiques. Héritage de l'ancien régime, comprenant le cours dicté et la rédaction du cours, un examen sous forme de questions orales, un professeur non spécialiste, ce paradigme a été remis en cause pour atteindre un nouvel équilibre au cours du début du XX^e siècle : professeur spécifique, pratique pédagogique particulière, exercice original à base de dissertation, manuels, attente de la société civile, tout concourt à cet équilibre qui sera défait lorsque l'évolution de la société et la massification de l'enseignement provoqueront des interrogations fortes sur l'existence du paradigme. C'est à la recherche d'un nouvel équilibre que professeurs et institutions tentent non sans mal d'apporter des réponses.

Par paradigme, on entend habituellement un ensemble de notions, de réalités, de structures, un système de connaissances et de valeurs à un certain moment donné de l'histoire. On peut utiliser ce concept en matière de pédagogie, si l'on veut désigner non seulement les pratiques, mais aussi les finalités, les normes qui fondent une tradition². Il s'agit, en l'occurrence, d'un modèle de pratiques de l'enseignement de la philosophie érigé en normes par les institutions légitimes et légitimatrices que sont la Direction du second degré et l'inspection générale, confortées par les professeurs eux-mêmes avec le soutien plus ou moins appuyé de l'opinion éclairée. L'intérêt d'un tel concept est de montrer que la norme peut résister aux évolutions de la réglementation et qu'il peut y avoir ainsi décalage. Autant dire qu'un paradigme s'est constitué au cours d'une histoire plus ou moins longue, atteint pendant un certain temps une période d'équilibre et qu'ensuite il tend à être déstabilisé. C'est précisément ce à quoi on assiste, notamment, à propos de l'enseignement de la philosophie dans sa pratique scolaire en France : nous n'aborderons pas ici la question universitaire qui poserait d'autres questions.

Se constitue ainsi une tradition de l'enseignement de la philosophie en France. Celle-ci est dans sa forme actuelle finalement assez récente : il a fallu du temps pour la mettre sur pied. On admet que les instructions officielles de 1925 en représentent une expression achevée. Or, pour comprendre comment ce paradigme est aujourd'hui mis en cause, il faut revenir non seulement sur son contenu mais bien entendu sur sa constitution. On verra ainsi que peut-être est-ce moins le paradigme qui pose difficulté si l'on accepte de comprendre qu'il est inscrit dans une histoire et répond aux préoccupations du moment que sa fixation en une manière de dogme.

1. Un héritage ancien

Contrairement à une légende savamment entretenue, l'enseignement français n'est pas le seul système éducatif à pratiquer un enseignement de la philosophie auprès des jeunes gens et des jeunes filles, mais il l'organise simplement de façon particulière, à sa façon, héritage d'une longue histoire.

¹ Professeur des universités en sciences de l'éducation, spécialiste d'histoire, Laboratoire Habiter-PIPS.

² BRUTER A. (1997), *L'histoire enseignée au grand siècle*, Paris, Belin, pp.37-41.

■ **Un enseignement présent diversement en Europe**

Ainsi, en 2010, seuls quatre des vingt-sept pays de l'union européenne n'offrent pas un enseignement de la philosophie, même facultatif, alors que douze d'entre eux l'imposent à leurs élèves avec une durée qui peut aller jusqu'à trois ans, le plus souvent sous forme de notions, mais aussi d'histoire de la philosophie. Les autres pays se contentent d'un enseignement optionnel³.

En revanche, la France est l'un des seuls des pays à « obligation » à le proposer aujourd'hui à presque tous les jeunes essentiellement sous forme de notions en insistant sur l'exercice de la dissertation et de l'explication de texte. Elle le fait de façon de plus en plus universelle, mais depuis moins de cent ans : en effet, longtemps les jeunes filles en ont été exclues (il est d'ailleurs significatif que les instructions de 1925 n'en parlent absolument pas), les élèves de l'enseignement technique également jusque dans les années 1960 (selon les sections), les élèves des sections technologiques jusque dans les années 1980 et les élèves du baccalauréat professionnel le sont toujours (sauf à titre expérimental dans quelques académies). C'est donc un enseignement qui n'est pas encore universel et qui, de toutes les manières, ne l'est, pour deux ensembles de baccalauréat sur trois, que de façon très récente.

Néanmoins, cet enseignement a des particularités en France puisqu'il est enseigné dans la dernière année du cycle secondaire, dans certaines classes supérieures des lycées et à l'université dans une seule filière spécifique (avec quelques exceptions en médecine ou en sciences depuis quelques années). Cela résulte des hasards de l'histoire qui remontent à l'Ancien régime lorsque les facultés qui comprenaient les disciplines préparatoires ou arts (dont la dialectique, c'est-à-dire la philosophie), et les disciplines techniques (médecine, théologie et droit) se sont réorganisées. En France, les facultés des arts ont été incluses dans les collèges, institutions qui ont précédé les lycées. Dans la plupart des pays européens, ces facultés préparatoires sont restées autonomes, sorte d'intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Et, c'est là qu'on y trouve l'enseignement de la philosophie.

