

Séance du 18 novembre 1933.

L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE
ET LA REFORME SCOLAIRE DE DEMAIN

M. Marc-André Bloch, Professeur au Lycée de Nancy, a présenté à la Société les sujets de discussion suivants :

« *Quelles sont les fins d'un enseignement de culture ?* — Lors de la dernière discussion à laquelle aient donné lieu à la *Société française de Philosophie* les problèmes de l'éducation intellectuelle, M. Le Roy a cru pouvoir poser l'accord unanime des participants « à reconnaître que la fin de l'enseignement secondaire est une formation de l'esprit en général... non pas l'enregistrement de telles ou telles connaissances » (*Bulletin* d'octobre 1931, p. 160). Il est vrai que l'on pourrait reprocher à cette formule quelque excès d'intellectualisme, et vouloir ne point séparer la formation de l'esprit de la formation du caractère. Il est vrai, aussi, qu'une voix divergente, isolée, mais éminente, avait, à l'encontre de cette définition, énoncé que le but de l'enseignement secondaire n'est point tant la formation de l'esprit que la préparation à la vie (*Ibid.*, p. 141-142). En s'abstenant de discuter cette opposition, M. Le Roy a obéi au juste sentiment qu'elle était plus apparente que réelle, car un enseignement qui viserait et qui réussirait vraiment à former l'esprit ne manquerait pas d'être la meilleure préparation à la vie, et même à la vie « pratique », à la vie professionnelle, aux carrières dites libérales et intellectuelles, et à toutes celles qui exigent avant tout une intelligence prompte, souple et déliée. Et, d'autre part, et, de même, trop intime est la parenté d'*animus* et d'*anima* pour qu'une formation authentique de l'esprit n'implique et ne signifie en même temps une formation du caractère. Ainsi comprise, la formule de M. Le Roy servira, ici, de norme et de mesure.

Contradiction entre ces fins et l'organisation actuelle de notre enseignement, spécialement philosophique. — Or, cette formule nous paraît, par elle-même, porter condamnation, d'une manière sensible et immédiate, contre le système d'examen qui sanctionne nos études, d'une manière plus indirecte et lointaine contre le système d'études tout entier. Il n'y a plus lieu de répéter que le baccalauréat, qui devrait être une épreuve de culture générale, de maturité et de jugement, et permettre la sélection des sujets aptes à recevoir l'enseignement supérieur, tend à dégénérer de plus en plus dans le simple contrôle de « l'enregistrement de telles ou telles connaissances » (Cf. à ce sujet les observations décisives de M. Piéron : *Le Problème des Examens*, dans *Pour l'Ère nouvelle* décembre 1931, p. 270-272 ; M. Weber, dans *L'Université nouvelle* N° 56, p. 64). De cette dégénérescence, la multiplicité anarchique des matières d'examen, l'importance des coefficients attribués à celles dont la préparation exige surtout un effort de mémoire ne sont point les seules causes. La vérité est que, même pour les épreuves qui, par leur nature, comme celles de philosophie, paraîtraient devoir être, par excellence, des épreuves de maturité, la possession d'un savoir hâtif, superficiel et surtout verbal est la condition suffisante, sinon nécessaire, de la réussite à l'examen. Il n'en pourra guère aller autrement tant que le programme de celui-ci conservera son caractère encyclopédique, tant qu'il continuera de porter sur tous les problèmes de la psychologie, de la philosophie générale, de la logique, de la morale. L'élève qui « sait son cours » est assuré d'obtenir une note moyenne à l'oral, et à l'écrit il aura toutes les chances de s'en rapprocher s'il est assez habile pour s'emparer, parmi les trois sujets qui lui sont proposés, de celui qui peut, à la rigueur, être traité comme une « question de cours ». Ceci dit, il serait sans doute injuste de confondre l'enseignement philosophique et sa sanction. On est pourtant bien forcé de constater que le programme de cet enseignement se confond avec celui de l'épreuve philosophique au baccalauréat ; les efforts les plus héroïques du professeur pour en organiser et en informer la matière encyclopédique ne sauraient effacer cette Lare. Il faut ajouter, et l'on a tenté de montrer ailleurs (*Revue de Métaphysique*, juillet 1932, p. 420-425) que ce mal s'est sensiblement aggravé du fait de l'invasion — que d'aucuns considèrent comme un progrès — des études philosophiques par les récentes « spécialités » philosophiques. Si la justification de notre enseignement est qu'il peut et doit contribuer pour sa part à la formation de l'esprit, il lui était, certes, plus facile d'atteindre ses fins au temps où son orientation était résolument

métaphysique qu'aujourd'hui où il lui faut accueillir, au risque de ne pouvoir les intégrer, les derniers nés de la famille philosophique, tels que psychologie expérimentale et pathologique, sociologie, ... etc. Cela ne signifie point qu'il faille revenir purement et simplement à une tradition périmée, mais qu'un effort de révision, de simplification et de reclassement est devenu nécessaire (on sait assez que l'enseignement scientifique se trouve actuellement, sous l'action des mêmes causes, devant le même problème). Dans l'état actuel des choses, la pression de l'examen, la nécessité de faire face à ses exigences, l'étendue du programme entraînent enfin — et c'est là le plus grave — d'inévitables répercussions sur la méthode. Les instructions de 1925 recommandent judicieusement, mais vainement, l'emploi de la méthode socratique : l'usage authentique, et non caricatural, de celle-ci exigerait une lenteur de rythme qui n'est point compatible avec les programmes actuels. Encyclopédisme des programmes, dogmatisme des méthodes sont pratiquement inséparables.

Sens des réformes nécessaires.

Contre la fausse culture encyclopédique il n'existe d'autre remède que dans « l'activation » des méthodes et dans l'allègement et la recoordination des programmes.

1° *Activation des méthodes.* — Il n'est d'autre manière de « former » un esprit que de l'exercer. Il faut rompre avec la vieille conception dogmatique, où toute initiative et toute action viennent du maître, où les élèves sont réduits pendant la plus grande partie de la classe au rôle purement passif qui consiste à prendre des notes, à enregistrer, sous la dictée ou la quasi-dictée, les formules magistrales, « où la communication s'établit du professeur aux élèves, mais rarement en sens inverse » (M. Ginat, dans *L'Université nouvelle*, N° 56, p. 108). La classe doit perdre la forme du monologue professoral pour devenir la mise en valeur des lectures et des réflexions de l'élève. On se plaint à juste titre que la plupart des élèves, nourris et contents des comprimés scolaires dont le cours ou le manuel les pourvoient, n'aient ni le temps ni le goût de la lecture, et qu'ils soient incapables, au terme de leurs études secondaires, de s'orienter dans un ouvrage de longue haleine, de manière à en reconnaître et à en organiser les idées directrices. Former cette aptitude est, ou devrait être, une de nos plus hautes tâches. On ne saurait y parvenir qu'au jour où l'on voudra bien considérer la lecture non plus comme un prolongement facultatif du cours, mais comme la base même de l'éducation intellectuelle. Dès maintenant, l'exercice le plus profitable dans l'enseignement philosophique comme dans l'enseignement littéraire est l'explication de textes, dont il s'agirait de faire, non plus un accessoire, mais l'essentiel.

2° *Allègement et recoordination des programmes.* — Bien entendu, l'effort de lecture et de réflexion de nos élèves devrait s'exercer non pas sur de la littérature scolaire fabriquée spécialement à leur usage (le manuel devant être réduit au rôle d'un simple instrument de travail, au delà duquel il n'aurait jamais dû prétendre), mais sur les œuvres originales. Le programme devrait consister essentiellement dans l'indication des ouvrages, ou fragments d'ouvrages sur lesquels devrait porter cet effort. L'examen, épreuve de maturité, devrait avoir pour objet de vérifier que leurs problèmes ont été compris et leur substance dégagée, et devrait comporter obligatoirement l'explication d'une page de texte philosophique. La liste devrait en être établie avec un triple souci : *a.* d'adaptation au niveau mental des élèves ; *b.* d'adaptation à leurs intérêts spontanés : la querelle des universaux n'est guère faite pour susciter l'intérêt d'un jeune Français du XX^e siècle, non prédestiné à devenir professeur de philosophie, et notre enseignement ne s'adresse point à de futurs professeurs ; *c.* d'initiation philosophique exclusive de toute spécialisation prématurée. S'il est nécessaire que cette initiation donne à nos élèves, sous les réserves précédentes, un premier sentiment de ce que sont l'esprit et les directions principales de la recherche philosophique, il est inutile et même néfaste qu'elle prétende comme actuellement à une revue complète de tous ses problèmes : il n'importe point que l'élève ait parcouru toutes les questions de psychologie, de logique, de métaphysique, de morale, mais qu'il ait acquis, sur quelques échantillons caractéristiques, une juste notion de ce qu'est l'effort philosophique dans ces différents domaines. Un programme qualitatif et intensif devrait être substitué à notre programme extensif, encyclopédique.

*L'enseignement philosophique
et le mouvement d'éducation nouvelle.*

La présente recherche se situe dans le cadre du mouvement dit d'éducation nouvelle. Le nouvel idéal pédagogique dont se réclame ce mouvement, encore assez confus, nous paraît caractérisé par une revendication essentielle : mettre les valeurs de spontanéité, d'observation, de réflexion ou d'imagination

personnelles, jusqu'ici subordonnées, à la première place, qu'ont usurpée les valeurs de docilité et de réceptivité. On n'a point tenté autre chose que d'esquisser les conditions de son application à l'enseignement philosophique. »

COMPTE RENDU DE LA SÉANCE

M. André Lalande. — Messieurs, notre Société a perdu depuis sa dernière séance l'un des plus illustres parmi ses membres, et l'un de ses correspondants les plus sympathiques.

Paul Painlevé était un des fondateurs de la Société de philosophie, dont un des buts essentiels, vous le savez, était dès l'origine de rapprocher les philosophes et les savants. Je ne parlerai pas de sa double carrière de mathématicien et d'homme d'État, que tous les journaux ont retracée à l'occasion de ses obsèques nationales. Je rappellerai seulement qu'il prit ici plusieurs fois la parole dans les premières années de nos réunions. Il fit, en 1905, une communication sur les axiomes de la mécanique, qui provoqua une conversation des plus intéressantes. La même année, il prit part à une discussion sur le même sujet, à propos d'une conférence du colonel Hartmann. L'année suivante, il intervenait dans une séance où M. Perrin avait analysé les principes de la thermo-dynamique. Enfin, aucun de ceux qui y ont assisté n'a oublié sa mémorable discussion avec M. Langevin sur la Théorie de la Relativité, dans la réunion internationale des sociétés philosophiques belge, italienne, anglaises, américaine et française, qui eut lieu à la fin de décembre 1921. Depuis lors, nous ne l'avons guère vu parmi nous, et nous l'avons regretté ; mais nous avons compris combien d'occupations et de préoccupations urgentes l'empêchaient de nous apporter l'appui de sa haute compétence et de sa vigoureuse réflexion. Sa trace restera dans le travail philosophique. Son article sur *La méthode en mécanique*, notamment, demeure une des études classiques que lisent encore aujourd'hui la plupart de nos étudiants.

Le correspondant que je rappelais tout à l'heure était Louis Boisse, qui fit la majeure partie de sa carrière comme professeur de philosophie au Collège d'Étampes, et membre du Conseil Académique. Assidu à nos séances, où il intervint dans plusieurs circonstances, il fut en particulier un lecteur fidèle des cahiers d'épreuves du *Vocabulaire philosophique*, pendant la longue période où il parut en fascicules dans notre Bulletin. Il nous a envoyé sur ce travail beaucoup d'observations instructives, car il avait une bibliothèque bien fournie, lisait beaucoup et gardait bonne note de tout ce qu'il trouvait d'intéressant dans ses lectures. C'était un homme réfléchi, qui s'était fait des idées personnelles sur bien des points, et qui les soutenait avec fermeté en même temps qu'avec courtoisie. Il ne comptait parmi nous que des sympathies. Sa sœur, M^{me} Toizat-Boisse, a écrit à la Société pour lui faire part de ce décès, et lui rappeler l'attachement qu'avait M. Boisse pour notre groupe. Je pense que la Société voudra bien me charger de lui exprimer ses regrets et ses condoléances.

La parole est à M. Marc-André Bloch pour le développement des idées dont vous avez reçu le résumé.

M. Marc-André Bloch. — Les problèmes de l'enseignement élémentaire de la philosophie n'ont jamais cessé, Messieurs, de vous préoccuper, depuis la fondation de votre société ; ils ont fait, en 1902 et en 1907, l'objet principal de discussions respectivement introduites par les regrettés Gustave Belot et Alfred Binet ; ils ont été évoqués encore, au moins accessoirement, en 1912, en 1926, en 1931. Vous avez voulu qu'ils fussent posés à nouveau devant vous, et qu'ils le fussent par un professeur de lycée, qui n'avait d'autre titre à parler. ici que ceux qui lui sont communs avec ses collègues : d'avoir réfléchi sur son métier et de lui être passionnément attaché.

