

LA LEÇON DE PHILOSOPHIE

Définir la leçon de philosophie appelle une formulation qui analyse ce qu'elle est aujourd'hui en mettant en évidence ses caractères essentiels. Or les réalisations effectives de la leçon sont très variables d'une classe à l'autre, voire à l'intérieur d'une même classe tout au long de l'année scolaire. Cette première difficulté s'accroît s'il s'agit aussi de rendre compte du passé de l'enseignement philosophique.

Une deuxième difficulté tient à la nature des discours — assez rares, il est vrai — qui se tiennent sur la leçon. Il est, le plus souvent, impossible de savoir s'ils décrivent un état de fait ou s'ils énoncent un système de règles. En un sens, il est vrai, le simple fait d'avancer une définition de la leçon de philosophie engage une décision philosophique. De même, dire de la philosophie qu'elle est à elle-même sa propre pédagogie, qu'elle n'a, sur l'art d'éveiller les jeunes intelligences, de leçon à recevoir de personne, autorise effectivement à traiter de la leçon comme d'une question philosophique. Mais risque de conduire à faire l'impasse sur les formes historiques, sociales et institutionnelles de l'inscription de la philosophie dans l'enseignement.

I - Discours et lecture

A ces difficultés, il faut ajouter un paradoxe que révèle l'emploi que nous faisons aujourd'hui du terme même de leçon. Il désigne une sorte de discours, un certain exercice de la parole. Or son origine renvoie à l'enseignement antique et médiéval et à une situation caractérisée par la rareté du manuscrit d'une part et l'autorité des textes canoniques d'autre part. En conséquence, *lectio* signifie, à l'origine, indissolublement leçon et lecture : « A cause de la pratique de la lecture à haute voix, note H. I. Marrou pour la période hellénistique, il n'y a pas de frontière entre la parole et le livre ; aussi l'éloquence impose-t-elle ses catégories à toutes les formes de l'activité de l'esprit... » (*Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1948). Que la discipline dominante soit la rhétorique, la grammaire ou (à partir du XII^e siècle) la dialectique, le texte occupe une place centrale dans le dispositif d'enseignement comme dans l'architecture du savoir transmis (cf. article « Exposé scolastique »). Le cours est lu ou dicté mais il consiste toujours dans la lecture d'un livre qui fait autorité et le *lector* (« lecteur » dans le sens qu'a conservé la tradition anglo-saxonne) est d'abord le desservant de l'auteur. L'expositio médiévale sera reconduite dans la *praelectio* humaniste laissant à l'élève la tâche de lire lui-même le texte. Le *Ratio*

studiorum des collèges jésuites (1586) fixera pour longtemps le couple *praelectio/lectio*. Le cours dicté par le régent est le point de départ d'une série d'exercices comme la répétition, la rédaction, la dispute.

A cette lente mise en place de procédures d'enseignement centrées sur l'autorité du texte, réalisées dans des cours rédigés (et soumis, parfois, à autorisation préalable) avant que d'être dictés, il faut bien entendu opposer la tradition du dialogue qui induit une autre manière de penser et de réaliser le rapport entre maître et disciple. « Tu veux dire le discours de celui qui sait, discours vivant et animé, duquel, en toute justice, on pourrait dire que le discours écrit est un simulacre » (voir Platon, *Phèdre*, 274 b-277 a). Le modèle socratique ne cesse de hanter l'enseignement philosophique : il inspire une conception de la leçon « authentique » où la réflexion s'incarne dans une parole vraie qui invite l'autre à penser par soi-même (cf. article [111]).

Les caractères de la leçon telle que nous la connaissons empruntent à cette double tradition du dialogue et de la *lectio* : elle s'organise dans une tension entre un usage de la parole (qui renvoie à la mise en question platonicienne de l'art de l'orateur) et un traitement du texte (qui se réfère aux pratiques de la glose et du commentaire).

