

Apologie pour le cours de philosophie à l'anglo-saxonne

Baptiste Nicolino

SOMMAIRE

Sommaire.....	3
Introduction	4
Le cours de philosophie à la française et le cours de philosophie à l'anglo-saxonne dans la littérature spécialisée.....	7
Insuffisance de l'analyse actuelle et proposition de contribution	13
Le cours à la française et le cours à l'anglo-saxonne : deux activités distinctes	15
Troisième différence : rechercher la vérité d'une théorie n'est pas rechercher la vérité d'une interprétation	20
Un argument pour le cours à l'anglo-saxonne : l'intelligence du champ concerné n'est pas facultative.....	23
L'approche herméneutique permet-elle d'atteindre les objectifs de la classe de terminale ?...	29
D'une confusion possible et encore plus grave : penser est-ce accepter ce que quelqu'un d'autre pense ?.....	33
Réponses à quelques objections	35
Bibliographie.....	40

INTRODUCTION

Cela fait à présent neuf mois que je suis stagiaire en philosophie et s'il y a bien quelque chose qui ne cesse pas de m'étonner c'est l'étrange incapacité que semblent avoir la plupart des collègues que j'ai rencontrés à penser leur propre enseignement. C'est comme si l'enseignement de la philosophie était le seul objet qui n'était pas pensable, le seul objet dont il ne serait pas nécessaire de discuter, tant il serait évident. Cela ne veut pas dire pour autant que leur manière de faire cours n'est pas régulée par une représentation de ce que devrait être un cours de philosophie. C'est plutôt que cette représentation, le plus souvent difficile à verbaliser, semble se trouver hors du champ des choses qui font problème. On a le sentiment que leur manière de faire serait *la* manière de faire. En sortir, ce serait sortir de la philosophie.

Tout ceci est évidemment profondément absurde et révèle une centration sur soi, sur ses pratiques et sur ses traditions assez inquiétante. Il existe de nombreuses façons d'enseigner la philosophie. En premier lieu, il existe une variété, hors de France, de modèles d'enseignement différents. Les italiens pratiquent un enseignement d'histoire des idées qui s'appuie sur des résumés de doctrinesⁱ. Les anglais et les québécois pratiquent un enseignement de philosophie générale qui s'appuie sur des problèmes précisément définis et sur les réponses canoniques à ces différents problèmesⁱⁱ. Par ailleurs, si l'on réfléchit quelques instants à l'histoire de la philosophie sous l'angle des modes d'exposition, on se rend aisément compte que loin d'être la philosophie elle-même, le cours de philosophie à la française n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Le second élément qui me semble assez étrange, c'est que le cours de philosophie à la française est en réalité tout sauf une évidence. Il existe en fait de sérieuses raisons de croire que cette manière de faire un cours de philosophie n'est pas la meilleure qu'on puisse imaginer. Quelles sont ces raisons ? En premier lieu, le cours de philosophie à la

française serait presque uniquement tourné vers le passé et serait souvent incapable de faire une place à la pensée contemporaine. Pire, son ancrage historique le détournerait de la pensée de la réalitéⁱⁱⁱ. C'est à nouveau son orientation vers l'histoire de la philosophie et les textes originaux qui est mise en cause lorsqu'on lui reproche de faire un usage non réfléchi d'un langage obscur et rarement clarifié. Cette dernière particularité aurait par ailleurs la fâcheuse conséquence de favoriser les élèves dont l'origine sociale s'approcherait le plus de celle de l'enseignant^{iv}. Le cours de philosophie à la française serait aussi suspect d'irrationalité : on n'y trouverait ni arguments ni contre-arguments. Enfin -et pour couronner le tout- ces différents défauts participeraient du manque d'intérêt qu'éprouvent les élèves pour le cours de philosophie. Il n'est pas difficile d'imaginer pourquoi : comment s'intéresser à un enseignement ésotérique, inégalitaire et coupé de la réalité et des problèmes contemporains ? Bien sûr, il y aurait beaucoup à dire et à discuter sur chacun de ces points et mon objectif en citant ces quelques critiques n'est pas de les reprendre à mon compte. Mon objectif est simplement d'établir le fait suivant : le cours de philosophie à la française est tout sauf indiscutable. Il est au contraire largement discuté. Si j'insiste sur cet état de fait, c'est qu'il m'est difficile de comprendre pourquoi –dans ces conditions– le cours de philosophie à la française continue de jouir du statut d'évidence incontournable. Pourquoi continue-t-il d'apparaître comme la seule manière valable d'aborder la philosophie ? On a presque le sentiment que le modèle à la française serait le point de vue neutre et invisible qui s'imposerait partout et tout le temps. Il ne serait même pas une méthode pour faire un cours de philosophie, il serait la philosophie elle-même. Pour ce que j'en ai vu, la formation continue, la formation initiale, l'enseignement universitaire, le tutorat dans les établissements ou le corps des inspecteurs semblent ne connaître aucune autre façon de procéder. Il y a là évidemment quelque chose de profondément insatisfaisant. A ce propos, la liste des questions qui se posent semble sans fin. Citons-en quelques-unes. Si le cours de philosophie à la française est défaillant ou si nous avons des doutes quant à sa qualité pourquoi ne pas chercher à l'évaluer ? Qu'est-ce qui justifie cette position dominante et complètement non questionnée du modèle à la française ? Quels sont les autres modèles disponibles ? Peut-on chercher à comparer les différentes manières de faire un cours de philosophie ? Pourquoi cela n'a-t-il pas été fait avant ? Pourquoi la réflexion sur l'enseignant est-il le point aveugle de notre corporation ? Toutes ces questions –et ceci peu importe les réponses que l'on

apporte- me donnent à penser qu'il n'est plus possible de continuer à faire semblant de croire que notre façon de faire est *la* façon de faire. Je pense qu'un effort d'objectivation de nos pratiques et de décentration par rapport à nos références est devenu nécessaire.

LE COURS DE PHILOSOPHIE A LA FRANÇAISE ET LE COURS DE PHILOSOPHIE A L'ANGLO-SAXONNE DANS LA LITTÉRATURE SPECIALISEE

Par chance, cette démarche a déjà largement été engagée, même si elle est contenue dans les marges à l'écart des institutions centrales. Les principaux travaux ont été menés autour d'associations comme l'ACIREPH ou le GFEN « secteur philosophie » ou dans des revues spécialisées comme la revue *Diotime* ou la revue *Skholè*. Les points de débats et de discussions sont très nombreux. On peut en donner un aperçu à partir des questions suivantes : comment doivent être rédigés les programmes ? L'enseignement de la philosophie dans le secondaire doit-il s'étendre à d'autres classes que la terminale ? Doit-on modifier les exercices et les modalités d'évaluation ? La philosophie est-elle une discipline scolaire ? Quelle est la place des connaissances dans le cours de terminale ? Et ainsi de suite.

L'un des points de focalisation majeurs dans le cadre de ces débats est l'attraction qu'exerce le modèle anglo-saxon d'enseignement de la philosophie générale. Que ce soit à propos de la question des programmes, de l'argumentation, des connaissances ou de la nature du cours de philosophie lui-même, les exemples du Royaume-Uni, du Québec ou du Canada servent souvent de points de repère. Pour le dire en un mot, l'enseignement de philosophie générale tel qu'il se pratique dans ces pays apparaît le plus souvent comme le contre-modèle duquel on pourrait s'inspirer pour repenser et revivifier notre enseignement. Pourquoi ?

L'enseignement de philosophie générale à l'anglo-saxonne est organisé autour de questions ou de problèmes clairement délimités et autour des grandes réponses canoniques que l'on peut apporter à ces problèmes. Par exemple, lorsque Serge Cospérec imagine à quoi pourrait ressembler le programme du Royaume-Uni transposé dans le contexte français, il propose de détailler l'unité traitant de la philosophie morale en section technologique de la manière suivante^v :

Qu'est-ce qui fait qu'une action est bonne ou mauvaise ?

Cette question est choisie pour conduire les élèves à s'interroger sur les fondements possibles de l'action morale. Les théories étudiées sont classiques, d'un intérêt à la fois philosophique et général. Elles sont pertinentes pour traiter des questions comme "Que voulons-nous dire quand nous disons qu'une action est bonne ou mauvaise ?", "Comment décider de ce que nous devons faire ?" et « Pourquoi est-il si difficile de trouver un accord sur les questions morales ? ». Les points de vue seront discutés en relation avec un problème d'éthique appliquée qui servira d'illustration ou d'application. Par exemple, les questions autour de la valeur de la vie (statut de l'embryon, euthanasie, avortement, etc.), de la souffrance animale (faut-il interdire l'expérimentation animale ?, etc.)

ÉLÉMENTS DE CULTURE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le traitement de la question, le professeur veillera à ce que tous les élèves aient acquis et compris les connaissances suivantes :

Morale du devoir

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

Le point de vue déontologique : l'idée selon laquelle la décision morale repose sur des droits, devoirs ou principes indépendants des circonstances et que la considération de ces impératifs ou devoirs détermine l'action ; l'importance de l'intention dans les décisions morales ; l'idée que la morale impose le dépassement de l'intérêt personnel.

Morale des conséquences

Les élèves doivent connaître et savoir expliquer :

Le point de vue utilitariste : l'idée de la maximisation du bonheur comme critère de jugement moral ; l'idée que la morale est constitutive de l'intérêt personnel bien compris ; la distinction entre un utilitarisme de l'acte et l'utilitarisme de la règle.

