

LA CLASSE DE PHILOSOPHIE

**L'enseignement philosophique
comme tradition**

Renée Thomas

1988

L'enseignement philosophique
comme tradition

Cahiers philosophiques N° 36
octobre 1988

L'enseignement philosophique comme tradition

Nous sommes plantés, aujourd'hui plus que jamais, dans la difficulté d'enseigner, comme difficulté de permettre à nos élèves de comprendre ce que peut signifier l'acte philosophique de questionner, dans sa force, dans sa rigueur et dans son étrangeté. Dans cet acte, en outre, la nécessité de se référer au passé de la philosophie, à son histoire, fait particulièrement problème.

En cette circonstance, nous avons le choix entre deux stratégies : soit, rendre raison des obstacles du côté des élèves, penser leur altérité spécifique dans la société et dans l'école françaises à ce jour, en supposant qu'une meilleure connaissance du public permettrait l'adaptation de notre discours aux modalités du signifier et du comprendre canoniques de l'époque, soit, revenir sur notre manière de dire la philosophie, de philosopher, pour déterminer ce qui en elle résiste à la communication de manière essentielle ou accidentelle, ce qui peut s'infléchir, de façon à contourner ou à réduire les difficultés.

Choisissant la seconde voie, nous disposons encore d'une approche à la fois trop vaste et trop directement pragmatique, qui nous conduirait à naviguer entre des généralités et des recettes. Cherchons donc un concept qui resserre l'attention sur le partage du sens, la réciprocité des initiatives philosophiques : celui de tradition nous paraît convenir. En effet, il éclaire la difficulté présente en la rapportant à une difficulté constante de la philosophie, dont l'histoire se constitue à travers ruptures, silences et malentendus. Non qu'il faille, pour sûr, annuler le problème en le réduisant à la réapparition d'un paradoxe historique toujours surmonté, mais plutôt le poser par principe dans son ampleur, sa double dimension de culture et d'enseignement, quitte à laisser à une autre recherche le soin d'éclairer le pôle de la culture.

Si nous anticipons, le concept de tradition enveloppe particulièrement ceux de répétition comme reprise de sens accomplie au présent, de position comme proposition et de communauté. Lorsque nous effectuons la répétition sous certaines conditions, une histoire du sens actualisé s'ouvre, dont les élèves à leur tour, en leur nom et pour leur compte peuvent devenir les acteurs, en amorçant un geste de pensée analogue. Dans ce mouvement, les thèses reprises, tenues en personne, ont la fermeté d'une prise de position associée à la prise de parole, et le caractère d'énoncés ouverts, proposés, autrement dit posés comme vrais et cependant soumis à l'examen de chacun. Cette démarche nourrit la vie d'une communauté aussi vieille que la philosophie, trouvant ses racines grecques dans Thalès et dans Socrate, dans laquelle nos élèves sont invités à entrer en prenant part à une activité de questionnement singulière dans l'ensemble des activités de la culture et de l'école. Nous développerons ces concepts, leurs relations, leurs présuppositions, voyant en quoi ils contribuent à préciser le lieu de la difficulté. Nous montrerons que leur usage n'est pas neutre : il suppose des choix de philosophie et d'enseignement, il relègue d'autres concepts, particulièrement ceux de reproduction et de production.

Ce faisant, nous mettons à distance les problèmes d'enseignement immédiats. Ils ne doivent certes pas être abandonnés ou relégués, mais la précipitation dans ce domaine engendre le « pédagogisme », double nuisible de la pédagogie. Cette mise à distance se voudrait plutôt une mise en perspective, n'excluant pas les remarques directement utiles, où la question du rapport des élèves à leur mémoire et à notre passé insiste particulièrement, où par ailleurs nous examinons de préférence le pôle sur lequel nous avons prise le plus facilement, celui de notre formation, de notre compétence, de nos besoins.

Donnons d'abord des repères philosophiques à notre réflexion en revenant sur un triple épisode de notre histoire. Nous choisissons notre référence dans l'arrière-pensée d'un bon tour joué à Descartes, où se lit notre amitié pour ce chevalier de la philosophie. Il nous sert d'exemple, dans le refus de convier la tradition dans l'enseignement, comme contenu ou comme concept, mais nous lui assignons deux héritiers malgré lui, opposés sur la question de la tradition à la fois à leur maître et entre eux-mêmes : Bachelard, dans les premières pages de *La formation de l'esprit scientifique*, Husserl, dans les premières pages des *Méditations cartésiennes*. Le destin du concept et de la pratique de la tradition se joue comme l'intrigue d'une pièce de théâtre à trois personnages, dont la science constitue le décor, l'arrière-plan.

Descartes, nous le savons, n'est pas tendre pour ses prédécesseurs. Il en vient même à récuser tout usage de leurs écrits et de leurs pensées, dans le récit d'une désillusion d'étudiant, retranscrite avec la virulence d'un autodafé culturel sans précédent, où l'exception mathématique nous garde seule contre l'effondrement, puis dans l'énoncé d'un projet d'enseignement dont les *Principes de la philosophie* sont le manuel.

La première partie du *Discours de la Méthode* est réborative, les jours où le métier pèse comme une calamité : nous pouvons nous identifier aux Jésuites de la Flèche, en battant notre coulpe devant l'histoire, ou au grand esprit destructeur et bâtisseur, si confiant malgré la déroute des anciens savoirs et des anciennes méthodes, malgré la débâcle de l'école. Ce texte est, aussi, curatif : il nous garde contre une conception réactionnaire de la tradition comme restauration, qui voudrait la reproduction perpétuée d'un état de choses ancien, magnifié par notre nostalgie, inventé pour notre consolation. Il est plein de nuances, encore, moins injuste qu'il n'y paraît à première lecture : Descartes ne prend-il pas le soin de souligner l'excellence de ses maîtres, par ironie ou prudence, qui sait, par reconnaissance, sans doute, par expérience du paradoxe où nous sommes placés d'hériter partiellement dans nos ruptures des moyens de pensée avec lesquels nous combattons le passé. Il est, surtout, plein d'actuelle espérance : même dans un temps de forte crise, où la philosophie paraissait incapable de prendre en compte l'avènement d'une nouvelle et très puissante science, il s'est trouvé au moins un esprit pour échapper à l'engourdissement, chercher dans les ruines de la pierre à bâtir, creuser sous les ruines jusqu'au roc inébranlable de la fondation. A supposer que nous vivions une époque comparable, où la remise en cause ne vient pas des sciences, mais des nouveaux moyens de communication qui ont fait basculer la galaxie des élèves de la différence dans l'éloignement, nous pouvons chacun, au moins, adopter l'attitude cartésienne résolue, et dire adieu aux délices de la Flèche pour nous tourner vers notre temps.

