

Pascal Engel

# Réinventer la philosophie générale

L'enseignement de la philosophie au lycée en France se caractérise par le souci d'introduire à cette discipline en puisant à trois sources de réflexion : des « notions » qui sollicitent la pensée, des expériences et une culture propre aux élèves, et des textes issus de l'histoire de la philosophie. Le bon professeur est supposé être celui qui, par une alchimie délicate, parvient à une sorte d'équilibre entre ces trois sources, en faisant saisir aux élèves l'unité d'un questionnement toujours unique et qui doit être recréé chaque année au sein d'une classe. La « classe de philosophie », selon cet idéal, ne s'incarne ni dans un programme, qui n'est qu'un guide, ni dans une collection d'individus, toujours variables selon les circonstances (l'époque, le lieu, les types d'établissement et les sections du baccalauréat), ni dans un professeur, qui doit s'effacer dans ses orientations doctrinales pour essayer de faire parler la philosophie même, la susciter au travers d'exercices comme les dissertations et les explications de texte. Le but principal de cet enseignement n'est pas

d'apprendre de la philosophie, mais d'apprendre à philosopher ; c'est pourquoi il est supposé faire partie d'une éducation « citoyenne » à visée totale qui dépasse les cadres de l'apprentissage d'une discipline ou d'un « savoir ». Par la suite, les élèves, devenus éventuellement étudiants, pourront apprendre que les notions qu'ils ont étudiées ont des significations doctrinales précises, que les textes renvoient à une histoire spécifique, ou à maîtriser les règles canoniques des exercices et les contenus techniques d'une discipline. Mais même ceux qui ne poursuivront pas à l'université des études de philosophie garderont toujours la trace de cette inquiétude, de cette remise en question critique des acquis à laquelle les avait introduits la classe de philosophie au lycée.

## *Les paradoxes de l'ouverture*

Pour admirable que soit cet idéal, il faut bien constater qu'il devient de plus en plus difficile à faire entrer dans la réalité, pour toutes sortes de

---

Pascal Engel est professeur de philosophie à l'université de Caen et membre de l'Institut universitaire de France. Dernier ouvrage paru : *La Vérité. Réflexions sur quelques truismes* (Paris, Hatier, 1998).

---

raisons bien connues : la grande diversité sociale et culturelle des élèves, le fait que la majorité d'entre eux ne maîtrisent plus, à l'entrée en terminale, les instruments de base qui leur permettaient de prendre le recul nécessaire pour accéder aux questionnements pertinents (pour réfléchir, il faut réfléchir sur quelque chose), et la perte, chez les enseignants, d'un référentiel commun qui pourrait assurer l'unité des critères d'évaluation des exercices. Il suffit d'avoir participé à ces réunions où les professeurs sont conviés à « harmoniser » leurs notations ou à choisir des sujets de baccalauréat, ou d'avoir perçu l'angoisse éprouvée par les candidats au baccalauréat face à la perspective que leur copie ne sera pas évaluée par leur professeur attiré, pour ressentir l'ampleur du phénomène. On peut toujours évoquer devant les élèves et leurs parents le fait que les pratiques des enseignants procèdent de principes communs, qu'ils sont tous d'accord sur ce qu'est un problème philosophique et sur les critères minimaux qui permettent de constater sa compréhension, la réalité de cet espace commun est de plus en plus problématique. Paradoxalement, il s'opacifie au fur et à mesure qu'on l'affirme.

