

## Histoire des discussions critiques sur l'enseignement institutionnel de la philosophie

**Sébastien Charbonnier**, professeur de philosophie, auteur de l'ouvrage : *Que peut la philosophie ?*, Paris, Éd. du Seuil, 2013

Cet article voudrait proposer une vision synoptique des changements importants qui se sont dessinés à partir des années soixante-dix autour de la question de l'enseignement de la philosophie en France. Les publications sur l'enseignement de la philosophie ont commencé à émerger, d'abord doucement et dans un climat assez scolastique (c'est-à-dire universitaire et détaché des pratiques d'enseignement) puis avec une accélération, au moment des années 1990, due aux acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire aux professeurs des lycées. Cet article voudrait donner une meilleure idée, à ceux qui connaissent peu les attermolements des débats pédagogiques et didactiques sur l'enseignement de la philosophie, de mieux réaliser d'où l'on vient et quelles sont les positions classiques dans ce champ de problèmes.

### 1) Un cas rare de réflexion collective dans la profession : les journées de Sèvres de 1970

S'il fallait choisir une date inaugurale de l'amorce d'un discours critique sur les formes institutionnelles de l'enseignement de la philosophie en France, c'est sans aucun doute 1970, année des Journées de Sèvres, qui donnèrent lieu à un compte-rendu : *Recherches sur l'enseignement philosophique*, Les journées de Sèvres, INRDP, mars 1970. Cet ouvrage est plus qu'un "collectif", au sens universitaire du terme : il correspond à un véritable élan de travail. En effet, il s'agit moins d'un recueil d'articles que d'une mine d'enquêtes, d'ateliers, de propositions, d'outils en vue d'un chantier.

L'ouvrage est remarquable pour deux raisons au moins. D'abord, il adopte la posture philosophique de la démarche critique : contrairement à une vieille peur irrationnelle de la corporation, il est possible de faire une critique amoureuse, une critique constructive qui sache souligner ce qui fonctionne et ce qui dysfonctionne. Critiquer ne signifie pas haïr ou vouloir détruire - contrairement à ce qu'ont répété les thuriféraires inquiets de l'enseignement de la philosophie au lycée. Ensuite, l'ouvrage est l'une des oeuvres les plus collectives, donc les plus représentatives, de ce que pense la "profession" à un moment donné<sup>1</sup>. Par la suite, on sera frappé par le fait que les ouvrages sont surtout le fruit de courants très minoritaires : cela n'enlève rien à leur pertinence, mais que ce soit pour défendre l'acquis ou proposer de l'inédit, on note que les mêmes noms reviennent et on a surtout l'impression que la majorité des enseignants de philosophie restent silencieux ou demeurent inaudibles... C'est d'autant plus notable que, lorsqu'on lit les professeurs (et non leurs porte-paroles autoproclamés ou des universitaires, comme dans les vingt années qui suivront), on constate qu'ils sont, dès 1970, prêts à envisager des perspectives pédagogiques et didactiques avec un goût de l'expérimentation assez prononcé.

Le coeur de l'ouvrage rapporte les Journées elles-mêmes, à travers les travaux des quatre commissions. Le plus passionnant réside moins dans les "résultats", "propositions" ou "vœux" des commissions que dans les manières de travailler. On est étonné de la sobriété, de la rigueur ainsi que de l'élégance des procédures de raisonnement. Il y a là un véritable travail philosophique sur les problèmes concrets de l'enseignement de la philosophie, que l'on retrouvera difficilement dans les débats passionnés et hostiles de la fin du siècle. Pour ne prendre qu'un exemple, la première commission traite la question de la nature du programme - obligatoire, renouvelable, optionnel, etc. - de manière combinatoire, en dégagant toutes les possibilités pour construire clairement (par un arbre logique), les alternatives qui existent. Par un véritable effort de problématisation, la commission expose et développe les problèmes, plus qu'elle ne se précipite sur des réponses. À vrai dire, elle n'en propose pas, estimant que son travail de clarification des problèmes est le seul, vraiment philosophique, qu'on pouvait attendre d'elle - il est d'ailleurs significatif que cet exposé de problèmes apparaisse dans la partie "résultat" du compte-rendu. En bref, par son approche et ses problèmes, cet ouvrage constitue un excellent témoignage - exemplaire pourrait-on dire - d'une contribution féconde et sereine de la corporation des professeurs de philosophie à la réflexion sur les caractéristiques institutionnelles qui ont trait à leur profession. Il serait même bienvenu de le numériser pour proposer un accès plus facile à cet ouvrage toujours d'actualité sur certains aspects.