Cependant, malgré ces effets, ce texte nous semble excessif. Nous sommes alertés par la rhétorique, nous soupçonnons une mise en scène délibérée qui force le trait à l'intention des nouveaux lecteurs, du nouveau public féru de science, indifférent aux ultimes soubresauts de la scolastique à l'agonie. Mais la Lettre-Préface des *Principes de la philosophie* revient à la charge, avec un laconisme encore plus tranchant. Le fer est porté cette fois uniquement dans la philosophie. Les deux adversaires nous reconduisent à nos racines de tradition, ou presque, Platon et Aristote. Ces

deux pères fondateurs sont rayés de nos mémoires à l'encre rouge, avec une jubilation sans méchanceté, l'un réduit à la vraisemblance, bien qu'il ait cherché toute sa vie, de son propre aveu, la vérité de l'essence, de l'Idée, l'autre enfoncé dans la ténèbre encore plus obscure du dogmatisme imbu de sa fausseté, pénétré de tenace préjugé. Ayant ruiné les principes historiques de la philosophie en la personne du maître et du disciple, insinué non sans malice que le disciple fut contraint de se tenir trop longtemps dans l'ombre de son maître pour pouvoir penser librement, Descartes peut, sur la table rase, graver les nouveaux principes de la philosophie, le Cogito et l'existence du Dieu véracé, offrant aux sciences leur garantie ultime.

Descartes, ainsi, récuse la tradition pour le passé et pour l'avenir. Le passé fut inutile, dans la philosophie, dans les sciences aussi, la naissance des mathématiques ayant un caractère absolument premier dont la naissance de la nouvelle philosophie imite la radicalité, l'absolue positivité. L'avenir n'apportera rien, sinon des conséquences particulières. Les principes, dans leur position, excluent la dimension du temps comme continuité, référence, ou développement. Le nouveau manuel, ainsi préfacé, réalise le projet d'un système philosophique arraché aux préjugés de l'enfance, des sens, indépendant de l'âge, une fois la raison parvenue à maturité, indépendant de l'époque, une fois le modèle trouvé, dans les mathématiques. Les nouveaux principes ne doivent rien à Aristote et à ses sectateurs, ils sont mis à jour directement, premiers pour nous et premiers en eux-mêmes. L'exposé diaporématique a fait place au doute où les anciennes opinions se voient méthodiquement suspendues. Entrer en philosophie avec Descartes, c'est aller de soi à soi, du « je » perdu dans la crédulité de volonté et la passivité des sens au « je » promu au rang de principe dans le Cogito où l'entendement se conquiert, s'approprie lui-même et célèbre avec contentement sa proximité intuitive et réfléchie. Il y a cohérence dans la manière cartésienne de philosopher et dans la manière cartésienne d'enseigner, constance dans la conviction de l'inutilité, voire du danger de la tradition. Elle est vaine, si nous trouvons les principes en nous-mêmes. Elle est dangereuse en ce que, nous laissant dans l'adhésion précipitée de volonté, elle nous a empêchés de nous tourner vers les mathématiques et vers nous-mêmes.

Pour Bachelard, dans le *Nouvel esprit scientifique*, le cartésianisme est un obstacle pédagogique et épistémologique, l'ennemi du rationalisme historique et polémique auquel nous convient les sciences modernes dans leurs « non » successifs et éclatants. Bachelard réduit frau-

dileusement l'inspection du morceau de cire, coupée de la chaîne des raisons, à un décret de pensée durcie, de rationalité figée, vouée au simple de la simplification simpliste, par une forme nouvelle de crédulité dont seules les sciences modernes, ici la chimie, ont vaincu la rigidité, par la visée des différences, des complexités, des réseaux de concepts déformables. Il hésiterait à situer Descartes entre une précocité, une immaturité excessives, liées à l'état de naissance des sciences, et une sénilité, un vieillissement prématurés dus au rationalisme dogmatique éternitaire. Le même Bachelard, dans l'introduction de *La formation de l'esprit scientifique* nous paraît d'abord trouver d'autres accents, d'allure cartésienne, pour dénoncer la retombée répétitive de l'acte d'enseigner, la sclérose spirituelle dont il s'accompagne, l'extrême danger de dogmatisme véhiculés par une activité que l'exploration, la suspension, l'hésitation ont désertée. Mais Descartes, justement, redevient l'incarnation du péril, le Descartes auteur des *Principes de la philosophie*, épinglé sans nuances :

« Ame professorale, toute fière de son dogmatisme, immobile dans sa première abstraction, appuyée pour la vie sur les succès scolaires de sa jeunesse, parlant chaque année son savoir, imposant ses démonstrations, tout à l'intérêt déductif, soutien si commode de l'autorité, enseignant son domestique comme fait Descartes ou le tout-venant de la bourgeoisie, comme fait l'Agrégé de l'Université ».

(Vrin, 1967, p. 9)

Ce texte sonne clair. Il nous renvoie aux gémonies, nous et notre inclination à penser la répétition comme tradition vivante, actuelle. Mais nous nous risquons à dire qu'il sonne creux, dans ses conclusions, même s'il brille par son style. Nous n'allons pas à notre tour instruire un procès, mais discerner dans ces lignes un type de discours, d'analyse, qui nous paraissent ruineux pour la philosophie et pour son enseignement. La conclusion est un portrait dans le portrait, illustrant un obstacle de l'enseignement des sciences et de la philosophie. L'« âme professorale » est encadrée, dans le triptyque typologique, par l'« âme puérile ou mondaine », victime de la curiosité et par l'« âme en mal d'abstraire », livrée à la précipitation de conclure et de généraliser. Ces images, élevées à la hauteur de types, sont des caricatures, incarnant chacune une tendance de la pensée à retomber. La méthode de repérage nous semble sommaire ; elle pourrait bien témoigner du « mal d'abstraire » que dénonce Bachelard, même si le corps de l'ouvrage fournit de quoi affiner et nuancer le trait préalable. Pis : dans le portrait se trouvent deux noires figures, peintes à la hache, celles de

Descartes et de l'Agrégé, voués à notre vindicte sans argumentation. L'index du maître les destine à notre jugement, de façon péremptoire. Ils passent au tableau noir. Là, sur l'estrade, nous les dépouillons de leur prestige, nous leur faisons subir la dégradation de leur rang. Mais quelles raisons avons-nous, au juste, d'instruire leur procès ? La mention de l'Agrégation, trop attendue, repose sur le clivage facile mais inexact entre les esprits qui inventent et ceux qui reproduisent, entre ceux qui recherchent et ceux qui se contentent de répéter. Nous sommes gênés par l'impaticence de la mise à l'index, substituée à la mise au jour de repères, dans l'équivocité de l'acte d'indiquer. Touchant l'acte d'enseigner, nous regrettons que Bachelard se soit contenté d'écrire « âme professorale ». Il s'en prend, sans nul doute, à une tentation de l'enseignement, la propension à la retombée, le dogmatisme. Mais il omet de préciser l'essentiel : cette tentation est-elle un accident, ou relève-t-elle de l'acte d'enseigner considéré en lui-même ? D'autres textes, eux aussi elliptiques, ne permettent pas de lever cette ambiguïté regrettable. Ainsi, lorsque Bachelard s'en prend, dans le même ouvrage, à l'enseignement scientifique fondé sur les seuls résultats, il met en cause à la fois l'acte et ses conditions d'effectuation. Est-il, par ailleurs, raisonnable de penser que tous les élèves et tous les professeurs sont en mesure de produire tous les concepts ? Ce, dans un enseignement qui se voudrait résolument contemporain du développement des sciences ? Faut-il donner à l'acte d'enseigner une norme absolue au regard de laquelle il se trouve confondu avec les plus pauvres tentatives de vulgarisation, ou serait-il préférable, en ces matières, de procéder avec tact, de nuancer les exigences, pour leur conférer une véritable portée critique ? La formation de l'esprit scientifique se tient dans un extrémisme pédagogique ruineux pour la pédagogie. Non que l'enseignement doive se soustraire au soupçon. Mais lorsque celui-ci se réduit à la polémique, lorsqu'il évalue, juge, dans l'alternative simple, trop simple, du bon ou du mauvais, lorsqu'il oppose totalement enseignement et recherche en plaçant le dogmatisme dans l'acte d'enseigner, Bachelard peut nous amuser, nous faire sourire à nos dépens ; il ne nous incite pas, cependant, à méditer, à nous instruire.