Aussi bien, il ne s'agit nullement de vous faire entendre une opinion isolée et arbitraire, qui pourrait sembler peu qualifiée et négligeable. Cette opinion tire la plus grande partie de son assurance de la concordance des observations qui lui servent de point de départ, avec celles de nombreux collègues, littéraires ou scientifiques aussi bien que philosophes, professeurs de l'enseignement supérieur aussi bien que de l'enseignement secondaire. En renvoyant, dans le résumé nécessairement très succinct qui devait préluder à cette séance, à quelques-unes de leurs réflexions, je n'ai point eu l'intention de m'abriter derrière eux, mais de souligner certaines de ces convergences caractéristiques. Sur les maux qui affligent notre enseignement secondaire, et que je constate avec eux, je pense que nous serons aisément d'accord. On n'est pas généralement enclin, parmi nous, à surestimer la valeur du baccalauréat comme instrument de sélection intellectuelle. C'est peut-être M. Albert Grenier, professeur à la Faculté des Lettres de Strasbourg, qui a prononcé à cet égard, dans ces dernières années, les paroles les plus décisives. Après

avoir fait passer pendant des années les épreuves écrites et orales de latin et de français de la première partie du baccalauréat, il aboutissait aux redoutables constatations que voici :

Les élèves ne s'étonnent plus de ne pas comprendre. *Le brouillard est devenu leur élément naturel.* Tout le travail qu'on leur a imposé m'a abouti qu'à un renoncement à l'intelligence... Pour le devoir français, l'élève ne cherche pas ce qu'il faut démontrer, par quels faits et par quels raisonnements il peut y arriver. Il ne se place pas en face d'une question à discuter et à résoudre ; il ne cherche pas à prouver quelque chose. Ce n'est pas à son intelligence qu'il fait appel, c'est à sa mémoire... Ce sont des fragments de cours ou de manuels qui défilent. Les jeunes gens ont des connaissances, parfois même assez précises : ils savent des noms et des dates, ils se souviennent d'un certain nombre de faits. Ils ont bien écouté de bons cours ; ils ont parfois un peu lu ; ils ont en tout cas étudié des résumés. Mais ils n'ont jamais réfléchi par eux-mêmes. On trouve dans leurs copies des souvenirs ; une idée, rarement ; un sentiment, jamais... Un seul (à la dernière session) avait essayé de se servir de ses connaissances pour raisonner et comprendre le sujet... avait échappé à la déformation paresseuse de l'élève qui ne sait plus que répéter ou réciter... Enfin, l'absence d'idées se traduit par l'absence de composition. Les candidats, à quelques exceptions près, ne savent plus construire une dissertation. Ils se contentent d'un bavardage que conduit le seul hasard. (*Revue Universitaire*, 1929, 1, p. 313-314.)

Si je voulais résumer mon expérience, étendue, sur une dizaine d'années, d'examineur de philosophie, je n'aurais pour ainsi dire pas un mot à reprendre à ce diagnostic. Je pourrais vous ouvrir mon dossier ; mais à quoi bon ? Sur ce point, hélas ! la cause est d'avance gagnée.

Il s'agit, maintenant, de remonter du mal à ses causes. Et peut-être qu'ici déjà l'accord sera moins aisé à établir. J'incrimine l'encyclopédisme des programmes et le dogmatisme des méthodes. Permettez-moi de citer, ici encore, quelques témoignages concordants, non point, je le répète, qu'il s'agisse d'invoquer ici rien qui ressemble à un argument d'autorité ; mais parce qu'on ne saurait remonter à la source des maux dont nous nous plaignons en se limitant à une seule branche d'enseignement, mais bien par un effort convergent des représentants des diverses spécialités, animés d'une commune volonté pédagogique. C'est un professeur de Lettres, M. Galletier, doyen de la Faculté de Rennes, qui, dans un rapport adressé au « Redressement français », constate que nos élèves

sont victimes d'une sorte de cinéma scolaire qui leur interdit la continuité de la pensée et de la réflexion... Jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans, les enfants ont été abreuvés de cours et de conférences, ils n'ont presque pas eu de temps pour réfléchir, pour lire... La faute en est à la surcharge des programmes et à la dispersion qu'ils imposent à l'esprit.

Même note chez un autre « littéraire », M. Grenier, que je citais tout à l'heure :

Dès les basses classes, l'élève est trop soumis à ce que nous appellerons un gavage intense, si bien qu'il finit par ne plus rien assimiler... Il faut, chaque année, parcourir à toute vitesse des programmes trop étendus. Les chapitres s'ajoutent aux chapitres, les matières aux matières. Plein de bonne volonté, l'élève essaye d'en retenir le plus possible. Arrivé à l'examen il dégorge avec ardeur tout ce qu'il a retenu et l'examineur s'étonne de n'y trouver que matière sans valeur : la faute n'en est ni à l'élève ni à ses maîtres. Les uns et les autres ont fait tout ce qu'ils ont pu. La faute, n'hésitons pas à le proclamer, en est aux programmes.

Aux programmes et à l'abus de l'enseignement dogmatique, conséquence nécessaire de ces programmes encyclopédiques, puisque M. Grenier écrit par ailleurs :

Trop de cours, et pas assez d'exercices... ; trop de temps passé en classe à écouter, et pas assez de travail à l'étude ou à la maison. L'élève apparaît écrasé sous ce qu'on lui enseigne ; il ne réagit plus...

Écoutons les « scientifiques » : voici M. Langevin qui dit que

les manuels utilisés pour l'enseignement des sciences physiques... sont en réalité des catéchismes de sciences, dont le caractère dogmatique, encyclopédique et verbal est par trop dominant.

Voici encore un proviseur de lycée, M. Abry, qui constate que le travail personnel était autrefois la base de la culture secondaire, mais que,

sans qu'on en eût nettement conscience, peu à peu... sous l'influence de la spécialisation grandissante de l'enseignement supérieur, et par suite du personnel secondaire qu'il forme, l'acquisition des connaissances a pris dans

l'enseignement secondaire le pas sur l'acquisition de la méthode, et qu'on s'est mis à remplir les têtes plutôt qu'à les former.

Mais je ne veux pas abuser de ces citations et j'ai hâte d'en venir aux conditions particulières de l'enseignement philosophique, aussi bien qu'aux singularités de ma propre thèse, dont je ne vous ai exposé jusqu'ici que les motifs généraux et, si je puis dire, collectifs.

Et la première question qui s'offre à notre loyal examen de conscience est celle-ci : allons-nous reconnaître que les critiques, formulées par des juges compétents contre les programmes et les habitudes des autres enseignements, s'appliquent valablement au nôtre ? Ou allons-nous, au contraire, cédant à la tendance si commune aux tenants de chaque spécialité et qu'ont révélée tant de débats, répandre libéralement la critique et le blâme sur les disciplines étrangères, et instituer en faveur de la nôtre une *orgueilleuse exception* ?

Je m'excuse de paraître fausser à mon profit la règle du jeu en mettant des tiers sur la sellette, alors que ce sont mes thèses que je devrais défendre devant vous, mais je ne saurais mieux les préciser qu'en les comparant à celles de nos collègues qui se sont, récemment, posé les mêmes problèmes. Eh bien, si je comprends votre pensée, mon cher collègue Bénézé, dont nous avons tous suivi l'effort avec la plus ardente sympathie, dont l'idéal pédagogique est, sans réserves, le mien, et je crois pouvoir dire le nôtre, ce qui nous sépare, c'est, je crois bien, que vous pensez pouvoir atteindre cet idéal sans sortir du cadre actuel. Vous admettez bien que l'encyclopédisme soit la tentation et le danger de notre enseignement. Vous le considérez comme une déviation fréquente, certes, *mais purement accidentelle, et non point comme un vice de nature, inhérent à la structure de nos programmes et à la pression de l'examen*. La solidarité de fait qui unit notre enseignement à cet examen (encyclopédique, celui-là, vous ne le contesterez pas, par essence), vous pensez pouvoir la rompre par un effort individuel de concentration. et de synthèse, à l'intérieur des programmes actuels.

Je crois, permettez-moi de vous le dire en toute amitié et en toute franchise, que vous êtes dans l'illusion. Certes, chacun de nous essaye, dans la pratique de son enseignement, de lutter de son mieux contre cet encyclopédisme, cet ennemi commun. Mais je ne désespère pas de vous convaincre que les moyens, assez proches, dont nous usons contre lui sont condamnés à demeurer des moyens de fortune, et que l'ennemi est destiné à demeurer maître de la place tant que les programmes du baccalauréat resteront ce qu'ils sont et *feront valoir, à l'encontre de tous nos efforts vers un enseignement de culture, leurs exigences encyclopédiques*. Vous avez vous-même publié, dans votre revue, une page de notre collègue Jacques Bois qui vous dépeint la situation telle qu'elle est, et non point telle que nous voudrions qu'elle fût : « Étant donné ce que le baccalauréat est devenu ou tend à devenir, et l'idée que s'en font les familles et les élèves..., la hantise de l'examen est un obstacle formidable à la culture. Il devient de plus en plus difficile de concilier la préparation à l'examen et le travail digne de ce nom... On a beau ne pas avoir le fétichisme des programmes, on ne peut les dominer que dans une faible mesure. » Ces quelques phrases sont un fragment de la réponse de Jacques Bois au questionnaire de la Fondation Carnegie sur le baccalauréat. Et, à ce propos, me serait-il permis d'exprimer le vœu que les résultats de cette vaste enquête, qui seraient assurément de nature à orienter utilement l'œuvre réformatrice, soient publiés et largement diffusés ? Qu'on le veuille ou non, une enquête sur le baccalauréat devait et n'a pas manqué d'être une enquête sur l'ensemble de notre système d'études secondaires. Il est trop commode, en vérité, de prendre ce pauvre baccalauréat pour bouc émissaire, de le charger de tous nos péchés. Il est injuste, en même temps que singulièrement superficiel, de concentrer sur lui, de lui imputer exclusivement les maux dont on se plaint justement : la vérité est que ces maux, il ne les crée pas, il les révèle. Il est, ainsi que le dit M. Grenier, et qu'il faut avoir le courage de le reconnaître, « significatif de l'effet obtenu sur la masse de nos élèves par notre système d'éducation ».

Je me résume et je conclus : si l'on veut remédier aux maux dont se plaignent professeurs d'Université, examinateurs au baccalauréat, examinateurs aux concours des grandes Écoles, on n'échappera pas à la nécessité d'une réforme scolaire de grand style. Si notre tâche, c'est vraiment de former l'esprit, d'apprendre à penser, nous ne pourrons la mener à bien *tant que l'étendue encyclopédique des programmes fera de nous des dispensateurs dogmatiques d'un savoir exigible pour les examens*. Des enfants, des jeunes gens — qui enregistrent des connaissances avec une docilité souvent — et bien excusablement — indifférente ne sauraient atteindre qu'une culture toute verbale et superficielle. Tant que la tâche principale de nos élèves sera d'apprendre des cours (même éminents), il n'y aura point à attendre de soulagement réel à nos maux. Un esprit ne saurait se former que par l'exercice : par la réflexion directe sur les problèmes, ou par la réflexion sur les livres. Au lieu de programmes destinés à des Pic de la Mirandole, et

dont le contenu ne peut être que passivement absorbé par l'élève moyen, il nous faut des programmes adaptés à ses possibilités réelles de lecture et de réflexion, à ses curiosités et à ses moyens. Il faut enfin qu'il ne puisse plus être interrogé au baccalauréat de *omni re scibili*, mais sur le petit nombre de livres qu'il aura pu, en toute honnêteté, lire, sur le petit nombre de questions qu'en toute honnêteté il aura pu méditer.

Ai-je eu tort de ne point tenter ici, comme je l'avais fait ailleurs, une esquisse précise de ce que pourrait être ce programme qui permettrait la substitution des méthodes actives aux longues erreurs de la pédagogie dogmatique ? J'ai pensé, instruit par une expérience précédente, que la discussion risquerait de s'égarer sur des particularités de mise en œuvre, sans que l'on se fût préalablement assuré de l'accord sur les principes, et sur les directions générales.

Les observations et objections qu'ont bien voulu m'adresser, à la suite d'un premier article, quelques collègues auxquels je renouvelle ici mes remerciements, portaient en majeure partie sur des détails de mon schéma, et particulièrement sur le choix que j'y indiquais d'ouvrages philosophiques ou fragments d'ouvrages, qui ont été parfois jugés au-dessus de la portée de nos jeunes élèves. Et, certes, beaucoup de ces objections étaient valables. Mon plan n'était pas parfait, et en le formulant j'avais autant que quiconque le sentiment de son insuffisance.