Il ne restera malheureusement pas grand-chose de ses propositions dans le nouveau programme de 1973, qui va être le plus long de l'histoire de la discipline - quarante ans.

## II) Les années 1970 et 1980 : la cristallisation entre "avant-garde" critique et institution conservatrice

Après ce nouveau programme, c'est un événement politique qui va susciter de nombreuses réactions et amorcer une réflexion commune sur les modalités pédagogiques de l'enseignement de la philosophie. Les propositions de réforme engagées en 1975 sous le ministère de René Haby ne pouvaient qu'engendrer incompréhension et inquiétude : introduire un enseignement obligatoire de la philosophie en Première et proposer, ensuite, celui-ci à titre d'option, en Terminale, ne pouvait être compris que comme une provocation. L'opposition des professeurs de philosophie fut à la hauteur de l'enjeu, mais non sans ambiguïté. En effet, deux lignes de défense de l'enseignement de la philosophie se dessinent. Les uns prônent un statu quo qui maintienne la philosophie dans ses prérogatives : l'Inspection générale et l'Appep (l'association historique des professeurs de philosophie) se veulent les gardiennes d'un patrimoine, soucieuses de préserver le statut de couronnement des études secondaires de la philosophie. Les autres profitent de ces remous politiques pour tenter d'ouvrir un chantier de réflexion sur l'enseignement de la philosophie. La création, à cette occasion, du Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique (Grep) permet d'entendre des positions divergentes. Fondé en 1975, le Grep publiera en 1977 un important ouvrage collectif : *Qui a peur de la philosophie ?* Ce mouvement est perçu à l'époque comme "très politisé"<sup>2</sup> ; l'idée-phare, emblème de sa bataille, est le refus de l'idée d'un âge naturel pour la philosophie - donc la volonté d'introduire plus tôt la philosophie dans le cursus.

Les "États généraux de la philosophie", réunis en juin 1979, rassemblèrent dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne ces deux tendances. Ce moment relativement bien médiatisé donne malheureusement lieu à quelques poncifs abstraits<sup>3</sup> sur l'enseignement de la philosophie et n'inaugure aucun chantier concret de réflexion sur les pratiques enseignantes. À l'image de ces "États généraux", les années 1980 sont le théâtre d'un débat essentiellement idéologique. L'affrontement théorique se prolonge dans deux ouvrages collectifs parus en 1984 : Philosophie, école, même combat et La Grève des philosophes. Pas de questions de pédagogie précises, mais des discussions scolastiques sur les finalités de l'enseignement. En effet, les "adversaires" des deux camps partagent au moins la croyance du rôle fondamental de l'enseignement de la philosophie au sein de la société, dont les tentatives théoriques de consolidation ou de subversion seraient décisives. Ainsi, on consolidera d'un côté l'enseignement de la philosophie avec l'ossature hégélienne ou les prérogatives d'un éloge de la culture (Appel, Morfaux, Bourgeois, Muglioni) ; on déconstruira de l'autre ce même enseignement avec les armes nietzschéennes ou une relecture de Kant (Grenth, Derrida). On est encore loin des considérations pédagogiques concrètes des années quatre-vingt-dix. Louis Pinto résume les conditions d'une telle passion des débats : "Aussi émancipés et explorateurs soient-ils, il y a au moins une chose que les créateurs d'avant-garde s'abstiennent de jouer et de mettre en jeu, c'est la croyance engendrée par le fonctionnement de l'institution, l'assurance typiquement scolastique concernant la valeur du point de vue savant sur le monde. Docte ignorance qui porte, en toute sincérité, à ignorer son ignorance et à prendre pour des actes intellectuellement décisifs une pratique relâchée de l'histoire des idées, une herméneutique de la modernité le plus souvent réduite à la lecture de quelques auteurs<sup>4</sup>".

