

Séance du 18 Décembre 1902.¹

LA PLACE ET LE CARACTÈRE DE LA PHILOSOPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Au moment où notre Enseignement secondaire est en train de subir la transformation la plus profonde à laquelle il nous ait été donné d'assister, il a semblé utile que la *Société de philosophie* eût occasion de s'entretenir du caractère et de la place que peut recevoir la philosophie dans cet Enseignement. Les observations qui suivent n'ont d'autre prétention que de fournir cette occasion.

I. — On peut concevoir de trois manières diverses, mais non absolument exclusives l'une de l'autre, la situation de cet enseignement dans l'ensemble des études : il peut être concentré, dispersé, ou diffus.

Concentré, s'il est, comme aujourd'hui, l'objet d'une année complète d'études, d'une classe distincte où l'ensemble des connaissances philosophiques constitue la matière dominante du programme.

Dispersé, dans le cas où l'enseignement philosophique, tout en restant distinct des autres, serait fragmenté et distribué par portions dans plusieurs classes successives.

Diffus enfin en tant que les autres enseignements, sans cependant sortir de leurs cadres propres, s'imprégneraient d'esprit philosophique, et s'efforceraient, chacun de son côté, de dégager la philosophie de ses études spéciales.

II. — Le maintien du régime actuel n'étant, en principe, mis en question par personne, on peut se demander seulement jusqu'à quel point les deux autres formes d'enseignement pourraient être appelées à compléter et à préparer celui de la classe de philosophie.

On écartera d'abord l'hypothèse d'un enseignement dispersé, par les raisons mêmes qui justifient l'enseignement concentré de la philosophie. Ce sont principalement les suivantes :

D'abord une double raison d'ordre pédagogique : l'âge des élèves, la maturité nécessaire à ce genre d'études, et l'impossibilité pour le professeur, s'il n'a le caractère et le rôle de professeur principal, d'exercer l'action personnelle sans laquelle le bénéfice de l'enseignement philosophique est singulièrement réduit.

Ensuite une double raison résultant du caractère même des études philosophiques : c'est une discipline distincte, originale, et à laquelle il faut laisser son unité; mais en même temps ce n'est pas une spécialité, une science séparée; elle doit aboutir à la synthèse, à l'organisation de toutes les acquisitions antérieures.

Toutes ces conditions s'opposent à un enseignement dispersé.

III. — Ainsi la classe de philosophie ne peut être préparée convenablement par un enseignement fragmentaire antérieur qui tendrait beaucoup plutôt à la faire disparaître en ayant l'air de la remplacer. Mais cette classe sera au contraire à la fois plus accessible et plus profitable si l'ensemble des enseignements divers qui la précèdent, prend, autant que possible, le caractère philosophique.

Si l'on analyse à quelles conditions ces enseignements pourront acquérir un tel caractère, on reconnaîtra que ces conditions sont celles mêmes qui doivent définir un enseignement secondaire. Une sérieuse préparation philosophique est donc nécessaire à tout professeur.

En conclusion, demander que l'enseignement secondaire soit animé dans son ensemble de l'esprit philosophique, c'est donc simplement demander qu'il réponde à sa définition même et qu'il remplisse sa fonction; et vouloir qu'il se termine par une classe distincte de philosophie, c'est simplement vouloir que son œuvre propre ne s'achève pas sans devenir consciente et explicite.

¹ Étaient présents à cette séance : MM. BAZAILLAS, BELOT, BERGSON BERNÈS, BRUNSCHVICG, COUTURAT, DELBOS, DUNAN, EVELLIN, HADAMARD, HALÉVY, J. LACHELIER, A. LALANDE, X. LÉON, MALAPERT, LE ROY, PICAVET, RAUH, P. TANNERY.

DISCUSSION

M. BELOT. — Messieurs, au moment où notre Enseignement secondaire va subir, de par les réformes qui viennent d'entrer en vigueur, la plus profonde transformation à laquelle il nous ait été donné d'assister, il a semblé utile que la *Société Française de Philosophie* eût l'occasion de s'entretenir de la situation qui est faite ou qui peut être faite à la Philosophie dans Lycées et Collèges.

J'ai d'autant plus volontiers accepté la tâche de présenter à la *Société* quelques observations sur cette question, que je ne suis pas sans inquiétude sur le sort que la réforme va faire à nos classes de Philosophie. Le décret du 22 juillet, en effet, en établissant, sous le nom d'égalité des sanctions, le droit pour les futurs médecins et les futurs juristes de ne pas faire comme par le passé leur philosophie, paraît bien compromettre le recrutement de cette classe. Chose digne de remarque : au milieu de toutes les critiques, parfois très vives, que presque tous les autres enseignements ont eu à subir au cours de la discussion de la Réforme, soit dans la commission parlementaire, soit au Conseil supérieur, soit même dans la presse, on peut dire que, seul, l'enseignement philosophique a été à peu près complètement épargné. Personne, que je sache, ne l'a attaqué; on lui a, au contraire, très généralement rendu hommage; on le reconnaît pour un des plus vivants et pour un de ceux qui ont fait les plus réels progrès en ce dernier quart de siècle; dans la réforme même, qui plus est, on a accru la place qui lui était faite en dehors de la classe de philosophie. Et c'est dans ces conditions qu'une mesure, en somme tout extérieur à la réforme, et sur laquelle le Conseil supérieur n'a point eu à délibérer, se trouve, en fait, et sans qu'un tel résultat, j'en suis sûr, ait le moins du monde été visé, menacer très sérieusement l'enseignement philosophique dans sa partie la plus vitale et la plus essentielle, en compromettant le recrutement de la classe même de Philosophie.

C'est cette circonstance particulière qui rend actuellement opportun l'examen des différentes formes que peut prendre l'enseignement secondaire de la philosophie et des services qu'il peut rendre. Notre *Société* ne peut se désintéresser d'une question dans laquelle se trouve, en somme, engagé l'avenir des études qui nous sont chères, puisque c'est au lycée que le jeune homme prend conscience de ses goûts et de ses aptitudes, et qu'une étude avec laquelle l'adolescent n'aura jamais pris contact n'a guère de chances d'attirer l'homme fait.

*
* * *

On distingue d'ordinaire deux formes possibles de l'enseignement philosophique au lycée : il peut être *dispersé* dans diverses classes ou *concentré* dans la classe de philosophie. Cette distinction ne me paraît pas suffire. Il me semble important, et c'est sur quoi j'insisterai particulièrement aujourd'hui, de reconnaître encore une forme d'enseignement philosophique dans le fait que tous les autres enseignements, sans sortir de leurs cadres propres, acquerraient un caractère philosophique par la méthode dont ils useraient, par l'esprit qui les animerait. C'est ce que j'appellerai la philosophie diffuse.

Personne, en principe, ne met en question le régime actuel, c'est-à-dire le maintien, dans une classe distincte, d'un enseignement concentré de la philosophie. Il ne s'agit donc guère que de savoir de quelle manière cet enseignement peut être préparé par les classes antérieures. C'est en effet le privilège, si l'on veut, du professeur de philosophie, que de recevoir des esprits tout neufs, qui ne sont ni prévenus ni blasés, et qui, pour la plupart, sont facilement séduits par la nouveauté même des études qu'il leur fait faire. Mais ce privilège ne va pas sans inconvénients. Car d'un côté les élèves, ignorant tout de la philosophie au moment où ils y arrivent, n'ont aucune raison particulière de préférer cette classe à la classe voisine des mathématiques; il seront peut-être heureux d'y être entrés, mais pourquoi seraient-ils tentés d'y entrer? Et d'autre part le profit qu'ils en peuvent tirer ne serait-il pas plus grand et plus général si une certaine préparation antérieure y avait adapté leurs esprits? Il y a donc du vrai dans le mot prononcé par M. Lavisse, lorsque dans une conférence récente, où d'ailleurs il témoignait à la philosophie une bienveillance contrastant avec son extrême sévérité pour tous les autres enseignements, il lui reprochait cependant d'être comme une « tête sans corps » et de ne pas suffisamment se souder à l'ensemble des études. Donc pour cette double raison, tirée de la nécessité d'attirer des élèves à l'enseignement philosophique, et du désir de le leur rendre plus accessible et plus profitable, il y a lieu de se demander comment la classe de philosophie pourrait être plus intimement reliée aux autres classes et préparée par elles.

*
* *

Examinons d'abord l'hypothèse d'un enseignement dispersé de la philosophie, qui anticiperait sur celui de la classe même de philosophie.