A notre connaissance, mis à part les indications contenues dans la thèse d'André Canivez (*Jules Lagneau, professeur de philosophie. Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX^e siècle*, Strasbourg, 1965) et dans les articles de Jean-Louis Fabiani (« Les programmes, les hommes et les œuvres... », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, juin 1983 ; « Enjeux et usages de la "crise" dans la philosophie universitaire en France au tournant du siècle », *Annales ESC*, mars-avril 1985), aucune étude historique des variations de la forme « leçon » n'a été entreprise. On voudrait suggérer, à titre d'hypothèse, les cadres dans lesquels on pourrait tenter d'appréhender les transformations de la leçon. Un premier paradigme permettrait de distinguer la leçon de philosophie de la leçon de mathématiques, d'histoire, de sciences naturelles, etc. Ce paradigme « encyclopédique » constitue probablement une aporie si l'on admet avec Kant que « le jeune homme qui quitte l'école était accoutumé à *apprendre*. Désormais, il s'attend à *apprendre de la philosophie*, ce qui est impossible, car à ce moment-là, il doit *apprendre à philosopher* » (E. Kant, *Nouvelle sur l'organisation de ses cours dans le semestre d'hiver 1765-1766*). Un second paradigme résulte de la tradition rhétorique : la leçon constitue comme le discours, le sermon, la plaidoirie, le dialogue un genre oratoire. Variante de ce paradigme, selon nous, la pédagogie où la leçon se

distingue de la lecture, de l'explication de texte, du résumé, etc.

Il nous semble qu'un paradigme philosophique s'est progressivement imposé comme horizon exclusif des manières de faire et de penser la leçon à mesure que tombaient en désuétude les procédures de codification et d'analyse de la rhétorique et qu'était fortement et continûment récusée une approche pédagogique des problèmes de l'enseignement philosophique. En conséquence, il faudrait soumettre à ces cadres de référence l'analyse de l'évolution de l'enseignement philosophique en France comme un affranchissement progressif des professeurs qui les aurait mis enfin en mesure de faire de leurs leçons une œuvre proprement philosophique.

II - Dialogue et magistère

On peut préciser les contours de la leçon conçue exclusivement à partir d'un paradigme philosophique en étudiant l'apparition des grandes figures de professeurs (Lachelier, Lagneau, Alain, etc.) et les témoignages que nous en ont laissés leurs élèves. Il semble bien qu'une rupture importante se situe dans les débuts de la Troisième République (c'est du moins la thèse d'A. Canivez, *op. cit.*) et que les Instructions du 2 septembre 1925 prennent en compte cette évolution en donnant à cette apogée d'un certain enseignement philosophique une formulation normative.

Trois points caractérisent ce texte, dû à Anatole de Monzie :

- l'affirmation de la liberté du professeur : « libre de sa méthode comme de ses opinions » ;
- la seule interdiction qui lui est faite « antérieurement formulée, et que nous devons aussi confirmer est celle du cours dicté » ;
- une substitution paradigmatique « minimale » autour de l'opposition entre méthode socratique et leçon magistrale. « Pour la leçon elle-même, écrit A. de Monzie, la méthode socratique pure aurait des avantages certains. » Mais elle est difficile : elle suppose des qualités d'expression, de fermeté dans la pensée, de prestesse d'esprit et une maîtrise parfaite de ses élèves de la part du professeur. Elle réclame un effectif peu nombreux et des élèves de qualité. Elle exige beaucoup de temps : « Elle ne saurait donc, malgré sa valeur théorique, être pratiquement conseillée d'une manière générale ni sans réserves. »

Mais « même si la leçon est faite *ex cathedra*, le professeur doit associer autant qu'il le peut ses élèves au mouvement de sa pensée... jamais la leçon ne devra revêtir la forme d'une conférence où l'auditoire reste passif ». C'est pourquoi l'usage d'un manuel fait l'objet des plus expresses réserves « même dans le cas où, sous la forme d'un cours dactylographié, par exemple, c'est son œuvre même que le professeur remettrait entre les mains de ses élèves ». Ce qui, avant tout autre considération, justifie la leçon c'est que « rien ne vaudra jamais ici la transmission directe et vivante de la pensée par la parole, où vraiment les esprits communiquent ».