Il ne s'agit pas de dénigrer les arguments des uns et des autres, philosophiquement intéressants ; mais il est patent, avec le recul, que ces questions demeurent éloignées de la réalité du métier de professeur de philosophie au lycée. Le modèle implicite demeure la classe de khâgne parisienne : on pense les enjeux républicains, les modalités pédagogiques et les liens affectifs maître-élèves à l'aune de cette expérience particulière qui déforme beaucoup la pensée d'un enseignement véritablement démocratique de la philosophie. A ce sujet, il est piquant de voir la ligne argumentaire des défenseurs du statu quo : la défense de valeurs passées sait, par une rhétorique habile, se parer de toute l'audace : "Penser, c'est toujours aussi penser contre son lieu et contre son temps : la pensée est par destination utopique et intempestive<sup>5</sup>". Les véritables démocrates seraient donc ceux qui nient l'homo socius en l'élève. L'un des ressorts de cette contre-révolution conservatrice est de renverser l'accusation de conformisme : le révolutionnaire n'est finalement qu'un banal reflet de son temps, l'apophtegme d'une mode, alors que le conservateur sait trouver la force de résister à son temps. Autrement dit, se poser des questions autour de la pédagogie ne serait qu'abonder dans le sens de l'histoire, se plier aux renoncements éducatifs, donc servir une économie de marché libérale.

Il faudra attendre les années 1990 pour que le débat reprenne et tourne le dos aux rhétoriques culpabilisantes : celui qui se pose des questions pédagogiques ne ferait qu'avouer par-là qu'il est mauvais philosophe ou ne maîtrise pas assez sa discipline - puisque, selon un mot que Muglioni répétait souvent : "la pédagogie n'est que le succédané dérisoire de la philosophie<sup>6</sup>". Loin de tout

cela, les initiatives fleurissent dans de nombreux ouvrages collectifs pendant la dernière décennie du siècle : les réflexions deviennent enfin proprement pédagogiques et didactiques - et non cantonnées sur les finalités politiques abstraites de l'enseignement de la philosophie. La profusion d'ouvrages sur ces questions ainsi que leur dimension collective tranchent avec leur absence criante dans les décennies précédentes. On ne s'encombre plus à légitimer théoriquement la présence de la philosophie au lycée, on réfléchit à son amélioration pratique.

### III) Les années 1990 : enfin des travaux pédagogiques et didactiques venant du terrain

L'événement symbolique qui amorce cette période est le Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la Philosophie, dont les deux artisans principaux ont été Jacques Derrida et Jacques Bouveresse. C'est un tollé. Une haine se cristallise autour de ce rapport, donnant lieu à une pétition de 1200 signatures - à la démarche controversée - et une séance ubuesque à la Société française de philosophie où Derrida et Bourgeois étaient invités à s'exprimer. Pour imaginer l'agressivité que ce rapport a pu déclencher, il faut relire l'enregistrement de cette séance du 24 novembre. L'ahurissement devant la haine, la bêtise et la stérilité des échanges est assez bien rendu par le regard "étranger" de Marie-Anne Devaux qui, persane à la manière de Montesquieu, écrit au Bulletin de la Société française de philosophie : "Que reste-t-il de ces trois heures ? Hormis la honte et la peine devant l'affligeant tumulte, à tout le moins que la question est brûlante. N'étant pas en mesure de prendre parti, je ne veux que déplorer la bassesse des échanges faisant écho de conflits de personnes, le portrait que donnait d'elle-même une communauté qui porte la charge de former des esprits et de leur donner des outils de réflexion. Il ne semblait pas même possible d'exprimer des constatations de bon sens qui venaient à l'esprit, tant la rage de contrer, de caricaturer, de dénigrer, dominait<sup>7</sup>". Institutionnellement, les crispations demeurent extrêmement fortes. C'est donc dans les marges et les libres initiatives locales qu'une littérature inventive sur les questions pédagogiques et didactiques se déploie.

Pour la première fois, des ouvrages collectifs vont ouvrir des chantiers concrets sur la pédagogie dans l'enseignement de la philosophie. Il est significatif que cet élan provienne surtout de professeurs du secondaire, alors que les combats des décennies précédentes étaient plutôt le fait d'universitaires. Le profil sociologique de ces nouveaux acteurs peut expliquer leur plus grande sensibilité que d'autres à la violence symbolique d'une institution qui, face à la diversité des lycéens, s'interdit de prendre en compte la relativité historique des finalités proclamées et des moyens mis en oeuvre.

Certains professeurs sortent enfin du sentiment de culpabilité asséné à grands coups par les partisans de la "doctrine officieuse", comme l'appelle l'Acireph pour la dénoncer, mais qui a tout d'une officielle : la pédagogie serait une béquille techniciste pour les professeurs trop peu doués en philosophie. On tourne le dos à cette rengaine philosophiquement pauvre pour affronter la question de la pédagogie de l'enseignement de la philosophie. Dès lors, la finalité même de cet enseignement est à repenser : non plus offrir la plus haute culture aux élèves, mais inventer une "nouvelle fonction dans les lycées"<sup>8</sup> à cet enseignement qui touche désormais un jeune sur deux en France.