La première difficulté que cette idée suscite est de savoir quelle partie de cet enseignement pourrait être ainsi détachée. Évidemment on ne peut songer à la métaphysique qui est celle de toutes qui exige le plus de maturité des esprits, et même des connaissances relativement étendues. Ce ne sera pas non plus la logique, assez ardue et aride, qui requiert l'habitude de l'abstraction et le développement de la réflexion, sans parler des connaissances scientifiques, en l'absence desquelles il est impossible d'exposer la méthodologie. Il semblerait relativement plus raisonnable de penser à la Psychologie. Ici, pourrait-on croire, les études littéraires ont dû préparer les élèves et leur rendre accessibles les analyses de psychologie. Cependant cette hypothèse d'un enseignement de la psychologie antérieur à la classe de philosophie, et détaché d'elle, me semble encore à écarter. J'ai souvent constaté que cette partie du programme paraît aux élèves mêmes de philosophie une des plus difficiles. Faute d'une suffisante habitude de tourner leur réflexion vers le dedans ou de considérer en eux-mêmes les faits de la pensée, ils trouvent la psychologie fort abstraite, alors même qu'on fait tout pour réagir contre cette impression. La morale enfin paraît assurément plus accessible. Dès longtemps un enseignement de la morale existe en quatrième moderne, et le principe d'un tel enseignement a été consacré et étendu par la récente réforme. Il ne faut pas nier que cet enseignement de la morale en quatrième et en troisième, bien que séparé par plusieurs années de la classe de philosophie, puisse jusqu'à un certain point faciliter la tâche de cette dernière. Tel n'est pourtant pas le but de son institution. La morale enseignée en troisième et en quatrième a un caractère essentiellement pratique. Elle fournira sans doute une matière utile à l'enseignement philosophique de la morale, mais elle n'est nullement destinée à le remplacer et elle n'y est pas apte. Donnée, en principe, par le professeur principal de la classe, cet enseignement a surtout pour raison d'être la nécessité d'assurer la part de l'éducation morale et civique à côté de celle de l'instruction intellectuelle.

En conclusion, l'hypothèse d'un enseignement dispersé de la philosophie apparaît donc comme chimérique dès qu'on veut en définir l'application. Mais des raisons générales s'y opposent.

D'abord une double raison d'ordre pédagogique. J'ai déjà indiqué, en passant la première, tirée de la maturité nécessaire des élèves, qui exige qu'on recule le plus possible l'enseignement proprement philosophique. Certains trouvent déjà que nos élèves nous arrivent bien jeunes, et j'ai souvent entendu moi-même de bons élèves déclarer qu'ils n'avaient bien senti le profit de leur classe de philosophie qu'après en être sortis. Mais encore ce profit n'est-il possible que parce qu'au moins l'assimilation avait commencé pour ces élèves. On peut présumer qu'il serait nul avec des élèves de plusieurs années plus jeunes. Mais une seconde raison, moins évidente, peut-être, n'est pas moins décisive dans le même sens. *Dispersé, l'enseignement philosophique devient un enseignement accessoire, et par suite perd la plus grande partie de son efficacité.* On a souvent reproché à l'enseignement moderne, et l'on renouvelle parfois ce reproche contre la réforme présente, de trop multiplier les professeurs dans une même classe, de ne pas assurer l'unité de direction, et de diminuer par suite l'autorité et l'influence de l'enseignement, en l'éparpillant. La spécialisation dans le professorat est plutôt un mal nécessaire qu'elle n'est vraiment un bien en elle-même. « Ce sont, disait à peu près M. Lavisce dans la conférence que je citais déjà tout à l'heure, ce sont des fragments de professeur qui s'adressent à des morceaux d'élèves. » Cet inconvénient serait encore plus grave dans le cas qui nous occupe, où le professeur de philosophie deviendrait un professeur accessoire, se promenant d'une classe à l'autre. Car aucun enseignement plus que celui de la philosophie n'exige la confiance et la sympathie de l'élève pour le professeur; nulle part la personnalité de celui-ci ne se trouve plus entièrement engagée. Ici, c'est vraiment comme je l'écrivais moi-même récemment, l'homme tout entier qui s'adresse à l'élève tout entier. Ici, plus que partout ailleurs, l'unité de direction est, au point de vue intellectuel, la condition impérieuse d'un bon enseignement.

A cette double raison pédagogique s'ajoute une double raison tirée de la nature même de la philosophie : la philosophie est en un sens quelque chose de très distinct, et cependant c'est le contraire, d'une spécialité, il est donc difficile de la fragmenter, et dangereux d'en transformer l'enseignement de façon à faire du professeur de philosophie un spécialiste à côté de plusieurs autres.

D'une part en effet la philosophie est une discipline présentant une certaine homogénéité et une certaine unité. Malgré ce qu'il semble y avoir de contingent et de purement historique dans sa constitution actuelle, telle que nos programmes universitaires l'acceptent, on ne saurait admettre qu'un tel résultat soit purement fortuit et ne corresponde à rien de réel. Les enseignements scientifiques font connaître les *choses*,

le monde. Les enseignements littéraire et historique font connaître les *produits* de l'activité humaine, les institutions, les langues, les arts, la littérature. C'est le rôle propre de la philosophie d'aborder directement l'étude de *l'homme* intellectuel et moral, individuel ou social, de ses facultés, des principes, et du mécanisme des productions humaines, d'abord envisagées en elles-mêmes. Il y a donc là une véritable unité, et il ne saurait y avoir que des inconvénients à fragmenter une étude dont toutes les parties forment réellement un tout et s'éclairent mutuellement.

Mais d'autre part, et c'est la conséquence même de ce qui précède, la philosophie ne saurait se suffire à elle-même. La métaphysique et la logique ne sont rien sans les sciences qui leur fournissent une matière. La morale reste en l'air si l'histoire ne lui vient en aide avec la sociologie et la psychologie. La psychologie elle-même pourrait sans doute être considérée comme une science distincte et autonome. Mais au niveau où elle peut être étudiée dans l'enseignement secondaire, elle ne peut guère être qu'une réflexion sur la conscience, ses conditions et son développement, sur l'esprit et ses manifestations essentielles, et il devient à peu près impossible de la séparer de l'ensemble des connaissances littéraires et scientifiques acquises dans les classes antérieures. Ainsi, à ce point de vue, la philosophie apparaît comme une synthèse objective et subjective; elle utilise et organise les résultats de toutes les études, les résultats objectifs, c'est-à-dire les connaissances accumulées, mais jusqu'ici séparées, les résultats subjectifs, c'est-à-dire les aptitudes, les facultés jusqu'ici développées, mais encore inconscientes.

C'est pourquoi *l'enseignement philosophique supposé dispersé perdrait véritablement son sens et sa valeur.*

Un tel enseignement est donc à la fois pratiquement impossible; il est contraire à l'esprit et à la nature même de son objet; enfin, loin de préparer vraiment la classe de philosophie, il ne pourrait que compromettre son existence même en ayant l'air de la remplacer, sans pouvoir jamais y réussir.

*
* *

Laisserons-nous donc la classe de philosophie absolument sans préparation et superposée au reste des études, mais sans lieu assez visible avec elles ?

J'ai déjà indiqué que cela n'était pas sans danger, ni au point de vue du recrutement même de cette classe, ni au point de vue du profit qu'on en tirera. Elle apparaîtra en effet trop facilement comme une spécialité encore, avec cette différence qu'elle serait superposée aux autres études au lieu d'y être juxtaposée. Et, en effet, si cette nouveauté qu'elle présente aux yeux des élèves n'est pas sans éveiller l'intérêt des plus intelligents lorsque le professeur y met quelque adresse, cependant elle peut dérouter aussi l'élève, soit que ses aptitudes propres restent insuffisantes, soit que le maître ne sache pas assez s'adapter à la situation ni ménager les transitions. Inversement il peut arriver, si, de cette surprise, il ne subsiste que les bons effets, que la séduction du nouvel enseignement s'exerce au détriment des études antérieures, dont l'élève méconnaîtra injustement la valeur et l'intérêt, parce qu'il n'y verra pas la préparation de celles qui maintenant le captivent.

Comment donc maintenir, de cette situation, ce qu'elle a de bon, et en éviter les inconvénients ? Comment respecter cette heureuse nouveauté qui est le privilège de la classe de philosophie, et cependant éviter que la surprise dégénère en un véritable trouble pour l'esprit, et le paralyse. Je ne vois pas d'autre solution au problème ainsi posé que de proscrire la philosophie *dispersée*, mais d'instituer la philosophie *diffuse*. De cette manière on évite de déflorer sans profit l'enseignement proprement philosophique, et en même temps on y prépare les esprits. Ainsi sera conservé, ce semble, le charme singulier propre à cette classe, que tout, en un sens, y est nouveau, et que pourtant tout y est connu. On y prend conscience d'une pensée restée jusqu'ici pour ainsi dire extérieure à elle-même. On reconnaît que l'on savait, et tout à la fois on s'aperçoit que l'on ignorait.