On voit bien comment fonctionne un tel enseignement. Un champ de la réalité est clairement désigné, ici la moralité. C'est dans ce champ de la réalité qu'une question – un

problème– va être posé. Le déroulé du cours consistera à présenter quelques grandes réponses qui ont été apportées à ce problème, puis à évaluer la valeur et les limites de chacune de ces réponses. Faire un cours à l'anglo-saxonne sur la question de la connaissance pourrait par exemple partir du problème suivant : la connaissance est-elle possible ? Le déroulé du cours consisterait à présenter puis à évaluer les grandes réponses plausibles à cette question, comme le scepticisme, l'empirisme, le rationalisme, etc.

Pour ses partisans, le modèle à l'anglo-saxonne posséderait de nombreuses vertus. En premier lieu, il permettrait de sortir de la confusion en délimitant clairement un programme de questions. Il serait ainsi possible de préciser clairement quels sont les connaissances exigibles à l'issue d'une année de philosophie. Au lieu de participer à un saupoudrage de culture philosophique, on pourrait approfondir les questions au programme et s'assurer qu'elles ont été comprises. Par ailleurs, les élèves seraient nécessairement sanctionnés sur ce qu'ils ont appris et pas sur ce qu'ils sont censés savoir sans jamais l'avoir appris^{vi}. En plus de cela, parce qu'il suppose d'évaluer la valeur et les limites de chaque point de vue théorique, le cours à l'anglo-saxonne ne pourrait pas être mis en œuvre sans travailler frontalement avec les élèves sur des compétences argumentatives qui font largement défaut à l'enseignement scolaire de la philosophie en France.

Qu'en est-il du modèle à la française ? Le cours à la française, par opposition, serait d'abord un cours dont le contenu est indéterminé. Alors que dans le cours à l'anglo-saxonne, des questions sont clairement posées et des réponses canoniques proposées, le cours à la française en serait venu à s'identifier au cours du temps à un programme de « notions » qui ne permet pas aux enseignants de déterminer quels sont les problèmes qu'ils doivent aborder avec leurs élèves. En d'autres termes, on ne sait plus ce sur quoi il est important de faire réfléchir nos élèves. Corrélativement, l'extension progressive de la liste des auteurs au programme a eu pour résultat que plus personne n'est en mesure de dire quelles sont les doctrines qui doivent être connues par les élèves. Le cours de philosophie à la française serait donc doublement indéterminé : du point de vue des problèmes et des questions et du point de vue des doctrines^{vii}. Le cours à la française serait ensuite une manière d'enseigner la philosophie qui accorderait une place majeure à l'histoire de la philosophie et à la démarche interprétative. Comme le note Pascal Engel, dans *La dispute*, « 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 ». Pour le dire simplement, cette hégémonie de l'histoire de la philosophie en France se répercuterait à l'intérieur du cours de philosophie à la française et en ferait un cours d'histoire de la philosophie qui ne dit pas son nom. On pourra peut-être mieux le comprendre dans ces quelques lignes où Jean-Jacques Rosat établit un parallèle entre l'éclectisme et le cours de philosophie à la française^{viii} :

L'éclectisme est la doctrine et le modèle qui se met en place en France, dans la première moitié du XIX^e siècle, quand la philosophie s'installe comme matière principale dans la classe terminale des lycées. Il inclut les idées suivantes :

- *La philosophie, c'est l'histoire de la philosophie.*
- *La philosophie est faite et terminée. Le travail du professeur de philosophie est d'expliquer et commenter les grands systèmes du passé. " la philosophie n'est plus une chose à inventer ", dit Lachelier.*
- *Certes, tous les systèmes philosophiques diffèrent, ou s'opposent même, dans leurs affirmations. Mais, si l'on fait l'effort de dégager l'essentiel de l'inessentiel, on s'apercevra que chacun d'eux échappe à son temps et contient une part de la philosophie éternelle, de la philosophia perennis ; à cet égard, ils convergent tous. Aucun système n'est vrai et tous le sont ; ou plutôt : c'est la philosophie qui est vraie.*
- *Si chaque grand texte échappe à l'actualité de son époque, il peut par son inactualité même être lu par chacun de nous et lui parler directement, sans médiation.*

Ces 4 traits me paraissent toujours d'actualité. Pour ce qui est des deux premiers — l'identification de la philosophie à son histoire et l'idée que la philosophie ne s'invente plus (idée qui s'accompagne évidemment d'une absence d'intérêt pour la philosophie vivante) —, je prendrai comme indices deux constats que je tire de tout récents rapports du jury de l'agrégation : ils constituent un diagnostic très sévère, non pas simplement sur les ignorances d'un certain nombre de candidats (comme il est de coutume dans ce genre de rapports), mais sur les connaissances, la culture et les habitudes de pensée des professeurs de philosophie dans leur ensemble, autrement dit sur des attitudes intellectuelles profondément enracinées dans notre profession. " La première et

peut-être la plus grave de toutes les carences est l'absence de désignation et de description du réel. On a trop souvent l'impression que celui-ci n'intéresse les candidats que s'il a déjà été l'occasion d'un discours philosophique. [...] Trop souvent, la référence à tel ou tel philosophe remplace la pensée du réel. [...] Les candidats devraient pouvoir répondre à la question : à quoi pensez-vous ? On a plutôt le sentiment qu'ils répondaient à la question : à qui pensez-vous ? ou : comme qui pensez-vous ? Il est vain de vouloir clore la philosophie sur sa propre histoire." Cette identification de la philosophie à l'histoire de la philosophie va de pair avec l'ignorance des philosophies d'aujourd'hui : " La méconnaissance dont témoignent trop de candidats à l'égard des philosophies de la seconde moitié du XX^e siècle (phénoménologie, philosophie analytique, théories de la justice, éthique de la discussion, pragmatique transcendantale, etc.) constitue une information alarmante sur la relation que la philosophie enseignée entretient avec la philosophie telle qu'elle se fait. "

Le constat de Rosat est donc le suivant : de la même manière que l'histoire de la philosophie est la pratique de référence, l'approche historique est le principe régulateur du cours de philosophie générale à la française. Dans le cadre de ce cours, il ne s'agit pas de penser un domaine de la réalité de partir des problèmes qui se posent et ensuite tenter d'apporter des réponses argumentées. En réalité, il s'agit d'exposer une histoire de la philosophie qui serait terminée et parfaite. Finalement, l'injonction sans cesse présente à faire son cours à partir de problèmes et non de doctrines serait l'expression d'une sorte de mauvaise foi institutionnalisée. On peut encore citer Rosat à ce propos :

Ce que je reproche à l'enseignement français actuel, c'est son incohérence. On dit : nous ne faisons pas comme les Italiens, nous apprenons à penser non à partir des doctrines et de l'histoire, mais à partir des problèmes. Mais partir réellement des problèmes, ce serait faire comme les Anglo-saxons : mettre l'histoire entre parenthèses, ou, si l'on expose les idées d'Aristote, les discuter exactement comme si elles venaient d'être développées par un contemporain. Un véritable enseignement de philosophie générale, un vrai enseignement de problèmes, serait un enseignement non pas à la française — où les textes, les doctrines et les auteurs sont en réalité omniprésents — mais un enseignement à l'anglo-saxonne, un enseignement tel qu'on a tendance à le pratiquer là où domine la tradition analytique.

Cette remarque avait déjà été faite il y a quelques années par Pascal Engel dans un article intitulé justement “ Réinventer la philosophie générale ”. Il y opposait deux manières possibles d’enseigner la philosophie en terminale : partir de l’histoire de la philosophie, ou partir des problèmes ; et il marquait clairement sa préférence pour la seconde approche. [...] 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 ont tendance à se passer comme si l’on optait plutôt pour la seconde formule en créant chez les élèves et des étudiants des réflexes textuels ou nominaux (par exemple, le doute = Première Méditation ; le devoir = Kant ; l’inconscient = Freud, etc.). ”

L’enseignement philosophique français est inconséquent : il prétend être un enseignement de problèmes, un enseignement de philosophie générale ; mais en réalité son contenu est historique. Ce qui est enseigné, c’est le doute chez Descartes, le devoir selon Kant, etc. Nous prétendons enseigner les problèmes, mais c’est une prétention vide car nous n’avons ni l’éventail des doctrines ni le cadre argumentatif rigoureux des anglo-saxons ; nous enseignons en fait implicitement de l’histoire de la philosophie, mais sans la qualité d’information et de formation de l’enseignement à l’italienne.

INSUFFISANCE DE L'ANALYSE ACTUELLE ET PROPOSITION DE CONTRIBUTION

Dans les grandes lignes, je pense que ces remarques sont correctes. En premier lieu, le projet de comparer ces deux modèles pour enseigner la philosophie me paraît bien fondé. Je crois qu'une telle distinction est possible et qu'elle est utile si l'on veut réfléchir à ses pratiques. Par ailleurs, ma préférence se porte aussi sur la manière anglo-saxonne. Cependant, je ne suis pas certain que les remarques que j'ai lues jusqu'à présent parviennent à expliquer clairement ce qui motive en profondeur la distinction entre les deux modèles. Dire que l'un part de problèmes et l'autre de notions, que l'un présente un éventail d'alternatives et l'autre s'attache à l'histoire de la philosophie, que l'un considère la pensée et les problèmes contemporains et que l'autre les ignore ne me semble pas suffisant. Je pense même qu'on pourrait facilement croire qu'il s'agit finalement d'une différence de style, qui laisse la substance intacte. L'approche anglo-saxonne s'attacherait aux options bien tranchées, aux problèmes bien posés et aux réponses très claires. L'approche à la française apprécierait la liberté du questionnement, s'attacherait aux grands textes philosophiques et à une approche « littéraire » de la philosophie. Il n'y aurait finalement pas grand-chose à dire sur cette question. Pour le dire très directement, je pense que cette représentation est profondément erronée. Je crois au contraire qu'il est possible de mettre au jour un ensemble de différences fondamentales entre le cours de philosophie à la française et le cours à l'anglo-saxonne et qu'il est possible de verbaliser clairement ces différences.