Néanmoins, la marginalité de ces initiatives est palpable lors des débats sur les programmes, moments où la crispation d'une bonne partie du corps professoral se fait sentir. Il suffit de compter le nombre d'adhérents aux associations innovantes comme l'Acireph ou la Section philosophie du GFEN pour constater qu'il s'agit de moins de 5% du corps des professeurs de philosophie. De même, combien de professeurs de philosophie au lycée sont des lecteurs réguliers de Diotime ? Ramenés au nombre total de professeurs de philosophie en France, de telles données nous rappellent que la réflexivité professionnelle (au sens propre : penser ce que l'on est et ce que l'on fait en exerçant le métier d'enseignant) collective n'est pas encore le fort des enseignants de philosophie.

Doit-on alors donner raison à ce jugement rétrospectif et pessimiste de Bouveresse, en forme d'hommage à Derrida ? "À un certain moment, j'ai participé à un travail de réflexion sur l'enseignement de la philosophie avec Jacques Derrida. Comme vous le savez peut-être, nous avons été chargés d'élaborer un projet de réforme qui a suscité, à l'époque, des réactions virulentes d'une grande majorité des professeurs de cette discipline. Une pétition dénonçant nos propositions a été signée par 1200 d'entre eux. La conséquence de cela a été que j'ai décidé de ne plus intervenir publiquement sur cette question. Sur le contenu, je persiste à penser que nos propositions étaient parfaitement raisonnables. Peu de temps avant sa mort, Derrida a dit, dans une émission de télévision, qu'il fallait se résigner à admettre que la corporation des professeurs de philosophie était, en fait, profondément réactionnaire. J'imagine sans peine ce que cette déclaration a dû lui coûter. Le milieu philosophique qui, par définition, devrait être critique, subversif, soucieux de changement, est en réalité terriblement conservateur<sup>9</sup>".

#### IV) Vision synoptique des ouvrages portant sur l'enseignement de la philosophie

Pour ne pas en rester à ce constat pessimiste, voyons justement ce qui a bien évolué depuis la mainmise de l'Inspection et de l'Appep sur les discussions concernant le métier de professeur de philosophie au lycée. La littérature existe, elle est florissante même ! Il serait donc dommage de boudier un tel héritage, riche de multiples réflexions, et que la jeune génération de professeurs de philosophie ne devrait pas ignorer. Préparons donc la lecture de la frise des ouvrages concernant l'enseignement de la philosophie.

Document (format PDF) : [Frise](#)

1) Au commencement était l'Inspection, elle était auprès de l'Appep et avait une position conservatrice. Elle s'inscrit dans la lignée de Cousin et Lachelier, en tant qu'ils furent des théoriciens officiels de l'enseignement de la philosophie. L'héritage idéologique est proche des défenseurs républicains de cet enseignement : Fouillée, Belot, Parodi, tous inspecteurs généraux, aux conceptions explicitement élitistes. La revue de l'Appep porte ces idées : La Revue de l'enseignement philosophique, bien qu'elle ait accueilli des voix divergentes dans ses pages<sup>10</sup>. L'héritage théorique est de tendance kantienne ou hégélienne, avec une haute idée de la culture. Son cri philosophique a lieu au milieu des années 1980 : le Colloque de Sèvres de 1984 est un moment clef, en phase avec quelques ouvrages retentissants qui déplorent un âge d'or de l'enseignement. En amont,

l'intervention de Morfaux à la Société française de philosophie, en 1975, précéda la tourmente des années quatre-vingt, puis les années quatre-vingt-dix virent quelques publications éparses de "dinosaures" : hommages à Muglioni, entretiens avec Dagognet. Enfin, semblant prendre conscience qu'on ne peut plus échapper à la didactique, l'Appel se fend d'une incursion dans le domaine en 1994<sup>11</sup>. Face à cet héritage dignement assumé de l'histoire de l'enseignement français de la philosophie, les "critiques" proviennent de trois champs.

2) Les premières contestations sont internes au champ philosophique : elles procèdent par une critique théorique des présupposés philosophiques et politiques d'un enseignement aux principes circulaires, élitistes ou petit-bourgeois. La lignée philosophique est celle de Nietzsche et la philosophie des années soixante. Apparu au début des années soixante-dix par le double fracas de Socrate fonctionnaire et La Philosophie des professeurs, ce discours se cristallise ensuite autour du Grep. Puis, à partir des années quatre-vingt, on voit des philosophes qui tentent d'objectiver l'enseignement selon des approches singulières : notamment Derrida, Rancière, Cossutta, Lecourt.