Que peut donc être maintenant cette philosophie *diffuse* ? Rien autre chose que l'esprit philosophique lui-même appliqué aux diverses matières de l'enseignement. Mais il se trouve précisément que, suivant nous, donner à l'enseignement un tel caractère ce n'est rien de plus qu'en faire un enseignement secondaire, conforme à son essence et à sa définition,

Comment définirons-nous en effet la fin de l'enseignement secondaire ? Je ne saurais en trouver de définition plus nette ni plus adéquate que les termes mêmes de la première des *Regulae* de Descartes : « *Studiorum finis esse debet ingenii directio ad solida et vera de iis omnibus quae occurrunt proferenda judicieux* ». Descartes, sévère critique des écoles de son temps, reste ici pour le nôtre encore un admirable guide. A son exemple, nous pouvons sans doute condamner des études que nous trouverions vraiment inutiles; mais avec lui, nous saurons voir que celles qui sont vraiment utiles ne sont nullement celles qu'on cultiverait en quelque

événement, envisagé à tous les points de vue. Il fera comprendre chaque fait ou chaque institution en fonction des faits et des institutions semblables ou opposés qu'il pourra recueillir dans d'autres périodes de l'histoire ou chez d'autres peuples; ou encore en fonction des faits et des fonctions différents empruntés au même temps.

Telle est la première idée que je me fais de la méthode propre à l'enseignement secondaire. Lui reprochera-t-on d'avoir quelque chose *d'encyclopédique*? Assurément, elle exige chez le maître l'espèce de « polymathie » dont je parlais tout à l'heure, une grande variété de connaissances avec une certaine agilité d'esprit pour les utiliser, et c'est ce qui en fait la difficulté. Il est bien plus aisé de se cantonner dans une spécialité et d'y multiplier les détails. Mais que blâme-t-on dans « l'encyclopédisme »? Juste le contraire de ce que je demande. On critique l'accumulation de connaissances juxtaposées comme les articles d'un dictionnaire, et qui restent étrangères les unes aux autres, partant inutiles, au lieu de s'éclairer mutuellement. Il s'agit au contraire de faire librement communiquer, sans les confondre, toutes les cases du cerveau, tous les compartiments de la pensée.

Incriminera-t-on la superficialité d'un tel enseignement? Mais un enseignement superficiel consiste, au contraire, dans une revue rapide et soi-disant complète, dans une série de choses du même ordre. Par exemple on fera, en histoire littéraire, une longue énumération d'auteurs et d'œuvres dont beaucoup seront de second ou de troisième ordre, on parcourra, sans s'arrêter sur aucun, une série de théorèmes, avec le seul souci de n'en pas omettre. Mais c'est précisément le contraire de ce que je demande.

Au reste *on confond trop souvent la vérité avec l'exactitude rigoureuse*, et cette confusion, bien qu'elle témoigne d'un scrupule respectable, n'en est pas moins fâcheuse dans l'enseignement, surtout dans l'enseignement secondaire. C'est ce qui fait, par exemple, que les « leçons de choses » faites aux plus jeunes élèves sont souvent assez mal vues de nombre de professeurs de sciences. Négligera-t-on pourtant d'expliquer les saisons, parce qu'un ne peut dire à l'enfant ni pourquoi l'axe de la terre est oblique sur l'écliptique, ni pourquoi il se déplace parallèlement à lui-même, ni comment ce parallélisme est altéré par une révolution conique rétrograde qui s'opère en 260 siècles, et que vient encore compliquer la *nutaton*? Il faut évidemment savoir reconnaître dans la pratique que toute vérité n'est qu'une approximation; ce serait l'oublier et s'inspirer d'un véritable dogmatisme que de renoncer à faire connaître une vérité parce qu'on n'en peut pas fournir la formule parfaitement adéquate. Il suffit qu'on ait soin de ne pas donner à entendre plus qu'on n'affirme véritablement et de délimiter aussi nettement que possible ce que l'on prend et ce qu'on néglige de la réalité.

2. On peut entrevoir déjà qu'une telle méthode aura pour seconde définition de *niser au concret* et pour résultat de donner le *sens du réel*.

On reproche bien souvent à l'enseignement secondaire d'être formel. Il l'est en effet légitimement quant à ses fins en ce sens qu'il a en vue non le contenu des connaissances, mais le profit de l'esprit. Mais cela n'implique nullement qu'il le soit quant à ses moyens, quant à son contenu même. Car c'est précisément dans ce cas qu'il manquerait sa fin : il est impossible d'exercer vraiment l'esprit à vide.

Il est visible que la méthode décrite évite le psittacisme et développe le sens du concret, car c'est la multiplicité des aperçus que nous obtenons d'un même fait ou d'une même vérité qui lui donne en quelque sorte l'existence réelle, comme les diverses perspectives que nous obtenons d'un objet matériel lui donnent seules à nos yeux l'épaisseur et la solidité qui le distinguent d'une vaine peinture. Faire vivre les concepts en les faisant passer à l'état d'intuitions voilà ce qui doit nous préoccuper, autant que de donner un sens précis aux intuitions en les formulant à l'aide des concepts.

Je me souviens de l'impression bizarre que me fit la définition du « moment d'une force » la première fois qu'elle me fut enseignée. Je ne voyais, faute d'explication, et d'application, ni la raison de l'expression, ni surtout celle qui avait pu déterminer l'étude d'une semblable fonction. Ce choix semblait arbitraire et fortuit. Il eût suffi de me représenter ce qui arrive lorsqu'un cheval de halage tire un wagon ou un bateau à l'aide d'une corde oblique à la direction du rail ou du canal, pour me faire saisir d'emblée et l'expression, et la définition, et l'intérêt de la quantité mécanique ainsi définie.

Là, nous avons une formule qui ne disait rien. D'autre fois la formule parle trop, et suscite des représentations erronées qu'il faut arrêter à temps. C'est ce qui arrive lorsqu'on dit que la terre « tombe » vers le soleil à raison de tant de mètres par seconde. Là le mot scientifique paraissait vide de toute représentation commune. Ici au contraire c'est le mot et la représentation vulgaires qui sont employés en un sens scientifique inaperçu de l'enfant. Mais c'est encore par le retour au concret, et par le rapprochement de deux notions fort éloignées pour l'esprit novice que l'erreur sera écartée et l'intelligence éclairée.

Ainsi c'est la science spécialisée, réduite à un seul point de vue sur les choses, et procédant suivant la marche unilinéaire qui est abstraite. Et si l'esprit philosophique, dans l'enseignement des connaissances les plus diverses, est réellement caractérisé par l'emploi de ce que j'ai appelé la méthode rayonnante, c'est bien lui qui revient réellement au concret. Car l'enseignement est le plus souvent obligé, en fait, à marcher beaucoup moins des choses aux idées que des idées et des mots aux choses, parce qu'il a pour base le langage et les catégories de la pensée collective. Il ne part pas de l'expérience brute, mais doit en reconstituer les objets déjà débrouillés et ramenés en partie à des termes intelligibles.

3. Enfin, par cette constante confrontation des formules avec les choses, cette méthode développera le *sens critique* dans la meilleure acception du mot, et par là encore elle est vraiment philosophique. On se figure couramment que l'enseignement secondaire ne doit enseigner que la science *faite*, qu'il est une œuvre de « vulgarisation » des connaissances les plus solides. Il me semble que c'est là un contre-sens grave. Certes je ne veux pas dire qu'il doive s'attarder à la science *défaite*, c'est-à-dire à une étude de pure curiosité et de vaine érudition qui ressuscite des auteurs oubliés, des œuvres mortes, des théories enterrées. On ne le fait même que trop, dans tous les domaines, et la manie historique n'est que trop favorable à l'esprit de routine. Mais placé toujours au point de vue de l'esprit, l'enseignement secondaire expose surtout la science qui se fait; et par là, conduit au seuil de la science à faire.