Nous sommes donc en droit de récuser cet acte d'accusation dressé contre la tradition réduite au dogmatisme, et contre l'acte d'enseigner réduit à la tradition. Descartes nous instruit bien plus : par la clarté de ses refus, par les raisons dont il les assortit, sur un autre plan que celui de l'analyse psycho-rationnelle de « l'âme » des professeurs. Même si nous utilisons ce texte comme instrument de soupçon, il nous conduirait sur une fausse voie : le jugement, le dédoublement entre le bon et le

mauvais enseignement, manichéen dans son principe et plus proche de l'édification que de la réflexion dans ses effets.

Par contraste, le début des *Méditations cartésiennes* laisse entendre une pensée calme, dont la tension vigilante émerveille. Husserl ne s'est pas arrêté à la méditation de Descartes dans sa lettre, mais la rend actuelle comme méditation « cartésienne » à la croisée de deux textes, de deux gestes de pensée, de deux visées convergentes par delà les siècles. Il effectue un acte de reprise, de répétition vivante, dans lequel nous voyons un exemple remarquable d'acte de penser et d'acte d'enseigner comme tradition. Ces premières pages surprennent par le caractère à la fois simple et inouï de leur ambition. Il s'agit d'aller avec Descartes au-delà du Cogito, d'infléchir la radicalité du doute dans une attitude où la conscience ne laisse pas se rompre son lien intentionnel avec le monde, modifié par l'épochè. Husserl nous paraît à la fois volontairement démuni et pénétré d'une confiance rationnelle motivée, dans son rapport au grand ancêtre fondateur. Il est démuni en raison de la radicalité neuve qu'il professe à son tour. L'idée de science, de la philosophie comme science, ne peut se tirer des sciences existantes, de la facticité mouvante et diverse de leurs normes épistémologiques. Pareillement, la conscience au regard de laquelle cette idée vaut comme idée directrice infinie ne se confond ni avec la conscience sensible, ni avec la conscience savante, toutes deux happées par le monde, perdues dans son interprétation comme nature objective au point d'oublier leur fonction de constitution. L'histoire de la philosophie ne peut pas non plus offrir des points d'appui définitifs, envisagée dans l'horizon de la tâche; faire référence à Descartes ne constitue pas une parade contre l'effondrement absolu de certitude, ou le risque de crédulité. Husserl est donc privé de réponses tant au plan des concepts qu'au plan des auteurs dans l'acte où, se tournant vers le passé, il médite sur lui, contraint de réduire l'histoire des sciences à l'histoire des savoirs dits scientifiques et l'histoire de la philosophie à l'histoire d'une question, de son oubli, de son surgissement et de son enfouissement. Ce mouvement qui le prive d'assises, qui le confine dans la pauvreté volontaire, se fonde sur une double assurance dont le motif implicite parcourt ces pages : assurance dans la raison et assurance dans la réflexion qui revient à la conscience intentionnelle et prend appui sur ses visées.

L'assurance rationnelle, la prise de position rationaliste, la présupposition rationaliste exactement, se lisent dans l'examen des données premières de sens délivrées par les mots clés d'« évidence » et de

« vérité », au cours duquel Husserl délaisse les résultats des sciences positives pour accomplir leur geste essentiel, où se découvre et s'affirme une exigence qui les oriente mais les dépasse par son caractère absolu. Le caractère historique des savoirs, leur diversité épistémologique, se trouvent contournés par l'ouverture d'un horizon d'un autre ordre, qui les régit cependant, par l'élucidation d'une expérience où la conscience savante se fait conscience sachante, conscience éprise de remplissement intentionnel, conscience vivante, dans la lumière de la chose même, dans sa présence « en chair et en os ». Ce mouvement de fondation n'est ni hors l'histoire, ni prisonnier de ses épisodes réels, de ses querelles locales; en quoi la raison est bel et bien présente comme instance ordonnant la tâche; elle rend la visée absolue, elle nous élève d'énoncés de fait à des énoncés valant apodictiquement, au sujet de la vérité délivrée dans l'expérience signifiante réfléchie et énoncée dans sa rigueur. Par ailleurs la double réflexion suspensive et affirmative n'est pas soupçonnable d'artifice, d'interprétation grevée de préjugés : la remontée vers l'Ego transcendantal ou le retour à la conscience savante sont des opérations nécessaires, primordiales, capables de nous conduire vers ce qui est, vers ce qui vaut absolument, par une écoute du sens sans effraction, sans intervention d'expression ou de législation anticipées. C'est pourquoi ces paragraphes frappent par leur puissante et rapide avancée en direction d'acquis définitifs. Descartes est invoqué dans ce mouvement au double titre de la présupposition rationaliste et de la présupposition réflexive. Certes son rationalisme pénétré de géométrie l'a conduit à vouloir donner à la philosophie la forme d'un système, à chercher des premiers principes d'où tout se déduirait selon l'ordre, au lieu d'entrer dans l'expérience phénoménologique de vérité dont les mathématiques ne peuvent fournir la norme. Bien sûr, la réflexion qui mène au Cogito tourne court dans la position de la res cogitans qui ferme l'accès à la sphère transcendantale proprement dite. Mais Descartes cherchait la vérité comme évidence, quitte à se tromper par foi excessive en la mathématique; il la cherchait à partir de la conscience délivrée de ses préjugés par le doute; il avait accompli le renversement décisif de la nature à la conscience. Il n'était pas « physicien », mais « métaphysicien », dans le registre de la philosophie première qui suspend toute évidence à l'assertion du sujet connaissant et refuse de se laisser emporter par une interprétation objectiviste du rapport d'adéquation de l'idée à l'objet.

Le travail fait par Husserl au sujet de Descartes, à partir de Descartes, dans la tradition du cartésianisme vivant, éclaire largement notre démarche. Il nous manifeste d'abord la fécondité de Descartes malgré

lui. Le disciple est au moins aussi audacieux que le maître, auquel il impute une démarche qui aide à son avancée, à la fois par les fermes appuis qu'elle offre dans l'idée et par les insuffisances qu'elle présente dans la réalisation. L'audace ne consiste pas à se réclamer de Descartes par une appropriation malhonnête ou par recherche craintive d'une caution. Il faut faire éclater la systématisme cartésienne dans ses conclusions et jusque dans ses principes, rendre manifeste l'espace théorique où les principes ferment la recherche et interdisent une tradition, en prétendant fournir une réponse ultime, le roc premier. Il ne s'agit plus d'ajouter quelques conséquences selon l'ordre, de donner comme Spinoza une autre définition de l'ordre, ou de mettre comme Pascal une borne aux orgueilleuses prétentions de l'ordre, mais de soupçonner même la notion d'ordre, le thème de l'ordre importé indûment des sciences dans la philosophie au prix d'une double interprétation simultanée de l'activité philosophique et de son objet. Bâter un système philosophique, prescrire pour la philosophie la forme de la systématisme, c'est oublier le motif profond de l'expérience d'évidence.