Le fond de mon argument est le suivant : ce qui différencie l'approche française et l'approche anglo-saxonne ne tient pas du tout à une question de style mais tient au contraire à ce que ces deux approches reposent en fait –dans leurs versions les plus pures– sur des *activités* distinctes. Faire un cours à la française et faire un cours à l'anglo-saxonne, ce n'est pas simplement faire différemment la même chose, c'est

littéralement faire quelque chose de différent. Il me semble qu'il est en particulier pertinent de comparer les deux approches à partir de trois points de vue différents : l'objet du discours, l'objectif du discours et les normes du discours. Pour le dire très vite, je suis convaincu que le cours de philosophie à la française et le cours de philosophie à l'anglo-saxonne ne portent pas sur les mêmes objets, ne cherchent pas à atteindre les mêmes objectifs et finalement ne sont pas régis par les mêmes normes.

LE COURS A LA FRANÇAISE ET LE COURS A L'ANGLO-SAXONNE : DEUX ACTIVITES DISTINCTES

Pour rentrer directement dans le sujet, il est nécessaire de faire un petit détour hors du champ de l'*enseignement* de la philosophie pour dire quelque mot des différentes manières de faire *de* la philosophie. Il me paraît à cet égard particulièrement éclairant de lire ces quelques lignes tirées de *La dispute* dans lesquelles Pascal Engel tente d'expliquer ce qui distingue la philosophie analytique de la philosophie continentale :

L'attitude des philosophes analytiques par rapport à l'histoire de la philosophie est souvent décrite ainsi, quand on la compare à celle des philosophes continentaux. Demandez à un philosophe analytique ce sur quoi il travaille. Il vous répondra le plus souvent par le nom d'un problème - par exemple celui de la faiblesse de la volonté - et par le nom d'une partie de la philosophie - par exemple la philosophie de l'esprit, ou la philosophie morale. Un continental vous répondra le plus souvent par le nom d'un auteur - disons Aristote - et par le nom d'une doctrine particulière chez cet auteur - par exemple la théorie des causes. Lisez maintenant leurs écrits. L'analytique écrira sur le problème X, il examinera une thèse Y à son sujet, les arguments Z et les exemples à leur appui; il rejettera certains de ces arguments, proposera de contre-exemples, et à partir de là d'autres arguments; il proposera sa propre thèse, et la défendra contre des critiques, à nouveau au moyen d'arguments, d'exemples et de contre-exemples. Il sera considéré comme ayant réussi son travail s'il a proposé une thèse originale, plausible, bien argumentée et qui résiste aux critiques. Le continental écrira sur l'auteur X - par exemple Descartes -, il décrira la doctrine Y chez X - par exemple la théorie des vérités éternelles -, l'interprétera, confrontera ses interprétations avec celles de

l'exégète W, et comparera le tout aux doctrines d'autres auteurs, elles-mêmes lues à travers la confrontation avec d'autres exégètes. Sa culture est celle du commentaire, de la glose, de l'interprétation, des textes. Il sera considéré comme ayant réussi son travail si son exégèse est originale, opère des rapprochements inédits et est historiquement plausible. Au lieu de se battre sur des arguments, il livrera avec ses adversaires une bataille de citations, de textes (pp. 185-186)

Pourquoi suis-je intéressé par cette distinction ? La première chose à dire est qu'il n'est pas du tout question ici de délibérer sur la meilleure manière de faire de la philosophie. L'objet de ces quelques pages est l'enseignement de la philosophie. D'ailleurs, on pourrait très bien privilégier une approche continentale en philosophie et une approche à l'anglo-saxonne pour le cours de philosophie de terminale. Ou inversement. Ce qui m'intéresse dans cette distinction, c'est la manière dont la différence entre ces deux manières de philosopher se répercute dans le cadre du cours de terminale et permet d'éclairer la distinction entre l'approche à la française et l'approche anglo-saxonne.

Pour ma part, je reformulerais la distinction d'Engel de la manière suivante. Le philosophe « continental » est avant tout un lecteur et un interprète. Les objets sur lesquels il exerce son activité intellectuelle sont des textes. Son objectif est de lire, de comprendre et de commenter des textes philosophiques. Comme le dit clairement Engel, sa culture est celle du commentaire, de la glose, de l'interprétation et des textes. De son côté, le philosophe « analytique » ne part pas des textes. Il part des questions –des problèmes– que posent les divers champs de la réalité sur lesquels on travaille en philosophie. L'objet sur lequel s'exerce son activité intellectuelle n'est pas le texte, c'est le domaine de la réalité auquel il s'intéresse et qui pose question.

Il s'agit-là –à mon sens– d'une différence profonde et majeure, à la fois en termes d'objectifs et à la fois en termes d'objets intellectuels. L'approche analytique cherche à connaître la réalité qu'elle étudie. Elle cherche à proposer des hypothèses, des théories ou des définitions qui permettent de rendre compte, d'expliquer ou d'organiser le champ de la réalité dont il est question. Inversement, l'approche continentale n'a pas pour objectif de penser le monde. Son objectif est de réaliser une compréhension fine et profonde d'un texte philosophique, d'extraire et d'interpréter des théories, de les mettre

en lien avec d'autres éléments textuels. Son objet n'est pas un champ de la réalité mais un ensemble de texte et de contextes.

Laissez-moi proposer une analogie qui, à défaut peut-être d'être juste, permet de saisir le fond de ma pensée. Il me semble qu'il y a autant de différence entre l'attitude continentale et l'attitude analytique qu'entre un historien de la physique et un physicien. Pourquoi ? Un physicien travaille sur la réalité physique. Son métier est de produire des théories physiques qui permettent d'expliquer ou de prédire les phénomènes physiques. Pour y parvenir, il faut évidemment qu'il ait une connaissance des théories qui structurent son champ de recherche, mais cela ne peut être suffisant. Il ne peut mener sa recherche sans avoir une connaissance fine de la *réalité* physique qu'il étudie. Il doit maîtriser toutes les données pertinentes. Il doit maîtriser les expériences qui font sens. Il doit être en mesure de saisir les limites explicatives de ses hypothèses et des hypothèses concurrentes. Il faut qu'il sache comment récolter de l'information sur la réalité physique et comment utiliser ces informations pour faire avancer son travail.

L'historien de la physique, de son côté, ne fait pas le même travail. Son métier, ce n'est pas principalement la réalité physique. Son métier, c'est avant tout l'accès aux textes qui forment les jalons de l'histoire de la physique. Il ne cherche pas à théoriser un domaine de la réalité, il cherche à comprendre des textes. Il lit, il résume, il interprète et il cherche à vérifier la valeur de ses interprétations par les moyens qui lui semblent justes. Son objectif fondamental n'est pas : comment penser le domaine D de la réalité ? La question à laquelle il cherche une réponse est : que dit l'auteur X dans le texte T ? A nouveau, il me semble que cette différence est fondamentale. Pour savoir ce que dit l'auteur X dans le texte T, il n'a pas du tout besoin de déterminer les relations qui existent entre cette théorie et la réalité physique qu'elle décrit. Le but de son activité n'est pas de déterminer si une construction théorique est adéquate pour expliquer un domaine de la réalité, le but de son activité est de produire une interprétation ou un commentaire pertinent d'un ouvrage donné.

En quoi ces remarques peuvent-elles nous éclairer sur l'enseignement de la philosophie ? Pour le dire en peu de mots, il me semble que ce qui distingue en profondeur le cours à la française et le cours à l'anglo-saxonne c'est ce qui distingue l'approche continentale et l'approche analytique et c'est ce qui distingue l'historien de la physique du physicien. Le cours de philosophie à la française est, malgré les déclarations d'intention, un cours dont l'objectif réel est de produire une intelligence profonde d'un

ensemble de textes canoniques. Il repose sur l'idée que la philosophie est avant tout une pratique interprétative. Il ne s'agit pas principalement de permettre aux élèves d'acquérir une intelligence théorique du champ de la réalité que l'on étudie (la morale, l'esthétique, la politique, etc.), il s'agit avant tout de faire acquérir une intelligence herméneutique de quelques grands textes philosophiques. La question n'est pas : est-ce que telle théorie est pertinente pour penser telle réalité ? La question est plutôt : quel est le sens profond de tel texte donné ? Dans un cours sur l'esthétique, par exemple, l'objet du cours n'est pas le champ de l'esthétique. Il ne s'agit pas d'ordonner, de penser ou de théoriser les œuvres d'art, leurs histoires, leurs sens ou les dilemmes et les problèmes du champ de l'esthétique. Il s'agit de lire, avec les élèves, un ensemble de textes complexes et difficiles d'accès. Il s'agit de chercher à savoir que nous dit Platon en *République X* ou Kant dans tel ou tel paragraphe de la *Critique de la faculté de juger*.

Au contraire, le cours de philosophie à l'anglo-saxonne ne porte pas sur l'histoire de la philosophie et sur des textes. Son objet est le domaine de la réalité qui constitue le sujet du cours. Son objectif premier n'est pas de lire un texte, de l'interpréter ou de le commenter. Son objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une intelligence du champ de la réalité que le cours aborde. Cette vocation reste parfaitement aveugle si elle s'en tient à une description du champ dont il est question mais elle reste parfaitement vide si elle s'en tient aux théories et aux constructions théoriques. L'objectif du cours à l'anglo-saxonne est donc de faire en sorte que les élèves réussissent à saisir l'articulation complexe et mouvante qui existe entre les constructions théoriques majeures et le domaine de la réalité que l'on étudie. Si l'on s'intéresse à la question de savoir ce qui fait d'une action une bonne ou une mauvaise action et que l'on décide de se restreindre à l'opposition entre l'approche déontologique et l'approche conséquentialiste, l'objectif du cours sera d'associer les intuitions et les théories. Qu'est-ce une bonne action du point de vue déontologique ou conséquentialiste ? Quelles sont les actions qui sont bonnes pour un conséquentialiste et mauvaises pour un déontologiste ? Pourquoi cela pose-t-il un problème ? Y a-t-il des actions qui devraient nécessairement être couvertes par ces théories et qui ne le sont pas ? Quels éclairages ces théories nous permettent-elles d'avoir sur les questions éthiques contemporaines comme le clonage, l'écologie ou la bombe atomique ?