À mon sens on se contente trop souvent d'exposer des résultats acquis. Non seulement il faudrait insister davantage sur la manière dont ils l'ont été, mais il faudrait aussi à mon sens mettre davantage en lumière les *problèmes*, les difficultés inhérentes à certains concepts, les anomalies qui viennent gêner les théories trop simples. Les esprits jeunes croient trop volontiers à la clarté et à l'évidence des idées, à l'intelligibilité de tout ce qui est, soit rendu familier par l'expérience (par exemple, le fait de l'élasticité), ou simplifié par une expression facile — dont l'ambiguïté et l'imprécision leur échappe (par exemple la lutte pour la vie et le triomphe des plus forts). L'enseignement ne doit pas, par son allure dogmatique, favoriser ces illusions trop naturelles à l'inexpérience. S'il veut éveiller la réflexion, il faut bien qu'il montre les difficultés, qu'il fasse sentir les limites de la science. S'il veut donner le sens du concret, il faut qu'il laisse entrevoir à quel point la réalité dépasse nos formules.

Ainsi je crois avoir montré que tout l'enseignement secondaire doit être animé de l'esprit philosophique, et que, en ce sens, la philosophie doit y être diffuse. Demander qu'il en soit ainsi *c'est simplement demander que l'enseignement secondaire réponde à sa définition même et remplisse sa fonction propre*.

Une conclusion pratique qui s'impose sur ce point c'est qu'une *préparation philosophique s'impose à tout professeur de l'enseignement secondaire*. Au moment où le grave problème énoncé en tête des conclusions de la Commission parlementaire : « former des éducateurs » sollicite de tous côtés l'attention, où l'on sent plus que jamais la nécessité d'assurer non seulement la préparation scientifique des maîtres, mais leur préparation professionnelle, il est opportun de montrer quelle part la philosophie peut y revendiquer, et qu'en un certain sens le professeur de philosophie n'est pas seulement le représentant d'un enseignement particulier, mais pour ainsi dire un professeur de professorat.

*
* *
*

Si la philosophie diffuse est l'âme même de tout l'enseignement secondaire, il est logique qu'une classe de philosophie en soit le couronnement. On peut dire que c'est dans cette classe que l'œuvre propre de l'Enseignement secondaire devient explicite et consciente. Par la préparation dont je viens de parler cette classe ne sera pas rendue inutile, mais seulement plus accessible, plus désirée, plus profitable. Elle aura pour tâche d'analyser directement les facultés humaines, les principes de la science et de l'action dont jusqu'alors on n'aura étudié que les produits, à faire voir du dedans ce qui jusqu'alors n'aura été aperçu que du dehors.

La thèse quelquefois énoncée du rejet de la philosophie dans l'enseignement supérieur, apparaît d'après ce qui précède comme un véritable contre-sens, puisque, d'une part, la philosophie y deviendrait alors une spécialité juxtaposée à d'autres spécialités, et que d'un autre côté l'enseignement secondaire perdrait son complément naturel. Au reste cette thèse paraît abandonnée, et nous avons, au Conseil supérieur, pris acte, avec la plus vive satisfaction, de déclarations très nettes à cet égard et d'autant plus précieuses qu'elles étaient plus autorisées.

Ce n'est pas ici, messieurs, alors que j'ai devant moi les représentants les plus distingués de l'enseignement philosophique, que je pourrais trouver utile d'en montrer l'intérêt, ni surtout me permettre

de dire ce qu'il doit être. Je pourrais plutôt exprimer le souhait qu'on se fasse dans le public une idée plus exacte de ce qu'il est ou tend à être aujourd'hui. On se le représente quelquefois encore comme dominé par une dialectique abstraite et stérile. Je crois qu'au contraire il est de plus en plus nourri de science et préoccupé de morale, et qu'il est par suite moins verbal, moins conventionnel, par suite aussi moins étroit et moins dogmatique qu'il ne l'était à une certaine époque. D'autres le croient encore réduit à une histoire des doctrines, et soucieux surtout de recueillir pieusement des théories périmées ou occupé à de mesquines réfutations que le progrès même des connaissances et des idées a rendues bien inutiles. La réduction de l'histoire de la philosophie dans les nouveaux programmes montre assez que telle n'est pas la tendance véritable. Certes, rien ne nous semble absolument vain de ce que l'esprit humain a pu jamais produire, et en un sens toute pensée est éternelle. Mais ce n'est pourtant, dans l'enseignement secondaire du moins, que le sens actuel et vivant des doctrines passées que nous nous plairons à recueillir. C'est leur rendre la meilleure justice que d'y chercher ainsi notre profit.

*
* *

J'ai hâte de conclure ce trop long exposé. Il me paraît en résulter que la classe de philosophie est normalement la classe terminale de tout élève de l'enseignement secondaire. Si des circonstances tout extrinsèques nous ont empêché de demander qu'il en fût ainsi, ce n'est pas une raison pour qu'ici affranchis de toute préoccupation des applications pratiques, nous ne posions pas le principe. Nous avons eu grand-peine à empêcher que la classe de mathématiques élémentaires juxtaposée à la philosophie ne fût explicitement reconnue classe de préparation aux écoles scientifiques. En fait, elle n'apparaît pas autrement, au public et aux universitaires mêmes, et ne joue guère en effet d'autre rôle. L'habitude fait que nous ne nous étonnons pas de cet état de choses pourtant aussi anormal que si le lycée installait chez lui une première année de droit ou de médecine. L'École de droit est toujours restée chez elle, l'École de médecine exige une année de P. C. N. faite à la Faculté. Les écoles scientifiques, au contraire, nous prennent, on peut le dire, nos élèves un an d'avance. Il est peut-être difficile, tant que l'Université n'aura pas la mainmise sur leurs programmes, qu'il en soit autrement. Mais il faut voir bien nettement que la classe de philosophie est vraiment la seule classe où s'achève l'enseignement secondaire. Si elle venait à être compromise, la seule barrière disparaîtrait qui empêche l'envahissement du lycée par les écoles spéciales, l'empiètement des préparations professionnelles sur l'ensemble des études, le triomphe du métier avec sa routine sur l'intelligence féconde et progressive.

M. LE ROY. — Les quelques remarques que je voudrais présenter, après la communication si intéressante de M. BELOT, ont trait aux rapports entre l'enseignement des sciences et l'enseignement de la philosophie. L'idéal serait que le second inspirât le premier et que réciproquement celui-ci, par le caractère qu'il aurait ainsi revêtu, pût servir de préface préparatoire à celui-là. Où en sommes-nous à cet égard ? et que faut-il faire pour améliorer la situation présente ? Voilà ce que je me propose d'examiner.

Je considérerai d'abord la matière de l'enseignement scientifique, c'est-à-dire les programmes, puis la forme de l'enseignement scientifique, c'est-à-dire l'esprit dans lequel il est donné.

Pour ce qui est des programmes, il y en a de deux sortes : ceux que l'Université rédige et ceux qu'elle subit. Ils n'appellent pas les mêmes réflexions.

Les premiers concernent les classes élémentaires des Lycées et Collèges, jusques et y compris la classe dite de « Mathématiques élémentaires ». Ils viennent, comme on sait, d'être réformés de fond en comble. Cette réforme a réalisé un progrès indéniable. Que faisait-on jadis ? On enseignait les débuts des sciences comme si tous les élèves étaient destinés à devenir des spécialistes dans toutes les spécialités à la fois. Aucune erreur ne saurait être plus directement contraire à l'idée qu'il faut se faire d'un véritable enseignement secondaire. S'agissait-il, par exemple, de mathématique ? Sans doute on ne songeait pas à enseigner toute la science, mais on enseignait au moins le commencement de celle-ci d'une façon absolument complète, avec tous les raffinements de rigueur et de précision que l'esprit humain a pu inventer après vingt siècles de critique, comme si chaque élève devait achever un jour l'étude amorcée, comme si par conséquent le but à viser consistait à exposer les premiers chapitres dans une forme telle qu'il ne soit plus jamais besoin d'y revenir. Aussi allait-on choisir pour thème principal des leçons l'œuvre de cet impeccable artiste que fut Euclide et l'on ne faisait grâce d'aucun théorème dans la chaîne merveilleuse de ses déductions. Qu'il faille une longue culture pour arriver à sentir et comprendre une si austère beauté : voilà ce dont on s'inquiétait peu. Que la lenteur des débuts empêchât de parvenir jusqu'aux notions vraiment utiles, fécondes, intéressantes, suggestives, on ne s'en inquiétait pas davantage :

ces notions ne figuraient-elles pas au programme de mathématiques spéciales, voire au programme de licence ? Le résultat d'une telle méthode était bien simple : la plupart des élèves, ne poussant pas leurs études mathématiques au delà du baccalauréat ès sciences, sortaient du lycée encombrés de menus théorèmes qu'ils oubliaient aussitôt et ne soupçonnaient même pas ce qui fait la puissance et la valeur de l'analyse moderne. Partout, d'ailleurs, il en était ainsi. Toutes les sciences étaient enseignées de la même manière. Les éléments de la botanique étaient présentés comme s'il s'agissait de la première année d'études d'un futur botaniste : pour un peu, on se fût borné à l'examen de la cellule, parce que la cellule est l'élément simple du vivant. Et ainsi de suite.