■ **La reprise du paradigme des collèges**

Lorsque le premier Consul a créé les lycées en 1802, il a repris le modèle des collèges d'Ancien régime, mettant fin, de fait, à la parenthèse de l'enseignement de grammaire générale des écoles centrales dont Desdut de Tracy est le représentant le plus éminent⁴. C'est par la même occasion très vite un enseignement de la philosophie traditionnelle qui revient en force. Et l'on comprend qu'il n'est quasiment pas utile de définir ni de programme ni d'instruction et de renvoyer à plus tard la définition d'une éventuelle liste de manuels scolaires : le petit nombre de chaires de professeurs (vingt-cinq pour toute la France) rend sans objet une telle opération. Il s'agit bien plus d'un accord, d'un consensus entre humanistes que d'autre chose. C'est la reprise du paradigme ancien laissé à la libre organisation des professeurs qui définissent eux-mêmes les normes qu'ils reprennent de la tradition reconnue par tous.

Toutefois, cet enseignement ne sera mis en place que le 19 septembre 1809, date à laquelle est créé un enseignement de philosophie qu'assume un professeur spécifique dont la charge d'enseignement, tout en étant parmi la mieux rémunérée du lycée, est réduite à huit heures par semaine. Ce professeur enseigne souvent, au moins jusqu'en 1816, également à la faculté des lettres : il n'y a guère de différence entre les deux enseignements et la fluidité est grande. Au lycée, les professeurs n'ont pas de pratique pédagogique spécifique, ni réellement d'exercice propre : c'est le cours dicté qui est pratiqué, au pire, la lecture d'un manuel. Leur activité, outre l'enseignement, se réduit – lorsqu'ils sont professeurs de faculté – à celui d'examineur à l'oral

³ Cf. la carte de l'enseignement de la philosophie en Europe dans *PhiloMag*, n°30, juin 2009. Le site de l'inspection régionale de philosophie de l'académie d'Amiens présente le détail complet par pays.

⁴ DOUAILLER S., DROIT R.-P., VERMEREN P. (1994), *Philosophie en France au XIX^e siècle*, Paris, Le livre de Poche, pp.29-34.

du baccalauréat, soit dans les facultés ou, après 1816, dans les plus petites académies après suppression des très réduites facultés des lettres, dans les commissions d'examen. D'élèves, ils n'en ont guère : en 1811, seulement onze lycées, dont les quatre de Paris, avaient assez d'élèves pour distribuer des prix en philosophie à la fin de l'année scolaire. C'est dire. Cela laisse du temps aux travaux d'érudition. Le professeur le plus important n'est pas en effet celui de philosophie, mais celui de rhétorique, classe qui est le véritable aboutissement de la scolarité secondaire. Le professeur de philosophie est isolé, seul de son espèce dans le lycée ou le collège et le plus souvent dans la ville où il professe.

La première génération des professeurs de philosophie de lycée est donc « née » dans les années 1810 : elle a souvent en fait professé sous l'Ancien Régime. C'est, par exemple, le cas de l'abbé Flotte, professeur de philosophie au lycée impérial d'Amiens, parfaitement représentatif de ce courant. Il publie en 1812 des *Leçons élémentaires de philosophie* qui serviront de référence à une partie de ses collègues⁵.

■ **Interrogations sur le paradigme**

Toutefois, dans les années 1820, le suppléant de Paul Royer-Collard, Victor Cousin⁶ rompt avec la doctrine de ce dernier et invente une nouvelle position philosophique, celle de l'éclectisme. Très vite sa pensée sert de point de ralliement à la nouvelle génération de professeurs – la seconde – qui, après la chute de la monarchie, s'impose. Découverte de la philosophie allemande et orientale, et retour au spiritualisme sont les principes fondamentaux de cette approche nouvelle. Victor Cousin devient ainsi, pour une vingtaine d'année, le véritable maître de l'enseignement philosophique en France : il contrôle les professeurs de philosophie qu'il contribue à recruter. Tous les professeurs sont d'ailleurs tenus de dresser chaque année un rapport sur leur activité d'enseignement. Ils sont tenus de suivre un programme d'examen désormais détaillé afin d'éviter l'arbitraire qui prévalait jusqu'à présent. Les professeurs de philosophie des années 1830 sont désormais unis, de gré ou de force, autour d'une doctrine philosophique d'État, l'éclectisme. Toutefois cette doctrine d'État ne met pas réellement en cause le paradigme pédagogique qui poursuit vaillamment sa marche autour des pratiques habituelles : rédactions, cours dictés, leçon orale s'appuyant de plus en plus sur des manuels rédigés par le professeur lui-même ou des collègues. Et il se maintiendra, même lorsqu'en 1852 l'enseignement de la philosophie sera affaibli au profit d'un enseignement de « logique » et de « morale ». Les professeurs, de fait, poursuivront parfois leur tâche comme si de rien n'était, malgré le serment prêté de fidélité au Régime ! Dès que l'étau politique se desserrera les plus audacieux réclameront le retour aux pratiques traditionnelles.