Il me semble que ces quelques remarques me permettent déjà de proposer deux caractéristiques qui distinguent le cours à la française du cours à l'anglo-saxonne. La

première de ces différences concerne l'objet du cours et l'autre l'objectif de l'activité philosophique dans le cours. L'objet du cours à la française est constitué par un ensemble de textes. En tant qu'activité son objectif est herméneutique : il s'agit de faire parvenir à la meilleure intelligence possible de ces textes. L'objet du cours à l'anglo-saxonne, au contraire, est le domaine de la réalité que le cours étudie. En tant qu'activité, son objectif est de permettre aux élèves d'acquérir une intelligence du champ concerné en associant d'une manière pertinente les constructions théoriques et les données essentielles qui constituent ce champ. Le cours à l'anglo-saxonne cherche à penser un *champ de la réalité*, le cours à la française cherche à penser des *textes*.

TROISIEME DIFFERENCE : RECHERCHER LA VERITE D'UNE THEORIE N'EST PAS RECHERCHER LA VERITE D'UNE INTERPRETATION

La troisième et dernière différence que je voudrais introduire entre l'approche à la française et l'approche anglo-saxonne ne concerne pas l'objet du cours ou son objectif mais concerne les normes qui régissent ces deux types de discours. De quoi s'agit-il ? Que ce soit dans le cadre de l'approche française ou de l'approche anglo-saxonne, on ne peut pas tout dire. Certaines affirmations sont correctes et d'autres sont incorrectes. Certaines affirmations sont vraies et d'autres sont fausses. Il y a donc des normes qui régissent ces discours et qui permettent de déterminer si les différentes affirmations sont acceptables ou non. La conclusion que je voudrais défendre est que les normes qui régissent ces deux manières de faire cours sont profondément différentes et que cette différence est particulièrement cruciale pour notre discussion. Pourquoi ?

Revisitons l'analogie du physicien et de l'historien de la physique. Prenons d'abord le cas du physicien. Quelles sont les normes qui régulent ce qu'il peut dire et ce qu'il ne peut pas dire ? Peu importe le détail de la réponse, répondre à cette question suppose de confronter les constructions théoriques et la réalité. Dans tous les cas, à un moment ou à un autre, la question doit être : la théorie T correspond-elle à la réalité ? La théorie T est-elle dans un rapport adéquat avec la réalité dont elle cherche à rendre compte ? Pour répondre à ces questions, le physicien utilise différentes formes de raisonnements qui vont lui permettre d'établir ou d'approcher cette correspondance : des raisonnements qui lient la théorie et les données, des raisonnements qui testent la cohérence de la théorie, des raisonnements qui cherchent à réfuter la théorie, etc.

Intéressons-nous à présent à l'historien de la physique. L'historien de la physique s'intéresse lui aussi à la vérité, mais pas à la vérité des mêmes objets. Ce qui l'intéresse, ce n'est pas la relation de vérité ou de fausseté entre la théorie qu'il commente et la réalité qu'elle décrit. Ce qui l'intéresse, c'est la relation de vérité ou de fausseté entre le

texte qu'il étudie et l'interprétation ou le commentaire qu'il propose. Lui non plus ne peut pas tout dire car il est nécessaire que ses interprétations et ses commentaires respectent certaines règles propres aux disciplines interprétatives. Ces règles ont pour objectif de préciser les rapports qui doivent exister entre l'interprétation et le texte qui est interprété. Examiner en détail ces règles n'est pas du tout l'objectif que je me suis fixé. Cependant, pour se donner une idée, il est probable que la plausibilité historique soit une de ces règles. Une interprétation qui serait historiquement improbable ne serait pas admissible. De même, la cohérence entre la partie et le tout d'un texte doit aussi sûrement être exigible. Une interprétation qui contredirait frontalement un autre passage du même texte ou qui ne pourrait être insérée dans la logique globale de l'œuvre devrait être rejetée.

Remarquons immédiatement la différence immense qui apparaît au terme de cette comparaison. L'historien ne cherche pas à tester la vérité ou la fausseté des théories qu'il étudie mais la vérité ou la fausseté des interprétations qu'il fait des textes qu'il étudie. La différence est centrale. La question n'est pas « Est-ce que la théorie T correspond à la réalité ? » mais la question est « L'auteur X a-t-il affirmé la théorie T ? ». Il est d'ailleurs frappant de constater que l'historien de la physique peut parfaitement avoir fini son travail et l'avoir réussi sans avoir même commencé à chercher si la théorie T est vraie ou fausse.

Transposons ces remarques au domaine qui nous intéresse. Lorsque l'on fait un cours de philosophie à la française, on se pose des questions interprétatives : que cherche à nous dire Kant sur ce qu'est un artiste ? que cherche à dire Platon sur ce qu'est une image ? que pense Descartes à propos de la connaissance des premiers principes¹ ? Or, toutes les réponses ne se valent pas. Certaines interprétations sont correctes et d'autres sont inappropriées. Il y a des commentaires éclairants et des commentaires ratés. La pratique herméneutique est donc normée. C'est pour cette raison que l'on peut trouver des arguments dans un cours à la française. Ils sont présents pour donner à l'auditeur ou au lecteur la conviction que les interprétations et les commentaires correspondent bien à la réalité textuelle qui est étudiée. En termes de pratiques, l'objectif d'un tel enseignement est donc de montrer aux élèves comment on s'y prend

¹ En réalité, il s'agit souvent d'une combinaison de ces questions à propos d'un même thème. On demande d'abord « Que dit Platon sur l'image ? » pour ensuite demander « Et Aristote, qu'en pense-t-il ? ».

pour se former une image correcte d'un texte. L'élève doit comprendre comment on propose une interprétation, comment on justifie une interprétation ou comment on critique une interprétation. Quand il y parvient, c'est qu'il a intériorisé –au moins en partie– les normes de l'interprétation. Il est alors en mesure de proposer à son tour des interprétations et des commentaires, de les justifier ou de les critiquer.

Que se passe-t-il dans le cours à l'anglo-saxonne ? Lorsque l'on fait un cours de philosophie à l'anglo-saxonne, on n'a pas pour objectif de rendre compte de la pensée d'un tel ou d'une telle, on cherche à tenir un discours qui correspond -d'une manière ou d'une autre– à la réalité que l'on tente de décrire. Cette relation de correspondance peut être mystérieuse, difficile à établir, on peut se questionner sur la nature exacte de cette réalité ou même se demander si tous les énoncés philosophiques ont véritablement une référence ; il n'en reste pas moins que toutes les réponses ne se valent pas. Il est possible d'évaluer, de justifier ou de critiquer les positions philosophiques. Ces différentes pratiques argumentatives ont pour objectif de montrer que la théorie philosophique dont il est question est –ou n'est pas– dans un rapport adéquat à la réalité qu'elle tente d'expliquer. En termes de pratiques, le cours de philosophie à l'anglo-saxonne cherche à faire en sorte que les élèves maîtrisent à leur tour ces normes de la pensée philosophique. Ils doivent non seulement comprendre les questions et les réponses que l'on juge importantes, mais ils doivent aussi intérioriser les normes qui vont leur permettre, à leur tour, de proposer des hypothèses, d'évaluer des hypothèses ou de réfuter des hypothèses.

Cela étant dit, la question que je ne peux m'empêcher de poser plus longtemps est celle-ci : que veut-on pour nos élèves en classe de terminale ? Quelle relation voulons-nous qu'ils aient aux thèmes dont on traite ? Voulons-nous qu'ils soient capables de bien lire et de bien interpréter des textes qui parlent de moralité, d'esthétique ou de politique ? Ou voulons-nous qu'ils soient capables de bien penser les questions morales, esthétiques ou politiques ?

UN ARGUMENT POUR LE COURS A L'ANGLO-SAXONNE : L'INTELLIGENCE DU CHAMP CONCERNE N'EST PAS FACULTATIVE

Ces quelques remarques nous éclairent peut-être sur la distinction entre ces deux manières de produire un cours de philosophie. Par contre, on ne sait toujours rien de la *meilleure* manière de procéder avec les classes de terminale. Quelle est la façon de faire que l'on doit privilégier dans nos classes et pourquoi ? Je voudrais proposer à présent un premier argument en faveur de la manière anglo-saxonne. Ce premier argument est le suivant : je pense qu'il est parfaitement possible de suivre une année entière de philosophie à la française et pourtant de n'avoir strictement rien compris à propos des domaines dont traite la philosophie. Laissez-moi développer l'objection à grands traits.

Reprenons l'analogie du physicien et de l'historien de la physique. Personne ne discute l'affirmation selon laquelle l'histoire de la physique est importante. L'histoire de la physique a sa place dans un cursus universitaire, c'est une discipline digne et valable. Pour autant, qui voudrait faire du cours d'introduction à la physique un cours d'histoire de la physique ? Qui voudrait que le premier contact que les étudiants ont avec la physique soit sous l'angle de l'histoire de la physique ? A mon avis personne, si ce n'est par pur plaisir de la controverse. Et il me semble qu'il existe une raison profonde derrière cette intuition. Cette raison, la voici : nous avons le sentiment qu'il est parfaitement possible de suivre un cours d'histoire de la physique pendant toute une année et pourtant de n'avoir strictement rien compris à la physique. Dans quel sens ?