L'évolution des programmes eux-mêmes illustre ce paradoxe : plus ils élargissent l'éventail des sujets offerts à la réflexion, et plus ils font peser sur l'enseignant lui-même le poids du choix des modes d'approche particuliers et l'unité de l'acte philosophique, plus ils l'éloignent d'un corpus de thèmes et de problématiques reconnaissables. Sans remonter au-delà de 1874, on ne peut qu'être frappé du fait que les subdivisions traditionnelles, renvoyant à des questions plus ou moins canoniques, ont cédé la place à un ensemble de « notions » supposées solliciter la pensée des manières les plus diverses. Jusqu'en 1961, les programmes sont à

peu près uniformément divisés en quatre sections : psychologie, logique, morale et métaphysique, auxquelles s'ajoutent, à des degrés variables, des éléments d'histoire de la philosophie. À partir de 1961, ces sections s'intègrent sous des rubriques encore plus générales : la « connaissance », « l'action », devenues aujourd'hui « l'homme et le monde », « la connaissance et la raison », et « la pratique et les fins », à quoi l'on ajoute une rubrique fourre-tout : « anthropologie, métaphysique et philosophie ». Les sections d'avant 1961 sont beaucoup plus détaillées que celles d'aujourd'hui. Par exemple, la section de logique de 1902 inclut la logique formelle, la science, la méthode des sciences mathématiques, la méthode des sciences de la nature, la méthode des sciences sociales, et chacune de ces sections a des sous-sections (par exemple pour la logique : « termes, propositions, formes du raisonnement »), alors que les programmes de 1983 n'incluent plus que la formation des concepts scientifiques, théorie et expérience, logique et mathématique, la formation d'une science de l'homme, non autrement spécifiées. Bien entendu, ces évolutions ont été rendues nécessaires par les changements des disciplines : la logique d'aujourd'hui ne ressemble plus que de loin à celle du début du siècle, et on ne groupe plus sous son chef la question des méthodes en sciences sociales. Mais dans la réduction actuelle du programme à une liste de notions (le vivant, l'art, la vérité, etc.) mises sous des rubriques de plus en plus vastes, on peut lire aussi le refus de les rattacher à des thématiques et à des groupements prédéfinis. Le programme de 1983 précise d'ailleurs que « des groupements sont proposés parmi d'autres possibles », et que « certaines notions, par exemple l'imagination, pourraient aussi trouver place au sein d'un autre groupement,

par exemple "l'homme et le monde". Corrélativement, le choix des auteurs s'est élargi. Qu'on soit ainsi passé d'un menu obligé à un choix à la carte accentue la liberté du professeur, qui peut, s'il le souhaite, commander le fromage avant l'entrée, le dessert et le plat principal, mais cette évolution illustre aussi le *dictum de omni et nullo* : plus le programme est pluraliste au point de pouvoir accueillir à peu près tous les modes d'approche, moins la référence à ses thématiques classiques et à ses problèmes est devenue lisible, et plus la liberté dont elle est supposée être porteuse est devenue abstraite.

Il ne s'agit pas d'imputer aux rédacteurs des programmes tous les maux que ceux qui ont en charge d'enseigner la philosophie peuvent subir du fait des malentendus permanents qui entourent cette discipline. Mais on doit convenir que l'image véhiculée par les programmes ne permet pas de dissiper aisément ces malentendus. À partir du moment où la philosophie est devenue si ouverte qu'elle semble capable d'intégrer une réflexion sur à peu près toutes les manifestations de l'existence, elle risque de se réduire à un vague « besoin » qu'il est d'autant plus facile — mais par là même également difficile — de satisfaire qu'il ne sait pas ce dont il a besoin — ce qui n'est pas sans lien avec le triomphe actuel de la philosophie dans les médias. On semble, en fait, tellement convaincu que la philosophie n'a plus à proposer le moindre savoir, et les compétences qu'elle exige semblent si évanescentes qu'on lui assigne le rôle, honorifique seulement en apparence, de discipline-passerelle chargée de faire « circuler » les savoirs entre eux ou de « disjoindre » ce qui paraissait uni. Ce n'est pas le moindre paradoxe qu'on lui reproche d'avoir, comme aurait dit Pascal, « un désir de domination universelle hors de son

ordre », en même temps qu'on lui demande de faire l'effort de sortir sans cesse de son ordre.