Une seule objection, m'a-t-il semblé, constituait vraiment une objection de principe, et c'est celle que je voudrais retenir ici, car je crois bien qu'elle constitue le terrain sur lequel toute pensée réformatrice est destinée à rencontrer le plus de résistance. Ce que vous appelez l'encyclopédisme de nos programmes, m'écrivent en substance mes correspondants, n'est que leur indétermination, garante de notre liberté, à laquelle nous entendons ne renoncer à aucun prix. Substituer à ce programme indéterminé un programme déterminé, précis et réduit, portant sur un petit nombre d'œuvres et de questions dûment spécifiées, c'est nous enchaîner à un cadre où nos idées, où notre doctrine risqueront fort de se trouver mal à l'aise. — Peut-être dois-je faire ici encore mon *mea culpa*. Peut-être ai-je commis certaines maladresses de conception ou de rédaction par lesquelles le programme que je proposais prêtait le flanc à cette objection et paraissait supposer chez les professeurs de philosophie, ou vouloir leur imposer une unité de doctrine. J'avais eu soin de ne présenter ce projet que comme une première et fruste ébauche, que je demandais à mes collègues de m'aider à dégrossir et à amender. Ses défauts ne touchent pas à la question de principe ; sur celle-ci je demeure convaincu que la seule liberté respectable, qui est la liberté de doctrine du professeur, n'est nullement liée au caractère encyclopédique des programmes, mais pourra être, tout aussi bien, sauvegardée dans le cadre d'un programme allégé, précisé et concentré. Il peut y avoir des difficultés, elles ne sont point insolubles.

Un dernier mot : le problème que nous avons considéré en fonction de l'enseignement philosophique déborde singulièrement, nous l'avons vu, les limites de notre spécialité ; il déborde également les frontières de notre pays. Les mêmes causes l'ont imposé ailleurs depuis une dizaine d'années, à l'attention et à la conscience des éducateurs, à la bonne volonté des réformateurs. L'Italie, l'Allemagne, pour m'en tenir à ces deux pays, ont connu l'équivalent de notre « bachotage », en ont souffert. Elles ont eu le courage de réagir. La réforme de Gentile en Italie, la réforme de Becker en Allemagne ont eu pour fin exclusive de substituer au bachotage (mal universel, s'il portait des noms différents) la réflexion active sur quelques œuvres fondamentales. Resterons-nous, seuls, prisonniers du bachotage ? La querelle des Anciens et des Modernes a jusqu'ici trop borné notre horizon. En s'éternisant, elle risque de nous faire manquer le véritable problème. Il n'est aucune discipline qui ne puisse être, selon l'usage qu'on en fait, ou « matière d'examen », ou instrument de culture. Que partisans des humanités classiques et des humanités modernes cessent de se déchirer et s'unissent pour une tâche constructive. Ce sont les humanités, sans épithète, qu'il s'agit de sauver.

M. G. Bénézé. — Je voudrais répondre en quelques mois, parce que je suppose que nous sommes plusieurs à avoir beaucoup de choses à dire.

En ce qui concerne la dispute qui pourrait s'élever entre nous à propos de ce programme encyclopédique, vous avez peut-être exagéré la distance qui nous sépare. Si je n'y ai pas pris garde, ou, du moins, si je tiens la question pour secondaire, c'est que, en effet, il y a, à mon avis, d'autres points de vue plus importants à considérer, et peut-être des questions plus difficiles à résoudre. Je dois donc dire que j'accepterais très volontiers que l'on discutât sur la recoordination du programme, sur son allègement, sur la suppression de certains chapitres ; je demande seulement que l'on se mette d'accord sur ces chapitres, et je doute un peu du succès de l'entreprise, parce que ce n'est pas la première fois qu'on l'essaie. Il vaut mieux l'essayer, cependant, cela donnera toujours quelque chose. Mais je crois que la véritable réforme

tiendrait dans cette proposition, ou en découlerait, que je vais poser immédiatement de façon exagérée : de fait, il n'y a pas de programme, il n'y a que des professeurs, et c'est du côté de leur recrutement qu'il faudrait chercher le progrès. Pour ne citer qu'un aspect du problème et où je ne suis pas compétent, il faudrait peut-être demander aux candidats à l'agrégation la preuve d'une valeur pédagogique à côté d'une valeur de doctrine, de connaissances. Je dois dire que c'est un point extrêmement difficile à régler, une épreuve extrêmement difficile à conduire. Je ne veux pas en dire plus, parce que je ne doute pas que nous ayons à y revenir dans notre discussion.

Autre point. La fondation Carnegie a établi une autre manière d'enquête que son questionnaire : elle a envoyé à un certain nombre de professeurs, une trentaine, cent copies à corriger, les mêmes, naturellement. Les résultats ne sont pas encore parus, mais le secrétaire que j'ai vu m'a dit que d'ores et déjà il y avait beaucoup de différence dans la cotation de certaines copies.

Comme vous, je demanderai que l'enquête ne soit pas mise sous le boisseau.

D'ailleurs, vous savez qu'en province et à Paris, depuis, je crois, un an ou deux, les correcteurs sont priés de se réunir sous la présidence d'un professeur de Sorbonne et l'on décide à peu près de ce que l'on pourra faire. J'ai assisté à une séance l'année dernière à ce propos, et j'ai vu que sur la lecture réelle de deux copies de candidats, nous étions à peu près d'accord sur la note à donner. Mais cela ne prouve pas non plus que la correction soit excellente. Cependant, le même événement s'est renouvelé à la dernière réunion de ce genre ; nous nous sommes mis très facilement d'accord sur les notes que nous aurions données aux deux ou trois copies lues en commun.

M. A. Lalande. — Je participais à cette réunion, et j'ai été aussi frappé de cette concordance.

M. G. Bénézé. — Pour le baccalauréat, puisque tout le monde est d'accord pour dire que c'est une question d'intelligence et non de mémoire, on pourrait demander de préciser davantage les conditions dans lesquelles les questions sont posées, et, au lieu de se contenter de questions de cours, au lieu d'accepter les questions de cours proposées, ce qui rappelle trop vite au candidat tel ou tel chapitre de manuel qui lui revient à l'esprit, les doyens pourraient procéder comme les scientifiques, les mathématiciens : poser des « problèmes » de philosophie qui exciteraient davantage l'intelligence de l'élève et moins sa mémoire. Voilà une question intérieure au baccalauréat, qui peut très bien être reprise. Je ne doute pas que l'amélioration soit rapide. On devrait aussi être plus sévère sur la présentation même de la copie, sur le français, le plan, le développement, l'équilibre des masses dans la dissertation et même... je n'ose pas le dire, sur l'orthographe. — Il faut, d'ailleurs, ajouter qu'il arrive en philosophie des élèves qui ont passé à travers le premier filtre, et qui n'auraient pas dû y passer. Mais ceci ne nous regarde pas pour l'instant.

Il faudrait aussi donner plus de temps aux correcteurs, non seulement pour l'écrit, mais pour l'oral. Nous avons à examiner des candidats qui restent devant nous chacun dix ou douze minutes. Nous sommes obligés de truquer, dès qu'un candidat semble avoir quelque intelligence, d'arrêter sa réponse pour lui donner la note qu'il semble mériter, afin que, s'il en arrive après lui un mauvais qui, visiblement, ne sait rien, nous soyons sûrs, en le gardant une demi-heure ou davantage, qu'il ne mérite qu'une note éliminatoire. L'examineur devrait disposer de plus de temps.

Puisque vous parlez d'allègement du programme, je crois qu'on pourrait supprimer les questions complémentaires telles qu'elles sont présentées. Il vaudrait mieux ne penser qu'à des lectures, et c'est un point sur lequel nous serions d'accord. Mais je fais une réserve importante. Car, d'une part, ces lectures devraient être faites réellement par l'élève, commentées par le professeur, et non pas être de simples résumés. On trouve, en effet, dans les préfaces des éditions de tous les ouvrages inscrits, les résumés qui conviennent ; ils sont d'ailleurs plus clairs que l'auteur lui-même, et il n'y a plus aucune raison de lire l'auteur. Donc, que l'élève sache commenter le texte lui-même, c'est entendu. Mais, d'autre part, croyez-vous qu'il y ait un seul auteur sérieux du programme que nos élèves de première année soient capables de bien comprendre ? Où donc arrêterez-vous votre sévérité ? Je ne fais que poser la question.

Je crois aussi — c'est une autre affaire, mais puisqu'on émet des vœux, on peut émettre celui-là — que l'on pourrait supprimer la conservation de l'admissibilité de juillet, en octobre, puisqu'on a déjà supprimé la conservation d'octobre en juillet. Si on en faisait autant pour juillet, nous n'aurions pas l'air de donner le diplôme en deux morceaux. Les élèves oublient un peu trop que les questions d'oral, histoire, géographie et autres, sont aussi importantes que les questions d'écrit. Peut-être aussi, proposition qui devrait provoquer d'heureuses polémiques, faudrait-il supprimer l'autorisation de se présenter à la fois aux deux baccalauréats de philosophie et de mathématiques élémentaires : car les doyens sont amenés à ne

proposer à l'écrit de celui de philosophie que des sujets de psychologie. Les candidats le savent fort bien, et se risquent sans beaucoup de chances contre eux, à négliger la morale et la logique. En résumé, l'examen du baccalauréat peut être selon moi amélioré par des réformes intérieures et sans grande révolution. Il suffit que l'examineur sache ce qu'il veut et prenne ses responsabilités.

En classe, la méthode active s'impose, je crois, la méthode directe, socratique si vous voulez, bien que les dialogues de Platon ne soient pas toujours un excellent modèle : le professeur ne doit pas se moquer de ses élèves. Peu importe le nom. Vous dites qu'elle ne s'accorde pas avec l'exigence d'encyclopédie philosophique que l'examen présente ; alors, que faudra-t-il sacrifier ? Pour moi, ni ceci, ni cela — car la méthode socratique est susceptible d'être défendue, conservée, et je ne vois pas comment vous limiterez notre programme ; mais c'est une discussion qui doit s'établir. Pour faire bref, je dirai que la méthode socratique n'est pas un simple dialogue et qu'elle a des compléments. En voici un. Notre collègue Bouchet a publié l'an dernier quelques réflexions sur son programme, dont l'une m'a paru tout à fait intéressante : il proposait d'établir un cahier de questions. Les élèves auraient, en dehors même de la classe, le droit de poser des questions sur un cahier qui serait présenté au professeur une fois par semaine, ou bien à l'entrée de la classe. Ces questions étant non point résolues, mais traitées immédiatement au gré du professeur, permettraient à celui-ci d'entrer en communication avec ses élèves plus que par la parole, et plus que par son cours. C'est une bonne chose : avec quelque tact dans les réponses et les explications, le professeur peut faire vivre sa classe avec les ressources que lui proposent les élèves eux-mêmes.

Enfin, il y a des exercices écrits. Fréquents, très fréquents, ils sont un autre complément indispensable de cette méthode directe.

Voilà quelques points. Je suis persuadé que je n'ai pas tout dit, et que la discussion qui va suivre enrichira davantage la vue que j'ai voulu proposer.

M. H. Piéron. — Je ne suis guère compétent pour les questions d'enseignement philosophique, mais il y a des problèmes posés qui ont un caractère général, et le principal me semble être le rôle à donner, d'une part, aux éléments de connaissance, et, d'autre part, aux éléments de culture. C'est là, évidemment, une très grosse question et un très grave problème dans l'organisation de l'enseignement secondaire, pour la formation d'hommes appelés à vivre dans une certaine société, et qui sont appelés, très probablement, à occuper des situations relativement élevées.

Qu'est-ce qu'ils doivent savoir, et comment doit-on former leur esprit ?

Évidemment, on ne peut pas admettre que l'acquisition de connaissances disparaisse complètement ; il y a un minimum de choses que des hommes de notre société doivent savoir ; cela, c'est évident. On est arrivé à demander beaucoup trop ; on est arrivé à donner aux connaissances une place excessive, et certainement les examens y ont contribué, parce que ce qui est le plus facile dans les examens, c'est de contrôler des connaissances.

La question alors est la suivante : pouvons-nous renoncer purement et simplement aux examens portant sur les connaissances, ou bien faut-il leur donner une place limitée et définie ?

Je crois qu'il est bon de leur donner une place limitée et définie ; mais, si l'on envisage ces examens de connaissances, je crois qu'il serait extrêmement important de se rapprocher le plus possible des conditions de la vie.

