

À l'occasion de l'entrée en vigueur du nouveau programme

Ce texte ainsi que Définition des finalités et des objectifs de l'enseignement philosophique qui le reprend en partie, sont l'exposé de l'idée de la philosophie et de son enseignement qui a présidé au travail de Jacques Muglioni comme professeur et comme inspecteur.

Texte publié dans :

-Revue de l'enseignement philosophique, 25e année, n°1, octobre-novembre 1974, pages 44 sq.

-L'école ou le loisir de penser, CNDP, 1993, L'enseignement philosophique, pages 92-99 (absent de la réédition, Minerve, 2007).

Texte adopté : L'école ou le loisir de penser, CNDP, 1993

Exposé de M. l'Inspecteur général Muglioni radiodiffusé le 3 octobre 1974 au cours de la première de la série d'émissions destinées aux professeurs de philosophie et inscrites au programme de l'O.F.R.A.T.E.M.E. pour l'année scolaire 1974-1975.

Les professeurs de philosophie expérimentent depuis quelques jours, dans toutes les classes terminales des lycées, un programme entièrement rénové. L'an dernier, presque jour pour jour, j'ai présenté les grandes lignes de ce qui n'était encore qu'un projet. Le texte du programme devait paraître au *Bulletin Officiel* moins d'un mois plus tard et, depuis lors, nous n'avons cessé de multiplier réunions et stages, au cours desquels nous avons pu amplement débattre ensemble des questions soulevées par cette rénovation. Nous aurons donc eu, les uns et les autres, tous les délais de réflexion souhaitable, d'abord pour dégager les principes directeurs du programme en projet, ensuite pour en étudier le texte et en prévoir la mise en œuvre. Pourtant cette réflexion doit se poursuivre : lors des entretiens que nous aurons dans les prochains mois et à l'occasion de rencontres collectives, nous examinerons les questions ou les difficultés que l'entrée en vigueur du nouveau programme peut susciter dans la pratique quotidienne de l'enseignement. C'est donc dans l'intention de préparer ces échanges de vues que je consacrerai cet exposé à ce qui, en ces premiers jours de l'année scolaire, a valeur d'inauguration.

Et, puisque l'inspection générale de philosophie, selon un usage désormais établi, s'adresse, en ce début d'année, à tous les professeurs de philosophie, qu'il me soit permis de dire l'attention que paraît, à nos jeux, mériter la mise en place du nouveau programme. En effet, il ne s'agit plus seulement, cette fois, d'allègement, encore moins d'amputation, mais d'une refonte complète visant à rénover en profondeur et à stimuler l'enseignement philosophique, à lui permettre ainsi de faire la preuve écla-

tante de sa vitalité, de sa capacité de progrès, de son actualité. Ce faisant, l'enseignement philosophique entend certes qu'il a besoin de dispositions propres à lui garantir, au terme des études secondaires, non seulement une existence de principe (cette institution, notent les Instructions de 1925, n'est plus discutée aujourd'hui et n'a jamais été battue en brèche que par les gouvernements hostiles à toute conception libérale), mais encore des conditions d'existence sans lesquelles il ne pourrait pas remplir de façon efficace sa fonction formatrice. Mais cette fonction, il lui appartient – il nous appartient à tous – de la définir, de reconnaître les exigences fondamentales auxquelles elle répond, de dégager les règles sûres de son exercice.