Commençons par écarter une objection. On pourrait très bien rester sceptique face à cette affirmation. Après tout, comprendre la physique n'est-ce pas connaître des théories physiques ? Et n'est-ce pas justement ce que nous permettrait un cours d'histoire de la physique ? Pour répondre à ces questions, je crois qu'il faut préciser ce qu'on entend par « avoir compris quelque chose en physique ». A partir de quel point peut-on dire d'un élève qu'il a compris quelque chose en physique ? Je fais la proposition

suivante : comprendre véritablement un domaine de la réalité ne peut se réduire à la connaissance d'éléments théoriques. Avoir une compréhension sérieuse d'un domaine suppose bien sûr la maîtrise de nombreux éléments théoriques, mais cela suppose aussi d'avoir un rapport adéquat avec l'ensemble des informations qui composent la *réalité* que la théorie cherche à expliquer. Comprendre un champ de la physique, cela ne peut se faire sans connaître un ensemble de faits marquants, un ensemble d'expériences, un ensemble de raisonnements portant sur ces données. Il faut être en mesure de mettre en relation l'explication avec ce qui est expliqué, il faut être en mesure de mettre en relation la preuve avec ce qu'elle cherche à prouver. On pourrait même ajouter que véritablement connaître un domaine nécessite aussi la maîtrise d'éléments non verbaux : des actions, des règles, des buts, des techniques, des outils et des savoir-faire. En ce sens, l'étudiant qui n'a suivi qu'un cours d'histoire de la physique peut parfaitement avoir suivi ce cours dans son intégralité et pourtant n'avoir rien compris à la physique. Il sera peut-être capable d'écrire des choses justes sur la distinction entre le supralunaire et le sublunaire chez Aristote, il sera peut-être capable d'exposer la théorie du phlogistique ou celle des vortex ; pour autant, il est parfaitement possible qu'il n'ait strictement rien compris à propos des réalités que ces théories désignent. Il sera incapable de dire les phénomènes que chaque théorie cherche à expliquer. Il sera incapable de savoir quels phénomènes pourraient prouver ou réfuter telle ou telle théorie. Il ne maîtrisera pas les conduites discursives ou techniques qui font que l'on fait de la physique et que l'on comprend quelque chose à la physique.

Ne faisons pas monter l'attente plus avant : il me semble que nous sommes exactement dans la même situation en philosophie. Il y a une forme d'aveuglement dans l'idée qu'une introduction à la philosophie pourrait à la fois être historique et permettre aux élèves de comprendre en profondeur les champs de la réalité dont la philosophie traite. Si nous introduisons la philosophie comme un exercice qui consiste à lire des textes et à réaliser des interprétations, nous aurons exactement le résultat qui correspond à la cause : nous aurons des élèves qui connaissent les théories philosophiques de X, Y ou Z. En aucun cas, ils n'auront une compréhension sincère et profonde –dans le sens susmentionné– des champs que sont l'esthétique, la politique ou la morale. Acquérir une compréhension et une maîtrise de ces domaines n'est pas une opération magique qui pourrait se produire par une sorte d'acte privé et génial dans lequel l'élève de terminale ferait par lui-même le travail que l'enseignant n'a pas fait :

saisir les données et les faits que les théories expliquent, saisir comment il faut mobiliser ces données pour prouver ou réfuter, pour argumenter et pour expliquer. Si nous faisons de l'herméneutique l'activité centrale du cours de terminale nous aurons le résultat qui correspond à cette activité : des élèves savants en opinions théoriques mais sans une véritable maîtrise des champs concernés. Nous aurons des élèves qui sont en mesure de dire quelques mots sur la théorie du jugement esthétique kantien ou sur l'opinion de Platon à propos de l'image du lit ; mais qu'on n'attende pas d'eux qu'ils aient connaissance du champ des problèmes, des questions, des raisons, des faits et des expériences qui font de l'esthétique un champ philosophique vivant. N'attendons pas d'eux qu'ils sachent comment les philosophes qui s'intéressent à l'esthétique argumentent, théorisent ou pensent la réalité. N'attendons pas d'eux qu'ils sachent quelles sont les œuvres d'art qui posent problème, quelles sont les œuvres qui confirment quelles théories ou quelles sont les questions les plus sensibles dans le champ. Ils ne le savent pas, tout simplement parce qu'on ne leur a pas appris. Ils ne le savent pas car notre enseignement n'est pas celui-là.

Si au contraire on abordait la question de l'art non pas du point de vue herméneutique mais par l'approche anglo-saxonne, cette intelligence du champ de l'esthétique serait justement l'objectif du cours. On réussit un cours d'esthétique non pas quand on a transcrit et interprété ce que X, Y ou Z ont écrit sur l'esthétique. On réussit un cours d'esthétique quand on a montré comment les différentes théories esthétiques expliquent et éclairent les faits esthétiques. On réussit quand on a montré quelles œuvres posent quels problèmes, quelles théories sont soutenues par quels faits et comment on argumente ou on réfute telle hypothèse. On réussit quand on a montré quels sont les outils que l'on utilise et quelles sont les pratiques discursives que l'on met en œuvre quand on fait de l'esthétique. Dire cela ne disqualifie d'ailleurs en rien l'approche herméneutique. Il s'agit simplement d'une position sur la meilleure manière d'*enseigner* la philosophie en terminale. De ce point de vue, il me semble que l'approche anglo-saxonne est la meilleure, tout simplement parce que l'intelligence de la réalité n'est pas facultative. C'est essentiel.

On le reconnaît d'ailleurs implicitement lorsqu'on en vient à sanctionner notre enseignement. Si on demande à un élève de disserter sur le sujet : « Les œuvres d'art ont-elles un sens ? », on ne lui demande pas un exercice interprétatif. Pour répondre à cette question, il faut savoir ce qu'est le champ de l'art. Il faut connaître des œuvres

d'art, il faut être capable d'en trouver certaines qui ont du sens et d'autres qui au contraire semblent n'avoir aucun sens. Il faut par ailleurs être en mesure de combiner ces réalités avec différentes options théoriques et saisir les limites inhérentes à chacune de ces options.

Pour poursuivre la discussion, il est éclairant d'étudier la table des matières d'un ouvrage anglo-saxon d'introduction à l'esthétique (et non à l'histoire de l'esthétique). Prenons celui d'Anne Sheppard qui enseigne à l'université de Londres. Les trois chapitres qui suivent l'introduction de son ouvrage, *Aesthetics, An introduction to the philosophy of art*, s'intitulent respectivement : « Imitation », « Expression », « Form ». Il ne s'agit pas d'étudier Platon, Batteux, Tolstoï ou Kant. Il s'agit de présenter trois théories sur l'art : la théorie qui fait de l'art une forme d'imitation, celle qui fait de l'art une forme d'expression des émotions et celle qui fait de l'art un travail uniquement formel. Ce qui anime la rédaction d'un ouvrage comme celui de Sheppard n'est pas de proposer une lecture de telle ou telle théorie d'un auteur de l'histoire de la philosophie. Son objectif est d'introduire l'étudiant à la compréhension du champ de l'esthétique. Il est encore plus éclairant de parcourir le chapitre s'intitulant « Imitation ». L'organisation de son chapitre est fort simple : elle va d'abord présenter la théorie de l'imitation et elle va ensuite discuter deux difficultés que rencontre cette théorie. La première séquence –où elle expose la théorie– n'est pas un commentaire de Batteux, d'Aristote ou de Platon. Il n'est pas question pour elle de faire saisir à ses lecteurs la complexité, la richesse ou l'intrication de la pensée de tel ou tel auteur. Il s'agit modestement d'aider l'étudiant à comprendre cette théorie de l'imitation, ce qui ne signifie pas simplement l'exposer mais ce qui signifie aider l'étudiant à se placer dans un rapport adéquat par rapport aux données que la théorie explique, aux raisons qui nous poussent à estimer cette théorie et ainsi de suite. Les deux autres séquences que constituent les deux critiques à la théorie de l'imitation ne sont pas écrites dans un esprit différent. Il s'agit non pas de dire ce que quelqu'un d'autre pense, mais de montrer à l'étudiant comment les faits, les données et la théorie s'agentent, parfois difficilement, pourquoi on peut discuter ces questions et comment. Sheppard montre d'une manière très modeste ce que l'on fait quand on fait de l'esthétique : on introduit des contre-exemples, on cherche à réfuter ou à prouver, on teste les limites d'une théorie ou la plasticité d'une expérience. Toutes choses que l'on ne trouvera pas dans un cours de philosophie à la française.

Pour poursuivre la discussion, on peut comparer l'approche de Sheppard avec celle que privilégie Laurent Cournarie, professeur de Première supérieure au lycée Saint Sernin de Toulouse, dans son cours de CAPES sur l'art de 2014. Si l'on consulte le sommaire de cet ouvrage, on verra que les trois chapitres après l'introduction se nomment « Art et vérité », « L'art et le beau » et enfin « Définir l'œuvre d'art ». De manière assez intéressante pour notre propos, le premier moment de la première partie du texte de Cournarie porte sur un sujet assez semblable à celui de Sheppard puisqu'il s'intitule « L'art et l'image ». Qu'y trouve-t-on ? Sans surprise, il s'agit de bout en bout d'une interprétation et d'un commentaire des opinions de Platon sur les rapports entre l'art et l'image. Cournarie décrit les opinions de Platon, il met en lien différents dialogues, propose plusieurs commentaires. Le tout est très lisible, très juste du point de vue doxographique, les mises en lien sont enrichissantes et le style est plaisant. Son travail culmine dans la citation suivante dont tout lecteur attentif de la *République* appréciera l'économie :

« La critique de l'image est ainsi métaphysique-ontologique et morale-politique. Selon la première perspective, l'image est la notion qui sert à penser le rapport de la chose sensible à son modèle intelligible. C'est l'exemple fameux du lit où il faut distinguer le lit en soi (l'Idée de lit), modèle intelligible originaire, l'objet-lit produit par l'artisan à son image, et l'image de lit reproduit par l'artiste en imitant l'objet. [...] Le déficit ontologique augmente à chaque fois qu'on descend d'un degré dans le processus mimétique. Au plus bas degré, il y a le reflet, l'ombre.