#### *Les normes de la discipline*

Je crois, au contraire, que la philosophie et son enseignement au lycée doivent être ramenés dans leur sphère propre et non pas éternellement « ouvertes » à tout ce qui passe. Mais ce qui semble caractériser les philosophes, c'est précisément de ne pas être d'accord entre eux sur ce qui constitue leur sphère propre, et d'être constamment en train d'en redéfinir les limites. S'ensuit-il, pourtant, qu'ils soient soustraits à un certain nombre de normes qui régissent communément d'autres disciplines ?

J'en vois au moins deux, qui sont corrélatives. La première est une norme de *vérité*. Ce n'est pas parce qu'on n'a pas une idée bien claire de ce en quoi pourraient constituer des vérités philosophiques, ni de leur lien réel ou supposé, avec les vérités scientifiques — par conséquent en quoi elles pourraient constituer des connaissances — que les philosophes doivent renoncer à un idéal de vérité. En dépit de ce qu'un certain type de philosophie « à la française » paraît avoir illustré sous des formes plus ou moins caricaturales, même en philosophie on ne peut pas dire impunément n'importe quoi, et il y a quelque chose comme avoir raison ou tort, et raisonner bien, mal, ou pas du tout. Même s'il n'y a pas de réalité bien définie à laquelle nos énoncés philosophiques pourraient correspondre, il reste possible d'y opposer le vrai et le faux, puisque les philosophes échangent des arguments et pas seulement des opinions, ce qui suppose que de prémisses vraies on puisse inférer des conclusions vraies, qu'on puisse raisonner par l'absurde, ou encore fournir des contre-exemples. Même ceux, fort nom-

breux aujourd'hui, qui soutiennent que les assertions philosophiques ne sont pas plus vraies ou fausses que des assertions esthétiques doivent convenir que des philosophes peuvent s'opposer entre eux sur certaines assertions, et que si l'un a raison l'autre doit avoir tort.

La seconde norme ou exigence est une exigence de *critique* : parce qu'on est en droit de supposer que les énoncés philosophiques sont susceptibles d'être corrects ou incorrects, on doit aussi admettre l'obligation de critiquer et de discuter les positions adverses, ce qui suppose qu'on rende aussi les siennes dignes d'être critiquables. La philosophie, certes, n'obéit pas à ces normes simplement de l'intérieur, comme peuvent le faire des disciplines scientifiques ; elle a aussi en charge de les évaluer et de soumettre à la discussion normative ses propres normes. Mais elle n'en acquiert pas pour autant un statut hors norme, comme si elle pouvait inventer sans cesse ses propres règles ou ne plus suivre de règles du tout. La sphère propre du philosophe, me semble-t-il, c'est d'être l'artisan de la discussion normative : en quoi consistent nos normes pratiques et épistémiques, qu'est-ce qui nous permet de justifier ce que nous croyons, désirons, ou éprouvons, et que valent ces diverses normes (et notamment y a-t-il des normes d'ordre supérieur régissant nos normes de premier degré ?). Mais la formulation de normes d'enquête ou d'action ne se fait pas de manière abstraite. Une norme est toujours, comme l'a bien vu Rawls au sujet des normes éthiques, le produit d'un « équilibre réfléchi » entre les énoncés pré-théoriques et les pratiques propres à un domaine et les principes que nous voulons énoncer à leur sujet. Cela suppose qu'on connaisse les énoncés pré-théoriques en question. Dans le cas des sciences, par exemple, cela suppose que l'on parte d'une connaissance

minimale de ce qu'elles disent. Cela suppose aussi que l'on connaisse ce qu'on pourrait appeler la jurisprudence dans tel ou tel domaine, c'est-à-dire les codifications particulières des normes pratiques et cognitives qu'on a pu proposer. C'est la connaissance de cette jurisprudence et des manières de l'appliquer qui constitue la compétence propre du philosophe. Par exemple, s'agissant de la justification de nos croyances, cette jurisprudence est constituée par les réponses diverses apportées par les philosophes : scepticisme, relativisme, dogmatisme, criticisme ; et il incombe au philosophe de confronter ces évaluations quant à nos normes cognitives avec nos réactions spontanées et nos savoirs plus élaborés.