Une seconde série d'arguments en faveur de la leçon porte sur le travail demandé à l'élève : elle conduit à donner une fraîcheur nouvelle aux exercices traditionnels de la répétition et de la rédaction (l'élève prend des notes, il les révise et les complète au moment où il étudie la leçon, la série de rédactions obtenue constitue un cours dont le professeur contrôle la bonne tenue).

Ainsi l'idéal du dialogue socratique fournit-il de la leçon magistrale un critère essentiel : elle ne saurait être une con-

férence, elle est expression directe et vivante de la pensée. On retrouve ce critère dans les indications fournies par les rapports des jurys des concours de recrutement des professeurs de philosophie. La (bonne) leçon qu'ils décrivent doit révéler des capacités oratoires, sinon rhétoriques mais elles sont toujours analysées en référence à la « connaissance vivante ». La leçon est parlée (et non pas lue). Cela signifie que les étapes de la démarche et les articulations de la démonstration sont marquées par de brefs silences, des changements de ton. L'expression orale, l'extériorisation de la pensée sont clairement adressées en direction d'un auditoire : une ferme et libre parole doit rendre présente une question que l'on se pose réellement. L'aspirant professeur de philosophie, expliquant les jurys, doit manifester son aptitude à la parole vivante, l'exposé oral est une action où il faut savoir se risquer. A travers ces figures de l'expression se donne une des modalités essentielles de la leçon : l'*actualisation*. A une image de la *lectio* comme lecture à haute voix, l'improvisation orale oppose une exigence d'animation du texte (qu'il s'agisse des notes à partir desquelles s'exprime le professeur, des œuvres d'auteurs ou de la philosophie dans son ensemble comme corpus).

La pensée en acte et la parole professante qui lui donne corps sont actualisation en un second sens : ce qu'elles doivent à la tradition, aux œuvres, à la connaissance qu'a le maître de l'histoire de la philosophie doit s'animer d'une vie nouvelle ici et maintenant c'est-à-dire, en premier lieu, en présence du jeune auditoire scolaire. Là réside, sans doute, l'une des dimensions essentielles de l'enseignement philosophique moderne qui veut que le lieu (la classe où se rassemblent les élèves présents) soit aussi un moment dans l'histoire des crises successives de la pensée philosophique et de son enseignement.

On comprend que l'exigence de la leçon consiste à dépasser l'alternative entre exposition de l'histoire de la



ALAIN dans son jardin du Vésinet en 1933
(Photo Buffard - Viollet).

philosophie et initiation au philosophe. Former de jeunes esprits à la distinction entre le sensible et l'intelligible et actualiser la pensée de Platon, c'est dans la leçon, une seule et même chose.

III - L'auditoire universel

Une pensée s'exprime, quelque chose de la tradition philosophique s'actualise, la leçon se prononce devant la classe, qui ne saurait être considérée comme un auditoire passif. C'est du côté de cet auditoire qu'il faut rechercher les caractères ultimes de la leçon. L'opposition entre « méthode socratique » et « leçon magistrale » est secondaire dès lors que l'on prend au sérieux la présence des élèves qui signifie toujours un dialogue en puissance. L'analyse du dialogue comme celle de la leçon relève d'une philosophie de la rencontre autant que d'une théorie de l'argumentation.