Aujourd'hui, je le répète, un grand progrès a été accompli. Dès les classes de lettres, on indique aux élèves les principes du calcul infinitésimal; on leur suggère les notions d'intégrale et de différentielle; des manipulations pratiques ont même été instituées pour leur apprendre à rapprocher de certains faits très simples d'expérience courante les définitions abstraites qu'on essaie de leur faire entendre. De même, en physique, on voit enfin figurer dans les programmes la notion d'énergie, de conservation et de dégradation de l'énergie, etc. Si donc il subsiste encore des traces de l'erreur que je signalais plus haut, au moins est-on résolument entré dans la bonne voie. Le reste sera affaire de temps; mais il n'y a pas lieu d'insister.

La situation est tout autre en ce qui regarde les programmes subis par l'Université, j'entends les programmes d'admission aux Écoles spéciales. Or l'importance de ces programmes est extrême, car c'est par exemple le programme de l'École Polytechnique enseigné dans la classe de mathématiques spéciales qui, par attraction, oriente et détermine l'enseignement dans toutes les autres classes de mathématiques. Voyons donc brièvement comment est conçu ce programme qui vient, lui aussi, d'être refondu.

Quelques faits, pris au hasard, montrent immédiatement de quelle façon singulière il a été composé, puis rédigé. La notion de limite n'y figure pas. Il est spécifié qu'on ne demandera ni la définition des nombres irrationnels, ni la démonstration des règles de calcul correspondantes : mais on peut interroger sur la fonction exponentielle dans le cas de l'exposant incommensurable. A propos des fonctions continues, le texte officiel dit : « On demandera de démontrer que toute fonction qui admet une dérivée dans un intervalle est continue dans cet intervalle, *ce qui permettra d'établir immédiatement la continuité de toutes les fonctions usuelles* », or on ne peut démontrer l'existence des dérivées usuelles sans admettre la continuité des fonctions correspondantes. Dans la théorie des équations, on exclut expressément les questions relatives à la résolution algébrique des équations du 3^e et du 4^e degré : c'étaient celles qui pouvaient le mieux faire comprendre aux élèves les théories générales. En vue de la mécanique, on introduit la notion de différentielle; mais on ajoute : « Les candidats devront être familiarisés avec la notation différentielle, mais pour les différentielles premières seulement » ; or, en mécanique, on a surtout à manier des différentielles secondes. En vue de la mécanique encore, on introduit la notion de courbure dans le programme de géométrie analytique, mais à propos des courbes planes seulement, alors que la mécanique n'a guère à l'utiliser qu'au sujet des courbes gauches. Ni l'homographie, ni l'involution, ni la notion de rapport anharmonique ne figurent au programme de géométrie. Pour ce qui concerne la mécanique, il y a un article ainsi libellé : « définition de la masse et de la force »; mais une note ajoute : « on *admettra* qu'une force appliquée à un point matériel est égale géométriquement au produit de la masse du point par l'accélération qu'elle lui imprime ». Parmi les applications, on n'a oublié que la gravitation universelle. Je pourrais multiplier sans fin ces exemples. Et je n'ai parlé ni du programme de physique ni de celui de chimie!

D'une façon générale, le programme qui nous occupe tend à donner à l'enseignement une orientation très fâcheuse. En Algèbre, en Géométrie, en Mécanique, l'esprit est le même : tout ce qui est développement analytique, mécanisme de calcul, prime ce qui est idée, ce qui est intuition des faits mathématiques. Le but rêvé semble être que les élèves en arrivent à pouvoir calculer sans penser, comme des machines, Et on atteint presque ce but; trop souvent, les élèves ne soupçonnent ni que les mathématiques puissent servir à quelque chose, ni qu'elles aient un autre objet que l'établissement d'inépuisables théorèmes sur les coniques, ni qu'il existe vraiment des faits mathématiques, ni que l'intuition de ces faits exige — outre le jeu des formules — du bon sens et de la réflexion. Toutes ces remarques, d'ailleurs, s'appliquent peut-être davantage encore à l'enseignement de la physique.

En résumé, si nous considérons l'enseignement des classes spéciales dans sa matière et dans son esprit, voici les conclusions qui apparaissent en relief :

1° *Cet enseignement est beaucoup trop chargé.* — Le professeur de mathématiques spéciales est obligé de faire son cours à toute vitesse pour le finir en temps utile, à peine peut-il de loin en loin expliquer en détail quelque application sous forme de problème; en tout cas il faut qu'il renonce à faire sérieusement réfléchir ses élèves.

2° *Cet enseignement est trop purement mathématique et, en mathématique même, trop exclusivement scolastique et formaliste.* — Trop mathématique, il ne tend nullement à éveiller chez les élèves le sens du réel, le sens expérimental. Trop formaliste, il les habitue à calculer plus qu'à raisonner.

3° *Cet enseignement est tout à fait anti-philosophique.* — Faute de temps, on n'exerce les élèves ni à la réflexion ni à la critique. Le résultat le plus clair est qu'on leur insinue — peut-être sans le vouloir — je ne sais quelle conception grossièrement réaliste de la science, qui est en opposition complète avec tout l'esprit de la véritable science moderne.

M. BELOT remercie M. LE ROY de l'analyse et de la critique qu'il vient de faire, avec l'autorité qui lui appartient, des erreurs que renferment les programmes de nos écoles scientifiques. Il est particulièrement frappé de voir un mathématicien dénoncer l'abus des mathématiques, comme le faisait si sévèrement A. Comte. Ces observations sont une précieuse confirmation dit vœu que formulait M. BELOT, et tendant à exiger des professeurs en général, et de ceux des sciences en particulier, une culture philosophique sérieuse.

M. P. TANNERY déclare que la Société est sans doute tout entière d'accord sur l'opportunité en général du vœu que propose M. BELOT; mais la formule semble difficile à trouver. M. TANNERY s'associe aux critiques présentées par M. LE ROY sur le programme de l'École Polytechnique; il reconnaît que les cours, trop chargés, ne donnent pas les résultats proportionnés désirés. Les polytechniciens d'aujourd'hui sont moins aptes à résoudre les problèmes que les polytechniciens d'autrefois — moins surchargés.

M. BERGSON. — M. LE ROY a insisté sur l'inconvénient qu'il y a à enseigner les sciences sans en faire connaître l'histoire. Cette absence de tout enseignement historique ne tiendrait-elle pas à une certaine conception de la science elle-même ? Si l'on tient la science pour immanente à la nature, préformulée en elle, n'attendant qu'une occasion pour révéler au savant telle ou telle partie d'elle-même, peu importe que ce soit celui-ci ou celui-là qui obtienne la révélation, et peu importe l'ordre dans lequel se seront faites les découvertes successives: notre science, dira-t-on, eût toujours été la même quels qu'eussent été les savants, de même qu'une illumination dont les cordons dessinaient d'avance les liges d'un monument sera toujours la même illumination, quel que soit l'ordre dans lequel on aura allumé les lampions. Reste à savoir, il est vrai, si cette conception de la science est exacte, et s'il n'y a pas lieu, au contraire, d'attribuer une certaine importance à l'ordre (souvent contingent) dans lequel les problèmes se sont posés. Dans ce cas notre science serait, en partie au moins, contingente, et l'histoire de la science ferait partie de la science même.

M. LE ROY. — On n'a même pas besoin d'admettre cette conception de la Science pour introduire dans l'enseignement l'histoire des Sciences. Galilée et Newton définissent la masse d'une façon différente parce qu'ils ne considèrent pas les mêmes phénomènes. Et, sans même avoir à supposer que les principes de la mécanique soient contingents, il faut remarquer la nécessité de l'histoire pour montrer comment on peut dans tel ou tel cas définir de telle ou telle façon la masse par rapport à tel ou tel phénomène.

M. P. TANNERY. — Les mathématiciens sont complètement ignorants de l'histoire des mathématiques. ils ne connaissent pas la conception de la Science de M. BERGSON, et pour eux, à faire de l'histoire des Sciences, on perd son temps.