La philosophie vise à porter la réflexion jusqu'aux limites de la lucidité dont l'esprit humain est capable, c'est-à-dire à lui permettre d'atteindre le plus haut degré de liberté. La réflexion philosophique se reconnaît à ce qu'elle ne se repose jamais sur un savoir déjà constitué et ne laisse aucun concept, aucune thèse, aucune doctrine à l'abri de l'examen critique. Cette liberté d'examen est l'âme même de l'enseignement philosophique. Elle exclut toute limite assignée d'avance au mouvement de l'analyse et ignore les préjugés qui maintiendraient certains sujets, pour quelque raison que ce soit, hors du champ de la réflexion. Cette liberté est absolue en ce sens que la pensée philosophique n'admet l'hypothèque d'aucun dogme et ne reconnaît aucune autorité, qu'il s'agisse de la science, de l'État ou de toute autre instance dont la compétence ou les prérogatives relèvent d'un ordre qui n'est pas le sien. Telle est donc la liberté du professeur, liberté de style, mais aussi d'initiative quant à l'itinéraire intellectuel qu'il entend suivre, de choix quant à l'orientation de ses analyses ou aux conclusions qu'il croit pouvoir tirer. Telle est, corrélativement, la liberté de l'élève, sans doute dans l'expression de sa pensée, mais plus profondément dans le processus de formation de cette pensée même, ce qui exclut l'exposé unilatéral d'une doctrine toute faite ou l'affirmation de certitudes univoques qui dispenseraient une bonne fois du libre examen. Il s'agit bien d'une liberté positive, capable d'entreprendre une œuvre constructive et de la conduire jusqu'à son terme, et surtout assez vigilante pour maintenir toujours actif le caractère fondamental de recherche, d'interrogation, d'incessante mise en question des conclusions mêmes qui est la marque à la fois de la philosophie et de son enseignement. Le corollaire ou plutôt le signe de cette liberté est donc le refus du dogmatisme et, plus encore, de ce souci d'influence qui, à travers les pensées ou plutôt les paroles, viserait à gouverner les volontés et à régir les actions. Liberté et réciprocité sont donc bien des principes qui justifient l'enseignement philosophique comme tel, c'est-à-dire comme institution.

Mais s'il est libre de façon aussi fondamentale, comment l'enseignement philosophique peut-il admettre, voire requérir un programme ? L'obligation d'étudier un certain nombre de notions déterminées et d'œuvres philosophiques choisies dans une liste limitative d'auteurs n'est-elle pas exactement contraire à la liberté reconnue à la réflexion ? La question ne se pose guère aux enseignements scientifiques, par exemple, trop évidemment soumis aux exigences d'une progression régulière dans l'acquisition des connaissances et la pratique des exercices, sans compter la sanction des applications qu'ils sont censés un jour ou l'autre rendre possibles. Il en résulte que les enseignements scientifiques et technologiques, dont la pédagogie n'est pas non plus sans poser des problèmes, sont finalement à l'abri d'extravagances persistantes qui les discréditeraient à coup sûr dans l'opinion. C'est que tout enseignement doit

ainsi faire la preuve qu'il est communicable et qu'il peut, par suite, être utile au public. Il ne saurait donc exister, dans l'ordre commun de l'institution, un droit d'enseigner selon sa fantaisie. Ni la spécialisation des compétences, ni les préférences doctrinales, *a fortiori* l'humeur, ne donnent le droit incontrôlable de subordonner l'enseignement à des convenances personnelles. Un professeur n'est pas non plus chargé (et par qui le serait-il ?) de transmettre un message, de délivrer un témoignage, si authentique soit-il ou si essentiel à ses yeux.

La tentation charismatique est une des plus graves perversions de l'enseignement, car qui se croit une mission trahit sa fonction. Or celle-ci relève d'une déontologie dont l'un des principes est qu'il doit être possible de savoir d'avance ce qui sera enseigné sous couvert soit des mathématiques, soit de l'histoire, soit de la philosophie. Le programme doit donc être, pour ainsi dire, affiché à la porte de la classe et être le même pour tous, comme une charte qui garantit la liberté même.

Nous n'ignorons pas que le nouveau programme, qui a été généralement bien accueilli, a fait plus rarement l'objet de réserves d'ailleurs contradictoires. Les uns le trouvent trop contraignant, d'autres s'inquiètent de ses lacunes ou de ses ambiguïtés. Autoritarisme ou laxisme ? Il faudrait s'entendre. Qui songerait à dicter une philosophie, à supposer qu'il existât une philosophie qu'on pût apprendre, ou encore à prévoir le détail des questions, l'ensemble de leurs implications, l'ordre irréversible de leur étude ? Tout cela relève de l'initiative du professeur, de sa culture et de son style. Un enseignement se construit, une classe se conduit. Inversement, peut-on concevoir un enseignement sans contenu ou dont le contenu serait à la discrétion de chacun, comme s'il n'avait pas besoin d'être reconnu par autrui et de subir ainsi l'épreuve de sa validité ? Une classe n'est pas une chapelle réservée à des rites ésotériques, mais le lieu où se transmet un savoir, s'édifie une culture, se donne une formation. Aucun enseignement ne pourrait durer dans l'arbitraire. C'est pourquoi il est essentiel que les professeurs de philosophie approfondissent en plein accord certaines exigences fondamentales et définissent un terrain commun comme assise nécessaire d'une formation. Ces conditions ne sont pas exigibles – tant s'en faut – du seul enseignement philosophique, mais elles s'imposent à lui avec d'autant plus de force que la pensée philosophique elle-même implique des options et des divergences qui, dogmatiquement suivies, contrediraient les fins de l'enseignement.