2. La remise en cause du modèle cousinien et la recherche d'un nouveau paradigme

Les années 1860-1880 représentent un changement décisif en ce qu'elles distinguent réellement les professeurs de philosophie de leurs collègues de lettres ou d'histoire. Plusieurs mesures d'ordre ministériel font que désormais la classe de philosophie est centrale dans l'organisation de l'année terminale des lycées. Les années qui suivront ne feront que conforter ce dispositif et représentent une sorte d'âge d'or des professeurs de philosophie, même si apparaissent, déjà, certaines difficultés. Peu à peu les éléments d'un nouveau paradigme apparaissent.

■ **Un nouveau professeur : le professeur de philosophie en lycée**

Le ministre de l'instruction publique Victor Duruy décide, en 1863, non seulement de rétablir la classe de philosophie et l'agrégation spécifique, mais surtout d'instaurer pour la première fois une

⁵ FLOTTE J.S. (1812), *Leçons élémentaires de philosophie*, Paris, Brunot-Labbé.

⁶ VERMEREN P. (1995), *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan, pp.165-173.

épreuve écrite de philosophie au baccalauréat, à partir de 1866. La coupure du baccalauréat en deux parties, adoptée en 1874, parachève le dispositif : la philosophie devient la discipline de « couronnement », c'est-à-dire l'achèvement des études classiques pour ceux qui mènent à bien leur scolarité. Il est désormais difficile de se dispenser de la classe terminale pour espérer réussir aux épreuves de l'examen qui comprend une dissertation et non plus des questions préalablement déterminées et tirées au sort.

L'isolement passé du professeur de philosophie se transforme en atout : se dessine peu à peu l'image d'un personnage que la littérature contribue à populariser, tout au long de la seconde partie du siècle et au début du suivant, celle du « professeur de philosophie-philosophe » pour qui la préparation au baccalauréat est subordonnée à l'activité de la pensée⁷. Rarement un professeur d'histoire se prétendrait historien ou un professeur de lettres critique littéraire, voire écrivain. C'est pourtant le cas relativement fréquent du professeur de philosophie.

Philosophe, certes, mais d'une façon assez singulière : il vit replié sur sa classe, véritable lieu de manifestation de l'esprit, lieu d'expression de son activité philosophique. Son cours est son œuvre. C'est vrai bien entendu plus que pour tout autre, du professeur qui enseigne en classes préparatoires à l'École normale supérieure, en rhétorique supérieure qui apparaissent à partir de 1890. Les professeurs écrivent des ouvrages de philosophie d'érudition (édition et traduction de grands textes) ou des manuels⁸. Les thèses soutenues relèvent pour la plupart de l'histoire de la philosophie.

En revanche, rares sont ceux qui font réellement œuvre de créateur : Bergson, professeur de philosophie au lycée de Clermont-Ferrand, est une éclatante exception. Certes, on cite souvent le nom d'Émile Chartier, mais son œuvre a d'abord été celle d'un journaliste dans les feuilles du parti radical et son enseignement laissait perplexe plus d'un inspecteur général. C'est par exemple le cas de Désiré Roustan, qui lors de sa visite explique que : « *Quand j'ai entendu M. Chartier pour la première fois, il y a deux ans, l'estime que m'inspirait son talent d'écrivain et le prestige dont jouit "Alain" dans certains milieux m'ont empêché d'apprécier le professeur avec une juste sévérité. Pourtant, dès ce moment, j'ai conçu des doutes sur l'efficacité d'un enseignement qui m'apparaissait insuffisamment méthodique et vide. Aujourd'hui je n'ai plus de doutes : les élèves perdent leur temps dans cette classe, ils en peuvent rien y apprendre de précis ; ceux-là même sur lesquels l'influence de M. Chartier s'exerce le plus fortement risquent d'acquiescer à cette école de très fâcheuses habitudes intellectuelles.* »⁹ On le voit : entre le souvenir conservé parmi les professeurs de philosophie et les réactions de certains des responsables de l'institution, il peut y avoir plus que des nuances !

De fait, le professeur de philosophie est devenu professeur de lycée, en classe terminale littéraire essentiellement ou en classe préparatoire pour quelques-uns : il s'adapte progressivement à son auditoire, car il ne peut se contenter de faire une conférence « mondaine », comme ce Bichot que Proust décrit dans *À La Recherche du temps perdu*¹⁰, ou un cours à l'érudition achevée, comme cela est possible à l'Université : l'Inspection générale y veille avec zèle et scrupule. Jules Lachelier, qui deviendra une figure emblématique de l'enseignement de la philosophie¹¹, l'apprend à ses dépens. L'inspecteur général Boullier lui reproche, en effet, de devenir « *obscur à force d'être profond* ». Néanmoins, il reconnaît qu'on ne peut « *méconnaître l'action salutaire qu'il exerce en apprenant aux élèves à chercher et à penser et en les détournant des doctrines positivistes par l'idéal vers lequel il les pousse.* »¹²

⁷ BOURGET P., *Le Disciple*, Paris, Fayard, n. éd. 1953 ; de façon plus critique, GUILLOUX L., *Le sang noir*, Paris, NRF, coll. « Folio » 1980 (1^{er} éd. 1935) ou NIZAN P., *Les chiens de garde*, Paris, Maspéro, 1969 (1^{er} éd. 1932).