M. BELOT. — Je reconnais volontiers une part importante de vérité dans ce que viennent d'indiquer MM. BERGSON et LE ROY au sujet de l'utilité de l'histoire des sciences. Je ne crois pourtant pas qu'il faille encore surcharger déjà l'enseignement d'une étude historique de plus. Il y a déjà bien assez d'histoires de toutes sortes. La seule chose essentielle à tirer de l'histoire des Sciences est de faire comprendre la position des problèmes, et, la plupart du temps, ce résultat peut être directement obtenu par l'examen critique direct des concepts scientifiques et des théories. L'histoire, de la genèse de ces concepts et de ces théories ne peut être considérée que comme un procédé auxiliaire de cette critique.

Il y a là un problème pédagogique qui dépasse la question de savoir quelle valeur on attribuera à telle ou telle théorie de la science. Il s'agit d'éviter à l'enseignement et au savoir lui-même de tomber dans le formalisme. M. LE ROY critiquait ce formalisme de la part des mathématiciens. Mais croit-on que l'absence de culture philosophique ne ferait pas courir un danger analogue aux juristes et aux médecins qui vont être dispensés de passer par la philosophie ? Le droit ne risque-t-il pas de tomber dans une sorte de scolastique et d'être bien asservi aux formules et aux traditions s'il incline à se réduire à une sorte de technique spéciale, s'il s'isole de la psychologie, de la morale, de la sociologie. Et l'on pourrait en dire à peu près autant pour la médecine.

M. BERGSON. — Il y aurait lieu, maintenant, de revenir sur un autre point de l'exposé de M. BELOT. Je ne veux pas insister sur le danger qui paraît menacer en ce moment la philosophie. En droit, la

classe de philosophie devrait compter plus d'élèves que jamais, puisque les explications grecques et latines y sont devenues facultatives et que cette classe se trouve ainsi ouverte aux élèves provenant de n'importe quelle section. En fait, il est à craindre que, seuls, les élèves sortant de la section A (grec-latin) entrent en philosophie. Quoi qu'il en soit, nous devons dès maintenant nous préoccuper des moyens d'attirer dans cette classe le plus grand nombre possible d'élèves provenant des diverses sections. Il faudrait leur faire pressentir, tout le long de leurs études, l'intérêt que la philosophie présente. Convierait-il, pour cela, de leur enseigner déjà de la philosophie? M. BELOT a montré que cette solution présenterait des inconvénients et je suis entièrement de son avis. Je me permettrai même d'ajouter une raison à toutes celles qu'il a données. On risque, en enseignant trop tôt la philosophie, d'en détourner les élèves plutôt que de les y attirer. Une des raisons du grand succès que la philosophie obtient auprès des jeunes gens, c'est qu'elle leur est présentée tout d'un coup, en bloc, dans leur dernière année d'études, alors qu'ils sont assez âgés pour en comprendre la portée et pour s'y intéresser activement. Elle n'a pas été déflorée par des études antérieures, prématurées et passivement faites. Elle a ce très grand avantage sur les autres matières d'enseignement; il faut qu'elle le garde. Néanmoins, sans enseigner la philosophie aux enfants, ne devrait-on pas les amener à se poser à eux-mêmes, fût-ce sous une forme très vague, quelques-uns des problèmes dont la philosophie cherche la solution? Ces problèmes surgissent tout naturellement en biologie, en physique, même en mathématiques. Pour prendre l'exemple le plus simple, ne pourrait-on pas enseigner l'histoire naturelle de manière à appeler l'attention sur ce que la vie a de mystérieux? J'ai observé que les enfants étudient les premiers éléments de l'anatomie et de la physiologie sans être frappés ni étonnés en aucune manière de ce qu'il y a d'extraordinairement compliqué, et pourtant de si simple, dans la structure d'un être vivant. La *culture de l'étonnement* serait le meilleur moyen d'éveiller progressivement le désir et le besoin d'une instruction philosophique.

M. BELOT déclare qu'il est bien de cet avis et que le manque de temps l'a empêché de développer cette idée. Il faut, a-t-il dit, que les classes antérieures soient imprégnées d'esprit philosophique et il a montré que cela signifiait, entre autres choses, que le professeur doit enseigner la Science non pas comme faite absolument, mais comme une œuvre qui s'élabore sans cesse et qui présente encore nombre de difficultés et de lacunes.

M. LALANDE constate l'accord des membres de la *Société* sur ce point. Il demande à cet accord une sanction qui le consacre. Il propose de reprendre un vœu du Congrès d'histoire des Sciences et d'introduire un cours d'histoire des sciences à l'École Normale et dans les Facultés, et aussi des cours de philosophie des Sciences, de philosophie critique pour les diverses agrégations scientifiques.

M. COUTURAT. — Il me semble que nous sommes tous ici d'accord pour approuver les conclusions de M. BELOT. Il faut que cet accord ait un résultat pratique, et se traduise par un vœu. Ce sera en même temps l'occasion de manifester l'unanimité qui règne dans la *Société de philosophie* quand la philosophie se trouve en question. Je me propose simplement de résumer les conclusions de M. BELOT dans une formule pratique que nous puissions tous accepter et voter.

La première conclusion qui ressort de l'exposé de M. BELOT, c'est que la philosophie doit être le couronnement des études secondaires, tant scientifiques que littéraires; et tel doit être notre premier vœu. Je ne me dissimule pas que, dans l'organisation actuelle, ce vœu risque de demeurer platonique; mais nous ne devons pas, parce qu'il n'est pas immédiatement réalisable, renoncer à formuler notre idéal, qui est l'idée même de la philosophie: c'est aux administrateurs de trouver les moyens pratiques de le réaliser, ou tout au moins de s'en rapprocher. Je n'ignore pas pour quelles raisons il a été impossible de revendiquer pour la philosophie la place à laquelle elle a droit dans toutes les sections de l'enseignement secondaire. Mais c'est une raison de plus pour réformer l'état de choses actuel, car il tend à faire de la philosophie une étude facultative et de luxe réservée aux seuls élèves de l'enseignement gréco-latin, et à la présenter comme une spécialité. Qu'est-ce qui s'oppose à ce que tous les élèves fassent une année de philosophie? C'est uniquement les exigences de la préparation aux écoles du gouvernement, c'est-à-dire des conditions toutes contingentes et extrinsèques. Or M. BELOT vous a montré que cette préparation pèse sur toutes les classes supérieures; M. LE ROY a prouvé, documents en mains, que cet enseignement scientifique vraiment trop « spécial » est tout ce qu'il y a de plus antiphilosophique, de plus contraire à la formation de l'esprit; et quand on pense que ce régime « abrutissant » se continue dans les « grandes Écoles », à l'École Polytechnique notamment, on est amené forcément à cette conclusion, qu'il faut supprimer les Écoles du gouvernement. Après tout, de telles Écoles n'existent qu'en France; cela n'empêche pas les nations étrangères d'avoir des ingénieurs et des officiers qui valent les nôtres. Mais je reconnais que la *Société de philosophie* n'est pas qualifiée pour émettre un pareil vœu. Elle ne peut pas non plus demander que les programmes d'admission aux « grandes Écoles » soient rédigés par des philosophes, ou tout au moins par

des universitaires, de manière à affranchir l'enseignement secondaire d'une tyrannie extérieure qui le vicie et le fausse. Il ne lui reste donc qu'à affirmer hautement la conception qu'elle se fait du rôle essentiel de la philosophie dans l'enseignement secondaire, en laissant aux administrateurs le soin d'en tirer les conséquences nécessaires.

Le second vœu que je lui proposerai d'émettre porte sur la conception même de l'enseignement secondaire, telle que l'a excellemment définie M. BELOT : « demander que l'enseignement secondaire soit animé dans son ensemble de l'esprit philosophique, c'est simplement demander qu'il réponde à sa définition même et qu'il remplisse sa fonction ». Sur ce point encore, nous sommes tous d'accord. Je demande seulement qu'on ajoute à ce vœu une conclusion pratique et une sanction, en demandant que tous les futurs professeurs de l'enseignement secondaire reçoivent, dans les Universités et à l'École normale, un enseignement philosophique approprié, et que, en particulier, les professeurs de sciences soient initiés à la critique et à l'histoire des sciences, afin que leur enseignement soit pénétré de l'esprit critique et ait réellement la valeur éducative qu'on lui attribue un peu trop gratuitement et *a priori*.