L'enseignement philosophique a donc pour condition l'ensemble des exigences philosophiques et pédagogiques capables d'accueillir toutes les différences de style et toutes les divergences doctrinales, parce que d'abord elle les fonde.

Quelque discipline qu'il enseigne, un professeur qui accueille ses élèves doit pouvoir compter sur l'acquis de leur formation, un examinateur doit savoir quelles questions il peut poser et quels critères suivent ses jugements. Un nombre croissant de professeurs nous demandent de rédiger des instructions et de donner des directives. Mais des instructions, par exemple, qui renouvelleraient celles de 1925 – et nous pensons qu'en effet elles seraient utiles – supposent elles-mêmes un consensus attestant que l'enseignement philosophique répond effectivement à une exigence d'ordre institutionnel. Et, loin d'être propre à la philosophie, cette difficulté affecte aujourd'hui, à des degrés divers tous les enseignements. Il ne s'agit donc pas de savoir si la philosophie peut ou non s'enseigner, s'il existe une fin de la philosophie etc., autant de problèmes spéculatifs qui certes intéressent, au même titre que d'autres, le philosophe et

peuvent faire ainsi l'objet d'un enseignement. Mais l'enseignement lui-même n'est pas un problème spéculatif ; il est une pratique qui implique une responsabilité. Et pour se mettre d'accord sur le contenu ou la méthode de leur enseignement, les professeurs de philosophie n'ont nul besoin d'une définition de la philosophie. Les mathématiques, dont le prestige est parfois si encombrant, se préoccupent aussi peu qu'on voudra de se définir elles-mêmes. La définition de la philosophie n'est donc pas un préalable de l'enseignement philosophique, c'est éventuellement une question du programme ; une question, parce que précisément nous avons des conceptions différentes de la philosophie et que c'est aussi l'un des traits distinctifs de la philosophie que de pousser la rigueur jusqu'à s'interroger sur elle-même. Mais nous n'avons pas le droit de ne pas être d'accord sur ce qu'est et sur ce que poursuit l'enseignement philosophique qui intègre justement nos divergences sur la définition de la philosophie. Osons dire que le doute, méthode philosophique par excellence, ne vaut rien en pédagogie, qui n'est pas d'ordre spéculatif, mais directement pratique. On s'interroge sur des questions ; or l'enseignement n'est pas une question, mais une fonction. Et nul n'est obligé de la remplir.

On voit donc que le programme, charte d'un enseignement dont la liberté hors de toute règle cesserait d'être garantie, n'est pas chose futile. En d'autres temps, il fallait inciter certains professeurs à ne pas suivre trop docilement la lettre du programme, c'est-à-dire à faire preuve d'initiative et d'originalité. Aujourd'hui au contraire, on est parfois tenté de rappeler que le programme énonce une diversité de notions entre lesquelles il est exclu de choisir, ou que, si le programme invite à choisir – parmi des auteurs, par exemple – c'est selon des règles qu'il serait ruineux et pour les élèves et pour la communauté enseignante de ne pas suivre. D'ailleurs, le programme lui-même – et c'est peut-être le signe principal de sa nouveauté – comporte en toutes ses déterminations un principe de choix : choix de l'ordre et du groupement des notions par thèmes fondamentaux, choix des questions d'approfondissement et de leur délimitation, choix non seulement des auteurs selon certaines règles destinées à éviter des excès trop évidents, mais des œuvres elles-mêmes dont aucune liste n'est imposée. Allègement, simplification et assouplissement devraient avoir pour effet de rendre à la notion de programme sa valeur et son actualité, puisqu'ils tendent à institutionnaliser et à garantir la liberté.