3) La seconde vague critique provient des sciences humaines qui ont commencé à prendre la philosophie comme objet d'études, surtout à partir des années quatre-vingt. C'est l'héritage lointain des premières incursions de Durkheim<sup>12</sup> ou Binet<sup>13</sup> dans le champ de la discipline philosophique. Dans les dernières décennies du siècle, Bourdieu en est la figure tutélaire : son article sur Heidegger, paru en 1975, semble même avoir été prématuré tant il est passé inaperçu. Il faudra attendre sa réédition, complétée, sous forme de livre en 1988 pour qu'un débat ait lieu<sup>14</sup>. Les années quatre-vingt voient la parution d'un numéro spécial des Actes de la recherche en sciences sociales sur "Éducation et philosophie" et des travaux de Jean-Louis Fabiani et Louis Pinto. Plus tard, Patrick Rayou approfondira plus spécifiquement l'enquête sur la discipline scolaire, à travers l'exercice canonique de la dissertation et les manières dont les élèves l'appréhendent. L'objectivation des sciences humaines est aussi permise par l'histoire. Le premier livre important est un recueil de textes : La Philosophie saisie par l'État, petits écrits sur l'enseignement philosophique en France 1789-1900. Ouvrage très neutre donc, qui donne à voir de manière synthétique les aventures d'une histoire concrète méconnue : celle de la naissance de l'enseignement de la philosophie en France sous sa forme actuelle. Ensuite, le père fondateur de cet enseignement, Victor Cousin, a droit à plusieurs monographies. Il est intéressant de voir que ces premiers travaux s'intéressent à un objet d'étude lointain : ils investissent un XIXe siècle qui ne suscite guère de passion - la désuétude de son éclectisme fait consensus. Enfin, Bruno Poucet offre le premier ouvrage significatif sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie. La dernière chance d'objectivation est offerte par la comparaison géographique : les enquêtes se multiplient sur l'enseignement de la philosophie dans le monde, permettant un regard critique sur ce qui était considéré comme une exception française. Ce sont des publications en partenariat avec l'UNESCO. Des revues comme Diotime et Côté Philo se feront l'écho régulier de cette curiosité pour l'enseignement de la philosophie à l'étranger.

4) Le troisième apport critique est constitué par les réflexions pédagogiques et didactiques. L'explosion a lieu dans les années quatre-vingt-dix, inaugurée symboliquement par un ouvrage

collectif issu d'un IUFM : Le Métier d'instruire - philosophie et pédagogie (1990). Cet ouvrage ne porte pas encore sur la didactique de la philosophie, mais explore le rôle de la philosophie pour la pédagogie et la formation des enseignants. On ose doucement : ce rapport de la philosophie et de la pédagogie n'est aucunement hétérodoxe ni pour l'Appep ni pour le Grep - il satisfait plutôt les prétentions de la philosophie. Les deux véritables coups de boutoir sont : Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui (1992) et L'Enseignement de la philosophie à la croisée des chemins (1994). Ils ouvrent de nouveaux chantiers : le premier est orienté sur la didactique, le second sur une remise en cause des finalités et des présupposés hérités de la tradition. La même année Michel Tozzi propose son premier ouvrage personnel qui offre une synthèse de sa démarche didactique : Penser par soi-même ; suivi par de nombreux ouvrages collectifs sur l'argumentation, l'écriture philosophique et la philosophie à l'école primaire. Tout le travail de Michel Tozzi a été nourri par les sciences de l'éducation, jusque-là très peu lues et débattues lorsqu'il s'agissait de penser l'enseignement de la philosophie : c'est un apport inédit qui sera décisif pour penser plus rigoureusement les problèmes pédagogiques et didactiques concernant cet enseignement. Ces années quatre-vingt-dix sont donc neuves sur bien des points. Un ovni universitaire, non directement consacré à l'enseignement de la philosophie, propose aussi de passionnants éléments politiques sur les enjeux de la popularité et de la vulgarisation de la philosophie : Popularité de la philosophie (1995).

En mettant le travail de critique interne au champ philosophique dans la frise inférieure et le travail d'objectivation des sciences humaines dans la frise supérieure, je cherche à traduire deux choses.