Mais avec l'image artistique, l'apparence d'apparence acquiert une puissance d'illusion inédite. C'est ici que l'argument moral-politique vient renforcer la critique métaphysique ontologique de l'image. L'art est ce par quoi l'apparence impose l'illusion de son autonomie sur l'âme. [...] La philosophie refuse l'image car elle pressent que le concept est mal engagé pour contrôler ce redoublement fantastique de la réalité. » (pp. 17-18).

Tout ceci est très intéressant. On voit bien ce que vise Cournarie : nous aider à comprendre en profondeur le propos de Platon sur l'image. Pour ce faire, il met en lien, il rapproche des éléments textuels, il commente, il éclaire. Cependant, la question que l'on doit évidemment se poser dans le contexte qui est celui de cette discussion est celle-ci :

avec ce cours, apprend-on quelque chose sur l'art ou apprend-on quelque chose sur Platon ? L'élève qui aurait suivi ce cours en terminale pourrait-il avoir compris le cours et n'avoir pourtant rien compris à la question de l'art ? Je pense que oui. Je pense qu'un élève qui découvrirait la philosophie avec ce genre de discours n'apprendrait presque rien sur l'art. Il apprendrait des choses sur Platon. Car c'est bien la compréhension de Platon que vise Cournarie dans cet extrait. C'est Platon que l'on cherche à connaître. L'étudiant va être ici introduit aux rapports qui existent entre la matérialité du texte de Platon et l'interprétation que l'on peut faire de son propos, aux relations qui existent entre les doctrines plus générales de Platon dans la *République* (sur la physique, la métaphysique, la politique, la sophistique) et sa doctrine sur l'art. Ce qui est visé, c'est une maîtrise par l'étudiant non pas du champ de l'esthétique, mais du champ du texte platonicien. C'est d'ailleurs assez clair quand on considère que Cournarie ne décrit aucune image. Il n'introduit aucune œuvre d'art qui servirait à montrer de quoi cet extrait est la théorie. Et à nouveau, mon propos n'est pas de remettre en question la valeur de telles pratiques. A vrai dire, je les admire et je les apprécie. La question est plutôt : quelle est l'activité avec laquelle nous devons introduire les élèves à la philosophie ? Que doit savoir un élève à l'issue de la classe de terminale ?

L'APPROCHE HERMENEUTIQUE PERMET-ELLE D'ATTEINDRE LES OBJECTIFS DE LA CLASSE DE TERMINALE ?

Ce premier argument en faveur de la manière anglo-saxonne peut, me semble-t-il, être complété par un second. Ce second argument repose principalement sur l'affirmation suivante : je ne crois pas que l'approche herméneutique soit adaptée aux objectifs que l'on attribue à la classe de philosophie de terminale. Je crois qu'il existe un fossé sérieux entre ce qu'on aimerait que la classe de philosophie produise comme résultat sur nos élèves et les moyens que nous mettons en œuvre pour y parvenir. Essayons de dire pourquoi.

La première étape est évidemment de dire quels sont ces objectifs. Pourquoi pensons-nous qu'il est pertinent de faire de la philosophie en terminale ? A cet égard, je n'ai rien de particulièrement original à apporter. Il me semble que la nécessité –partout répétée– de participer à l'émancipation intellectuelle de nos élèves constitue l'un des objectifs majeurs de notre enseignement. C'est d'ailleurs le point de vue qu'adopte le programme en vigueur qui insiste sur la nécessité de développer « l'exercice réfléchi du jugement ». En 1925, les instructions de Monzie ne disaient pas autre chose lorsqu'elles demandaient que le cours de philosophie rende capable d'« exercer un jugement éclairé et indépendant ». Si l'on sort un peu des formules figées et que l'on essaie de retrouver le sens de ces expressions, on se rend compte que l'objectif que l'on assigne au cours de philosophie est de permettre aux élèves d'intérioriser le devoir d'éclairer leurs pensées par des *raisons*. Ils doivent saisir la validité et la nécessité de la règle suivante : ne rien croire que ce qui est soutenu par des raisons solides. Réaliser la validité de cette norme et l'adopter, c'est aussi acquérir une forme d'autonomie intellectuelle. Puisque la seule règle de notre pensée est la présence ou l'absence de raisons valables, on ne peut pas à la fois penser au sens fort et être dépendant. Si notre seul guide dans la pensée est la rationalité ; la tradition, le pouvoir, l'habitude, la paresse ou la peur ne peuvent en aucun

cas déterminer notre pensée. Nous sommes libres de penser car nous savons comment évaluer la vérité ou la fausseté de nos pensées. Evidemment, il y aurait beaucoup à dire sur cet idéal. Il est sans aucun doute excessivement optimiste. Il repose peut-être sur une conception de la rationalité que l'on peut mettre en question. Il questionne peut-être aussi par le rôle sans doute disproportionné que la philosophie s'attribue dans la libération supposée de la pensée des élèves. Pour autant, il me semble que s'il devait y avoir une discussion à son propos, ce serait plutôt sur les modalités, sur l'extension de son influence ou sur sa formulation plutôt que sur la substance de ce qu'il recommande.

Admettons donc que l'un des objectifs du cours de terminale soit de permettre aux élèves d'acquérir une certaine forme d'autonomie intellectuelle. La question que je voudrais poser à présent est celle-ci : dans quels domaines nos élèves doivent-ils être autonomes intellectuellement ? Sur quels objets doivent-ils exercer leur rationalité ? On pourrait être tenté de répondre que cette autonomie doit s'appliquer partout et tout le temps. Il y aurait là assurément une part de vérité. Il est clair que la nécessité de guider sa pensée par des raisons et par des raisons seulement est un principe valable en droit pour n'importe quelle question. Cependant, il est difficile de douter que l'exercice de cette rationalité nous intéresse particulièrement quand il concerne les domaines propres de la philosophie. Notre objectif, c'est que nos élèves soient en mesure de penser librement les grandes questions éthiques, politiques, esthétiques, métaphysiques ou épistémologiques. Nous voulons qu'ils soient capables de se positionner sur la valeur de la technique, sur ce qu'est une société juste ou sur le moment où il devient nécessaire de désobéir aux lois de leurs pays. Nous voulons qu'ils sachent la différence entre le savoir et la simple croyance et qu'ils soient en mesure de dire ce qu'est une bonne preuve.

Mais si notre objectif est celui-là, il me semble parfaitement clair qu'une telle autonomie intellectuelle ne peut pas se concrétiser sans une intelligence des domaines sur lesquels on pense. Les normes de rationalité ne peuvent pas fonctionner à vide. Pour raisonner juste et bien en morale ou en politique, il faut savoir quelque chose à propos de la morale et de la politique. Il faut connaître et être en mesure d'évaluer les réponses possibles aux questions qui se posent. Si on cherche à savoir si une organisation donnée de la société est juste ou injuste, cela ne peut se faire sans une maîtrise et une capacité à discuter ce qui –justement– fait qu'une société est juste ou injuste. Qu'entend-on par « justice » ? Quels sont les biens et quels sont les maux dont la répartition est discutée ?

Quels sont les critères qui sont avancés en faveur de telle ou telle répartition ? Quelles justifications peut-on donner pour ces critères ? Où se situent les points de désaccord entre les différentes conceptions de la justice ? Pour adopter une attitude véritablement rationnelle et pour être en mesure d'être vraiment responsable de sa pensée, il faut être pouvoir comprendre les enjeux, les questions, les réponses et les faits qui font qu'un champ de la pensée est un champ de la pensée.

Le problème à mon avis est le suivant : nous avons déjà reconnu que le cours de philosophie à la française n'avait pas pour objectif premier de faire naître chez nos élèves cette intelligence des domaines de la réalité. J'ai même argumenté qu'il est parfaitement possible d'avoir suivi assidument un cours de philosophie à la française et pourtant de n'avoir strictement rien compris à propos des champs traditionnels de la pensée philosophique. Pourquoi ? Répétons-le rapidement. Comme je l'ai avancé, avoir une compréhension sérieuse d'un domaine comme la morale ou l'esthétique ne peut en aucun cas se réduire à la maîtrise d'éléments théoriques. Comprendre en profondeur, suppose aussi d'avoir un rapport adéquat avec l'ensemble des informations qui composent la *réalité* que ces théories cherchent à expliquer. Cela suppose une intelligence des faits marquants, des d'expériences et des raisonnements clés qui portent sur ces données. Or, c'est justement ce qui –a mon sens– fait défaut dans l'approche herméneutique. Et c'est la raison pour laquelle, on peut connaître quelque chose à l'histoire de la philosophie et pourtant n'avoir rien compris à la philosophie.