#### *La philosophie et son histoire*

Traditionnellement, il y a deux manières d'introduire les apprentis-philosophes à cette jurisprudence, qui peuvent toutes deux répondre au souci des enseignants de réinstaurer quelque chose qui soit susceptible d'être appris dans leur discipline. La première consiste à faire de l'histoire de la philosophie. Si la philosophie de terminale a perdu le sens de ses contenus et de ses méthodes, n'est-ce pas parce qu'elle a perdu contact avec son histoire ? Le seul moyen d'éviter un programme tournant autour de notions dont le rapport avec des thèses philosophiques particulières apparaît de plus en plus lointain n'est-il pas d'axer ce programme plus nettement encore autour des auteurs de manière à faire saisir aux élèves le déroulement historique des thèmes et des problématiques ? Le meilleur moyen de faire comprendre à des publics qui comprennent de moins en moins comment des notions peuvent être objets de pensée n'est-il pas de leur montrer comment,

d'une époque à une autre, elles ont pu devenir pensables ? Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est une argumentation philosophique n'est-il pas d'introduire les élèves aux grandes controverses du passé ? Ce réflexe historien est d'autant plus naturel que l'histoire de la philosophie n'est pas, en France, une compétence parmi d'autres : c'est la compétence principale qui signale le philosophe « professionnel », celle qui exerce dans ce pays *de facto* le rôle de référentiel commun.

Je ne peux pas ici développer les raisons, que j'ai exposées ailleurs, qu'on peut avoir de critiquer ce privilège de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement scolaire et universitaire français<sup>1</sup>. Il me semble, en particulier, que la philosophie a plus de chances de satisfaire aux exigences de vérité et de critique quand elle affronte ses questions et propose ses arguments en se tenant à une certaine distance de son histoire et n'adopte pas une attitude purement immanente à celle-ci. Mon credo sur ce point est très proche de celui des philosophes de tradition « analytique », qui, selon une déclaration fameuse de l'un de ses représentants, ont tendance à considérer que l'on devrait lire Aristote comme s'il venait de publier l'un de ses articles dans le dernier numéro de *Mind* (la principale revue « analytique » anglophone). À cette nuance géographico-culturelle près, je n'ai pas l'impression que ce credo soit inconciliable avec ce que recommandent, pour la classe de terminale, les instructions ministérielles les plus récentes, qui précisent très nettement que la liste des auteurs inscrits au programme est relative à la fois aux notions et aux problèmes, et non pas inversement, et que « le candidat n'est pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie » et que « le texte doit être choisi de telle sorte qu'il permette de

poser, éventuellement de résoudre, un problème philosophique qu'il s'agit de saisir en lui-même ».

On ne saurait mieux dire : l'unité de base de la pratique philosophique, c'est le problème, et non pas le texte ; mais, en pratique, les choses tendent à se passer comme si l'on optait plutôt pour la seconde formule, en créant chez les élèves et les étudiants des réflexes textuels ou nominaux (par exemple, le doute = « Première Méditation » ; le devoir = Kant ; l'inconscient = Freud, etc.)<sup>2</sup>.

#### *Pour une scolastique*

Cela devrait, à mon sens, nous inciter à adopter plutôt l'autre manière d'introduire à la jurisprudence philosophique, qui consiste à essayer de faire, en classe de terminale, quelque chose de voisin de ce que l'on appelle à l'université de la « philosophie générale ». Mais les enseignants d'université ne savent pas très bien que faire de ce qui tombe sous cette rubrique. La plupart du temps, parce qu'ils se sentent avant tout historiens, ils ont tendance à la considérer comme une sorte de ventre mou de la discipline, et à lui reprocher précisément de souffrir des mêmes maux que ceux que l'on reproche à la « philosophie de terminale », ceux-là même qu'on a vu se profiler plus haut. Mais si l'on fait ces reproches à la philosophie générale, c'est parce qu'on ne voit plus en quoi elle

1. Je les ai développées notamment dans mon livre *La Dispute*, Paris, Ed. de Minuit, 1997, et dans « La philosophie a-t-elle besoin de l'histoire ? », in *Passés recomposés, Autrement*, n° 150-151, 1995.