Mais si le programme propose – assez généreusement, semble-t-il – des choix souples et variés, il ne laisse pas le choix d'enseigner autre chose que la philosophie. Car le nouveau programme de l'enseignement philosophique est, plus résolument que jamais, un programme de philosophie. Il invite à une interrogation radicale sur les fondements et les limites du savoir et sur les fins de l'activité humaine. Sur le plan théorique, la philosophie se distingue des sciences en ce que ses préoccupations ne sont pas situées dans une seule discipline, mais qu'elles en recouvrent plusieurs ; et surtout en ce que sa recherche ne vise pas à répéter l'argument de validité dont se prévaut le discours scientifique, mais entreprend une critique de la connaissance qui n'entre dans le projet d'aucune science constituée. Sur le plan pratique, la philosophie se distingue de l'engagement politique ou moral en ce qu'elle a pour tâche d'explicitier les principes ou les valeurs dont se réclament les actions humaines, plus encore de montrer qu'ils font problème et requièrent une justification. En conséquence, toute leçon de philosophie comporte la position d'un problème, l'élucidation des concepts qu'il implique, la

recherche, constamment interrogative, d'une solution. Un exposé sans problématique ou dépourvu d'analyse conceptuelle serait absolument étranger à l'enseignement philosophique et contredirait l'idée même de philosophie.

Il est donc souhaitable que le titre de la leçon soit constitué par une notion, une question ou un énoncé explicitement philosophiques. Cette exigence doit être d'autant plus active que le sujet porte sur des concepts ou des contenus qui ne sont pas en eux-mêmes philosophiques, comme c'est le cas notamment en épistémologie. Les élèves, même et surtout ceux des classes scientifiques, manifesteraient peu d'intérêt pour une spéculation sur les sciences qui leur apparaîtrait comme le double emploi inutile et incertain de ce qu'ils pratiquent ailleurs avec une efficacité incontestée. Comment éviter l'écueil ? Le nouveau programme montre clairement qu'il ne peut être question d'une présentation encyclopédique ou d'une simple description méthodologique des sciences enseignées. Sa formulation est, sur ce point, explicite. « Théorie et expérience », par exemple, c'est l'indication d'un problème qui ne peut se traiter au moyen d'informations plus ou moins abrégées ou inexactes. C'est une question dont la signification et l'enjeu philosophiques doivent, dès le départ, apparaître en pleine lumière. Et ce serait proprement impossible sans référence aux grands modèles de pensée qui ont institué cette question. D'où le rôle des textes majeurs, c'est-à-dire de ceux qui comptent parce qu'ils sont des événements dans l'histoire de la pensée. D'où également la liaison nécessaire de questions en apparences particulières avec un thème essentiel comme « la connaissance et la raison », ou avec la notion de vérité qui invite la réflexion à une recherche plus étendue. En suivant fermement cette voie, on ne risque plus de démarquer médiocrement l'enseignement scientifique. Faut-il encore rappeler les ressources de l'histoire des sciences, qui est une conquête philosophique, et la prudence de recourir toujours aux exemples les plus simples sur lesquels – l'histoire de la philosophie en porte témoignage – se sont toujours jouées les questions décisives ? Pour peu qu'ils fassent confiance à leur culture propre, les professeurs de philosophie n'ont pas à craindre d'être inférieurs à leur tâche. C'est à cette culture, en effet, qu'ils doivent d'être en mesure de poser les vrais problèmes. Et il n'est pas de déception en pédagogie pour qui garde le souci de l'essentiel.

Cette constante référence à une culture renouvelée par la fréquentation assidue des grands auteurs permet seule de poser en termes philosophiques les questions qui hantent l'actualité. L'indispensable information, en effet, ne prend sens qu'à la condition d'être appelée par une problématique, sans quoi l'exposé uniforme de la linguistique ou de la psychanalyse, par exemple, n'a plus aucun rapport avec un projet de réflexion. L'implacable sérieux du conformisme tend à soustraire à l'examen critique ce qui en soi fait question et vide ainsi de leur intérêt les sujets les plus passionnants. À qui fera-t-on croire que des élèves puissent se passionner, des semaines ou des mois durant, pour les répétitives tribulations de la libido, sans que jamais soit interrogée une notion, sans que jamais surgisse une question ? Que la notion freudienne d'inconscient entre en conflit avec la conception cartésienne de la conscience, que la psychanalyse confirme ou réfute les analyses platonicienne ou hégélienne du désir, ce sont des questions qui supposent une culture philosophique, faute de quoi la curiosité se perd dans l'anecdote ou s'épuise dans un dogmatisme sommaire. C'est bien ce que nous voulons dire quand nous rappelons que toute leçon, quels qu'en soient le sujet ou l'occasion est une leçon de philosophie. Telle est encore la raison pour laquelle,