⁸ POUCKET B. (2001), « De la rédaction à la dissertation. Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, janvier, n°89, p.97, note 2.

⁹ Inspection de 1923, dossier personnel d'E. Chartier, AN F¹⁷ 24 293. D. Parodi sera, en revanche séduit, en 1929 puisqu'il affirme : « C'est un merveilleux éveilleur d'esprits ».

¹⁰ PROUST M. (1988), *À La Recherche du temps perdu*, Paris, NRF, coll. « La Pléiade », tome 3, p.796.

¹¹ Jules Lachelier (1832-1918), professeur dans différents lycées de province, puis à Paris et à l'École normale supérieure, inspecteur de l'académie de Paris, inspecteur général de 1879 à 1900, président du jury de l'agrégation jusqu'en 1901.

¹² Notice d'inspection de 1869, rédigée par François Boullier, AN F¹⁷ 21 039/1.

Nous assistons ici à un processus de transaction entre les professeurs et l'administration du Ministère de l'Instruction publique. Les professeurs acceptent de faire l'effort de se mettre au niveau des élèves, en échange de quoi, on leur reconnaît liberté de pensée et d'initiative intellectuelle dans la limite de ce que le régime permet : refus de toute philosophie sceptique et du matérialisme, de toute expression contraire à la loi et aux bonnes mœurs. On renonce ainsi à l'éclectisme cousinien pour défendre un spiritualisme à base de kantisme. Jules Lachelier se fera l'apôtre ardent et zélé de cette doctrine : sa bête noire est Auguste Comte. Le nouveau recrutement externe par le biais de l'agrégation contribuera pour beaucoup à former ce nouveau corps des professeurs de philosophie et à modifier les pratiques d'enseignement : à présent, on entre dans la profession avec le titre d'agrégé et non plus après un stage de deux à cinq ans, préalable autrefois indispensable à l'obtention du concours. La formation intellectuelle l'emporte ainsi sur la formation pédagogique et professionnelle qui était la pratique exigée par le passé. Ajoutons qu'à partir de 1877, une licence spécialisée de philosophie existe désormais : ce n'était pas jusqu'à présent le cas, pas plus d'ailleurs que dans les autres disciplines. On était licencié *ès lettres* ou *ès sciences*. La pratique de l'inspection s'en ressent : désormais elle est le fait d'un spécialiste de la discipline. Jules Lachelier en sera la première figure emblématique.

■ **Une pratique pédagogique spécifique constitutive de la discipline**

Se posait la question des programmes. Une réforme s'imposait. En fallait-il tout simplement un ? Certains estimaient que c'était contraire à la déontologie professionnelle, contraire à la liberté de pensée que l'on voulait instaurer. Pour autant, nul ne pouvait ignorer les travers que cette absence avait provoqué dans les années 1840 par rapport au baccalauréat : les candidats ne pouvaient pas réellement se préparer à l'examen. Entre les professeurs qui souhaitaient n'en avoir aucun et ceux qui, au contraire, préféraient le voir précisé dans son détail, le Conseil supérieur a tranché : il y aura un programme. Toutefois, le programme ne doit pas « *enchaîner la liberté du professeur, pourvu que les questions indiquées soient toutes traitées* »¹³. La concession est de taille. Il faut comprendre ainsi cette remarque : un bon professeur n'a pas réellement besoin de programme, en revanche, c'est le cas d'un professeur médiocre, « un préparateur au baccalauréat ».

En 1895, le Conseil supérieur ira plus loin encore dans la latitude laissée aux professeurs puisqu'il décidera que ces derniers disposent d'un choix encore plus large dans les auteurs à expliquer en classe. Autrement dit, comme l'affirment explicitement les instructions de 1905, c'est l'esprit qui compte plus que la lettre. À partir des années 1880, la pratique pédagogique se structure ainsi autour de la leçon parlée et de la dissertation. La rédaction est abandonnée : le professeur de philosophie se distingue ainsi de son collègue de la classe de rhétorique. Il se distingue aussi de son collègue de faculté : l'histoire de la philosophie devient, en principe, le propre de l'enseignement supérieur et disparaît de l'enseignement secondaire. Un corps de doctrine et une pratique d'enseignement sont définis. Or, il va falloir les défendre.

■ **Une discipline à défendre contre la société civile**

En 1890 est créé un baccalauréat de l'enseignement classique dont l'une des deux sections (dites « mathématiques ») ne comporte pas de philosophie à l'épreuve écrite. Une campagne de pétitions est lancée, par le biais d'une revue qui milite pour « *aboutir au maintien d'une épreuve écrite de philosophie à tous les examens importants* », *Le Lycéen en philosophie*¹⁴. Le débat s'installe : d'autres intellectuels, autour de la *Revue Bleue* estiment, au contraire, que la classe de philosophie devrait être supprimée : son niveau est trop élevé, la plupart des élèves n'y comprennent rien.