On a bien, déjà, introduit à un moment donné dans certains concours la possibilité d'user d'instruments de travail. Je crois que des hommes qui auront à vivre dans une société où ils peuvent disposer de documents variés, de livres divers, de dictionnaires, d'atlas, etc., il ne faut pas les élever comme s'ils avaient à vivre désormais dans une île déserte. Seulement, pour pouvoir utilement se servir de ces instruments, encore faut-il une éducation spéciale, et un certain minimum de connaissances. Nous savons tous les jours trouver des données dont nous avons besoin, mais dans les domaines où nous avons une certaine pratique, et où nous possédons déjà des connaissances ; sinon, on serait perdu, et à cet égard, il y a une importante question de temps. Si, dans certains examens, en évitant de charger inutilement la mémoire, on permettait, dans un temps donné, et limité, d'utiliser certains instruments de travail, nous verrions ceux qui, dans la vie, ont suffisamment de connaissances pour se débrouiller. Il est inutile, par exemple, de surcharger l'esprit de dates : nous savons qu'elles seront oubliées très rapidement. Il y a, pour bien des connaissances, une mémoire d'examen, qui se débarrasse extrêmement vite ensuite de ces connaissances-là. Nous savons qu'on peut retenir pendant un temps court des choses qu'on n'a pas besoin de retenir longtemps. Et, fait assez amusant, quand on fait apprendre des données dont le sujet sait qu'elles doivent être retenues d'une façon durable, celui-ci, effectivement, les retiendra plus longtemps. Il y a une autre manière d'apprendre et de retenir dans les deux cas.

Le savoir d'examen, la connaissance d'examen, ce n'est pas intéressant. Mais, vraiment, ce qui est intéressant, c'est la capacité de se débrouiller avec les instruments que l'on peut trouver dans notre société et dont on est appelé à se servir. Ce genre d'éducation exige tout de même une acquisition de connaissances, cela ne fait pas de doute. Dans l'enseignement secondaire, je crois donc qu'il y a une acquisition nécessaire d'un certain minimum de connaissances, acquisition, encore une fois, qui ne soit pas seulement mnémotechnique, mais qui comporte un exercice intelligent, fondé sur des éléments fournis par la mémoire.

Seulement nous avons dans les examens un autre point de vue, qui est celui de la culture générale : le point de vue des aptitudes et de la capacité de bénéficier d'un enseignement supérieur.

Le baccalauréat, que vous incriminez avec raison, est un examen bâtard. Il est à la fois un examen de contrôle des connaissances acquises au cours de l'enseignement secondaire, et en même temps un examen d'aptitude à profiter de l'enseignement supérieur, puisqu'il ouvre les Universités. Il n'y a pas de concours à l'entrée des Universités, comme cela existe maintenant dans un certain nombre de pays ; c'est le baccalauréat qui constitue l'épreuve d'entrée, non pas un concours tout à fait, mais bien près de l'être tout de même parce qu'on tient compte des pourcentages de réussite, et qu'il y a des variations de sévérité qui se basent un peu sur ces pourcentages. En tout cas, comme ce n'est pas franchement un concours d'entrée, le baccalauréat laisse peut-être arriver dans les Universités trop d'étudiants, qui, ensuite, ne savent que devenir. Son excuse, c'est qu'il est aussi un examen de contrôle de l'enseignement secondaire, fondé sur les programmes.

Je crois que, à l'heure actuelle, ce qui est vraiment néfaste, c'est cette dualité du caractère du baccalauréat, qu'il faudrait dissocier, peut-être, par la transformation de la seconde partie qui pourrait devenir une espèce de contrôle des aptitudes et des capacités nécessaires à l'enseignement supérieur. En effet, la capacité de profiter d'un enseignement philosophique peut paraître une preuve intéressante de culture et d'aptitudes intellectuelles. D'autre part, on ne peut pas renoncer entièrement à un certain contrôle de l'enseignement secondaire, renoncer à savoir si l'enseignement secondaire a bien rempli sa tâche, qui n'est pas uniquement de préparer aux fonctions de l'enseignement supérieur. On peut concevoir un enseignement secondaire qui lance dans la vie des gens capables de faire du commerce, de l'industrie, sans passer par les Facultés. Je crois qu'il serait capital d'envisager cette dissociation et que nous devrions, d'une part, assurer, par des épreuves de sélection, la vérification des aptitudes et du niveau de culture intellectuelle nécessaires pour profiter de l'enseignement supérieur, et, d'autre part — probablement alors en laissant le soin à l'enseignement secondaire lui-même — assurer le contrôle de ce que les élèves qui ont passé par toutes ses classes ont réellement acquis comme ensemble de connaissances ; non pas tant, encore une fois, sous forme de bagage mnémotechnique, que comme capacités acquises de se servir dans la vie des éléments dont on peut disposer pour se débrouiller et pour comprendre.

Voilà en quoi réside, à mon avis, la grosse difficulté que nous vaut le baccalauréat actuel, et ce qui explique les objections de M. Bloch aux programmes et au contrôle dans la philosophie, là où vraiment rien de tel ne devrait exister, parce que c'est là, peut-on dire, que les connaissances sont peu de chose, et que la culture doit dominer.

Il y a bien des éléments sociologiques, peut-être, et des éléments de psychologie expérimentale, dont on peut dire qu'ils sont des éléments de connaissance. Mais j'avoue que, pour ma part, je verrais assez volontiers un professeur de « biologie » étendant l'étude de l'homme jusqu'à y intégrer ce qu'il y a de positif dans le fonctionnement sensori-moteur et dans le fonctionnement mental. Je crois qu'il y aurait là une annexe importante d'un enseignement scientifique dans une classe de philosophie. Il est utile, pour celui qui est lancé dans la vie à l'heure actuelle, d'avoir, avec les rudiments de la connaissance du monde, une connaissance positive de l'homme, connaissance positive qui ne s'arrête pas aux fonctions du foie ou de l'estomac, mais qui s'étende aux fonctions des sens et du cerveau.

M. A. Lalande. Je voudrais demander à M. Piéron une petite précision de plus.

Ce que vous avez dit s'applique très justement à ce qui fait la plus grosse masse de choses à apprendre dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire à l'Histoire, je veux dire surtout à, l'histoire politique, qui y tient une place démesurée. Mais nous ne pouvons pas, en ce moment-ci, je crois, examiner des questions concernant l'enseignement biologique ou historique. Comment appliqueriez-vous ce que vous disiez, spécialement, à la classe de philosophie ? Etes-vous d'avis qu'il faudrait conserver le *statu quo*, et que les professeurs y ont assez de liberté ?

M. H. Piéron. — Là, je suis un peu incompetent, n'ayant pas de pratique ; mais il me semble que, quoi que l'on fasse, qu'il y ait ou non des programmes, le principe essentiel est, évidemment, que ce n'est pas une acquisition de connaissances qui constitue le but d'une classe de philosophie, mais avant tout, une culture. L'acquisition de connaissances, non, ce n'est pas le domaine de la philosophie proprement dite. Alors, le baccalauréat, seconde partie, devient néfaste dans la mesure où il prétend employer les méthodes de contrôle des acquisitions pour cet enseignement-là, qui, au fond, est déjà un enseignement supérieur : car cet enseignement de la philosophie, qui, chez nous, figure dans l'enseignement secondaire, relève de l'Université dans les autres pays, parce qu'il est considéré comme n'appartenant plus au cycle d'acquisition des connaissances de l'enseignement secondaire, mais comme impliquant une formation de culture élevée, caractéristique de l'enseignement supérieur. Si on maintient le baccalauréat avec sa seconde partie, du moins faut-il que le contrôle, dans cette seconde partie, ne soit plus un contrôle de connaissances, mais qu'il vise à apprécier la culture assurée par la classe de philosophie. Cela dépend, évidemment, de la façon de faire passer cette seconde partie du baccalauréat, façon très variable suivant les examinateurs. Et la variabilité tient surtout et toujours à ce caractère vicié du baccalauréat, à sa nature mixte, qui ne se laisse pas préciser, qui ne se définit pas.

M. Édouard Le Roy. — Ce n'est pas en contradictoire que je prends la parole. Bien des vues émises par M. Bloch ont toute ma sympathie ; et je voudrais seulement lui soumettre quelques difficultés. Dans l'examen de celles-ci, mon plan restera celui de la Note écrite pour introduire notre discussion, non toutefois sans recours complémentaire à l'article publié antérieurement par la *Revue de Métaphysique*.

En premier lieu, M. Bloch se demande quelles sont les fins d'un enseignement de culture. À ce propos, il me fait l'honneur de poser comme principe de réponse une formule qu'en effet j'ai employée naguère : la fin générale de l'enseignement secondaire est une certaine formation de l'esprit bien plutôt qu'un enregistrement de connaissances. Pareille formule n'a certes rien de nouveau ni de rare : elle est depuis toujours celle de tout le monde ; mais il s'agit de l'interpréter, et, là-dessus, je tiens à déclarer tout de suite que je me trouve en parfait accord avec M. Bloch. Jamais il ne m'est venu à la pensée d'omettre ou d'exclure la formation du caractère. Ai-je besoin de redire que je ne me place pas au point de vue d'un intellectualisme excessif ? Il faut entendre le mot « esprit » au sens le plus large et le plus riche, au grand sens que peut-être l'emploi du substantif risque parfois de faire oublier un peu, mais que l'on retrouve d'ordinaire avec l'adjectif « spirituel ». De même pour ce qui regarde la préparation à la vie : un enseignement du type qui nous occupe n'en saurait méconnaître la nécessité. D'ailleurs, je m'accorde avec M. Bloch sur ce point encore que, si l'on forme l'esprit au sens large qui vient d'être dit, par là même on prépare à la vie et par là même également, au moins dans une certaine mesure, on forme le caractère.

Il est vrai que l'enseignement du lycée, quand il s'agit d'une éducation complète, ne peut pas être considéré comme devant se suffire. Si les jeunes gens ne recevaient d'éducation proprement dite que ce qu'on en donne au lycée, manifeste serait l'insuffisance. Le lycée n'est pas à même de se substituer à la famille, non plus qu'à d'autres influences qui interviennent concrètement dans chaque éducation individuelle. Mais le lycée ne doit pas cependant perdre de vue le progrès parallèle de cette éducation, et il y contribue par la formation de l'esprit. Cela est vrai surtout au sujet de l'enseignement philosophique, de par la nature même de la philosophie.

Je me permets de rappeler ici une seconde formule plus précise dont j'ai fait aussi usage autrefois pour définir les fins principales de l'enseignement secondaire. Je disais, et je répète, qu'on vise alors trois buts essentiels. D'abord, il faut éveiller chez les jeunes gens un sens des réalités spirituelles, c'est-à-dire des réalités qui dépassent l'empirisme vulgaire voué au pur sensible : à quoi travaillent la culture littéraire, la culture esthétique et, au premier chef, la culture philosophique. Il faut ensuite, et non moins nécessairement, former l'esprit des jeunes gens à la précision. L'esprit des jeunes gens, sauf exception, n'est pas naturellement précis ; très facilement, surtout si déjà quelque talent commence d'apparaître, il se laisse aller à de simples développements de généralités, qui peuvent être brillants, ingénieux, mais qui restent vagues ; l'un des buts essentiels que l'on doit se proposer dans l'œuvre d'éducation, c'est donc l'apprentissage de la pensée précise : Lettres et Sciences y concourent par des moyens différents, mais d'égale valeur. Enfin, il y a un troisième facteur qu'il ne faut pas davantage perdre de vue et que trop souvent, néanmoins, on laisse presque entièrement dans l'ombre : une certaine vitalité d'imagination. Je crois que, dans la pratique ordinaire, on cherche plutôt à en brider les écarts possibles qu'à la cultiver. Impossible de ne point avouer là un grave défaut des méthodes communes. Toutefois, comme ce n'est

pas tant l'étude de la philosophie que celle des sciences qui permettrait une efficace culture de l'imagination, je n'y insisterai pas aujourd'hui.

Bornons-nous plus simplement à retenir qu'on doit tendre à éveiller tout d'abord chez les jeunes gens une faculté de juste observation du réel, étant bien entendu qu'on veut parler d'une observation qui soit complète, qui ne s'en tienne donc pas aux apparences vulgaires, aux seules choses de la matérialité. De là obligation de faire comprendre aux élèves et de les convaincre que partout et toujours est nécessaire à cet effet une initiative de pensée ; puis obligation de les dresser, dans toute la mesure où leur âge le permet, à l'exercice d'une telle initiative. Le double effort doit enfin être couronné par une culture de la puissance critique, susceptible de protéger ultérieurement contre les déviations et les écarts : cette éducation critique, révélatrice des relativités, n'est-ce pas un lieu commun que d'y voir l'un des principaux bienfaits de l'enseignement secondaire ? Voilà, en substance, le but complexe qu'il s'agit d'atteindre. Or, la philosophie se montre au premier chef capable de l'influence décisive dans les deux voies. Science et spiritualité en constituent les sources majeures ; et on pourrait dire que son office propre est d'établir, entre ces deux directions de pensée, une harmonie de synthèse critique. D'où l'importance particulière de la discipline philosophique dans l'œuvre de la formation des esprits : elle doit présider en quelque manière à toute l'organisation de l'enseignement.