dans le nouveau programme, les notions sont assemblées selon leurs affinités et rattachées à des thèmes fondamentaux de réflexion. Ces groupements ne sont proposés qu'à titre d'exemples et il suffit que toutes les notions soient finalement examinées, mais le programme invite à former de tels groupements et à en fournir, au cours des analyses, la justification philosophique. Enfin le dernier thème de réflexion proposé : « Anthropologie. Métaphysique. Philosophie » suggère une référence permanente pour l'ensemble du cours et des exercices, même s'il fait l'objet, par ailleurs, d'une étude distincte et explicite. Que ce thème, qui invite à une réflexion d'ensemble sur la signification de la philosophie soit proposé à toutes les classes terminales témoigne, s'il en était besoin, de l'unité d'intention dont le programme s'inspire.

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer ensemble d'autres aspects du nouveau programme, notamment les questions au choix dont l'étude est inséparable du programme fondamental de notions, et surtout l'étude suivie des œuvres philosophiques, qui est destinée à stimuler la réflexion, à lui fournir à la fois une assise et des modèles. Nous y reviendrons à loisir lors de nos réunions et de nos stages. Mais je voudrais répondre une nouvelle fois au vœu d'un nombre croissant de professeurs qui nous pressent de rappeler fermement les dispositions fixant pour l'oral du baccalauréat le nombre des œuvres présentées et les modalités de leurs choix. Le respect de ces dispositions est essentiel à l'objectivité de l'examen. Des fragments épars, des œuvres mutilées, des textes non philosophiques ou arbitrairement choisis font douter de la culture et de la formation d'un candidat. Il est loisible de puiser aux sources les plus diverses, et là encore le programme sollicite l'initiative ; reste cependant une culture et une formation communes que ne doivent compromettre ni la désinvolture ni la négligence. Par delà les conventions, limites ou lacunes inévitables d'un programme, il est des exigences qui ne sont point arbitraires. Ainsi les auteurs, les œuvres philosophiques dont la fréquentation est essentielle à la formation des élèves en classe terminale sont peu nombreux et, en principe, bien connus. Quant à l'intérêt des élèves, il ne dépend ni de la mode ni de « motivations » éphémères, mais de la sagacité et de la conviction avec lesquelles l'étude est conduite. Aujourd'hui comme hier, les classes heureuses sont celles qui travaillent et se sentent fermement sollicitées par l'exigence philosophique.

J'ai proposé, en ce début d'année, quelques thèmes de réflexion que me paraît appeler l'entrée en vigueur du nouveau programme. Cette réflexion, que nous allons poursuivre, est l'affaire de tous les professeurs de philosophie dont nous connaissons bien les charges souvent lourdes, les difficultés diverses mais réelles, l'inquiétude parfois légitime. Alors que se prépare une réforme et peut-être des changements profonds dont nous ne savons pas encore si les répercussions sur l'enseignement philosophique lui seront dommageables ou bénéfiques, on peut être tenté d'estimer dérisoire l'intérêt porté à un programme dont l'avenir n'est pas assuré. Mais nous n'ignorons rien des risques encourus et nous apportons une attention extrême aux changements annoncés. Il est essentiel que, quels que soient ces changements, l'enseignement philosophique trouve les structures d'accueil qui lui permettront de remplir, avec plus d'efficacité que jamais, sa fonction d'éducation. Nous continuerons naturellement d'informer à ce sujet les professeurs et de les consulter. Mais, quelles que soient les nouvelles formes institutionnelles et les modifications de programme qu'elles pourraient entraîner, les principes directeurs du programme actuel traduisent bien

l'orientation de l'enseignement philosophique. Il importe donc d'entreprendre, à l'occasion de sa mise en vigueur, une recherche commune et convergente qui contribue à approfondir le rôle fondamental de la philosophie dans l'éducation. L'intérêt et l'urgence de cette tâche ne peuvent échapper à aucun professeur de philosophie conscient d'appartenir à une communauté garante et de son effort personnel et de sa vocation.

Jacques Muglioni
3 octobre 1974



Notions retenues pour ce texte :
enseignement, liberté d'examen, notion,
question