¹³ Procès-verbal du Conseil supérieur de l'Instruction publique, séance du 17 juillet 1880, AN F¹⁷ 13 286.

¹⁴ Revue fondée en 1890 par l'abbé Clamadieu.

La situation est donc paradoxale : au moment où l'enseignement de la philosophie repose enfin sur des bases solides, une partie des membres de la société civile, sinon l'élite sociale, s'interroge sur sa fonction et sa signification. L'idée que l'enseignement de la philosophie puisse être remis en cause se fait jour, d'autant que des ruptures ont lieu : du rameau de la discipline mère se détache des branches telles que la psychologie expérimentale (avec Théodule Ribot) et la sociologie (avec Émile Durkheim). Or, la psychologie n'occupe pas moins de la moitié du programme réel de l'enseignement de la philosophie. Des fissures se font jour.

Devant ces craintes, une partie notable des professeurs s'organise et se retrouve dans des associations qui confortent le statut d'exception de la discipline : il ne leur suffit plus de siéger, depuis 1880, au Conseil supérieur de l'Instruction publique et de participer (au moins pour les professeurs parisiens) à l'élaboration des programmes. Sans parler de la Société des agrégés à laquelle appartiennent bon nombre de professeurs de philosophie¹⁵, une association disciplinaire est fondée en 1906 : l'Association amicale des professeurs de philosophie des lycées. Elle a pour objet de réagir aux réformes du ministère, d'informer et de défendre les professeurs de philosophie : revendiquant 150 adhérents en 1930 (alors que 210 professeurs enseignent tant dans les lycées de garçons que de jeunes filles¹⁶), elle est par ailleurs étroitement liée à la Fédération nationale des professeurs de lycée. Voilà pour la défense corporatiste et professionnelle.

Un autre type de défense s'organise, celle-là est d'ordre intellectuel : en 1901, est fondée la Société française de philosophie. Elle regroupe plutôt des universitaires mais fait le lien intellectuel avec l'enseignement secondaire : elle publie, sous la direction d'André Lalande, un *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* dont les définitions sont l'objet de multiples discussions et fixe ainsi l'usage des concepts philosophiques et contribue à fortifier l'unité idéologique des professeurs de philosophie¹⁷.

3. La définition d'un paradigme d'enseignement

Le paradigme est défini dans les années 1920 et attend une certaine perfection : les instructions de 1925 sont l'un des éléments théoriques le plus explicite de cette définition, mais ce n'est pas le seul.

■ La définition théorique du paradigme

L'enseignement de la philosophie est conçu comme un enseignement généraliste, de haute culture, réservé à une élite sociale : il constitue la synthèse des études secondaires dont il fixe la « valeur et la portée ». Il est une sorte de « viatique » qui fera des jeunes gens ainsi formés « *des hommes de métier, capables de voir au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique.* » L'enseignement de la philosophie est donc situé à la charnière entre approfondissement d'une culture et initiation à une profession. Il n'est donc pas purement gratuit et humaniste. On n'opposera donc pas culture et profession, instruction et éducation.

Deux écueils sont à éviter lorsque l'on considère la question purement intellectuelle : le dogmatisme (allusion aux usages définis par Victor Cousin), l'extrémisme des idées (ici est visé, par exemple, le pacifiste Félicien Challaye). La voie étroite choisie est la liberté d'opinion

¹⁵ VERNEUIL Y. (2003), « Valeur et combat de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°77, janvier-mars, pp.69-84.

¹⁶ L'enseignement de la philosophie est officiellement enseigné dans les lycées de jeunes filles à partir de 1924. La première agrégée de philosophie femme a été recrutée en 1920 : il s'agit de Lucy Prenant. Il n'y aura jamais d'agrégation féminine de philosophie, au contraire d'autres.

¹⁷ Publié d'abord sous forme de fascicules entre 1902 et 1923, l'ouvrage l'est ensuite sous forme de livre en 1926 chez Alcan (en deux volumes), repris ensuite en 1947 en un volume aux PUF. Il est toujours édité et réactualisé actuellement, aux PUF, en format de poche, coll. « Quadrige » et en grand format, coll. « Les grands dictionnaires des Presses universitaires de France ».

encadrée : pas de philosophie officielle apparente, le juste milieu, l'équilibre – bref, l'idée qu'il y a malgré tout une « langue commune » entre les esprits. Le professeur ne doit pas laisser ignorer « *les opinions qui s'imposent à tout homme de notre temps* ». Une référence philosophique est indiquée : Socrate.