C'est donc bien de culture qu'il s'agit alors par-dessus tout, de conscience à faire naître et à informer. Nul doute que telle soit la tâche essentielle du professeur de philosophie, et non pas d'augmenter la somme d'érudition acquise. Seulement, ceci reconnu, l'acquisition de certaines connaissances paraît indispensable comme seul moyen de cette culture même, et cela pour plusieurs raisons. D'une part, on ne peut former l'esprit qu'en l'exerçant et on ne peut l'exercer qu'à propos de certains objets définis, de certaines matières d'étude, grâce à des lectures et, par conséquent, sur des textes, surtout quand on veut l'initier à la précision. D'autre part, il ne faut pas méconnaître le réel intérêt de mettre à profit la grande réceptivité des esprits à un certain âge, la facilité d'acquisition et de mémoire qu'ils possèdent. Il y a une expérience que tout le monde a pu faire et sur laquelle j'invoque le témoignage de chacun : on n'arrive jamais à savoir tout à fait bien ce que l'on a au moins commencé d'apprendre à l'époque des premières études. N'est-ce pas pour cette cause qu'il est d'ordinaire si difficile de s'initier tardivement à certaines sciences, aux mathématiques, par exemple ? Supposez qu'on l'entreprenne vers les 30 ans ou au delà. Nul doute qu'on soit alors plus qu'auparavant capable de pensée profonde et forte, de pensée longtemps maintenue en état de tension ; mais, par contre, on n'a plus au même degré la souple mémoire du jeune âge ; aussi éprouve-t-on de pénibles résistances devant l'effort qu'exige l'apprentissage de ces premières notions dont il est impossible de se passer pourtant si l'on veut parvenir à un vrai savoir et dont il faut acquérir pour cela non pas seulement une connaissance laborieuse permettant de réciter quelques formules, mais l'habitude flexible et le maniement aisé. Eh bien, dans l'ordre de la philosophie, on ne rencontre pas une situation différente. Il existe nombre de résultats qu'entre philosophes avertis et dûment formés on ne discute plus désormais. Ces résultats fondamentaux, il est nécessaire de les transmettre, de les faire assimiler aux jeunes esprits, si l'on veut qu'ils deviennent capables d'expériences et de réflexions ultérieures. Là aussi quelque chose doit donc être enseigné. Ce quelque chose, on peut sans doute ne pas l'élargir outre mesure, n'en pas faire un embarras pour les esprits novices, un poids qui les fatigue ou les accable : mais on ne peut pas l'éliminer tout à fait.

Au surplus, en dépit de certaines impressions du premier moment, bien naturelles, mais parfois trompeuses, ne soyons pas trop sceptiques sur les fruits d'un tel enseignement. Voici encore une autre expérience que j'ai faite plus d'une fois. Des jeunes gens, dont j'avais pu suivre les études, avaient paru, pendant le cours de celles-ci, ne pas s'intéresser beaucoup à ce qu'on leur enseignait, ne pas donner un grand effort de travail ; bref, leurs études étaient restées à peine médiocres. Néanmoins, quand ils étaient doués, malgré tout, et que, plus tard, après éveil de l'intérêt, ils continuaient à penser, à réfléchir, j'ai souvent reconnu qu'ils avaient profité de l'enseignement reçu jadis beaucoup plus qu'on ne l'aurait supposé au premier moment, beaucoup plus qu'ils ne le croyaient eux-mêmes, et que, finalement, ils avaient appris et compris bien des choses, de celles que, tout d'abord, ils semblaient rejeter ou laisser perdre comme ne les intéressant pas. Dans l'enseignement secondaire, on sème pour l'avenir ; et il ne faut pas toujours s'attendre à une moisson immédiate.

Ainsi donc, sur la question de principe, je crois que nous pouvons nous entendre sans peine et, d'un commun accord, nous rallier à une solution qui n'ait rien d'exclusif. J'arrive alors au second point de M. Bloch, sur lequel plus particulièrement il a insisté aujourd'hui et qui est d'ordre critique. Ses remarques ont porté sur deux choses : le baccalauréat, d'une part, la méthode et le contenu de l'enseignement, d'autre part.

D'abord, le baccalauréat. Évidemment, nous sommes tous du même avis sur les graves défauts qu'il présente à l'heure actuelle. Inutile de nous y attarder : chacun de nous apporterait facilement une série d'histoires parfaitement authentiques pour la plupart et qui indiquent ce qu'il est devenu. Mais quelle est la cause de cette situation lamentable ? Je pense que la principale, d'ailleurs toujours croissante, est la multitude excessive des candidats : 15000 à Paris, en juillet dernier, pour les divers baccalauréats ! On voit le nombre de copies que cela donne à corriger, le nombre d'examens oraux à faire subir. Double tâche accablante, pour laquelle manque le temps. En ce qui me concerne, je n'ai jamais rempli les fonctions d'examineur au baccalauréat de philosophie ; mais j'ai pris part à d'autres examens, où la nature même des matières facilite le travail et où déjà, cependant, on se heurte aux mêmes difficultés. Quant à la correction des copies, je m'en tire chaque fois, pour ma part, en prenant d'autorité le temps que j'estime nécessaire : temps qu'il ne faut pas exagérer, sans doute, mais non plus réduire outre mesure ; je me refuse absolument à corriger une centaine de copies en un jour, parce qu'il est impossible qu'une telle correction soit bien faite. Pour l'oral, je suis plus embarrassé, et mes collègues avec moi. En fait, et pour certains certificats tout au moins, on en est venu à rendre pratiquement inexistantes les interrogations orales. A propos de sciences, et notamment des mathématiques, dès que l'on dépasse le niveau des tout premiers éléments, si l'on ne dispose que d'un quart d'heure pour interroger un candidat sur un programme très vaste, comment se rendre compte vraiment de ce qu'il vaut ? Dans la pratique, dès lors, on se borne à quelques banales questions qui restent à peu près toujours les mêmes et qui sont posées surtout pour la forme ; et, au fond, c'est l'écrit seul qui fait l'examen. Je ne dis pas que ce soit l'idéal, ni même que l'on puisse recourir toujours sans dommage plus grave à un pareil expédient ; mais il m'a semblé utile de signaler un fait à partir duquel on peut raisonner par *a fortiori*. En effet, combien l'embarras est-il plus sensible encore en matière de philosophie ! Juger la puissance de réflexion que possède un candidat et, pour prendre les expressions de M. Bloch, sa maturité, son jugement, alors que tout cela ne peut être en lui qu'à l'état naissant : il est bien clair que quelques minutes n'y sauraient suffire. Le seul qui puisse à la rigueur apprécier non le simple contenu de la mémoire, mais le développement des facultés, c'est le professeur, parce qu'il a eu l'élève en main pendant une année ; l'examineur, qui ne dispose que d'un bref instant, n'est pas à même d'évaluer autre chose que la somme des connaissances acquises ; et voilà ce qui vicie essentiellement le baccalauréat, comme aussi, par contre-coup, ce qui entraîne l'influence fâcheuse exercée par lui sur le cours entier des études.

Cependant, je ne pense pas — mais ici, peut-être, ne serai-je plus d'accord avec tout le monde — qu'il soit possible de supprimer purement et simplement le baccalauréat. Si on en venait là, je craindrais d'abord qu'on ne provoquât une désertion des classes de philosophie. Les jeunes gens, n'ayant plus cet objectif d'un diplôme à conquérir, n'entreraient plus sans doute qu'en minorité infime dans une classe qui a la réputation de n'être utile à rien, sinon à donner justement quelques points d'avance pour les concours d'entrée aux grandes Ecoles. Vous savez que celles-ci ont fait ce qu'elles ont pu — et, de fait, quelque chose d'assez considérable, de réellement efficace, — pour pousser les jeunes gens vers les études philosophiques. L'École Polytechnique et, plus encore, l'École Centrale assurent une importante majoration de points à ceux des élèves qui possèdent le baccalauréat de philosophie. Par l'attrait de ces points supplémentaires, le recrutement des classes est favorisé, sans parler du rôle joué dans le même sens par les Facultés de Droit et de Médecine ; puis, une fois que les élèves sont entrés dans les classes en question, beaucoup d'entre eux s'y intéressent et en profitent. Mais qu'advierait-il si les élèves étaient laissés à eux-mêmes, au seul jeu de leurs goûts personnels et à l'influence de familles qui, parfois, sont plus utilitaires encore ? L'absence de toute sanction au terme de l'année d'études philosophiques entraînerait assez vite, je le crains fort, une disparition presque totale des élèves.

Par ailleurs, si l'on supprimait le baccalauréat tel qu'il existe aujourd'hui, ne se verrait-on pas contraint aussitôt de créer quelque autre chose qui pût en tenir lieu, ne fût-ce qu'un examen d'entrée à la Faculté ? Mais, alors, cet examen nouveau, pour les raisons que je disais tout à l'heure, vous n'empêcheriez pas que tout le monde voulût le passer, de sorte que, par un détour et sous un autre nom, il rétablirait l'ancien baccalauréat. On dira peut-être que celui-ci pourrait subsister comme simple examen de fin d'études secondaires subi à l'intérieur même des lycées et ne donnant aucun droit pour l'accès aux études supérieures. Il y aurait donc, en somme, deux baccalauréats, l'un qui serait le seul ayant valeur, l'autre qui ne fournirait qu'un diplôme sans utilité, comparable à celui qu'on donnait jadis à la fin du premier cycle d'études secondaires. Vous savez ce qu'il est bien vite advenu de ce dernier : on ne passait même pas d'examen pour l'obtenir, l'administration du lycée délivrait le certificat automatiquement, pourvu que les classes du premier cycle aient été vaillamment suivies jusqu'au bout ; et les familles en avaient conclu, non sans raison, que ce certificat ne présentait aucune espèce d'importance. Nul doute

qu'il en irait exactement de même pour le certificat de fin d'études secondaires ou de fin d'année de philosophie, s'il n'était que cela ; il tomberait en quelques années au même niveau misérable, personne ne s'y intéresserait, et l'examen d'entrée à la Faculté prendrait sa place, tout le monde voulant le passer, même sans aucune intention d'entrer ensuite à la Faculté.

M. Piéron. — Ce serait un concours.

M. Édouard Le Roy. — Si c'était un concours, d'autres difficultés surgiraient, un peu différentes, non pas moindres. Il faudrait, bien entendu, que ce soit un concours assez difficile. Mais, alors, ne risquerait-il pas d'être fort injuste ? Car il ne manque pas de jeunes gens qui n'ont pas fait des études élémentaires très brillantes et qui ne se révèlent qu'à la Faculté même. Et ce n'est pas tout. Aujourd'hui, les cours de la Faculté sont ouverts à des auditeurs non bacheliers, qui peuvent régulièrement s'y inscrire ; et même — pour donner un but et une sanction à leurs efforts — on leur permet de prendre un certain nombre de certificats. Va-t-on désormais leur fermer rigoureusement la porte ? On exclurait ainsi toute une clientèle qui est parfois fort intéressante. Reculera-t-on devant cette conséquence ? Voici, alors, une situation singulière et litigieuse que l'on rencontrera sans doute plus d'une fois. Je suppose un étudiant qui ait fait de bonnes études élémentaires, largement suffisantes sous le régime actuel pour lui assurer le baccalauréat, mais qui ne se soit pas présenté au concours en question ou n'y ait pas été reçu, précisément parce que ce serait un concours, plus aléatoire comme tel qu'un simple examen. Notre étudiant, néanmoins, entre à la Faculté, y suit des cours, puis arrive à prendre trois des quatre certificats qui lui donneraient la licence ès lettres. Il peut se faire qu'il obtienne brillamment ces trois certificats. Lorsqu'il en possédera les diplômes et qu'il ne s'agira pour lui que d'achever une œuvre accomplie déjà aux trois-quarts, ne le voyez-vous pas venir demander au Doyen s'il est vraiment indispensable qu'ayant passé les principaux examens de sortie avec succès, il se présente maintenant au concours d'entrée, qu'ayant fait ses preuves il démontre maintenant son aptitude à les faire ? Le Doyen sera bien ennuyé d'avoir à lui répondre un oui assez déraisonnable et même un peu ridicule ; et je suis sûr qu'il ne sera pas besoin d'attendre longtemps pour qu'au Conseil supérieur nous soyons assaillis plus que jamais de sollicitations en vue de dispenses ou d'équivalences. Ainsi l'institution du concours d'entrée n'évitera aucun des inconvénients du baccalauréat, ou bien quelques artifices permettront de l'éluider.