Cette fécondité cartésienne résulte de la stratégie de répétition réfléchie utilisée par Husserl. Comme il s'installe dans la conscience savante pour outrepasser ses déterminations contingentes, il s'installe dans le doute cartésien, l'infléchit en suspension du jugement effectué intentionnellement pour déboucher sur un Cogito déplacé sans arrogance, en nécessité et en proximité. La réflexion est un retour sur Descartes, un retour à Descartes, un retour dans Descartes tout à la fois, qui fait travailler les énoncés cartésiens, les disjoint, les délite, par laisser-être, écoute de leur sens, attention suspensive. Husserl écoute Descartes dans son texte et entend dans la forte parole du Cogito une signification qui pousse à l'exploration transcendante au lieu de s'ouvrir sur la res cogitans et sur Dieu. Cette réflexion s'écarte de l'arbitraire. Elle ne se confond pas avec une lecture sauvage malmenant des textes dont le *Phèdre* soulignait déjà l'impuissance à se défendre sans le soutien de leur auteur. Elle suppose une grande proximité, une quasi-mise en coïncidence avec l'acte fondateur, et, en elle, la distance, la retenue où se défont les lectures hâtives de l'expérience de vérité reconduite à son extrême et précise nudité. Si nous nous référons à ce travail de la pensée pour en souligner le caractère exemplaire, c'est en raison de l'esprit de convergence qu'il instaure dans ce jeu de proximité et de distance, dans une actualisation de la communauté du penser philosophique, sans réduction ni retombée dans l'identique insignifiant.

Plus loin que la stratégie, le rationalisme qu'elle déploie mérite d'être considéré comme thèse éclairante pour l'acte philosophique d'enseigner. Comprendre l'acte d'enseigner comme tradition c'est, en effet, pouvoir inscrire une démarche actuelle dans l'horizon porteur vivant de démarches guidées par un souci analogue, et enracinées dans une confiance de même envergure : le rationalisme ainsi défini n'est pas conservateur, crispé sur ses acquis de façon défensive. Il s'ouvre de lui-même par le concept de tâche comme idée : le présent où la tâche s'expose et s'impose se distend vers l'avenir où elle se réalise, et vers le passé d'où nous viennent l'évidence de sa nécessité et les modalités particulières de sa formulation.

Nous sommes conduits, à suivre ainsi Husserl, au point ultime, celui de la présupposition de notre position, qui nous guide dans l'acte d'enseigner et dans son examen. Expliquons-nous brièvement sur le contenu et sur le mouvement de la présupposition : l'acte d'enseigner nous paraît en effet devoir s'effectuer et s'analyser sur ce mode. Il s'effectue comme une présupposition au sens où le terme désigne un jeu précis de la prise de position comme proposition et de sa validation rétrospective. Enseigner la philosophie consiste à proposer des énoncés dont le statut de vérité est à la croisée de deux opérations. Les énoncés, pour nous, sont des positions : nous connaissons les attendus qui les motivent et nous les formulons comme vrais, évidents, pleins. Ils enveloppent en eux comme présuppositions les multiples énoncés ou expériences de vérité non actuellement explicités qui supportent leur affirmation, distincte d'une simple prétention à valoir. Nous ne travaillons pas par hypothèses offertes à la critique à l'instar des savants. Nous élaborons et proférons des énoncés vrais en eux-mêmes. Le dogmatisme consisterait à les imposer par transfert autoritaire de vérité, en jouant de la passivité ou de la politesse ironique des élèves ; mais nous refusons d'introduire volontairement dans la sphère du savoir les jeux obliques du pouvoir. Le travail ainsi sollicité s'accomplit par paliers : d'une part, une expérience de vérité effectuée en personne, et d'autre part, greffée sur elle, de proche en proche, la remontée vers la présupposition, qui désigne à la fois l'énoncé avéré et l'ensemble des énoncés enveloppés dans cette conclusion. La présupposition ainsi définie nous débarrasse du modèle figé et linéaire de l'ordre, de la propension à déduire trop et trop vite.

Les questions philosophiques sont, en effet, des questions « en retour », dont le caractère singulier consiste à remonter en arrière des évidences d'abord offertes : d'où l'importance de la réflexion, flexion

du regard, retrait de l'esprit, retard dans l'affirmation. Méfions-nous des images spatiales. Il ne s'agit pas de proposer pour la philosophie la démarche de l'écrevisse et d'établir un cheminement de remontée symétrique d'une descente déductive, ou un cheminement à reculons symétrique d'une avancée. Si l'enseignement de la philosophie, l'acte d'enseigner sollicitent une expérience de vérité, celle de la réflexion en retour nous paraît privilégiée par son étrangeté, si nous la comparons aux démarches de la pensée commune ou de la pensée scientifique, par son caractère simultanément destructeur et affirmatif, par la nuance de flexion sur laquelle elle met l'accent dans la pratique de la réflexion. La flexion nouvelle, propre à la philosophie consiste pour la pensée à se plier contre ses habitus, à se plier contre ses propres plis, son souci de fécondité à tout prix, ses assertions précipitées qui centrent l'attention sur l'objet et non sur son horizon. Si, de cette façon, les élèves pouvaient entrevoir la complexité des entrelacements d'évidence et la nécessité de rechercher l'implication plutôt que l'explicite et l'expliqué, ils auraient conquis, déjà, une manière d'aller dans la pensée de style philosophique, sans préjuger de l'éventuelle gaucherie ni des perpétuelles tentations de dogmatisme. Questionner en retour, c'est être perdant, pour sûr, en termes de quantité, au royaume de l'évidence. Mais l'horizon de l'évidence n'est-il pas, à l'inverse, déjà exclusif du souci quantitatif?

Si nous réfléchissons l'action d'enseigner, nous retrouvons, déplacée, la logique de la présupposition, jouant cette fois entre des thèses ou des concepts qui ne sont pas strictement homogènes, mais cependant articulés nécessairement : les questions proprement pédagogiques nous éloignent de l'activisme par leur allure « en retour ». Il s'agit de remonter de l'acte vers ce qu'il implique en matière de thèses philosophiques ou de concepts, à la charnière de l'expérience de vérité philosophique et de l'expérience d'enseignement philosophique. Cette logique exclut celle de la prescription au sens kantien, génératrice d'une doctrine dont la prétention à l'universalité ne peut valoir dans la classe selon la forme pure d'une loi, et surtout étrangère par principe aux difficultés de fait, aux circonstances particulières de l'acte d'enseigner. Elle affirme nettement ses limites et ses exigences. Il n'est certes pas question de rechercher l'unanimité à tout prix, à défaut d'universalité fondée en droit. Mais il n'est pas non plus interdit de requérir une convergence fondée sur la foi rationaliste que promeut la présupposition, et de rendre ainsi au discours sur l'enseignement la dignité dont on le prive en le contraignant au confinement, à l'empirisme, à la recette.

Une telle dignité passe par le délai auquel la présupposition oblige. L'acte d'enseigner aveugle nécessairement, par la multiplicité des facteurs qu'il met en jeu, voire même par le souci de réussir, par le volontarisme inévitable auquel il se prend. A rebours, le mouvement de la réflexion met entre parenthèses les effets, remonte au projet, puis à la tâche philosophique dont il est l'expression oblique, parfois mutilée, parfois même totalement déplacée : aller à la tâche, c'est revenir de l'acte à ce qu'il enveloppe, à cet implicite et à cet impliqué qui orientent les tentatives dans une cohérence non consciente d'elle-même.