Une analyse achevée du dialogue supposerait la possibilité de réduire le fait de la rencontre à la compréhension discursive ce qui, selon Martin Buber, est impossible : « Le mot qui est parlé se passe... dans la sphère vibrante entre les personnes, la sphère que j'appelle le *Zwischen* (Entre) et qui est toujours plus que ce qui se passe dans les deux partenaires du dialogue. Si nous étions en état de dresser un inventaire de tous les phénomènes physiques et psychiques qu'on puisse trouver dans un événement dialogique, il resterait toujours dehors un *quid sui generis*, et ça, ce serait exactement ce qui ne se donne pas à entendre pour nous comme la somme de ce que les deux (ou plusieurs) dialoguants disent, c'est cela leur *Gesprach* (dialogue) » (*Wort und Wirklichkeit*, Munich, 1960 ; cité par E. Fey, « L'importance du principe du dialogue pour l'enseignement de la philosophie », *Revue de l'enseignement philosophique*, n° 5, 1968).

Parallèlement, pour une théorie de l'argumentation, le dialogue philosophique fait difficulté dans la mesure où il est mise en représentation de personnages particuliers qui poursuivent la recherche d'un accord universel des esprits : « Ce qui confère au dialogue, comme genre philosophique, et à la dialectique telle que l'a conçue Platon, une portée éminente, ce n'est pas l'adhésion effective d'un interlocuteur déterminé — car celui-ci ne constitue qu'un auditoire particulier parmi une infinité d'autres — mais l'adhésion d'un personnage qui, quel qu'il soit, ne peut que s'incliner devant l'évidence de la vérité, parce que sa conviction résulte d'une confrontation serrée de sa pensée avec celle de l'auditeur » (Chaim Perelman et Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation*, Paris, PUF, 1958).

L'auditoire est, selon ces auteurs, une « construction de l'orateur ». Même si chaque leçon est prononcée devant un auditoire particulier, le professeur de philosophie doit poser la classe comme « auditoire universel ». C'est qu'il cherche à convaincre, à obtenir l'adhésion de tout être de raison, et non à persuader par une argumentation asservie aux particularités de son jeune public. Toutefois « l'accord d'un auditoire universel n'est pas une question de fait mais de droit » (*op. cit.*, p. 47). La tension qui constitue la leçon consiste donc à « concilier l'exigence de rigueur dans le discours avec la considération de la réalité de l'auditoire » (Bernard Guillemin, « Raison et Rhétorique » et « Les techniques de l'argumentation et la pédagogie », *Revue de l'enseignement philosophique* 10^e année, n° 3 et 11^e année n° 2, 1960-1961).

A cette réalité appartient l'écoute des élèves, pratique éventuellement silencieuse, et analogue à l'acte de lire lorsque ce que le maître donne à penser est, non pas reçu,

mais pensé à son tour. Et c'est en se représentant les pratiques de l'étudiant sur le mode des pratiques qu'il utilise lui-même lorsqu'il étudie la philosophie, que le maître expérimenté règle son action (« Rester un écolier doit être le vœu d'un maître », écrivait Gaston Bachelard).

En conséquence, penser plus avant le statut de la leçon de philosophie supposera des instruments d'intelligibilité de ces pratiques de conversion, traduction, appropriation des énoncés de connaissance à l'œuvre dans l'étude de la philosophie. L'effort entrepris pour accorder le même statut aux manières dont use le professeur pour inscrire le philosophique dans l'espace de la classe et à celles dont use l'élève pour s'approprier des philosophèmes à partir de la parole du maître donne à la leçon sa signification politique. Au-delà de la structure hiérarchique *ex cathedra* c'est une pensée de l'égalité qui donne sa fin à l'enseignement philosophique. Son inscription dans l'institution et les difficultés réelles de sa mise en œuvre font qu'il doit sans cesse rappeler ses exigences et par conséquent, maintenir dans la leçon, dialoguée ou non, la distance entre la position d'élève et celle de maître. La classe de philosophie n'en est pas moins, en droit, un espace public et un lieu de libre débat.

Jean-Claude POMPOUGNAC.

→ 100, 126, 127. — II : Argumentation, Dialogue, Enseignement, Lecteur/Lecture.