En définitive, un baccalauréat (ou quelque chose d'analogue) sera toujours pratiquement nécessaire, par conséquent aussi un enseignement préparatoire qui porte sur des matières définies, les mêmes pour tous. J'en viens donc à la dernière question, celle qui concerne la méthode et le contenu de l'enseignement dans la classe de philosophie, et premièrement pour me déclarer encore une fois d'accord avec M. Bloch sur le caractère détestable d'un programme qui prétendrait à une étendue encyclopédique. L'idée d'un tel programme n'aurait sans doute parmi nous aucun défenseur ; nous serions unanimes à la condamner, si elle venait à se produire. Mais je me demande si, dans le programme actuel, ce caractère encyclopédique n'est pas plus apparent que réel ; si c'est bien un pareil encyclopédisme que les examinateurs demandent à constater chez les candidats, que les professeurs dès lors se voient contraints de répandre dans les esprits de leurs élèves. Je suis frappé, au contraire, de l'extrême indulgence des juges aux examens du baccalauréat. De combien peu ils se contentent ! À peine ont-ils pu reconnaître qu'un candidat sait quelque chose, à peine ont-ils reçu de lui une réponse marquant quelque intelligence, les voilà satisfaits. Je ne leur en fais pas reproche. Mais je doute que les maîtres soient vraiment obligés par eux à professer un cours encyclopédique.

Veut-on, cependant, réduire encore le programme actuel ? Je ne m'y opposerais pas. Mais, comme le faisait observer M. Piéron tout à l'heure, ne se trouvera-t-on pas bien vite embarrassé, quand il s'agira de choisir les réductions à faire ? Écartons d'un commun accord les spécialités en tant que telles ; décidons que l'exposé des problèmes devra offrir un caractère de philosophie générale aussi accusé qu'il se puisse. Nul ne s'y refusera ; et aussi bien c'est ce que prescrivent les instructions en vigueur. Seulement, dans une voie de ce genre, il y a malgré tout des limites infranchissables au delà desquelles on ne réduit plus que la lettre du programme et non pas le fond de l'enseignement. Prenons l'un de vos propres exemples. Synthèse et coordination des sciences : je souscris des deux mains à l'inscription d'un tel titre dans le programme. Ce titre, toutefois, peut-il suffire ? Comment arriver sous forme suffisamment précise et juste à cette coordination, à cette Synthèse ? Il faudra bien l'indiquer de quelque manière. Songez aux lectures que vous-même suggérez dans votre programme de métaphysique, en particulier à la masse de documents que, par exemple, suppose l'examen d'une question comme celle du transformisme, si l'on ne veut pas se contenter de quelques formules sommaires qui ne diraient rien aux élèves et ne feraient que

leur donner des idées fausses. Je crains que, dans la tentative d'abrégé le programme en pareils cas, il y ait beaucoup plus d'apparence que de réalité.

Cela ne m'empêche pas de souscrire à ce que vous avez dit sur l'intérêt d'une « activation des méthodes ». Il est certain que l'effort constant du professeur doit tendre à faire travailler l'élève, à le faire penser par lui-même autant qu'il en est capable. Mais je crois aussi qu'il est toujours possible de mettre les facultés de l'élève en exercice réalisateur, quel que soit le programme, et que cela dépend surtout de la qualité du maître. Là-dessus j'aurais moins de confiance que vous dans l'usage des grands textes philosophiques. Qu'on en fasse connaître quelques-uns : rien de mieux, assurément ; mais donner par eux seuls l'enseignement de la philosophie elle-même, cela me paraît d'une insurmontable difficulté. D'abord il faudrait que l'élève parvînt à bien comprendre ces textes. Or ils ne sont pas séparables d'un contexte, lequel implique d'ordinaire toute une philosophie. Impossible de les lire intelligemment sans préparation ; et voilà du coup une longue série de commentaires qui s'impose, ne fût-ce que pour l'apprentissage d'un vocabulaire spécial en nombre de cas. Faute de suffisantes explications préliminaires, l'élève serait exposé à commettre perpétuellement de grossiers contre-sens ; et tout le bénéfice attendu se trouverait compromis. Je n'aime pas outre mesure les manuels ; mais, si les manuels sont bien faits, surtout s'ils sont commentés par un professeur à la parole vivante, sachant faire travailler ses élèves, je crois que — pour initier à la philosophie — on arrive par eux à des résultats meilleurs que par l'emploi de textes fatalement disparates, qui font intervenir à la fois des méthodes et des doctrines différentes. Enfin, avec un enseignement donné ainsi, comment réussirait-on à organiser pratiquement les examens ? Il faudrait que les examinateurs connussent par le menu la manière dont l'enseignement a été conduit dans chacune des classes qui leur envoient des candidats à interroger. Ce serait là, pour ceux qui ont charge d'organiser les examens, un rude embarras de plus ; et ils n'en ont déjà que trop.

En fin de compte — c'est la solution à laquelle de mon côté j'étais parvenu en réfléchissant au problème — je me rallie à une conclusion qui a été tout à l'heure formulée. Ce qui importe avant tout pour aboutir à cet enseignement plus intensif qu'extensif que vous avez raison de préférer à tout autre, c'est que le professeur domine sa matière, qu'il ait lui-même une philosophie, qu'à travers ses leçons il reste animé par le vif et constant souci de se donner lui-même avec sa manière personnelle de penser, avec sa propre forme et discipline d'esprit. Autant dire qu'il doit savoir faire travailler ses élèves et, pour cela, les intéresser. Une telle condition est-elle remplie ? Les choses iront toujours bien, quel que soit le programme.

Chaque professeur doit donc, au moins dans une certaine mesure, inventer sa méthode, que, sans doute, il ne sera jamais possible de transmettre de l'un à l'autre toute faite. C'est pourquoi les rédacteurs de programmes, qui ne peuvent pas donner d'indications ayant valeur et portée individuelles, n'ont, en somme, qu'une chose à faire : tracer un cadre assez large pour que soit définie une orientation d'ensemble qui ne gêne pas les maîtres capables d'initiative et pour que les professeurs qui n'ont pas d'originalité personnelle bien nette — car il faut prévoir qu'il y en aura toujours, malgré tout — reçoivent avec précision suffisante la direction dont ils ont besoin.

Après cela, les seuls points où l'on pourrait viser aujourd'hui à une amélioration, d'ailleurs très désirable, sont peut-être les deux suivants. Le premier se rapporte à la formation même des professeurs de philosophie : on peut estimer que tout n'est pas fait au mieux, dans l'état actuel des choses, pour leur faciliter l'acquisition d'une solide culture scientifique. Le second point, beaucoup plus banal, est aussi le plus grave à bien des égards : il ne faudrait pas que les professeurs fussent chargés de classes trop nombreuses, afin qu'ils puissent agir vraiment sur leurs élèves, les connaître et les suivre de près, exercer, en un mot, ce magnétisme que doit être par excellence l'enseignement de la philosophie. De pareilles réformes rencontrent sans doute, aujourd'hui surtout, de redoutables obstacles ; mais ce n'est pas une raison suffisante pour en désespérer ou s'abstenir d'y tendre énergiquement, car elles seraient d'une importance capitale.

M. Elie Halévy. — Je veux simplement poser une question de méthode au sujet de la discussion que nous avons entamée aujourd'hui.

Nous avons entendu des choses très importantes, mais qui dépassent de beaucoup les limites de la communication de M. Bloch. Il s'agit du caractère de l'enseignement secondaire en général, et de la valeur pédagogique du baccalauréat en général.

Nous pouvons faire le choix entre deux méthodes : ou bien continuer la discussion générale, ou bien nous ramener à une méthode qui intéresse plus les professeurs de philosophie, à savoir ce que sont

les défauts que M. Bloch reproche au programme de philosophie. C'est une simple alternative que je soumets au Président.

M. A. Lalande. — Puisque M. Halévy nous ramène, avec raison, à la question du programme même de philosophie, la parole est à M. Parodi. Nous entendrons ensuite M. Bouchet, qui a des remarques à présenter sur ce sujet.

M. D. Parodi. — Je voulais dire précisément ce que vient de dire Halévy, que l'on s'en tint à la question de la philosophie. Mais puisque vous m'avez donné la parole, je demande la permission de rappeler seulement deux faits historiques.

M. Bloch se plaint du caractère encyclopédique de nos programmes secondaires ; trouve-t-il ce caractère à ceux de la classe de philosophie ? Je rappellerai que les programmes ont été établis, il y a peu d'années, justement en vue de simplifier les programmes antérieurs qu'ils ont été rédigés après consultation de la Société de Philosophie, et que la Commission qui les a rédigés comprenait les représentants des professeurs de philosophie. On s'y était accordé à reconnaître qu'il n'y avait qu'un très petit nombre de questions qui pussent être supprimées, que toutes les autres étaient essentielles au point de vue de la culture générale. Et le moyen qu'on avait cru trouver pour simplifier les programmes, c'était justement d'instituer cette partie de cours à option dont M. Bénézé demande maintenant la suppression. On y avait inscrit un petit nombre de questions de caractère plus technique que les autres, la logique formelle, par exemple, ou la psychologie expérimentale, questions qu'il n'était pas absolument nécessaire que tous les élèves connussent, et qui ne pouvaient avoir de réel profit pour eux que si le professeur avait lui-même une compétence particulière pour les traiter et s'y intéressait spécialement. On avait décidé que l'une ou l'autre de ces questions serait enseignée dans chaque classe, et, en outre, qu'on n'y consacrerait jamais plus de six leçons, si je ne me trompe. Par conséquent, les programmes actuels sont sortis déjà d'un effort dans le sens de la simplification.

M. Édouard Le Roy. — Au moment dont parle M. Parodi, on a décidé qu'il ne serait pas obligatoire de traiter une question complémentaire, qu'on pourrait s'en tenir à des explications d'auteurs.

M. G. Bénézé. — Je ne demande pas la suppression de la psychologie expérimentale ; je demande la suppression de cette interrogation.

Le candidat arrive devant l'examinateur : « Qu'avez-vous préparé ? — L'esthétique. — Parlez-moi de l'esthétique. » Au bout d'une minute, l'interrogateur et le candidat ne se comprennent plus. L'interrogateur demande : « Dans quel livre l'avez-vous préparée ? — Le livre de M. Un Tel. » Ce qui fait que M. Un Tel arrive à être au programme des grands auteurs comme Platon, comme tous les autres. Ce n'est pas juste, et ce n'est pas cela qu'on a voulu.

M. D. Parodi. — Seconde remarque. Le programme de philosophie spécifie que le professeur est absolument libre d'organiser son cours comme il le veut ; pourvu que toutes les questions essentielles soient traitées, il est libre de donner à son enseignement la forme qui lui plaît. Il n'y a rien d'impératif dans le programme de philosophie. Par exemple, le système que M. Bloch préconisait, dans son article, car il n'en a plus parlé aujourd'hui — ni dans son papier, ni dans l'intéressant exposé qu'il vient de faire — et qui consistait à faire graviter tout l'enseignement autour d'une question centrale librement choisie. Ce système me paraît pouvoir être adopté dès à présent par un professeur. On demandait, par exemple, le droit de traiter essentiellement le problème de la liberté et d'organiser tout le cours autour de ce problème.

Vous êtes actuellement tout à fait libre de faire ainsi ; rien ne vous en empêche, à la condition seulement d'y rattacher, en effet, toutes les autres parties du programme, et de ne pas les négliger.

Ce sont les deux seules remarques que je voulais faire.

M. Marc-André Bloch. — Je voudrais prendre comme point de départ de ma réponse la distinction faite par M. Piéron, entre les deux fins que l'on peut songer à assigner à un examen, comme le baccalauréat, qui peut servir à vérifier des connaissances, ou à vérifier des aptitudes.

M. Piéron nous a dit qu'à son avis le baccalauréat devrait être dissocié en deux épreuves dont l'une aurait plus spécialement le caractère d'une vérification des connaissances que l'on doit acquérir dans l'enseignement secondaire, et l'autre le caractère d'une vérification des aptitudes qu'il faut posséder pour pouvoir profiter de l'enseignement supérieur.

Il me semble qu'il y a dans le principe même de cette distinction l'acceptation implicite de l'idée contre laquelle je me suis essentiellement élevé, que l'enseignement secondaire, comme tel, aurait pour objet de donner des connaissances, et je sais particulièrement gré à M. Le Roy d'avoir bien voulu reprendre ici et nous expliquer le sens de sa formule selon laquelle « la fin de l'enseignement secondaire est une formation de l'esprit en général, non pas l'enregistrement de telles ou telles connaissances ».