Il y a de l'optimisme à vouloir travailler sur le terrain des pratiques de façon rigoureuse. Le cœur de la présupposition s'expose ainsi : nous admettons que l'illusion pédagogique a des limites ; faisant métier ici de philosophie nous évitons de nous placer sur le terrain miné de la prise de conscience psychologique, de l'auto-observation nécessaire et impossible, choisissant par décision justifiée en elle-même le terrain du penser, dont nous concédons une fois pour toutes qu'il se produit dans la réalité avec des distorsions considérables, sans que, cependant, l'épaisseur de ces distorsions serve d'alibi à un sauve-qui-peut empiriste sceptique ou à l'abandon du problème aux seules sciences humaines.

Nous faisons par conséquent, par présupposition philosophique et pédagogique explicite, profession du rationalisme de la tâche, dont Husserl ouvre la voie, dans l'allure résolument convergente, dans l'unité à laquelle il aboutit, se rapportant à Descartes. La tâche, au présent, n'est pas un idéal ; elle se formule alors qu'elle s'accomplit, elle suppose un accomplissement minimal pour s'énoncer. L'idée de la philosophie comme idée de la raison présente dans l'acte d'enseigner repose sur une possession et sur des relations. Nous n'aurions pas l'audace d'enseigner si nous ne disposions pas au préalable d'une certitude communautaire. Nous allons en détailler maintenant les aspects, précisant d'abord le concept de tradition. Car l'exigence, l'incroyable patience de l'enseignement philosophique s'enracinent dans cette unité d'horizon, d'occupation, qui prend les formes simultanées de la référence insistante au passé actualisé et de la constitution active et actuelle du corps des philosophes, des professeurs de philosophie, en communauté, bien que celui-ci retombe constamment dans la clôture disparate des solitudes, voire des exclusives.

« C'est quoi, la tradition au juste ? », ricanent les sceptiques. « Qu'est-ce que la tradition ? », demandent les dogmatiques. Nous ne

disposons pas d'une définition : elle supposerait le travail parallèle nécessaire, mais excédant les dimensions d'un article, sur la constitution de l'histoire de la philosophie. Nous faisons donc un usage oblique, frappé de provisoire, d'un concept qui vaut déjà en lui-même, et par différence, sur ce mode retenu.

Démarquons, brièvement, notre concept de ceux de « reproduction » et de « production » qui furent, touchant notre problème, il y a quelques années, deux concepts dominants de la pensée de l'acte d'enseigner.

Le concept de reproduction a conquis ses lettres de noblesse avec les travaux de Bourdieu et Passeron autour des modes sélectifs scolaires de la transmission de l'héritage culturel. Il mériterait à lui seul une analyse et une prise de position détaillées sur le double plan de sa pertinence critique, de ses effets révélateurs dans l'école et dans la société, et de l'usage des données ou des concepts des sciences humaines dans la réflexion sur l'acte d'enseigner. Nous nous bornons ici à une remarque : il est curieux de constater que la critique sociologique n'a pratiquement pas produit d'effets novateurs dans les pratiques d'enseignement, qu'elle est demeurée un thème de soupçon sur le mode du constat ou de l'imputation de responsabilité, sans engendrer d'améliorations discernables. Il y avait pourtant dans l'analyse sociologique de quoi repérer avec précision des pratiques d'enseignement sélectives à coup sûr, par exemple le recours systématique à l'allusion sans références explicites, où le passé est seulement évoqué, où la réflexion s'exerce en supposant des connaissances acquises ailleurs, par habitus intellectuels et travaux personnels extérieurs à l'école. Cette ellipse dans l'allusion nous semble fort éloignée de l'acte de tradition, puisqu'elle demeure dans l'implicite, la sollicitation élégante et discrète réservée aux seuls initiés. Il eût été sinon facile, du moins possible, de chercher concrètement les lieux où elle fonctionne, de développer un examen précis de ses effets, voire d'en proscrire l'usage par voie de conseil pédagogique explicite. Mais personne, à notre connaissance, n'a donné suite à cette recherche, sinon par initiatives privées.

Faut-il, dans cet échec relatif, invoquer les contraintes sociales qui perpétuent le système d'enseignement, en considérant que les velléités de « démocratisation », dans les formes où elles s'énoncent et se réalisent aujourd'hui sont de simples palliatifs rendus nécessaires par la compétition économique internationale, sans que soit modifiée en profondeur la reproduction des élites, ce dont témoignerait, indice parmi d'autres,

la remarquable résistance de l'enseignement dans les classes préparatoires ? Faut-il soupçonner aussi que le discours sociologique n'est pas directement en prise sur la réalité de l'acte d'enseigner ? Il lui manque au moins une médiation : celle que fournirait un travail pédagogique capable de passer de la critique globale au discernement de lieux de transformation déterminés des habitudes d'enseignement. Il manque en tous les cas, pour notre discipline, l'indication claire des présuppositions enveloppées dans un concept qui pense une pratique scolaire dans sa dimension sociale, sans prendre parti ouvertement sur la nature et le statut des savoirs véhiculés, ainsi. La sociologie joue ici sur un terrain équivoque, où s'affrontent trois horizons non élucidés : celui de l'analyse politique, celui de l'épistémologie et celui de la philosophie de l'acte d'enseigner. D'où sa richesse, expliquant l'accueil enthousiaste fait à des travaux réellement novateurs ; d'où sa stérilité dans le moyen terme, tant que la pédagogie n'est pas envisagée dans la multiplicité de ses registres et réseaux conceptuels, mis en corrélation à défaut d'une mise en cohérence ultime.

Nous ne pouvons choisir déjà entre ces hypothèses, faute d'un examen plus poussé de la question. Cependant, nous voilà en mesure d'affirmer que la référence à la tradition suppose, par ailleurs, une bonne connaissance, un maniement théorique et pédagogique clairvoyant du concept de reproduction. Nous ne voulons pas, sous son emblème, restaurer l'enseignement dit traditionnel, à supposer que, sur certains points au moins, il ait changé, mais instaurer constamment la dimension traditionnelle de l'enseignement sous la raison de la tâche d'unité et de convergence déjà déterminée. Dans ce contexte, la reproduction est exclue au plan de l'activité du penser, comme suffirait à en témoigner le travail fait par Husserl dans Descartes, qui repose sur une explicitation détaillée, déployant tous les attendus historiques à l'usage du lecteur. Elle est moins menaçante au plan de l'acte d'enseigner, si nous faisons la chasse, concrètement, en classe, à la répétition pure et simple, allusive ou développée, et si nous insistons sur le sérieux, sur la profondeur de la mémoire cultivée nécessaire à la reprise actuelle, dans des modalités qui préfèrent la précision à l'extension, pour des élèves appelés à lire non par fragments, mais, au moins, par chapitres. Demeure cependant un risque non négligeable : celui de l'élitisme résultant de la difficulté, du niveau d'exigence auquel nous nous tenons. C'est, ici, une question de tout ou rien : nous ne pouvons perdre la philosophie pour lui gagner des élèves. Reste à fournir dans ce lieu le travail pédagogique ardu défini plus haut. Reste à maintenir corrélativement et non moins constamment notre propos : offrir aux élèves ce que

nous avons de meilleur, la philosophie, dont l'accès n'est pas seulement commandé par la maîtrise de la pensée abstraite et de son langage, mais aussi par la dimension d'absolu qui est en elle, suscitant un appétit, un travail et des progrès chez des élèves qui ne répondent pas au profil ordinaire de la réussite scolaire et tirent cependant de la fréquentation des philosophes une formation de pensée et une force personnelle incomparables.