A ces deux vœux, qui ne font que formuler les conclusions de M. BELOT, je demande la permission d'en ajouter un troisième, qui en est selon moi le corollaire et le complément indispensable. On désire, en somme, rapprocher l'enseignement de la philosophie de tous les autres enseignements, afin de donner à ceux-ci une unité organique et de les faire converger vers ce but suprême : la formation de l'esprit; et l'on demande avec raison que ces divers enseignements s'imprègnent de l'esprit philosophique. Mais l'enseignement philosophique, à son tour, ne devrait-il pas se rapprocher davantage des autres, s'y rattacher plus intimement, afin de mieux remplir son office unificateur ? M. BELOT a fait allusion aux préjugés défavorables ou hostiles qui pèsent sur la philosophie, non seulement dans le public, mais chez certains de nos collègues. Est-il bien sûr qu'il n'y ait pas là un peu de la faute de la philosophie même, je ne dis pas des professeurs, mais des programmes de philosophie ? Cela est d'autant plus vraisemblable que ces programmes sont surannés et correspondent à une conception périmée de la philosophie. Je ne nie pas que les nouvelles générations de professeurs ne réussissent à verser du vin nouveau dans ces vieilles outres. Mais à quoi bon conserver des cadres scolastiques qui ne peuvent que gêner les professeurs et troubler ou fausser les idées des élèves ? Par exemple, qu'est-ce que la psychologie vient faire dans ce programme, alors que tout le monde s'accorde à la distinguer, à la séparer même de la philosophie ?² Cela ne peut s'expliquer que par une raison historique : c'est que, pour Victor Cousin, de qui, je le répète, datent encore nos programmes, la psychologie était la base nécessaire de la métaphysique. Mais aujourd'hui, personne ne croit plus qu'on puisse saisir par la simple introspection les vérités métaphysiques et l'être même. La psychologie est à présent une science expérimentale spéciale, une science de laboratoire, dont la place est dans les Facultés des Sciences. Elle n'a plus rien à voir avec la philosophie, et d'ailleurs elle n'a aucune valeur éducative.

Car il faut toujours en revenir là, pour juger de l'utilité de telle ou telle science, et de la philosophie elle-même : quel est le but de l'enseignement secondaire ? M. BELOT l'a dit : c'est de former des esprits. Eh bien, la science qui, par excellence, sert à former l'esprit, c'est la Logique : non pas la syllogistique d'Aristote, qui n'est plus qu'une curiosité archéologique, mais la méthodologie, c'est-à-dire la Logique réelle des sciences, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui par les savants. Une logique ainsi conçue comprendrait la critique des principes et des hypothèses scientifiques, et aboutirait à une théorie de la connaissance. Elle se relierait ainsi étroitement à toutes les études scientifiques antérieures ou concomitantes, elle les unifierait et les éclaircirait dans l'esprit de l'élève, et y trouverait en même temps son illustration et son application.

Ce serait là une moitié du cours : l'autre moitié serait constituée par la morale, qui, elle aussi, devrait être développée dans le sens des applications concrètes. Nous n'avons pas à former de purs esprits, mais des hommes et des citoyens. Il ne suffit donc pas de discuter les principes généraux et abstraits de la morale théorique, il faut en déduire toutes les conclusions pratiques, non seulement dans la morale individuelle, mais dans la morale sociale. Un cours de morale devrait étudier en détail les droits et les devoirs du citoyen; il devrait comprendre la théorie de l'État, les principes du droit constitutionnel et du droit international, de manière à préciser l'idée de la justice entre individus et entre nations. On initierait ainsi les jeunes gens à toutes ces grandes questions politiques et sociales qui s'imposeront bientôt à leur conscience de citoyens, et dont ils entendent déjà parler autour d'eux. Par là la morale, comme la logique, prendrait contact avec les réalités concrètes auxquelles nos élèves auront à en appliquer les principes, quelle que soit leur profession.

² Cette séparation est officiellement marquée (par la distinction des chaires) dans toutes les universités étrangères.

Pour me résumer, il faudrait rejeter de nos programmes et renvoyer à l'enseignement supérieur la psychologie, qui est une spécialité, et la métaphysique, qui est trop élevée pour qu'on puisse l'aborder et la faire comprendre dans un cours d'une année ; et développer la logique et la morale dans le sens que je viens d'indiquer. Un cours de philosophie ainsi composé serait vraiment alors la conclusion et la synthèse de toutes les études secondaires; il serait nourri et vivifié par toutes les connaissances antérieurement, acquises; il fournirait à l'élève l'occasion de réfléchir sur elles et de les digérer, au lieu de le dépayser et de le transporter dans un monde nouveau ; enfin il se rattacherait à tous les ordres d'études, de telle sorte que tous les élèves en comprendraient l'intérêt et en recueilleraient le profit, et que leurs maîtres eux-mêmes y reconnaîtraient le complément nécessaire de leur enseignement. Croyez-moi, si nous avons plus tôt jeté par-dessus bord le lest d'un fatras inutile et scolastique, et réformé le programme de la classe de philosophie suivant les exigences de l'esprit scientifique et de la vie sociale, nous n'aurions pas à la défendre aujourd'hui contre d'injustes préjugés, et nous aurions pu obtenir pour elle la place centrale et culminante qui lui revient dans l'enseignement.³

Voici donc le triple vœu que je propose :

La *Société française de philosophie* émet le vœu :

1° Que la classe de philosophie, maintenue à la fin des études dont elle est le couronnement indispensable, soit commune à toutes les sections de l'enseignement secondaire ;

2° Que l'enseignement secondaire soit animé dans son ensemble de l'esprit philosophique, au moyen de considérations méthodologiques et historiques; et pour cela, que dans la préparation des professeurs de l'enseignement secondaire une part soit faite à l'enseignement de la philosophie et de l'histoire des sciences ;

3° Que l'enseignement de la philosophie elle-même soit rapproché autant que possible des connaissances positives qui en sont la matière.

M. BELOT trouve le mot *methodologique* trop spécial et trop restreint : il propose de lui substituer le mot critique.

M. BERGSON déclare ne pouvoir s'associer aux considérants dont M. Couturat a fait précéder son vœu. Il ne peut admettre que la philosophie soit réduite à la méthodologie. La philosophie a toujours été, avant tout, l'étude de la réalité concrète, sur laquelle les diverses sciences sont autant de *points de vue* abstraits. Faire la théorie de ces points de vue est une des tâches importantes de la philosophie, mais ce n'est pas la seule. La psychologie, qui nous met en contact direct avec une réalité, la métaphysique, qui essaie de généraliser ce contact (et qui n'y peut d'ailleurs réussir que par un approfondissement des faits collectionnés par la science positive) ont été et doivent rester les sciences philosophiques par excellence. D'ailleurs, on aurait tort de croire que la philosophie ainsi entendue intéresse moins les élèves. Bien au contraire, la psychologie et la métaphysique (pourvu qu'elles aient une précision et une positivité suffisantes) sont la partie la plus vivante d'un cours de philosophie. Enfin la psychologie, en tant que science d'introspection, continue et complète naturellement les études littéraires. Et il ne faut pas croire que cette psychologie introspective ait cessé d'être chose scientifique. Jamais les psychologues ne l'ont pratiquée avec plus d'acuité qu'aujourd'hui. La psychologie pathologique elle-même, qui a donné de si brillants résultats, les doit, en un certain sens, à l'introspection. Elle recueille ou provoque les auto-observations des malades. Elle utilise donc, avant tout, l'observation par la conscience, — quoique par la conscience d'autrui.

M. BELOT s'associe aux réserves exprimées par M. BERGSON en faveur de la Psychologie et de la Métaphysique. Sans accepter telle quelle la conception que se fait M. BERGSON de la Métaphysique, il croit aussi qu'elle peut être enseignée d'une manière très vivante et sans jamais perdre le contact avec la réalité concrète, et il a pu constater que, ainsi enseignée, elle intéresse vivement les élèves et les fait réfléchir.

M. COUTURAT. — Je n'ai qu'une chose à répondre à M. BERGSON : ce qu'il critique, ce sont les considérants personnels par lesquels se justifient, à mon avis, les trois vœux proposés, et particulièrement

³ M. COUTURAT tient à citer ici un texte officiel auquel il a fait allusion au cours de la discussion pour prouver que son opinion n'a rien de subversif : c'est quelques phrases de M. Paul JANET : « Que représente la philosophie dans le plan de nos études ? Elle y représente le principe d'unité... Elle est le couronnement des études. et elle est la synthèse des lettres et des sciences. Par la psychologie et la morale, elle donne l'unité aux lettres; par la logique et la métaphysique, elle donne l'unité aux sciences, le tout ramené à l'unité de l'esprit humain ». (*Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, publiés par le Ministère de l'instruction publique en 1890.) Il tient en outre à rappeler que les considérations qui justifient la réforme du programme de la classe de philosophie se trouvent exposées et développées dans le rapport qu'il présenta, en collaboration avec M. RAUH, à la Faculté des Lettres de Toulouse, en 1895, touchant la réforme de l'agrégation de philosophie (V. *Enquêtes et documents relatifs à l'Enseignement supérieur*, t. LXIII, p. 63-104); et dans une communication présentée au *Congrès international de l'Enseignement supérieur*, en 1900, sous le titre : *Du rôle de la philosophie dans l'enseignement secondaire comme instruction civique et morale* (V. *Troisième Congrès international d'Enseignement supérieur*, p. 453-456. Paris, Chevalier-Marescq, 1902).

le troisième. Mais je lui ferai remarquer qu'il n'en reste pas trace dans la formule de ces vœux; ou n'y trouve pas un mot qui implique une conception particulière de la philosophie; il n'y est même pas fait allusion à une réforme quelconque du programme. Dans ces conditions je crois que le texte proposé peut rallier tout les suffrages.