Certes, pour former des aptitudes — et c'est encore une formule que je reprendrai de M. Le Roy — il faut exercer l'esprit ; et, pour exercer l'esprit, il faut l'exercer sur une certaine matière, sur un certain objet. Par conséquent, dès le moment où on veut former des aptitudes, il faut évidemment aussi accepter un programme avec son contenu matériel ; mais il y a cependant une différence capitale entre considérer que le programme de philosophie — puisqu'il s'agit spécialement du programme de philosophie — a pour fin de donner des connaissances philosophiques et estimer, au contraire, que l'enseignement philosophique n'est qu'un instrument.

Il y a, en effet, à propos de notre discipline comme de toute autre, deux conceptions qui s'opposent, et je crois bien que c'est là le fond du problème : une conception que nous appellerons matérielle, laquelle, identifiant chaque discipline à une somme de connaissances valables en soi et par soi, exigera, par exemple, que nos élèves ne sortent pas de nos lycées sans un bagage philosophique complet ; et une conception, que nous appellerons instrumentale, selon laquelle chaque discipline ne vaut que dans la mesure où elle exerce l'esprit, où elle contribue à former un esprit.

Nous vivons sur la première. M. Parodi rappelait que lorsqu'on a consulté les professeurs de philosophie sur un allègement possible du programme, la majorité d'entre eux ne s'est point prononcée en faveur de cet allègement. A quoi est-ce que cela tient, sinon à ce que la majorité des professeurs de philosophie est attachée à la conception matérielle et non pas à la conception instrumentale de l'enseignement philosophique ?

Voilà, au fond, le problème qui est en discussion. Le programme qu'à titre indicatif j'ai proposé dans la *Revue de Métaphysique* était un programme de compromis, c'est-à-dire intermédiaire entre la conception matérielle, conforme à nos habitudes, et la conception instrumentale à laquelle je pense que nous devons arriver si nous voulons guérir les maux présents.

J'ai proposé un programme de compromis. Il est, je crois, inexact de dire qu'il conservait tout le programme actuel de philosophie. Je me ferais, au contraire, fort de montrer qu'il en laissait tomber les neuf dixièmes. Il ne retenait, par exemple, que deux questions de psychologie, au lieu des 27 qui figurent actuellement au programme. Il substituait à la formule traditionnelle du cours d'enseignement psychologique complet une formule d'échantillonnage visant à donner à nos élèves, sur un très petit nombre de questions, l'habitude d'une réflexion psychologique, dont les chances nous paraissent en raison inverse de l'extension des programmes.

On me dira peut-être : de cette façon, vous allez former des gens qui n'auront aucune culture générale. Je crois que, justement, le mot culture générale est un mot profondément équivoque. Qu'est-ce que l'on entend par culture générale ? Est-ce une culture encyclopédique, la possession d'un certain bagage de connaissances ? Ou est-ce un certain niveau de réflexion et une certaine forme d'esprit ?

Si c'est à ce second sens du mot que l'on est attaché, il ne paraîtra plus du tout nécessaire que l'enseignement élémentaire de la philosophie soit une initiation à tous les problèmes qui intéressent le spécialiste, l'étudiant de licence ou d'agrégation, le futur professeur.

Lorsqu'on forme des professeurs de philosophie, il faut que ces professeurs aient de vastes connaissances philosophiques. Mais lorsqu'on forme des candidats bacheliers, il n'est en aucune manière nécessaire qu'ils aient une vision panoramique de toute la philosophie et de toutes les questions philosophiques. Il est uniquement nécessaire qu'on les ait fait réfléchir avec l'intensité maxima sur un petit nombre de problèmes ; qu'on ait exercé au maximum leur esprit, en faisant le plus petit appel possible à leur mémoire. Sur ce dernier point, je suis tout à fait d'accord (tout en les jugeant insuffisantes) avec le principe des réformes de détail que suggérait M. Bénézé, et dont l'esprit est celui-là même dont s'inspire ma communication ; avant tout, il ne faut plus donner de « questions de cours ». Je serais tout à fait d'accord également sur le problème des matières à option s'il ne me semblait qu'il soulève une importante question de principe dont la discussion nous ramènera à notre thème fondamental.

En instituant les « matières à option », on a évidemment entendu donner une prime, en quelque sorte, à la curiosité d'esprit personnelle du professeur. Mais cela même nous révèle combien notre enseignement est resté (si je puis me permettre de risquer ce barbarisme) un enseignement magistrocentrique. Il s'agit de passer de cet enseignement magistrocentrique à un enseignement puérocentrique. Jusqu'ici on s'est demandé : qu'est-ce que le professeur sait ? Qu'est-ce qui l'intéresse ? Et

de quoi pourrait-il parler à ses élèves ? Mais on ne s'est pas demandé, et c'est la question véritable : qu'est-ce qui intéresse ses élèves ?

Je dis dans mon résumé : la querelle des universaux n'intéresse pas les élèves, mais j'ajoute ici : les neuf dixièmes des questions qui sont au programme de philosophie sont sans intérêt pour la masse de nos élèves, qui ne sont pas destinés à devenir des professeurs de philosophie.

Je disais également que le schéma proposé par moi représentait un effort de compromis entre la conception matérielle et la conception instrumentale, entre la conception traditionnelle et la conception pédagogique, entre la conception magistrocentrique et la conception puérocentrique de notre enseignement. Peut-être ai-je été encore trop timide, peut-être mon schéma est-il encore beaucoup trop chargé. Je concevais fort bien un programme limité à trois ou quatre questions.

Qu'est-ce que c'est que l'enseignement de la philosophie si on le considère de notre point de vue ?

C'est un effort d'intégration du savoir acquis. Il faut que l'élève arrive à faire, en quelque sorte, la somme de ses connaissances, et je dirai que le point de vue qui s'impose ici ne peut pas être le point de vue d'une synthèse matérielle ou objective, mais le point de vue d'une synthèse subjective.

Qu'avons-nous à enseigner à nos élèves ? Nous avons à les faire réfléchir sur ce que c'est que l'homme.

Je concevais très bien un programme qui aurait à peu près cette forme : 1° Psychologie : les tendances de l'homme ; — 2° Les tendances et la vie morale ; — 3° L'effort scientifique ; — 4° La vie esthétique.

Je crois que l'on m'accordera quand même qu'il y a une distance entre un schéma comme celui-ci et le programme actuel qui enveloppe toutes les questions de psychologie, de logique, de morale et de métaphysique.

Je voudrais qu'à chacune de ces questions fût rapporté un programme de lectures. Je voudrais que l'élève commençât par lire.

Le professeur, actuellement, fait un cours, souvent remarquable, mais que l'élève enregistre et qui le dispense de réfléchir. Après cela on s'étonne de la faiblesse des facultés réflexives que révèlent les examens ! Tant que notre enseignement sera un enseignement dogmatique, il ne pourra pas en être autrement, et tant qu'il sera asservi à un programme encyclopédique, il sera condamné à demeurer un enseignement principalement dogmatique.

Si vous voulez un enseignement vraiment actif de la philosophie, il faut lui donner pour cadre un programme étroitement limité, et pour base l'effort de réflexion de l'élève sur sa lecture. Le rôle du professeur sera de le guider dans ses lectures, de lui faire expliquer ce qu'il a lu, de l'aider à le mieux comprendre.

Je crois, quoi qu'on en ait dit, qu'il s'agit vraiment de choisir entre deux types de culture ; que l'opposition que nous persistons à marquer sur le terrain de l'enseignement philosophique dépasse d'ailleurs singulièrement l'enseignement philosophique, qu'elle est tout simplement l'opposition entre l'école traditionnelle, fondée sur une certaine norme abstraite de la culture qu'un homme doit posséder, et ce que l'on appelle l'école nouvelle, l'école active qui, au lieu de partir de cette norme abstraite, part de l'enfant lui-même, de ce qui l'intéresse et de ce qu'il peut assimiler avec profit.

Je reconnais que nous sommes devant un problème immense mais c'est celui qui s'est posé dans tous les pays, et pourquoi ? Parce que le système actuel, encyclopédique, par sa seule force d'inertie, en quelque sorte, s'alourdit de lui-même et aboutit aux conséquences que nous constatons aujourd'hui. Il ne peut pas être question aujourd'hui d'un replâtrage, d'une modification de détails ; c'est sur les principes mêmes que l'option s'impose : est-ce que nous voulons que notre enseignement reste fait sur le modèle d'un savoir magistrat à transmettre, ou est-ce que nous voulons qu'il soit fait sur mesure, pour l'élève ? La plupart des questions du programme de philosophie sont sans intérêt pour un jeune Français vivant au XX^e siècle. Il faut se demander ce qui intéresse ce jeune Français dans ces questions de philosophie, quelles sont celles auxquelles il pourra s'attaquer par lui-même avec fruit, au lieu qu'actuellement nous sommes condamnés à le fatiguer par la discipline dogmatique des cours qu'il enregistre avec une attention machinale et indifférente, alors que sa pensée secrète est ailleurs ; et là est, je crois bien, la source du mal.

Et alors, lorsque M. Bénézé nous dit qu'au baccalauréat il faut remplacer les questions de mémoire, de cours, par des questions d'exercice, je lui réponds : nous sommes tout à fait d'accord, mais ce n'est pas -seulement au baccalauréat, c'est dans sa préparation, c'est dans la classe de philosophie qu'il s'agit de substituer résolument aux valeurs de docilité, trop hautement prisées jusqu'à ce jour, les valeurs de spontanéité, seules formatrices, seules éducatives, et ce n'est pas seulement l'enseignement

philosophique, mais c'est l'enseignement des langues vivantes, de la littérature, des sciences qui doit se pénétrer de cet esprit, qui doit renoncer aux habitudes dogmatiques de notre tradition pour prendre son point de départ dans l'effort de lecture, de réflexion de l'élève.

Je voudrais encore répondre à deux objections, que je n'ai pu jusqu'ici qu'effleurer. On m'a dit que la conception que je proposais était encore beaucoup trop intellectualiste, trop livresque, que je risquais d'accabler l'élève sous le poids de ses lectures. Or, il n'a jamais été dans ma pensée que l'on pût aborder directement les lectures sans une préparation socratique destinée à donner une vue cavalière des problèmes, et que le caractère extrêmement simplifié des programmes permettrait de conduire avec toute la prudence désirable. Toutes les questions d'une nature tant soit peu technique ayant été systématiquement exclues, il serait aisé d'obtenir de l'élève, d'emblée, une première prise de position, une première réaction, que les lectures survenant au second temps lui donneraient le moyen d'approfondir.

Je ne crois pas d'autre part, que l'originalité du professeur qui a une pensée personnelle risque de ne plus pouvoir se déployer. Il me semble, au contraire, qu'elle rencontrerait des conditions d'expansion infiniment plus favorables que celles qu'implique actuellement la préparation d'un programme encyclopédique.

En résumé, seul un programme limité, un programme qualitatif substitué à notre programme extensif, à notre programme encyclopédique permettrait d'enseigner socratiquement, d'obtenir de nos élèves une attitude constamment active sur des problèmes enfin adaptés à leurs possibilités et à leurs intérêts.

M. Édouard Le Roy. — Encore un mot de réponse, mais un mot seulement. M. Bloch disait tout à l'heure qu'il faut se préoccuper de ce qui intéresse les jeunes gens, et, d'après cela, établir les programmes. Je ne sais pas si c'est ainsi que la question doit réellement être posée. Il me semble plutôt que la question majeure, particulièrement en philosophie, est d'arriver à faire que l'élève s'intéresse à quelque chose. Gardons-nous de décréter qu'on ne parlera que de ce qui, d'avance, l'intéresse. Au début de l'année scolaire, on serait alors conduit à tout supprimer, parce qu'il ne s'intéresse encore à rien de défini dans l'ordre philosophique. La tâche du professeur est, au contraire, d'éveiller l'intérêt ; et c'est pourquoi force est bien de choisir la question avant qu'existe l'intérêt pour elle.

Un autre point concerne le schéma de programme que M. Bloch a indiqué tout à l'heure et qui tient en quatre ou cinq titres généraux. Je crois qu'à procéder ainsi, on n'élargirait pas beaucoup la liberté actuelle du professeur ; par contre, on soulèverait sans doute un tumulte de récriminations dès la première session d'examens, puis aussitôt la demande unanime de rédiger un programme plus explicite pour limiter les examinateurs. Les programmes servent d'abord à guider les professeurs débutants et inexpérimentés ; mais ils servent aussi à empêcher les examinateurs d'aller n'importe où dans leurs questions. Le jour où on ne leur imposera qu'un titre aussi large que « vie esthétique », par exemple, vous ne savez pas jusqu'où ils pourront aller. Il est assez dangereux de faire trop vague un programme d'examen, parce qu'alors toutes les questions deviennent permises. Il en résulterait, j'en suis sûr, un afflux de réclamations, qui, certes, pourraient n'être pas toutes fondées, mais dont le tri serait chose bien délicate et encombrante.