- On constate que ces critiques internes furent les premières chronologiquement. C'est comme si elles avaient été un préalable nécessaire pour une émancipation vis-à-vis de l'orthodoxie au sens où elles "autorisait" des recherches proprement pédagogiques et didactiques sur l'enseignement de la philosophie, malgré la doctrine officieuse qui stigmatisait de telles incursions jugées hérétiques. La critique interne au champ philosophique apparaît comme une conséquence de la philosophie française des années soixante : une génération de philosophes s'en prend au conservatisme des rituels académiques, donc à une certaine forme de l'enseignement de la philosophie. L'objectivation des sciences humaines est apparue avec une décennie de décalage environ.
- Si je les ai mises dans des bandeaux opposés, c'est pour signaler les critiques réciproques qui émergent. Il est faux de croire que les diverses critiques de l'enseignement de la philosophie, dans ses formes héritées de son histoire, sont unanimes et convergentes. Les sociologues notamment tentent d'objectiver les critiques internes au champ philosophique en montrant les enjeux propres qu'elles recèlent au sein de ce champ dans lequel elles se définissent. La démonstration du caractère scolastique des querelles internes au champ philosophique constitue une sorte de critique de la critique. De même, les publications collectives des années quatre-vingt-dix sur la pédagogie et la didactique de la philosophie ne délimitent pas un champ d'enquête consensuel : les problématiques sont divergentes, les héritages vis-à-vis de la critique "interne" du champ philosophique ne sont pas les mêmes, la prise en compte de l'apport des

sciences humaines varie, et le regard comparatiste est plus ou moins pratiqué. Ce schéma synoptique n'offre donc pas une analyse détaillée des tendances chamarrées au sein des travaux sur la pédagogie de la philosophie du XXI<sup>e</sup> siècle naissant. En revanche, il permet de saisir la trame des trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, moment charnière en raison des mutations profondes de l'institution scolaire et de l'élargissement notable du public de l'enseignement de la philosophie.

La frise commence autour de 1960. Un public nouveau est en train d'arriver dans les classes de philosophie : les tensions et incompréhensions vont désormais susciter des critiques - plus ou moins bien intentionnées, plus ou moins apologétiques ou philosophiques, plus ou moins pamphlétaires ou scientifiques. Jean-François Revel ouvre le bal avec *Pourquoi des philosophes ?* (1957) - et persistera avec *La Cabale des dévots* (1962). Les titres donnent le ton. Notons qu'il fut professeur de philosophie à l'étranger pendant presque dix ans avant de passer l'agrégation de philosophie en 1956 - date intéressante par rapport à celle de son pamphlet. Ce parcours n'est sans doute pas étranger à son regard critique sur l'enseignement de la philosophie. Georges Gusdorf publie un livre dont le titre constitue une réplique directe à Revel : *Pourquoi des professeurs ?* (1963), ouvrage qui sera longtemps plébiscité dans la formation des professeurs de philosophie. Il a contribué activement à l'idéalisation de la figure du professeur de philosophie, avec toute l'ambiguïté des thématiques de la "fidélité au souvenir du maître"<sup>15</sup>, de la "conversion soudaine", de l'"épanouissement de la personnalité", etc.<sup>16</sup>

En 1970, paraissent deux pamphlets sur le métier de professeur de philosophie en France et les nombreuses habitudes et traditions de la corporation. Le livre de Thuillier, *Socrate fonctionnaire*, quelque peu fouillis, n'en est pas moins riche de questions pertinentes - notamment le premier chapitre, et plus encore l'avant-propos à la seconde édition de 1982<sup>17</sup>. Thuillier est professeur de philosophie, il s'orientera vers la philosophie des sciences. François Châtelet publie *La Philosophie des professeurs*. Il fera partie de l'aventure de l'université de Vincennes et sera toujours très sensible aux questions pédagogiques sur la portée et la démocratisation de l'enseignement de la philosophie. La critique de l'enseignement de la philosophie commence donc par les philosophes eux-mêmes. Cette critique interne est permise par des individus qui ont bénéficié du capital symbolique conféré par les titres universitaires - notamment l'agrégation de philosophie - qui légitiment leur discours donc leur confèrent un horizon d'attente varié - "non philosophes" et "philosophes".