L'autre concept dont nous nous démarquons est celui de production. Il fut utilisé par les disciples d'Althusser avec de remarquables effets à la fois critiques et positifs. Il a d'abord permis la percée d'une thèse d'inspiration spinoziste, celle du travail intellectuel comme processus d'explicitation et d'explicitation accompagné de sa réflexion, sans référence au sujet du procès. Cette analyse du mouvement de la pensée nous remet en mémoire la nécessité de forger nos concepts, de les former, de les éprouver, sans singer les savants, mais avec au moins autant de rigueur et d'exigence. Un travail critique sur les notions philosophiques alors en usage a suivi, qui nous mit en possession d'un héritage épuré mais rationnellement consistant. Par ailleurs, en mettant entre parenthèses certaines figures du sujet, ce discours aurait pu permettre à la pédagogie de faire valoir ses droits au côté de la psychologie, de trouver un lieu propre d'examen des problèmes de méthode, distincts des problèmes de motivation ou d'intérêt. Enfin, sous le concept se trouve exigé un acte de pensée que chacun doit faire en son propre nom ; d'où l'exclusion de l'autorité, du dogmatisme, et la recherche de procédures permettant aux élèves de critiquer leurs représentations, de découvrir eux-mêmes la nécessité et la validité de leurs concepts. Cette place donnée aux auteurs du savoir, une fois les sujets psychologiques écartés, demeure un acquis irréductible dans l'énoncé des conditions de l'acte d'enseigner.

Si nous nous éloignons cependant du concept de production, tout en lui attribuant ces effets positifs, ce n'est pas pour l'exclure, mais pour en limiter l'impérialisme. Il nous paraît, en effet, que le discours pédagogique se distingue du discours théorique d'une science, ou du discours philosophique au sens strict, par le caractère résolument expérimental, exploratoire, de ses concepts. Ceux-ci, en eux-mêmes, ne peuvent avoir valeur de vérité ultime, dans la requête d'une impossible transparence de la pratique à la pensée. Ils ont valeur d'indication, servent de points de vue, de perspectives, où se dessinent des champs d'étude, des modalités d'approche. La mobilité et la pluralité nous semblent donc nécessaires.

Lorsqu'un concept s'impose comme concept pédagogique unique, ou dominant, il devient dangereux. Il immobilise la recherche pédagogique dans la doctrine et masque des pans de réalité par une interprétation unilatérale. Penser l'enseignement, c'est jouer des perspectives les unes contre les autres pour les corriger, déterminer des aires communes d'examen, réfléchies en discours résolument mis en concurrence, avant d'apercevoir des cohérences ou des convergences. La perspective ne débouche pas sur la gratuité sceptique, le formalisme masqué. Elle permet, outre l'extension du regard, la mise à distance des valeurs qui s'emparent d'un discours dont la proximité avec la politique ou la morale n'est plus à démontrer. Elle secoue la prétention de la pédagogie à prescrire en fonction de contraintes, d'intérêts ou de besoins qui ne relèvent pas tous des savoirs enseignés.

Outre cette considération d'épistémologie générale de la pédagogie, le concept de production force trop souvent le parallèle entre poïésis et acte d'enseigner, de penser, qui demeurent, dans le cadre d'une classe, en l'absence d'une œuvre, du côté de la praxis ou qui exigeraient, au minimum, une lecture dédoublée usant des deux concepts à titre exploratoire. Si l'acte d'enseigner se lit uniquement comme poïésis, la tentation fabricatrice est trop forte. Il s'y mêle un horizon démiurgique, qui risque de faire dériver l'enseignement et la pensée du côté du bricolage, de l'assemblage de matériaux préexistants, aux antipodes du spinozisme. On s'est mis, par exemple, à appeler « productions » des activités relevant de l'artisanat telles que la constitution de dossiers de lecture. Plus grave : on a parfois privilégié de telles activités aux dépens de modes plus difficiles, mais non moins nécessaires, d'exercice de la pensée tels que l'analyse notionnelle. Or l'enseignement de la philosophie ne peut se réduire à des travaux manuels de l'esprit, même si ceux-ci sont utiles au titre de préalables.

Enfin, le concept de production a parfois servi de caution à un nouveau dogmatisme dans la mise à l'épreuve des vrais et des faux concepts. Des pans de problèmes se sont trouvés ainsi bannis de la philosophie, avec de bonnes raisons pour cette mauvaise action. Nous ne voulons pas renouer avec l'éclectisme, restaurer l'héritage, qui a beaucoup gagné à cette mise à la question. Des vieilleries, des fragments de pensée morte charriés par une mémoire inattentive, passive ou vorace, ont été pour de bon récusés. Nous ne ressortirons pas, par exemple, l'« explication » par le génie, asile de l'ignorance. Mais d'autres concepts, proches en apparence, ne nous paraissent pas encore destinés au rebut, par exemple, celui de

création, éminemment soupçonnable en raison de sa proximité avec celui de génie, mais porteur d'un problème irréductible à celui de l'invention. La tradition parfois nous embarrasse avec des énigmes insistantes, qui ne sont pas, hélas, de vieux os à ronger...

Directement, à présent, ayant travaillé par différence à déterminer nos frontières dans un esprit d'expérimentation théorique, sans exclusives précipitées, revenons désormais au concept de tradition pour penser l'acte d'enseigner.

Sur ce point, la méditation de la tentative husserlienne nous a bien pourvus, si nous décidons d'élargir ses implications en quittant le domaine explicite de la phénoménologie. L'acte d'enseigner la philosophie est un acte traditionnel, littéralement, parce qu'il ne peut s'effectuer hors de l'horizon de l'histoire de la philosophie, parce qu'il rend la tradition présente, dans le questionnement « en retour », parce que, nous y revoilà, il se produit constamment dans l'horizon d'une communauté.

Analysons la convocation de l'histoire. Elle ne consiste pas à réduire la philosophie à son histoire, celle-ci à la compilation adversative des opinions ou à l'éclectisme cumulatif. Nous savons tous que l'enseignement d'opinions philosophiques, s'il emplit la mémoire, exclut la philosophie. Nous ne voulons pas de l'éclectisme, de sa boulimie. Certes, l'unité du penser philosophique a pour condition une irréductible diversité, gagée par des prises de position. Mais lorsque nous appelons vers nous le passé nous ne gardons que les pensées actuelles, autrement dit actives, pleines, évidentes absolument. Nous n'avons pas besoin d'opposer en premier lieu des opinions adverses pour introduire à la pensée. Descartes, déjà, nous a débarrassés de la méthode diaporématique. Bannissons, au moins, ses caricatures, dans notre enseignement. Ici donc, nous avons en vue seulement l'unité de convergence dont notre présupposition a explicité la nature et l'allure. Notons au passage l'importance de la convocation de l'histoire vivante pour les élèves. A la différence des problèmes scientifiques, les questions philosophiques ont une histoire, qui appartient à leur élaboration. Elles ne peuvent être comprises, effectuées, que dans cette perspective. L'histoire des questions ne s'alignant pas sur l'histoire des doctrines, puisque c'est une histoire des positions, les élèves perçoivent ainsi une manière irréductiblement singulière de se rapporter au passé : la culture philosophique est une mise en cohérence signifiante, constamment remaniée, dans l'horizon lumineux de la vérité recherchée.