Par ailleurs, le professeur devra adapter sa rhétorique : on peut dire qu'il y a ici un embryon de transposition didactique¹⁸. Il faut en effet passer du vocabulaire spécialisé du philosophe à un vocabulaire accessible aux « intelligences moyennes ». Il s'agit donc d'une philosophie « scolaire », d'une pratique scolaire de la philosophie. On dissocie ainsi le savoir savant du savoir enseigné. Si le professeur prétend être philosophe, il le sera d'une manière un peu singulière : il sera une manière de « passeur ». On se situe ici plutôt du côté de la pratique, d'une juste compréhension de l'action morale et non de l'invention de nouvelles idées.

On comprend que le texte des instructions insiste sur la valeur éducative de l'enseignement de la philosophie, sur le fait qu'il n'y ait pas réellement à instruire, mais à éduquer, l'instruction étant faite dans les classes antérieures. Le professeur doit aider les élèves à penser et à agir dans le monde contemporain. Les deux parties essentielles du programme seront donc la psychologie et la morale : la première afin de mieux comprendre comment chaque élève « fonctionne », la seconde afin de savoir comment agir dans le monde. Le tout est ordonné autour de la découverte des principes fondamentaux de la pensée et de l'action, la métaphysique. Il s'agit donc bien non d'instruire, mais d'éduquer une élite. Une diversité de pratiques. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les instructions ne recommandent pas aux professeurs un seul type d'exercices, mais une diversité : leçon, interrogation et discussion, dissertation.

■ **La leçon**

Les instructions prévoient que les professeurs sont libres de leur méthode. Toutefois, cela n'exclut pas de leur donner quelques éléments d'appréciation, tant pour le travail mené en classe, dans le cadre de la « leçon » que pour le travail personnel de l'élève. Il y a la leçon idéale, celle que l'on aimerait bien mener avec certains élèves particulièrement « zélés » – la leçon socratique. Elle présuppose des conditions trop rarement réunies pour pouvoir facilement être exécutées : professeur de grande qualité et d'exception, classes avec peu d'élèves et dont l'intelligence dépasse la moyenne habituellement rencontrée.

En revanche, la leçon, « ordinaire », est parlée par le professeur : il expose sa pensée devant les élèves, en évitant de faire d'eux des auditeurs passifs. La parade est toute trouvée : il faut les questionner, ou mieux encore leur laisser prendre l'initiative de poser des questions. On les associera ainsi à la réflexion professorale. En revanche, il faut rompre avec des pratiques du passé : on ne devrait plus voir de professeur se contenter de lire un manuel ou dicter un résumé de la leçon – une circulaire de 1922 est venue opportunément rappeler l'interdiction des leçons dictées. Les professeurs doivent apprendre aux élèves à prendre des notes sur un cahier. Cette façon de faire rompt délibérément avec la manière dont on procédait au milieu du XIX^e siècle : les élèves rédigeaient, le soir la leçon du jour. Le lendemain, elle était récitée : on essayait qu'elle soit le plus conforme possible à la pensée du professeur.

■ **Lecture, interrogation et discussion**

Cette distinction est d'autant plus fondée que le professeur de lycée est invité à suivre le travail des élèves avec d'autres façons : incitation à la lecture grâce à l'existence d'une bibliothèque installée à l'intérieur même de la classe, interrogation des élèves, non seulement pour vérifier l'assimilation de la leçon, mais pour prolonger la réflexion de la veille, exposés éventuels, voire discussion sur une question préalablement déterminée. L'objectif d'ensemble est clairement identifié : il s'agit de faire en sorte que les élèves ne réduisent pas le cours de philosophie à un

¹⁸ CHEVALLARD Y. (1991), *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage éditions, p.15.

simple moment, utile à la préparation d'un examen. Les exercices sont ainsi le complément, l'extension naturelle de la leçon où le professeur joue, malgré tout, le rôle principal : soit parce qu'il intervient directement, soit parce qu'il guide en arrière fond les élèves, comme le philosophe de la Caverne.

■ **La dissertation**

En revanche, la dissertation est le moment de vérité pour les élèves, « *elle est la forme la plus personnelle et la plus élaborée du travail de l'élève en philosophie. C'est là que se mesure pleinement son intelligence.* » Le texte des instructions souligne que l'on est à un moment clef de l'histoire de la dissertation : on passe de la dissertation récitation de cours à la dissertation personnelle, où l'élève s'essaie à la pensée. La composition vise à plus d'originalité que ce qui était attendu lorsqu'a été instaurée par Victor Duruy en 1866 l'épreuve de dissertation à l'écrit du baccalauréat¹⁹ : désormais on tend à l'expression d'une pensée personnelle. En effet, les instructions précédentes qui dataient de 1904 ne manifestaient pas un grand écart par rapport à la pratique habituellement reçue puisqu'elles préconisaient de dicter aux élèves les pages des manuels où ils pourraient trouver les informations nécessaires à la bonne rédaction de leur devoir au prétexte qu'il est « *impossible que les élèves inventent les idées. Ils doivent les chercher là où elles se trouvent, dans les livres ; leur tâche est de les reconnaître, de les recueillir, de les ordonner et de les exprimer. C'est bien assez* ».