La conclusion de tout cela s'en suit naturellement : s'il est nécessaire d'avoir une intelligence profonde des champs sur lesquels on pense pour pouvoir penser librement et que le cours de philosophie à la française ne permet pas d'acquérir une telle intelligence, c'est que le cours de la philosophie à la française n'a pas les moyens de réaliser l'idéal du cours de philosophie. Il fait défaut car il est une pensée des textes avant d'être une pensée des réalités dont les textes traitent. Le cours à la française ne cherche pas déterminer ce qui est moral, ce qui est juste, ce qui est vrai ou ce qui est bon. Le cours à la française permet une lecture profonde de textes qui traitent de la moralité, de la justice, du vrai ou du bon. Et il y a là un fossé qu'on ne peut combler. Ce que l'on veut pour nos élèves, c'est qu'ils prennent leurs responsabilités intellectuelles en morale, en politique ou en esthétique. Ce que l'on veut pour nos élèves c'est qu'il soit en mesure de penser par eux-mêmes ces réalités et de mener leur vie en respectant les normes de rationalité que nous estimons tant. Mais pour parvenir à ce résultat, il faut

bien penser les questions morales, les questions politiques ou les questions esthétiques. Que je sache, les seules questions qui se présentent au cours d'une vie d'être humain ne sont pas des questions interprétatives.

D'UNE CONFUSION POSSIBLE ET ENCORE PLUS GRAVE : PENSER EST-CE ACCETPER CE QUE QUELQU'UN D'AUTRE PENSE ?

Il me semble que l'argument que je viens d'esquisser peut mener à une difficulté bien plus sérieuse encore. Quelle est cette difficulté ? C'est celle qui naît de la confusion entre réflexion philosophique et réflexion herméneutique. C'est celle qui se produit quand on en vient à croire que la meilleure manière de réfléchir au vrai, au juste, au bien ou au beau, c'est de s'en remettre à un texte.

Clarifions un malentendu possible. Je ne suis pas en train d'écrire que n'importe quel cours orienté vers l'approche herméneutique produit cette confusion dans l'esprit des élèves. Si l'on explique clairement que l'objectif du cours est un objectif interprétatif et qu'il s'agit finalement d'un cours d'introduction à la lecture de textes philosophiques, je ne pense pas qu'il y ait un quelconque danger. Il y a un danger lorsque l'un peut être pris pour l'autre. Or justement, il me semble qu'il s'agit d'une spécificité de l'enseignement scolaire de la philosophie en France que de maintenir cette ambiguïté. Comme le remarque Rosat, le cours de philosophie à la française se présente comme un cours organisé autour de questions et de problèmes. Il voudrait apparaître comme ce cours qui va permettre de penser les grandes questions éthiques, politiques, épistémologiques ou métaphysiques. Pourtant, si mes remarques sont justes, il n'est pas cela. Il est le lieu où l'on lit des textes et où l'on apprend à bien interpréter et à bien commenter ces textes. On voit donc comment peut naître la confusion : elle naît lorsqu'on en vient à confondre les pratiques réelles et les déclarations d'intention. Et en effet, comment ne pas être égaré en tant qu'élève –et peut-être en tant qu'enseignant– lorsqu'on se rend compte que la pratique réelle du cours de philosophie de terminale associe « penser par soi-même » et « s'en remettre aux auteurs canoniques » ? On aurait presque le sentiment que la seule façon de penser par soi-même serait de penser ce que pensent les maîtres à penser.

Or, il y a là une subversion radicale de l'exigence de rationalité. Si nous sommes nombreux et nombreuses à accorder une grande valeur aux normes de rationalité, c'est parce que l'autorité de la raison diffère profondément des autres formes d'autorité. Lorsque la tradition, le pouvoir, la paresse ou la peur confèrent de l'autorité à une croyance, cette croyance ne fait pas autorité parce qu'elle est vraie. Elle fait autorité parce qu'elle émane d'une source d'autorité. Au contraire, lorsque la raison confère de l'autorité à une croyance, et à condition que l'on conduise bien sa raison, la croyance fait autorité *parce qu'on estime qu'elle est vraie*. Elle fait autorité parce que nous savons ce qu'est une croyance bien justifiée et parce que nous considérons que cette croyance-là est bien justifiée. Le malaise qui naît de l'association entre « penser par soi-même » et « s'en remettre aux auteurs canoniques » apparaît donc clairement. Les deux logiques n'ont pas grand chose à voir. Il est bon et digne de s'intéresser en profondeur à la pensée des grandes figures de la philosophie, mais penser par soi-même ce n'est pas cela. Laisser entendre que penser la morale, la politique ou la vérité c'est finalement accepter les positions d'une autorité philosophique traditionnelle, constitue une véritable subversion de l'exigence de rationalité car celle-ci recommande justement de faire le contraire.

Il est d'ailleurs parfaitement paradoxal que le texte de Kant « Qu'est-ce que les Lumières ? » soit devenu le passage obligé des cours d'introduction à la philosophie. Car si vraiment on adopte l'approche à la française, l'objectif principal du cours n'est pas de penser le juste, le bien ou le vrai. Il s'agit avant tout de bien lire des textes traitant du juste, du bien ou du vrai. Or, si l'on maintient par ailleurs que cette activité herméneutique est l'alpha et l'oméga de la pensée autonome, il y a potentiellement un énorme malentendu. Car, comme l'écrit Kant lui-même :

Si j'ai un livre qui me tient lieu d'entendement, un directeur qui me tient lieu de conscience, un médecin qui décide pour moi de mon régime, etc., je n'ai vraiment pas besoin de me donner de peine moi-même. Je n'ai pas besoin de penser pourvu que je puisse payer ; d'autres se chargeront bien de ce travail ennuyeux.

REPONSES A QUELQUES OBJECTIONS

1. LE COURS DE PHILOSOPHIE A LA FRANÇAISE EST UN HOMME DE PAILLE

Rien de plus facile que de l'emporter dans une discussion : il suffit de confectionner un homme de paille. Puisqu'on l'a créé soi-même, on est sûr qu'il sera vulnérable à nos arguments. Il suffira de prétendre ensuite qu'on l'a emporté sur la véritable position dont l'homme de paille était en fait la caricature. A ce propos, il me semble qu'on pourrait facilement objecter que le cours de philosophie à la française est un homme de paille. Personne n'a jamais fait un cours qui serait strictement un cours de philosophie à la française et tous les cours de philosophie de France cherchent –en plus de leur ancrage herméneutique– à penser les domaines de la réalité qu'ils abordent. Par conséquent, mes arguments tomberaient d'eux-mêmes car ils ne porteraient pas sur une cible réelle.

Ma réponse à cette objection de l'homme de paille est très simple : elle est juste. Les deux points de vue que sont les cours de philosophie à la française et le cours à l'anglo-saxonne n'existent nulle part en l'état. Tous les cours de philosophie à l'anglo-saxonne que j'ai eus entre les mains reposaient d'une manière ou d'une autre sur des lectures et des interprétations de textes canoniques. Inversement, il est très rare de tomber sur un cours à la française qui laisse complètement de côté l'évaluation des positions et leur rapport à la réalité. Pour autant, je ne pense pas que les quelques remarques que j'ai faites précédemment soient caduques. On peut considérer que le cours à la française et le cours à l'anglo-saxonne agissent comme deux pôles et qu'il existe un continuum de pratiques possibles entre les deux. Cela ne signifie pas que le cours de philosophie à la française n'existe pas du tout, cela signifie simplement qu'on le rencontre peu souvent dans sa forme la plus pure.

Il me semble d'ailleurs qu'on peut assez facilement reconnaître l'approche herméneutique quand elle est dominante si on est attentif aux signes qui la trahissent. Quels sont ces signes ? Le premier est à mon sens l'absence de justifications. Si un cours introduit des hypothèses extrêmement peu plausibles sans jamais chercher à en montrer la nécessité ou la justification, c'est sans doute que l'approche est herméneutique. La raison en est très simple : puisqu'on ne s'intéresse pas aux rapports entre la théorie et la réalité mais aux rapports entre le texte et l'interprétation, toutes les théories sont équivalentes par rapport à la vérité. Il n'est ni nécessaire de montrer ce que l'hypothèse explique ni nécessaire de donner des raisons d'y croire. Au contraire dans l'approche anglo-saxonne, même les hypothèses plausibles *prima facie* sont en général soutenues par des arguments. Le second signe indiquant un ancrage herméneutique est l'absence de critiques : le fait de passer sous silence les défauts, les problèmes et les limites des options théoriques discutées. Si les théories présentées ne sont pas critiquées et que l'on passe de l'une à l'autre par glissements, c'est sans doute le signe que l'approche herméneutique est dominante. Si par exemple, on présente l'hypothèse cartésienne selon laquelle la clarté et la distinction d'une idée nous assure de sa vérité et que l'on ne fait pas remarquer à quel point l'hypothèse d'une intuition rationnelle est étrange et pose de sérieux problèmes, c'est probablement qu'on ne s'intéresse pas à l'évaluation des hypothèses. La raison en est à nouveau assez simple : puisqu'on suit la logique d'un texte ou d'une pensée, on ne se trouve que rarement à l'extérieur de cette pensée, ce qui est pourtant nécessaire si on veut l'évaluer. Enfin, le troisième et dernier indice qui me paraît révélateur d'une approche herméneutique réside très simplement dans l'utilisation concrète du temps de cours. A quoi ce temps de cours est-il consacré ? Une part importante du cours est-elle dédiée à la lecture de textes et à la recherche de correspondances intra et intertextuelles ou au contraire le cours accorde-t-il une grande attention aux situations, aux faits, aux exemples et à la confrontation des hypothèses théoriques avec la réalité qu'elles tentent d'expliquer ? Dans le premier cas, l'approche herméneutique est sans doute dominante et dans le second, l'approche anglo-saxonne.

La seconde objection possible consisterait à pointer que mon erreur n'est pas dans la distinction entre deux manières de faire cours mais dans la relation qu'entretient le modèle à la française avec la réalité. Il s'agit d'affirmer que le modèle à la française est toujours aussi une pensée de la réalité car on ne peut lire un texte de philosophie correctement sans aussi saisir ce que le texte désigne. Quand on lit les *Méditations métaphysiques*, si on le fait correctement, on saisit de quoi il est question et on pense donc bien le champ de la réalité concerné.