L'appel au passé se fait dans le présent. C'est en lui que les questions philosophiques se forment et se formulent dans le contexte d'une époque de la pensée et des savoirs. Dans notre exemple initial, déjà, nous avons fait mention des sciences, à l'arrière-plan, comme décor de notre intrigue. Or, il n'est plus possible que la philosophie, aujourd'hui, soit exclusivement référée à la norme des mathématiques, fût-ce en raison seulement de l'éclatement des sciences et de leurs épistémologies. Le rationalisme historique de Bachelard s'est explicitement nourri des ruptures épistémologiques dans les sciences modernes, particulièrement en physique, en chimie, et en mathématiques. La tentative husserlienne suppose le développement inégal des sciences de la nature et des sciences de l'esprit, plus précisément, la crise des sciences de l'esprit, scandaleuse au regard des sciences de la nature vouées à une réussite qui semble donner sa caution à l'objectivisme et au naturalisme associés au travail du physicien. Dans cette seule dimension du rapport aux sciences nous sommes donc déjà avertis du caractère éminemment contemporain du penser philosophique, dès lors qu'il veut penser ce qui est. Mais demeurons prudents, rigoureux. Le présent n'est pas l'époque contemporaine, définie objectivement par les sciences historiques par exemple, en tous cas extérieurement à la philosophie. Il est ce qu'elle relève comme tel, comme actuel, soit comme évident dans la présence d'une signification accomplie. Il ne s'agit donc pas de privilégier une dimension ou un moment du temps aux dépens des autres, en substituant un jugement de valeur à l'examen de l'élaboration temporelle des significations. Est présent ce qui devient réel comme actuel, ce qui s'avère éclairant en lui-même et pour les notions, les concepts liés en réseau à la notion explicitée, ce qui est nécessaire au travail de la pensée ici et maintenant. Le passé convoqué de la sorte échappe au cercle de la mémoire passive pour entrer dans une configuration de raison édiflée selon nos besoins. La tradition vit, ainsi.

Sur ce point, encore, les élèves font l'expérience d'une rupture par rapport à d'autres modes de pensée, particulièrement, ceux des sciences historiques. Un obstacle commun pèse sur toutes les disciplines : plus que jamais, les élèves ignorent aujourd'hui le passé des peuples et des cultures, dont ils ont une vision disloquée, fragmentaire, désordonnée. Le monde de la consommation, de l'usage et de l'usure des idées comme des faits, est le monde de l'instant, non celui du présent ou du passé historiques. Il importe donc de laisser nos collègues réduire cet obstacle, insister sur la précision des repères temporels, construire un ordre de mémoire où d'autres savoirs pourront s'inscrire. Nous ne travaillons pas directement dans ce

champ, sans pour autant travailler contre lui : la tradition, dans son lien à la signification actualisée, s'écarte de l'histoire comme science historique parce qu'elle construit ses cohérences en liberté dans l'ordre du sens et non dans le registre des faits historiques. C'est pourquoi nous reconnaissons la grande difficulté où les élèves se trouvent placés d'accomplir dans l'école au moins deux modalités différentes du rapport à la temporalité, qui contredisent chacune le monde premier des représentations. Mais difficulté ne signifie pas renoncement, puisqu'il y va de la spécificité de l'acte de comprendre en philosophie.

C'est pourquoi aussi nous avons lié, déjà, par métaphore, tradition et vie, pour éviter de confondre la tradition avec l'histoire, agie ou réfléchie. Ce concept est référé, dans nos expressions de « pensée vivante » ou de « pensée sachante », au mouvement précis par lequel se tisse le lien entre le présent d'évidence et les passés actuels enveloppés en lui. Dans le mot « vie », la connotation de l'acte, de l'actualité sont importantes, désignant le geste de la pensée qui accède à la vérité dans une temporalité complexe. Nous tenons à la pensée de l'acte dans sa dynamique, distincte de la fabrication, à l'énonciation de l'acte d'enseigner et de comprendre comme le paradoxe immémorial de l'initiative et du laisser-être, de l'attention comme tension et comme écoute. La « tradition vivante » signifie la « tradition présente », reprise dans ses richesses, élaguée aussi, rassemblée constamment dans sa puissance éclairante pour aujourd'hui. Elle rend manifeste la force du passé potentiel, de la mémoire implicite bordant nos travaux, mémoire dont nous ne voulons ni postuler l'intégrale nécessité, ni chasser les hérésies, au nom de la visée communautaire où nous avons la chance de pouvoir penser avec d'autres et la tâche de rendre les liens plus resserrés.

La communauté se constitue selon les deux dimensions du passé et du présent. Nous pouvons donc saisir maintenant le lien traditionnel qui motive et oriente nos décisions d'aujourd'hui dans la référence libre et nécessaire aux penseurs d'autrefois. Par discrétion rationnellement justifiée, nous n'assignerons pas ici de limites explicites à notre communauté personnelle privée, laissant à chacun le plaisant souci d'élire les sages dont il partage la compagnie avec ferveur et contentement. Soulignons combien cette communauté importe à l'acte d'enseigner. Nous menons deux — voire plusieurs ! — vies de l'esprit et ces vies plurielles nous paraissent la condition d'une vie comblée dans l'espace de la classe où nous pouvons limiter notre ambition. Nos sages de préférence, de réf-

rence, nous permettent de lire selon le loisir, sans aller à la pêche aux concepts dans un survol parfois pressé et toujours décevant ; nous rencontrons alors des pensées qui consonnent avec les nôtres, qui les suscitent sans préméditation, sans souci d'usage immédiat. Il n'est pas impossible que des élèves, au moins dans les classes préparatoires, tirent un bénéfice considérable de formation dans la lecture quotidienne d'un auteur, dans l'intimité amicale et patiente avec une pensée. Ainsi l'acte d'enseigner devient acte de mise en communauté, acte suscitant la communauté des philosophes, non par causalité, mais par indication, orientation.

Il nous semble important, en effet, que la communauté des penseurs du passé s'ouvre sur la classe. D'abord, nous ne sommes pas seuls dans notre effort pour penser : les élèves doivent percevoir cette compagnie qui les allège sensiblement du poids de nos singularités, de nos tics de pensée et nous délivre, du moins dans le principe, de la tentation de jouer les petits maîtres. Par ailleurs, la présence d'un horizon de pensée, cohérent par convergence, nous arrache à l'éclectisme, dans la mesure où nos amis nous accompagnent et interviennent souvent. C'est pourquoi l'utilisation des fragments d'auteurs qui remplaça l'analyse notionnelle, parfois, il y a vingt ans à présent, nous paraît dangereuse. Les fragments ne sont que des opinions philosophiques artisanalement découpées. Ils dispersent et aplatissent les pensées dont ils sont extraits, devenues des énoncés intemporels, des possibles équivalents, de la poussière d'esprit agglutinée selon notre arbitraire. Des fragments peuvent être utilisés n'importe comment ; leur ordre de composition ou d'examen ne rencontre pas de résistance interne. Certes, l'intention était bonne d'un retour aux textes mêmes, mais elle nous paraît s'être dévoyée à la fois par la précipitation, par l'unilatéralité et par la pensée selon la production redevenue pensée selon la fabrication. Il convient donc de donner à cette pratique ses limites, en l'articulant à l'analyse notionnelle, dont elle ne peut tenir lieu, ni masquer les carences, en la transformant surtout de l'intérieur d'elle-même, par le recours simultané à d'autres modes de lecture, par exemple à l'usage de textes lus dans leur intégralité, même s'ils ne sont pas expliqués exhaustivement.