2. On me répondra que les dissertations et les exercices ont précisément le but de créer des réflexes du second type. Mais si elles prennent le plus souvent la forme de « dialogues des grands morts », est-ce simplement parce que les élèves ne comprennent pas la nature de l'exercice ?

pourrait inclure un corpus de thèmes et de problèmes canoniques, parce qu'on a perdu le sens de ce qui pourrait encore constituer, en philosophie, une *scolastique*. Le terme ne peut que hérissier un philosophe formé dans le contexte français, habitué à répéter indéfiniment le geste cartésien et à assimiler implicitement toute philosophie d'école à une philosophie qui va contre les idéaux de l'École (entendez : républicaine ; et notons le glissement sémantique sur le même mot). Mais s'il y a un mauvais usage de la scolastique, il y en a aussi un bon usage : il désigne précisément le fait que les philosophes, malgré la diversité de leurs appartenances doctrinales, sont capables de reconnaître certains problèmes comme propres à leur communauté, de partager certaines de leurs formulations et certaines méthodes pour les résoudre. En ce sens, la tradition française spiritualiste, dont est sorti pour une large part l'enseignement de la philosophie au XIX<sup>e</sup> siècle, la tradition phénoménologique, ou la philosophie analytique, sont de telles scolastiques.

Les scolastiques sont dangereuses si elles conduisent les élèves et leurs maîtres à tenir certains problèmes et leurs solutions comme « obligés », et à ignorer ou à mépriser les formulations des autres « camps ». Mais elles peuvent être fécondes quand elles les munissent d'une sorte de *lingua franca* conceptuelle sur laquelle on peut prendre appui, fût-ce pour la critiquer de l'intérieur et en éprouver les limites. Ce qu'on reproche habituellement aux écoles et à leurs langages codés est qu'elles conduisent les philosophes à s'isoler et à perdre contact avec « les gens », et la *vox populi*, comme celle des doctes d'autres disciplines, les invite au contraire constamment à aller au-devant des attentes extérieures.

L'invitation est légitime, et une philosophie

qui serait incapable d'y répondre se condamnerait vite. Mais ce qu'on oublie est qu'elle n'a de chance d'être satisfaite que si la philosophie se donne aussi les moyens de résister à ces attentes et d'apporter en dehors d'elle certaines structures qui ne se dissoudront pas simplement au contact de son « dehors ».

L'enseignement philosophique, même élémentaire, peut intégrer de telles structures. Ce sont celles qui reposent sur certaines taxinomies et certains problèmes repérables, comme celles qui distinguent les sciences « déductives » des sciences « inductives », classent les connaissances en celles qui sont *a priori* et celles qui sont « empiriques », ou distinguent, en éthique, des problèmes relevant de la « méta-éthique » (les propositions morales sont-elles vraies ou fausses, font-elles l'objet d'une connaissance ? l'éthique est-elle axée sur le bien ou sur le devoir ?) et de l'éthique « substantielle » (les théories éthiques particulières : conséquentialisme ou déontologisme). Est-il si déraisonnable de souhaiter que les programmes fassent mention, plutôt que de « notions » générales, de telles doctrines, et qu'on soit en droit d'attendre des élèves une aptitude minimale à maîtriser leurs définitions et les arguments canoniques qui les appuient ? Ou encore, ne pourrait-on pas mentionner dans les programmes certaines apories ou paradoxes classiques, comme les sorites, les paradoxes de l'identité personnelle, ou le dilemme du prisonnier, qui permettent d'introduire à des réponses philosophiques sur la base d'énigmes conceptuelles qui résistent à la pensée courante ? Cela reviendrait-il nécessairement à réintroduire dans ces programmes des éléments « techniques » et à les alourdir ? Après tout, les élèves apprennent bien, en physique ou en mathématiques, à raisonner sur la base de théorèmes et à maîtriser certains cadres

avant de passer à d'autres, plus complexes. Avant de réfléchir au sens des théorèmes, il faut bien qu'ils les apprennent.