À travers l'oeuvre de Bourdieu, les sciences humaines s'intéressent à partir de la fin des années 1970 à l'enseignement de la philosophie. Là encore, Bourdieu est de formation philosophique et ses sources philosophiques sont nombreuses : Spinoza, Leibniz, Cassirer, Bachelard, Wittgenstein, Merleau-Ponty, Austin, pour n'en citer que quelques-uns. Ses articles analysent les tics et postures des professeurs de philosophie. De ce point de vue, Bourdieu renvoie souvent dos-à-dos les clivages internes au champ philosophique. Par exemple, il décortique la rhétorique d'Heidegger ainsi que les nombreux isomorphismes entre les distinctions conceptuelles heideggériennes et les clivages sociaux conservateurs les plus classiques ; mais il analyse aussi avec un humour ravageur la lucidité

autocritique de la critique interne au champ philosophique qu'est le marxisme<sup>18</sup>. Le deuxième pan critique des mythes de l'enseignement de la philosophie relève donc de l'objectivation des sciences humaines ; il a l'avantage d'être extérieur au champ philosophique, donc de pouvoir déployer les présupposés communs dans les débats au sein d'un champ.

Pris sur ces deux flans, le discours apologétique sur l'enseignement de la philosophie tel qu'il s'est constitué en mythes émettra un grand cri de résistance à travers la mémorable intervention de Morfaux (président honoraire de l'Appep) à la Société française de philosophie en 1975. L'ouverture de l'enseignement de la philosophie à toutes les sections techniques de Terminale cristallisera ensuite un grand élan conservateur au début des années quatre-vingts - avec succès sur les mentalités des professeurs de philosophie.

C'est seulement autour de 1990 qu'un discours critique directement pédagogique et didactique sur l'enseignement de la philosophie sera possible. Il aura fallu vingt ans d'analyses critiques pour que les professeurs de philosophie s'autorisent à construire un discours critique sur leur pédagogie et posent des questions de didactique. Mais ils sont encore minoritaires, comme nous l'avons vu. C'est pourquoi la frise prend une allure de flèche. Autour de 1970, la critique provient des deux flans, internes et externes. Dans le domaine de l'enseignement lui-même, le corps de la flèche est constitué par les positions conservatrices de l'Inspection et de l'Appep. La pointe de la flèche est l'endroit le plus dense : faite d'un autre bois, elle montre l'activité collective de réflexion critique qui se met en place sur l'enseignement de la philosophie depuis la toute fin du XXe siècle.

---

(1) On peut cependant glisser une remarque à dimension sociologique : si les réponses à l'enquête furent plus rares chez les professeurs de province - ce qui ne dépend pas des organisateurs, en grande majorité parisiens -, cela n'empêche par une répartition assez dissymétrique. En effet, les commissions I et II qui portent respectivement sur les programmes de notions et de texte regorgent de parisiens, alors que les deux autres, consacrés aux travaux des élèves et méthodes d'enseignement sont provinciales quasi exclusivement... On retrouve ainsi une dichotomie souvent soulignée dans les travaux de sociologie du métier de professeur de philosophie.

(2) Cet exposé de la perception du GREPH par ceux qui "observent sans y travailler" est proposé dans l'introduction de l'ouvrage *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, "Champs", 1977, p.8.

(3) Le pire étant peut-être la démonstration de Jankélévitch, soutenant que la suppression de la philosophie au lycée ferait de tous les français des bovidés. Sur le caractère sophistique et scolastique d'une telle affirmation (il n'y a là aucun raisonnement), cf. Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie ?*, Paris, Éd. du Seuil, 2013, p.71-72.

(4) Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophie*, Paris, Éd. du Seuil, 2007, p.169.

(5) Bernard Bourgeois, "Séance du 24 novembre à la Société Française de Philosophie", en réponse à Derrida qui était venu défendre le rapport qu'il avait écrit avec Bouveresse ; en ligne sur le site Internet de la SFP, p.15.

(6) Jacques Muglioni, "L'enseignement philosophique et l'avenir de l'Europe", dans Klibansky & Pears (dir.), *La Philosophie en Europe*, Paris, Gallimard/Unesco, "Folio", 1993, p. 791.

(7) Marie-Anne Devaux, "Lettre", dans *Bulletin de la Société Française de Philosophie* ; en ligne sur le site Internet de la SFP. J'ai qualifiée le regard de l'auteure d'"étranger" parce qu'elle se présente elle-même comme "hors corporation" : elle enseigne à Paris à des étudiants américains - donc dans un cadre institutionnel spécifique.

(8) C'est l'expression de Dominique Lecourt qui préface un important ouvrage collectif sur l'enseignement de la philosophie : *L'Enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994.