Car les élèves ont aussi le droit d'accéder à la communauté des sages. C'est l'autre pôle de l'ouverture. Pensant en termes de tradition et de communauté, nous ouvrons la porte, par sollicitation pressante, à ces amis de la philosophie en puissance, sans prétendre toutefois provoquer des contagions, suspectes de propagande, sans renoncer non

plus à la retenue de la simple proposition. Quelques-uns de nos anciens élèves sont devenus, pour notre très grande joie, philosophes à leur tour ; la meilleure façon de maintenir ce chemin ouvert nous paraît être de laisser agir les textes, les pensées vivantes travaillées dans la solitude, réfléchies en une secrète rumination à laquelle nous n'avons pas accès, heureusement. Ce travail intellectuel se passe en effet d'intercesseurs, de médiateurs ; au prix de notre effacement, nous faisons place aux multiples et fortes pensées de la tradition et nous leur laissons le pouvoir de formation, l'énigme de suscitation.

A cette communauté des sages manque la dimension essentielle et corrélatrice de la communauté des professeurs. Notre corps souffre d'une dispersion qui aggrave les conditions d'exercice du métier. Périodiquement, des remous témoignent de cette faim non comblée de travail convergent du penser ; trop souvent, ils sont suscités par l'urgence pédagogique, motivés par une détresse d'enseignement qui les empêche d'accoucher d'institutions durables. 1988 ne ressemble pas à 1968 dans le corps des enseignants repliés sur leurs plaies et leurs charges, lassés de l'activisme pédagogique trop souvent lié à l'échange. Mais la communauté n'est ni un groupe, ni un ensemble de groupes : c'est une idée comme tâche qu'il convient d'instaurer sans cesse, en l'instituant constamment. Serions-nous morts, déjà, à nous terroriser ainsi ? Avons-nous perdu toute gaieté au point de ne plus rien risquer dans la réalité pour avoir usé trop d'illusions dans des combats déjà vieux ? L'urgence sociale pour l'école, à brève échéance, ne nous semble pas de nature à engendrer la confusion immédiate de la pédagogie et de la politique. Nous ne craignons donc pas, en principe, le retour abominable du tribunal, de la guerre des positions comme guerre de tranchées, terrorisme de l'intelligence. Nous avons certes passé déjà trop de temps à nous définir les uns par rapport aux autres, dans un souci de pureté théorique et pratique aux effets seulement ravageurs. Le moment serait-il venu de plus d'unité vigilante, réservée, soucieuse des diversités, quitte à voir une nouvelle guerre décimer les combattants à nouveau rassemblés, si les clivages d'autrefois sont, décidément, des fractures irréparables...

Penser l'acte d'enseigner la philosophie selon la tradition nous conduit ainsi à une proposition concrète en direction des professeurs, à de menues améliorations en direction des élèves. La recherche n'est certes pas achevée, au plan théorique. Elle implique un travail considérable, touchant la nature, le statut, la constitution de l'histoire de la philosophie.

Elle exige, encore, un examen plus resserré des concepts de « sens », de « vie », de « convergence » ou de « présent » dont nous avons fait un usage exploratoire limité dans ses attendus, donc dans sa rigueur. Ainsi en va-t-il du discours pédagogique selon la logique de la présupposition et selon son épistémologie conséquente : il lui faut gagner de proche en proche de nouveaux terrains par recherches obliques prudentes jusque dans leur audace, en acceptant de risquer de vieux concepts dans un mouvement de pensée visant l'implicite, quitte à en changer s'ils s'avèrent trop ambigus, s'ils n'engendrent que de nouveaux malentendus.

Notre conclusion est paradoxale seulement en apparence : un enseignement philosophique traditionnel se tourne et nous tourne par principe vers un avenir d'exploration, d'incitation, de contagion de la philosophie vers lequel nous trouvons la force de nous orienter dans la compagnie des anciens auxquels les tribulations ne furent point épargnées. Nous héritons l'audace de Descartes, en l'amputant de ses refus ou de ses excès. Il peut s'affliger d'une progéniture turbulente, irrévérencieuse et cependant fidèle, s'agacer de voir se lever de nouvelles pensées de la subjectivité connaissante libre. Le retour au sujet, l'appel à la lumière de la subjectivité rationnelle ouverte à l'être par la certitude d'elle-même et par toutes les certitudes enveloppées dans celle-ci, c'est lui, c'est nous aussi. Peut-être trouverons-nous les moyens, pourquoi pas, d'élargir le cercle de la subjectivité même, de le distendre, qui sait de le suspendre à nouveau. Car nous confortons à ce roc traditionnel une puissance de liberté, un appétit de vérité qui supportent l'imprudence. Retourner au sujet, par tradition, c'est pratiquer la question en retour dont il n'est pas encore certain qu'il soit la présupposition ultime. Nous n'en savons rien encore. Nous savons, seulement, qu'il est temps de penser dans notre temps l'activité du penser lui-même, de le saisir à la fois dans la dimension du comprendre et dans la dimension de l'enseigner. Nous affirmons cette tâche sans souci de l'urgence, sans précipitation. Nous l'affirmons surtout dans le style de la gaîté, de la perspective expérimentale, ouverte, qui sied à la philosophie.

Nous ne sommes pas en marche vers une nouvelle réforme de l'enseignement de la philosophie en classe Terminale, mais en proie à une réforme toujours redoutable, et constamment nécessaire, celle de nos entendements un peu fatigués, de ne plus s'user, depuis un certain temps, au rude contact des uns contres les autres. Les élèves nous usent, il est vrai, autrement. Mais il convient, par égoïsme de principe, de ruser

contre l'usure. Nous serions moins irrités de leur médiocrité, de leur légèreté, voire de leur étrangeté radicale, si nous étions portés par d'autres proximités, celles de nos pairs. Nous serions mieux à même, comme le disait ce cher Descartes de « rendre la fortune plus favorable », grâce à la « joie intérieure », qui accompagne l'exercice accompli de la pensée. Et tant pis pour les inquiets ! Le niveau baisse ? Nous ne pouvons rien sur les décrues de la Seine, l'hiver, sauf à nous jeter à l'eau, pour supprimer le problème, faute de l'avoir résolu. Nous ne pouvons guère plus contre les décrues de l'écolé. Mais notre niveau, par contre ? Entendons, notre niveau d'aspiration, de compétence, notre niveau d'expiration joyeuse de toutes les calomnies, de la malveillance extérieure et intime, notre niveau d'inspiration, d'oxygénation de l'esprit au contact des autres ? Celui-là est à portée de main.

Dans la ferveur tranquille d'une reprise traditionnelle méditée, nous laissons à Husserl le soin de conclure, par la forte parole proférée à Vienne, en 1934, en un temps douloureux et vraiment menaçant, dans sa conférence sur « La crise de l'humanité européenne et la philosophie » :

« Les idées sont plus fortes que toutes les puissances empiriques »

(La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, Gallimard, traduction G. Granel - Annexes III p. 369).

Renée THOMAS
(Paris)