En philosophie comme en mathématiques, il y a certaines axiomatiques, même si les axiomes philosophiques ont entre eux des relations plus synthétiques qu'analytiques. Et, contrairement à un préjugé répandu, une axiomatique ne lie pas ; elle libère au contraire pour permettre d'en envisager d'autres. N'est-il pas, en fait, plus difficile de demander aux élèves et à leurs professeurs de construire eux-mêmes une problématique sur, par exemple, « la connaissance du vivant » que de leur demander de réfléchir aux arguments en faveur du mécanisme ou du finalisme en biologie ? De même, serait-ce nécessairement revenir en arrière, à des programmes antérieurs à ceux de 1961, que de reprendre certaines divisions classiques comme : psychologie, logique, théorie de la connaissance, éthique, esthétique, métaphysique, ou d'en introduire d'autres comme « philosophie du langage » ou « philosophie de la religion » ?

Pour toutes sortes de raisons, ces divisions sont artificielles ; mais la philosophie contemporaine, partout ailleurs qu'en France, en fait usage, même quand elle y incorpore des théories nouvelles, et il me paraît, à tout prendre, plus dangereux d'y renoncer que de chercher à les intégrer aux programmes français dès la terminale, surtout dans la perspective d'une harmonisation des systèmes européens d'enseignement. L'un des reproches qu'on fait couramment à l'enseignement philosophique au lycée est sa difficulté à intégrer les discussions de la modernité philosophique. Mais même si ces discussions s'effectuent souvent dans un vocabulaire qui ne peut que rebuter le profane, il n'est pas du tout évident qu'elles s'effectuent totalement en dehors des cadres les plus clas-

siques, comme celui qui oppose en éthique des conceptions de type « émotiviste » à des conceptions « réalistes ». Je n'hésiterai pas à dire que l'un des meilleurs moyens d'accéder à ces discussions est de redonner aux élèves un sens de l'existence de ces cadres<sup>3</sup>. Il en va de même des disciplines qui, comme la psychologie, ont disparu du cursus, mais qui trônaient au centre des programmes à la fin du siècle dernier. Des sujets comme l'« habitude », l'« attention » ou l'« automatisme psychologique » nous paraissent poussiéreux, mais ils connaissent une nouvelle vie dans la psychologie et la philosophie contemporaine, dont les programmes actuels ne semblent pas avoir conscience. Contrairement à un sentiment répandu, peu de choses sont réellement philosophiquement mortes et ne demandent qu'à être réveillées sous la cendre des programmes.



En réalité, je ne crois pas que ce que je suggère aille contre ce que les cadres du programme des terminales autorisent actuellement ; il est compatible avec la sacro-sainte liberté du professeur de donner à son cours la forme que je propose. Mais cette forme me paraît plus propre à permettre le retour d'un schème commun. On pourrait avoir l'impression que ces suggestions auront pour effet de complexifier les programmes, au moment même où de tous côtés des voix s'élèvent pour prôner leur allègement. Au contraire, je crois qu'on les rendra moins opaques et plus lisibles si l'on en spécifie mieux les articulations, et que le sentiment,

3. Si je devais citer un manuel qui me paraît répondre à ces exigences, je citerais celui d'Adam Morton, *Philosophy in Practice*, Blackwell, 1996.

Pascal Engel  
Réinventer  
la philosophie générale

souvent pénible — qui l'est encore plus quand il est éprouvé par leurs publics —, qu'ont les enseignants de philosophie de ne pas faire tous le même métier aura plus de chances de se dissiper s'ils réinventent une philosophie générale plus attentive aux *lieux communs* de la discipline, à ses apories traditionnelles et à ses

formulations canoniques. (Ce qui suppose, évidemment, qu'ils existent, ce que je me suis contenté de présupposer ; mais j'avoue que si ce n'était pas le cas, je préférerais changer de métier).

*Pascal Engel.*