(9) Jacques Bouveresse, "Entretien avec Jacques Bouveresse : Défendre la vérité désarmée", *Nouveaux Regards*, n°34, juillet-septembre 2006, p.72.

(10) Un collègue vient de soutenir une thèse de sociologie dont le matériau principal fut constitué des articles de cette revue : Hervé Boillot, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France: un métier immuable ? 1945-2003*.

(11) Cf. respectivement : un recueil d'articles et un cours de jeunesse de Jacques Muglioni : *L'École ou le loisir de penser*, CNDP, 1993 ; *Cours de philosophie de Jacques Muglioni - 1956-1957*, CNDP, 1999 ; François Dagognet et Jean-Louis Muracciole, *Entretiens sur l'enseignement de la philosophie*, Paris, Little big man, 2004 ; Françoise Raffin & alii, *La Dissertation philosophique : la didactique à l'oeuvre*, CNDP/Hachette, 1994 ; *La Lecture philosophique : la dissertation sur texte*, CNDP/Hachette, 1995.

(12) Cf. Émile Durkheim, "L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie" (1895), dans *Textes III*, Paris, Éd. de Minuit, 1975, p.403-436 ; *L'Évolution pédagogique en France*, op.cit.

(13) Cf. Anne-Marie Drouin-Hans, "Alfred Binet et l'enseignement de la philosophie", *Cahiers Alfred Binet*, 2000, n°1, p.15-35.

(14) Pour un bref résumé des réactions diverses aux analyses de Bourdieu, cf. Louis Pinto, *La Vocation et le métier de philosophie*, op. cit., "Heidegger et son salut", p.215-224.

(15) C'est le temps où l'on se plaît à lire et écrire les hagiographies des "grands" professeurs de philosophie (de khâgne) qui ont "marqué toute une génération" : Jules Lagneau, Alain, Michel Alexandre, etc. Il est très intéressant de voir que ce type de littérature hagiographique renaît en 2008 ! En effet, un ouvrage collectif intitulé *Portraits de maîtres* est paru aux éditions du CNRS. De quel mal est-ce le symptôme ? Il suffit de lire les noms des "maîtres" : Claude Tresmontant, Michel Alexandre

(bis), André Pessel, Raymond Polin, Etienne Borne, Michel Haar. Un tel ouvrage de "recherche" ne peut avoir qu'un horizon d'attente extrêmement restreint : les anciens élèves de classes préparatoires devenus professeurs de philosophie. À quoi sert pareil recueil de "portraits" sinon à consolider une identité de groupe ? Les professeurs les plus connus sont : Derrida, Levinas, Jankélévitch, Desanti, Dagognet, Canguilhem - tous professeurs à l'École normale supérieure ou à la Sorbonne. Même Deleuze, portraituré par Alain Roger, est présent en tant que professeur d'hypokhâgne à Orléans ! Ce biais est confirmé par les oublis. Ainsi, dans un article de recension intitulé : "Mon prof, ce héros", Robert Maggiori s'étonne de l'absence de certains "professeurs célèbres" : Foucault, Châtelet, Serres, Bouveresse, Lévi-Strauss. Loin d'être accidentelles, ces absences confirment le sens "endogamique" de l'ouvrage car tous ces professeurs ont en commun de n'avoir jamais enseigné en classes préparatoires et très peu dans l'université française. Ils furent "hors institution" - Collège de France, Vincennes ou États-Unis - et volontiers critiques sur l'enseignement français de la philosophie. Cf. Jean-Marc Joubert et Gilbert Pons (dir.), Portraits de maîtres, Paris, CNRS Éditions, 2008 ; l'article de Maggiori est paru dans Libération daté du 4 décembre 2008.

(16) Cf. Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs ?, Paris, Payot, "petite bibliothèque", 1966 ?1963?, notamment les chapitres 2 et 3, p.38-92.

(17) Cf. Jacques Thuillier, Socrate fonctionnaire (2e éd.), Paris, Éd. Complexes, 1982 ?1970?. Ce livre a sans doute été peu lu par les générations suivantes, mais il fonctionne comme un repère-repoussoir. C'est le sort de certains livres d'être des "clichés", des allusions semi-savantes dont la longévité est sans commune mesure avec la fréquentation effective. Ainsi, on retrouve une expression récurrente dans les textes sur l'enseignement de la philosophie des deux dernières décennies : "Socrate fonctionnaire, ironise-t-on un peu facilement, néanmoins..." Allégeance oblige, mais le livre de J. Thuillier est souvent plus courageux que "facile", n'en déplaît aux non-lecteurs.