C'est dire le chemin parcouru entre les deux instructions. Affirmer cela, c'est souligner la transformation attendue de la part des élèves mais également des professeurs. C'est la raison pour laquelle, il faut procéder à un véritable travail de préparation : aider les élèves, par une méthode, à définir les termes d'un problème afin d'éviter qu'ils ne puissent s'égarer dans des voies de traverse. Toutefois, la dissertation achevée doit faire preuve de plusieurs exigences : d'abord formelles, comme la propriété et la correction de l'expression, mais surtout intellectuelles et morales : il faut garder une certaine modestie dans les conclusions. Néanmoins, il est attendu des élèves qu'ils prennent parti entre les différentes thèses examinées, signe manifeste de leur engagement dans le processus de la pensée. On comprend qu'un tel programme de travail n'était guère facile à mettre en œuvre. Par personne.

■ **Un manuel emblématique**

Ainsi, en faisant passer les instructions de 1925 au crible d'une lecture historique, qu'apprend-t-on ? On apprend qu'il est question d'éducation en premier lieu. On apprend qu'il est question d'une discipline scolaire et pas de recherche philosophique. On apprend que cette discipline a réussi particulièrement bien à s'adapter à un moment donné du développement de la société française. On apprend que cette pratique scolaire a su développer et renouveler des exercices, en adéquation avec la culture des élèves.

De fait, un manuel, dans l'enseignement public, est parfaitement adapté à des instructions qui ne recommandent d'ailleurs pas l'usage de tels ouvrages : c'est celui d'Armand Cuvillier²⁰. C'est un instrument de travail qui utilise une démarche inductive, part « *de l'observation, de l'expérience, de la vie courante, des études antérieures* » et ne présente « *aucune formule abstraite, loi ou théorie qui ne fut éclairée et le plus souvent préparée par des exemples ou des observations* »²¹. La philosophie est avant tout considérée dans sa dimension morale, anti dogmatique. Il s'agit aussi de former le citoyen républicain : le professeur de philosophie est un éducateur, agent de l'État qui doit initier les jeunes gens à la connaissance du patrimoine commun de la nation, au-delà « *des divergences d'opinions et de croyances* »²². Dans l'enseignement privé, le manuel le

¹⁹ POUCKET B. (1999), *De l'enseignement de la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, pp.113-139.

²⁰ CUVILLIER A. (1927), *Manuel de philosophie*, t.1 « Psychologie », t.2 « Logique, Morale, Philosophie morale », Paris, Armand Colin, (dernière éd. 1956, version remanié en 1959, toujours éditée en livre de poche chez Hachette).

²¹ CUVILLIER A., *Manuel de philosophie, op. cit.*, t.1. Psychologie, p.VII.

²² CUVILLIER A., *Manuel de philosophie, op. cit.*, t.2 Logique, Morale, Philosophie morale, p.400.

plus répandu est celui de Paul Foulquié²³ : il n'est guère différent quant à la conception pédagogique.

■ **Des interrogations**

Néanmoins, ce paradigme qui s'impose progressivement interroge un certain nombre de professeurs qui estiment ne plus être suffisamment « philosophes » et d'être trop « scolaires ». D'où la création éphémère (1932-1934), mais symptomatique d'une revue fondée par des professeurs de lycée, *Méthode, revue de l'enseignement philosophique* : son but est de soutenir moralement les professeurs, de les aider à rester des philosophes puisque « *ce n'est pas tant la pédagogie de notre discipline qui doit être soutenue que nous-mêmes, accablés par notre tâche pédagogique. Il faut le dire : enseigner la philosophie dans les conditions où nous sommes contraints de le faire est débilisant pour l'esprit. [...] Il s'agit moins de savoir comment tel professeur fait sa classe que de comprendre quel problème philosophique s'est posé à l'occasion de son enseignement.* »²⁴ La question est donc bien de rester des philosophes, malgré l'école ou plus exactement, malgré la conception que la société se fait de l'école, moins humaniste et plus utilitariste que ne le souhaiteraient les professeurs de philosophie. C'est le début d'un divorce entre certains professeurs et la société. Ce divorce va aller s'accroissant.

4. Vers un nouveau paradigme ?

À partir des années 1960, plusieurs facteurs interviennent qui jouent dans le sens d'une remise en cause du paradigme. Le premier est parfaitement indépendant de l'enseignement de la philosophie lui-même : c'est la massification. Habitué à former une élite, les professeurs doivent de plus en plus rapidement apprendre à former le « tout venant ». L'enseignement s'est massifié, mais pas démocratisé puisqu'une part notable des élèves de milieu populaire n'y a pas accès²⁵.

La massification entraîne une transformation du recrutement du nombre de professeurs : si l'agrégation reste relativement toujours très sélective, en revanche, c'est moins le cas pour le CAPES, du fait en particulier du recrutement par liste d'aptitudes, certaines années du moins.