M. HADAMARD. — Je crains que M. BERGSON ne se fasse des illusions sur l'efficacité et le prestige de l'enseignement philosophique traditionnel. S'il m'est permis d'invoquer mon expérience personnelle, j'avouerai que, dans le cours de philosophie, la psychologie et la métaphysique ont été pour moi une grande déception et un objet de scandale. Aussi j'approuve entièrement la proposition de M. COUTURAT, qui me paraît le bon sens même.

M. BAZAILLAS déclare que, contrairement à ce que pense M. HADAMARD la psychologie est ce qui intéresse le plus les élèves et dans la logique ce qui est psychologique.

M. LACHELIER. — Je demanderai la division du premier vœu, qui comprend deux points distincts : 1° le maintien de la classe de philosophie comme classe distincte; 2° l'extension de l'enseignement philosophique à toutes les sections de l'enseignement secondaire. Je voterai le maintien de la classe de philosophie comme classe distincte, à la fin des études secondaires.

M. BERNÈS. — Le vœu ainsi réduit ne me paraît répondre à rien de réel. La classe de philosophie n'a jamais été mise en péril. L'important c'est l'adjonction : commune à toutes les sections.

M. LALANDE. — Oui, c'est là le point essentiel.

M. BELOT. — Et c'est dans ce sens aussi que nous avons cru devoir diriger notre action au Conseil supérieur, en obtenant que, au sortir de toutes les sections de la classe de première, la philosophie fût, sinon obligatoire, ce qu'il était bien difficile d'espérer actuellement, du moins accessible à tous les élèves.

M. LACHELIER — M. BERGSON a défini la philosophie : l'étude de la réalité concrète. Je dirais plus volontiers, et dans un sens peut-être un peu différent, qu'elle est l'étude du *sujet*. Mais je suis d'accord avec lui pour penser que la philosophie — composée, pour moi comme pour lui, de la psychologie et de la métaphysique — est une science profondément distincte de toutes les autres — j'ajouterai même, opposée à toutes les autres — comme le *sujet*, qu'elle étudie s'oppose à l'*objet*, qu'étudient toutes les autres sciences sans exception. Je crois donc devoir faire quelques réserves sur la solidarité que plusieurs d'entre nous s'efforcent d'établir entre la philosophie et les sciences proprement dites.

M. X. LÉON fait observer que le rapprochement de la philosophie et des sciences et la conception de la philosophie qu'il implique ont été les idées directrices de la *Revue de Métaphysique et de Morale*, du *Congrès de philosophie* et sont visés textuellement dans les statuts de la *Société de philosophie*.

M. EVELLIN est frappé de la nécessité de coordonner nos vues pour que nos jeunes gens en emportent le bagage. Sans cette coordination nous manquons le but principal de l'enseignement qui est de donner ce *viatique*.

M. COUTURAT. — Je prie M. LACHELIER de remarquer que nous sommes tous d'accord avec lui sur la conception de la philosophie. M. BELOT l'a définie : la science de l'homme, en tant que pensant et agissant, donc en tant que *sujet* de l'histoire et des sciences. M. LACHELIER la définit : la *science du sujet*. Je dirais, en modifiant légèrement sa formule, que c'est la *science de l'esprit* : c'est la réflexion de l'esprit sur lui-même, sur ses opérations et sur ses « produits » (selon l'expression même de M. BELOT). C'est en ce sens qu'elle comprend la critique des sciences, et par suite suppose leur connaissance. C'est pour la même raison qu'elle exclut la psychologie, qui est la science de l'homme en tant qu'*objet*, de l'homme-animal, (lu système nerveux, et qui rentre ainsi dans l'anthropologie. Mais, bien entendu, elle comprend essentiellement la théorie de la connaissance, c'est-à-dire tout ce qu'on enseigne à présent sous le titre trompeur de *psychologie de l'intelligence*.

M. BRUNSCHVICG propose, pour éviter toutes les difficultés administratives, de modifier ainsi la formule du vœu :

La *Société* émet le vœu que la classe de philosophie soit la conclusion nécessaire de l'enseignement, tant scientifique que littéraire.

M. LE ROY insiste sur la nécessité préalable d'une réforme de l'enseignement des mathématiques et d'une culture philosophique pour les futurs professeurs de sciences.

M. BRUNSCHVICG. — On parle de conditions pédagogiques à imposer aux futurs professeurs. C'est parmi ces conditions qu'il conviendrait d'insérer la préparation philosophique et historique que nous demandons.

M. BELOT, répondant à la préoccupation de M. LE ROY, estime que l'Université devrait sans doute avoir la haute main sur les programmes des Écoles spéciales. Mais, pour ce qui est du présent et afin

de donner à cette séance une sanction, il demande que l'on passe au vote du vœu proposé par M. COUTURAT.

L'article deuxième est mis aux voix et adopté.

A propos de l'article troisième, M. BERGSON demande qu'il soit formulé de manière à ne pas impliquer une critique de l'enseignement philosophique actuellement donné dans les lycées, enseignement que les professeurs cherchent à rendre scientifique dans la mesure du possible.

M. COUTURAT. — Ai-je besoin de dire que le vœu n'implique dans ma pensée aucun blâme à l'égard des professeurs de philosophie ? Je sais trop bien qu'ils s'efforcent de leur mieux d'acquérir des connaissances scientifiques et d'en nourrir leur enseignement. Mais je sais aussi au prix de quelles peines ils y arrivent. Je rends hommage à leurs efforts très méritoires; mais je crois qu'il reste encore beaucoup à faire, pour que ces études extraordinaires qu'ils s'imposent ne soient plus l'exception, mais la règle. On dit : libre à eux d'acquérir individuellement, suivant leurs facultés et leurs goûts, les connaissances positives dont ils éprouvent le besoin. Mais il faudrait pour cela des loisirs que les programmes de la licence et de l'agrégation ne leur laissent guère. Où et comment les étudiants en philosophie et les élèves de l'École normale trouveront-ils le temps et même la possibilité de suivre des cours scientifiques ? Il faut que ce qui a été jusqu'ici un luxe (chèrement payé) pour quelques-uns devienne possible, sinon obligatoire, pour tous. Et cela exige une réforme radicale de tous nos programmes, orientés jusqu'ici vers une préparation exclusivement littéraire et scolastique.

J'ajoute encore ceci : c'est que nos collègues de l'enseignement secondaire pourraient, interprétant mal notre vœu, croire que nous voulons accaparer ou absorber leurs enseignements divers : il est bon qu'ils voient que, quand nous leur demandons de rendre leur enseignement plus philosophique, nous désirons aussi rapprocher notre enseignement du leur : et que dans ce rapprochement, commandé par l'intérêt supérieur de l'enseignement, de son unité et de son efficacité, nous faisons la moitié du chemin. Ce n'est pas là simplement, je m'empresse de l'ajouter, une raison de politesse ou de diplomatie, mais une raison théorique : nous ne pouvons que gagner, d'un côté comme de l'autre, à ce rapprochement.

M. RAUH demande l'abandon de la discussion du troisième article pour en revenir au premier, sur lequel tout le monde est d'accord. Et l'article premier, mis aux voix, est adopté.

M. LALANDE fait observer que c'est là un idéal tout platonique.

M. RAUH répond qu'il sait bien que c'est là un idéal, et qu'il ne se fait pas d'illusion sur sa réalisation ; mais il est nécessaire d'affirmer l'idéal, tout en le sachant inaccessible; il y a peut-être des mesures transitoires qui seraient un acheminement à cet idéal, par exemple l'augmentation des heures du cours de philosophie dans les sections C et D, l'élévation de la limite d'âge à l'entrée des écoles du gouvernement, etc.

M. LALANDE propose de reprendre comme considérant et comme assertion de fait le troisième article, qui a des inconvénients en tant que vœu.

Cette proposition est adoptée et le bureau est chargé de la rédaction définitive du vœu.