Ma réponse à cette objection sera double. En premier lieu, je reconnais que la remarque est valable. Je suis convaincu que bien lire les *Méditations métaphysiques* avec ses élèves cela suppose de faire comprendre de quoi parlent les *Méditations métaphysiques*. Cela étant dit, je pense qu'il faut clarifier une ambiguïté. Comprendre de quoi parlent les *Méditations métaphysiques* et avoir une intelligence des champs philosophiques qui sont abordés par les *Méditations métaphysiques* ce n'est pas du tout la même chose. Avoir une intelligence des champs philosophiques qu'abordent les *Méditations métaphysiques* c'est être en mesure de saisir les réponses qu'apporte Descartes mais aussi de comparer ces réponses avec les autres réponses disponibles, d'être en mesure d'évaluer ces réponses, de saisir leurs forces ou leurs faiblesses explicatives, de connaître les raisons qui nous poussent à croire que ces réponses sont valables et celles qui nous font penser qu'elles ne le sont pas. Or, il est parfaitement clair que tout cela ne se trouve pas dans les *Méditations métaphysiques*. A vrai dire, je pense même qu'on peut passer neuf mois à lire les *Méditations métaphysiques* et pourtant ne toujours pas en avoir la plus petite idée. Pour ne prendre qu'un exemple, on peut être très savant sur la théorie des idées claires et distinctes, avoir mis en relation les différents textes des *Méditations* qui l'évoquent, avoir aussi lu les passages du *Discours de la méthode* ou des *Principes de la philosophie* qui les complètent et pourtant n'avoir pas commencé à se demander si l'idée d'une intuition rationnelle est valable ou plausible. Tout ce qu'on aura compris c'est que Descartes pense qu'elle est valable et plausible. Au minimum, il faudrait se demander ce qu'on doit penser de cette hypothèse qui fait de la simple compréhension d'une idée le critère permettant d'en connaître la vérité ou la fausseté. Est-elle plausible ? Peut-on la justifier ? N'y a-t-il pas des objections dirimantes contre une telle théorie ? Etc.

La dernière objection possible consisterait à affirmer que je sous-estime le cours de philosophie à la française car je manque de saisir cette vérité : on ne pense pas seul mais avec les grands auteurs. En conséquence, un cours composé de lectures de ces grands auteurs seraient finalement le seul moyen pour accéder à la véritable pensée.

En ce qui concerne cette seconde objection, il me semble qu'elle repose sur une ambiguïté dans la phrase « on ne pense pas seul mais avec les grands auteurs ». Que veut-on dire ? Une première lecture de cette phrase est la suivante : comprendre un domaine de la philosophie suppose de comprendre les faits, les problèmes, les questions, les théories et les réponses qui structurent ce domaine. Or, les grandes options théoriques sont particulièrement centrales lorsqu'il s'agit d'engager ce processus. Comprendre quelque chose à la théorie de la connaissance cela suppose évidemment de savoir quelque chose sur le scepticisme, sur l'empirisme ou sur le rationalisme. On peut même considérer que la connaissance de ces points de vue théoriques et leur mise en lien avec les réalités qu'ils désignent résume pour bonne part ce que comprendre un domaine de la philosophie signifie. Cela étant dit, on saisit tout de suite ce que « penser avec les grands auteurs » signifie. Kant, Platon ou Descartes sont très souvent à l'origine des versions les plus célèbres ou les plus solides de ces options théoriques. Ils sont les Newton, les Galilée ou les Darwin de la philosophie et on ne peut pas faire de la philosophie sans eux. En ce sens, je suis pleinement d'accord avec l'expression et je la reprendrais volontiers à mon compte. Par contre, je ne vois pas bien en quoi elle constitue une objection à mon propos.

Il y a cependant une autre lecture possible de cette maxime. C'est celle qui consiste à dire que penser en philosophie, c'est retracer les pas des grands auteurs du passé. Il n'y aurait rien d'autre à faire que de reprendre le fil des raisons que constituent les *Méditations* ou la *Critique de la raison pure*. En ce sens, « on ne pense pas seul mais avec les grands auteurs » ne signifie pas que les grands apports théoriques doivent être intégrés et compris de manière à produire une intelligence profonde des champs philosophiques, mais il s'agit de dire de manière tout à fait littérale que penser, c'est lire les grands auteurs. Cette position est évidemment très étrange. Elle semble même contradictoire. En premier lieu, elle semble nier la possibilité de la philosophie (au profit de l'histoire de la philosophie) ce qui me paraît tout de même un peu cavalier. En second

lieu, elle semble affirmer qu'utiliser sa raison, c'est prendre connaissance de ce que font les grandes figures de la philosophie lorsqu'elles utilisent leur raison. C'est comme si on affirmait que « courir » signifie « regarder quelqu'un d'autre courir ». Permettez-moi de douter de la valeur d'une telle définition.

BIBLIOGRAPHIE

« Manifeste de l'ACIREPH », ACIREPH, URL :

<http://www.acireph.org/1%20ASSOCIATION/Manifeste.php> (Accédé le 26/05/15)

« Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », Jean-Jacques Rosat, URL :

<http://www.acireph.org/4%20Enseigner/1%20Les%20pratiques/La%20question%20des%20connaissances/rosat%20philo%20apprendre.php> (Accédé le 26/05/15)

« Un cours n'est pas une leçon », Jean-Jacques Rosat, URL :

<http://www.acireph.org/4%20Enseigner/1%20Les%20pratiques/le%20cours%20de%20philosophie.php> (Accédé le 26/05/15)

« Pourquoi changer la nature des programmes », ACIREPH, URL :

<http://www.acireph.org/4%20Enseigner/0%20Les%20programmes/Quels%20programmes.php> (Accédé le 26/05/15)

« Réinventer le cours de philosophie générale », Pascal Engel, URL :

<http://www.unige.ch/lettres/philo/enseignants/pe/Engel%201998%20Reinventer%20la%20philosophie%20generale.pdf> (Accédé le 26/05/15)

La dispute, Pascal Engel, Les éditions de Minuit, 1997

« Enseignement scolaire de la philosophie : comment fait-on ailleurs ? Royaume-Uni, Québec, USA », Serge Cospérec dans *Côté-philo* n°15, septembre 2011, URL :

<http://www.acireph.org/Files/Other/CP15%20%20web.pdf> (accédé le 10/04/2015)

« L'enseignement de la philosophie en Italie », Gérard Malkassian, URL :

<http://www.acireph.org/5%20IREPh/Etranger/Philosophie%20Italie.php> (Accédé le 26/05/15)

« La didactique de la philosophie en France : vingt ans de recherche (1989-2009) », Michel Tozzi, URL : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38984> (Accédé le 26/05/15)

« Le choix de l'œuvre en lecture suivi : quelques enjeux de la canonisation en philosophie », Stéphane Charbonnier, URL : <http://www.acireph.org/Files/Other/CP15%20%20web.pdf> (Accédé le 26/05/15)

L'art, Laurent Cournarie, CNED, 2014

Aesthetics, An introduction to the philosophy of art, Anne Sheppard, Oxford University Press, 1987

« L'enseignement de la philosophie aujourd'hui », Alain Renaut, Jean-Louis Thiriet, Alain Finkelkraut, retranscription d'un entretien radiophonique de l'émission « Répliques » sur France Culture, URL :

<http://www.acireph.org/Files/Other/Archives/ACTE%205%20ep%201/00%202%20Renaut%20Thiriet%201999.pdf> (Accédé le 26/05/15)

« Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans jamais l'avoir appris », Jean-Jacques Rosat, Acireph, URL :

<http://www.acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/ROSAT%20sujet%20art%20dissertation.pdf> (Accédé le 26/05/15)

Que peut la philosophie ?, Stéphane Charbonnier, Seuil, 2013

-
- i « L' enseignement de la philosophie en Italie », Gérard Malkassian, URL : <http://www.acireph.org/5%20IREPh/Etranger/Philosophie%20Italie.php> (accédé le 10/04/2015)
- ii « Enseignement scolaire de la philosophie : comment fait-on ailleurs ? Royaume-Uni, Québec, USA », Serge Cospérec dans Côté-philo n°15, septembre 2011, URL : <http://www.acireph.org/Files/Other/CP15%20%20web.pdf> (accédé le 10/04/2015)
- iii « Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », Jean-Jacques Rosat, URL : <http://www.acireph.org/4%20Enseigner/1%20Les%20pratiques/La%20question%20des%20connaissances/rosat%20philos%20apprendre.php> (Accédé le 26/05/15)
- iv La dispute, Pascal Engel, Les éditions de Minuit, 1997
- v « Et si on enseignait la philosophie à la manière de... », Serge Cospérec, Côté-philo n°15, URL : <http://www.acireph.org/Files/Other/CP15%20%20web.pdf> (Accédé le 26/05/15)
- vi « Tout ce que vous devez savoir sur l'art sans jamais l'avoir appris », Jean-Jacques Rosat, Acireph, URL : <http://www.acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/ROSAT%20sujet%20art%20dissertation.pdf> (Accédé le 26/05/15)
- vii « Pourquoi changer la nature des programmes », ACIREPH, URL : <http://www.acireph.org/4%20Enseigner/0%20Les%20programmes/Quels%20programmes.php> (Accédé le 26/05/15)
- viii « Quelle place pour l'histoire de la philosophie dans un enseignement de philosophie générale ? », Jean-Jacques Rosat, URL : <http://www.acireph.org/4%20Enseigner/1%20Les%20pratiques/La%20question%20des%20connaissances/rosat%20philos%20apprendre.php> (Accédé le 26/05/15)