L'unité idéologique du corps des professeurs s'en ressent, la diversité idéologique apparaît de plus en plus fortement. Dans les années 1970, l'éclatement de la profession apparaîtra au grand jour avec, par exemple, la naissance du GREPH. Certes, ce groupe a toujours été ultra minoritaire, mais il est révélateur des divisions internes de la profession et des interrogations qui la traversent. D'autres groupes ou associations naîtront dans les années qui viennent, soit au sein du SNES, soit de mouvements pédagogiques comme le GFEN, soit parmi des professeurs de philosophie partisans d'un renouveau des pratiques, l'ACIREPH ou à l'inverse surgiront des réactions conservatrices, au sein d'associations dissidentes de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public. De plus, nombre de professeurs n'appartiennent à aucune association. En 2010, sur les 6 000 professeurs de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat, moins de 1000 sont de près ou de loin rattachés à une association ou à un groupe de pression permanent, voire temporaire.

■ **Interrogations pédagogiques et programmatiques**

Aussi, signe des temps, on débat désormais moins sur le fond que sur la forme : débat, par exemple dans les années 1970, sur la nécessité ou non d'un devoir en trois parties, délivrance répétée de conseils techniques. Considérée comme un art que les élèves ne maîtrisent en général pas, la plupart des manuels n'ont de cesse de proposer ce qui ressemble fort à des recettes. Il n'est pas besoin de préciser que les difficultés viennent certes des élèves, mais également des professeurs : il n'y a plus entre eux d'unité idéologique, tellement des courants de

²³ FOULQUIE P. (1936), *Précis de philosophie*, 2 volumes, Paris, Editions de l'école, (dernière éd. 1952).

²⁴ *Méthode, revue de l'enseignement philosophique*, n°1-2, novembre 1933, pp.2 et 10.

²⁵ POU CET B. (2001), « Massification ou démocratisation de l'enseignement de la philosophie en France dans l'enseignement secondaire », *Pratiques de la philosophie*, n°8, juillet, pp.4-13.

pensée divergeant les traversent. Le néokantisme du début du siècle plus ou moins mâtiné de positivisme ou de scientisme n'est plus, désormais, qu'une posture philosophique parmi d'autres. Le désamour sur la classe de philosophie, là où le paradigme de cet enseignement se donnait pleinement libre cours se manifeste de plus en plus : dès 1942, une section est détachée, en 1958, les élèves des classes scientifiques sont désormais deux fois plus nombreux que les élèves des sections littéraires, en 2010, ils sont un peu plus de 10%. Entre temps, le programme de 1925 a été soumis à rudes épreuves : abandonné en 1960, retrouvé sous une forme renouvelé en 1973, mis en cause en 1975, il entre dans une période de grande instabilité entre 1998 et 2002 puisque trois tentatives de réforme échouent successivement avant de parvenir à un nouveau programme en 2003. Celui-ci hésitant entre une rupture franche avec le passé et le maintien de la tradition de l'enseignement, signe des hésitations traversant le corps des enseignants de philosophie. Un nouveau paradigme est ainsi encore à naître. C'est d'autant plus vrai qu'il se situe dans une demande sociale renouvelée.

■ **Des attentes sociales renouvelées**

Ajoutons que la demande sociale, venant de l'extérieur, se fait de plus en plus forte et interroge le paradigme de l'enseignement de la philosophie. Faute de se réformer, il laisse place à une offre protéiforme en matière de philosophie non savante : la demande de philosophie ou de sagesse (l'une étant parfois et souvent confondue avec l'autre) conduit à de nombreuses publications, à des universités d'été ou populaires (la plus célèbre d'entre elles étant celle de Caen animée par Michel Onfray qu'accompagne toute une série d'ouvrages devenus des best-sellers), mais Michel Tozzi et d'autres ont également été les inventeurs infatigables de multiples formes de discussion, forum philosophique, des cafés philo : bref la philosophie sort de la classe pour entrer sur l'*agora*. Elle s'offre même un magazine grand public de bonne tenue, au succès grandissant – *Philo'Mag*.

Ajoutons que si la pratique de la philosophie sort des classes, paradoxalement, elle y rentre par les interstices : on organise ici des goûters-philo, là des discussions à visée philosophique ou de la philosophie pour les enfants, là-bas des rencontres pour les collégiens. Tout cela hors du cadre institutionnel classique et permet ainsi une certaine créativité parce qu'il n'y a pas réellement d'enjeux institutionnels ordinaires. De nombreux ouvrages, à destination des enfants, de qualité d'ailleurs variable, ont ainsi été publiés. Reste bien entendu à voir ce dont il s'agit exactement : l'effritement du paradigme scolaire a-t-il conduit au maintien d'une véritable démarche philosophique ?

Conclusion

Enseignement qui plonge ses racines dans les fondements d'une histoire très ancienne, issue de l'Ancien régime, l'enseignement de la philosophie a organisé une manière d'équilibre institutionnel et pédagogique définissant à plusieurs reprises un paradigme. Il est à l'orée du XXI^e siècle à la recherche d'un nouvel équilibre qui n'est pas encore réellement atteint, condition pour qu'un nouveau paradigme puisse se mettre en place.