M. M.-A. Bloch, - Je crois que ce sont les programmes actuels qui sont vagues et permettent toutes les fantaisies de l'examineur. Un programme contenant trois ou quatre questions, avec indication limitative des lectures exigibles de l'élève, ce serait, au contraire, un programme qui découragerait les tendances « encyclopédiques » des examinateurs. Et autant il est impossible de juger les aptitudes intellectuelles d'un candidat en l'interrogeant sur une question vague taillée dans un programme encyclopédique et indéfini, autant je crois qu'il deviendrait aisé de juger de leur intelligence s'il était entendu qu'ils ont lu dans l'année une dizaine de livres, qu'ils ont parlé de ces livres avec le professeur, qu'ils ont réfléchi aux questions posées par ce livre avec leur professeur, et si, enfin, on pouvait leur mettre ces livres entre les mains et les inviter à débrouiller une page de texte philosophique.

Nos élèves sont de plus en plus victimes du bachotage ; ils apprennent de plus en plus des résumés de théories, même en ce qui concerne le programme d'auteurs. J'ai constaté (et je crois que nombre de collègues ont pu faire la même observation) que cette partie du programme, qui est une invitation à l'effort personnel, tend de plus en plus à être traitée elle-même dans un esprit de bachotage.

Vous demandez à un candidat : « Quels sont les auteurs que vous présentez ? » Il vous répond, par exemple : « *La Monadologie* ». Si vous cherchez à pousser plus loin la question, il faudra qu'il récite depuis A jusqu'à Z le résumé que son professeur lui a donné. Si vous avez la curiosité de demander : « Enfin, dans cet ouvrage, vous avez bien lu quelque chose vous-même ? » Il vous faudra quelquefois cinq

ou dix minutes d'interrogatoire serré pour arriver à une réponse négative que le candidat n'aura pas osé, par respect humain, donner tout de suite.

Eh bien ! de cette impersonnelle récitation, ou de l'explication attentive d'un texte dûment préparé à l'intérieur d'un programme limité et réellement assimilable, quel est, je le demande, l'exercice qui permettra de juger le mieux du niveau de réflexion du candidat, si, du moins, l'on admet avec M. Piéron que le baccalauréat doit cesser d'être une épreuve de vérification de pseudo-connaissances, grossières, en trompe-l'œil, pour devenir une épreuve de vérification d'aptitudes intellectuelles, d'aptitudes à réfléchir, à comprendre ?

M. Édouard Le Roy. — Comment organiser un examen conçu de la sorte ? Chacun des candidats devra-t-il apporter sa liste de textes ? Ceux-ci seront alors d'autant plus nombreux et divers que tous les élèves ne viennent pas d'une seule classe ni même d'un seul établissement. Il faudra donc faire passer les examens dans une riche bibliothèque ! Je ne vois guère comment l'examineur pourra s'y prendre pratiquement.

M. M.-A. Bloch. — Je crois qu'il serait possible de recommencer, comme on l'avait fait en 1907, si je ne me trompe, une enquête parmi les professeurs de philosophie, où on leur demanderait en substance : estimez-vous que le bachotage soit un mal ? Et qu'il soit possible de guérir ce mal sans remettre en question les programmes ? Si vous estimez qu'il faut refaire les programmes d'examen pour pouvoir libérer notre enseignement philosophique, dans quel sens et par quelles méthodes est-ce que vous envisagez cet allègement, cette simplification, cette recoordination des programmes ? Chacun apporterait sa pierre à l'édifice, des collègues donneraient leur formule comme j'ai donné la mienne. Il faudrait accepter par avance l'opinion de la majorité ; il est possible, en effet, que la majorité des collègues réponde le bachotage et le baccalauréat sont des maux inévitables ; les programmes encyclopédiques actuels sont la garantie de notre liberté, et nous y tenons malgré tous leurs inconvénients. En tout cas, je crois que la question vaut d'être posée.

J'ai fait allusion à la fin de ma communication à une réforme comme la réforme Gentile. Gentile a voulu que l'enseignement eût désormais pour base, non plus le monologue du professeur, qui résume ou qui juge des œuvres que les élèves ne connaissent pas, mais l'effort de réflexion des élèves eux-mêmes sur un petit nombre d'œuvres fondamentales. Eh bien ! de même, la majorité de nos élèves continuera sur un programme immense, indéterminé, encyclopédique, d'apprendre des cours, des formules, des résumés de théories ; ou, au contraire, on devra, pour obtenir un effet intensif, réduire les programmes en extension, dans une mesure qui exigera les plus grands sacrifices.

M. A. Lalande. -, Alors, vous restez partisan d'un programme unique ?

M. M.-A. Bloch. — Oui, établi après enquête.

M. Édouard Le Roy. — Une enquête ! Je craindrais fort que le programme n'en sortît sensiblement augmenté.

M. D. Parodi. — Je voudrais demander à M. Bloch en quoi un enseignement à programme limité lui paraît mieux garanti contre le dogmatisme qu'un programme plus général ?

Le dogmatisme dépend avant tout de la tournure d'esprit du professeur ; et, de même, quelles que soient la nature et l'étendue du programme, certains emploieront, pour le traiter, la méthode active, et d'autres, non. Supposez un programme limité : il pourra être enseigné d'une façon aussi dogmatique que possible. Tel professeur pourra y apporter une accumulation de faits ou de renseignements savants ; il pourra se placer à : un point de vue tout historique ou, au point de vue de l'érudition. pure, accabler les élèves de questions spéciales. Je crois même que plus le programme est restreint, plus le danger que la culture y soit sacrifiée à la pure érudition et à la mémoire me paraît grand, et ce, aussi bien dans le cours même du professeur qu'à l'examen de fin, d'année. Voyez ce qui s'est, passé à l'École normale, à l'examen d'entrée. Autrefois, il n'y avait pas de programme d'Histoire ; il s'agissait ; seulement de savoir les grandes lignes des questions essentielles, empruntées aux programmes de toutes les classes. Aujourd'hui, avec le programme limité, l'examen, d'histoire devient un examen d'érudition véritable, et tous les candidats savent que la préparation en joue un rôle disproportionné dans leur année de première supérieure et accable les élèves. Je ne prétends pas qu'il en serait, nécessairement de même dans la classe de

philosophie, mais je dis que le fait que votre programme serait limité ne vous garantirait nullement contre le dogmatisme.

M. M.-A. Bloch. — Si l'enseignement philosophique était sanctionné par des épreuves qui fussent de véritables : exercices, tels que , à l'oral, une explication de texte, il deviendrait quand même impossible au professeur ; même le plus. dogmatique de tempérament, de se borner à des exposés *ex cathedra*, résumés ou jugements de théories, puisque l'élève qui se contenterait, comme il arrive aujourd'hui, d'enregistrer et de reproduire ces résumés et jugements, ne serait nullement préparé à l'examen.

M. D. Parodi. — Vous êtes hanté par l'idée du baccalauréat. Je dis à tous les professeurs de philosophie : ne vous occupez pas du baccalauréat. Lorsque le cours est bon, qu'il a intéressé les élèves, le pourcentage des reçus est toujours suffisant. Au contraire, un professeur qui se préoccupe uniquement du baccalauréat et qui ennuie ses élèves, ne les fait pas recevoir. C'est l'honneur des classes de philosophie de nos lycées de n'être à aucun degré des classes ou l'on « bachotte ».

M. M.-A. Bloch. — Sans doute, le baccalauréat et son programme laissent à notre enseignement un certain jeu, et ce n'est point toujours en visant directement le résultat utile qu'on l'obtient. Il ne faudrait cependant pas pousser la dissociation trop loin, ni prétendre que le professeur puisse se désintéresser complètement du baccalauréat ni des exigences indéfinies, parfois malencontreuses de l'examineur.

Je l'ai dit dans mon exposé introductif : c'est en vain que l'on prétend défendre notre système d'études en le dissociant du baccalauréat, et, en chargeant. celui-ci de tous les péchés : système. d'études et examen final restent profondément solidaires.

Nos. programmes, établis. selon des normes. abstraites, indifférents aux intérêts spontanés de l'enfant, conduisent tout naturellement à un examen conçu lui-même. comme la vérification d'un bagage encyclopédique de. connaissances. Nous serions ainsi ramenés. à la question. qui est venue en discussion. au début de. cette séance et qui. est celle sur. laquelle s'opposent les partisans de la pédagogie traditionnelle et de l'éducation nouvelle.

M. R.-E. Lacombe. — Je voudrais, laissant de côté toute considération générale, et sans apporter de projets de réforme, me livrer à un examen. critique de la thèse d, M. Bloch. Nous nous. trouvons en. présence d'un ensemble de. propositions. assez précises relatives à. l'enseignement secondaire de la philosophie. Je. crois. que ces propositions soulèveraient, chez la plupart des professeurs compétents, des critiques, assez vives.

M. Bloch nous propose un problème et une solution. Sur l'énoncé. du problème, je serais à peu près d'accord avec lui, non sur la solution.

J'accorde qu'un enseignement véritable de la philosophie exige une participation active de l'élève, que son objet doit être le développement de la personnalité. J'accorde aussi qu'à cet égard les résultats de notre enseignement nous déçoivent assez. Souvent. Si je. ne suis pas aussi pessimiste que, M.. Bloch, je suis tout de même bien loin. d'être satisfait. Je crois qu'aucun professeur de philosophie ne l'est. Mais je suis persuadé qu'il ne peut en être autrement.

C'est dire que je ne. rends pas : les programmes actuels responsables de nos difficultés. Je. crois qu'elles tiennent à la. nature même de notre effort, à tout un ensemble de facteurs psychologiques et sociaux, peut-être à l'organisation générale de l'enseignement secondaire, en somme à une : pluralité de circonstances que nous ne pouvons guère modifier.

Je n'irai pourtant pas jusqu'à dire que tous les programmes. se valent. Mais je pense que celui qu'on nous propose, loin de constituer un progrès par rapport à l'actuel, est en réalité malheureux, et ne peut permettre d'atteindre. le but que l'on vise. C'est tout à fait arbitrairement, me. semble-t-il, que M.-Bloch ne veut voir dans les partisans des programmes actuels que des traditionalistes, qu'il établit un lien entre sa réforme et la volonté de recourir à des méthodes actives.

On peut discerner dans la thèse qui nous est soumise deux idées distinctes, sans doute étroitement unies, mais que je me permettrai, pour la clarté de la discussion, d'examiner séparément. D'une part, on nous demande de substituer au cours proprement dit l'étude des textes. D'autre part, on voudrait restreindre considérablement l'étendue du programme.

Sur le premier point je ferai d'abord remarquer que le travail d'esprit qui intervient dans une explication d'auteur ou la lecture d'un texte philosophique est un travail de compréhension. Il exige sans doute une certaine activité d'esprit, mais beaucoup moins importante, au point de vue du développement de la personnalité, que ne l'est celle d'un travail d'invention, de création, si pauvre, si misérable que soit d'ailleurs cette création. Or, l'originalité de l'enseignement philosophique, c'est qu'au lieu d'apprendre simplement à l'élève à comprendre un auteur, comme le fait, dans toutes les classes de l'enseignement secondaire, l'explication de textes, il le conduit à réfléchir personnellement, à former et à assembler des idées, à prendre position vis-à-vis des thèses qu'on lui présente.

On dira sans doute qu'il faut à cette réflexion un point de départ et que le mieux est de mettre les élèves en présence des textes authentiques de la pensée philosophique. C'est là la méthode « longue », celle qui convient assurément à l'enseignement supérieur, où l'on dispose d'un temps suffisant pour fournir une base de pensée relativement solide à des auditeurs qui possèdent déjà une certaine culture philosophique. Mais, dans l'enseignement secondaire, où nous nous adressons à des jeunes gens qu'il nous faut initier en une année à la philosophie et dont la plupart ne manifestent aucune aptitude particulière, le danger est grand qu'ils s'arrêtent à ce travail de compréhension sans réfléchir personnellement, sans chercher à se former des idées. Croit-on que dans l'enseignement supérieur même cela ne se produise pas ? Combien de licenciés peuvent expliquer correctement un ouvrage de Kant, qui, pourtant, reste pour eux quelque chose de purement scolaire, sans influence véritable sur leur pensée personnelle ! Ne peut-on pas être un honnête historien de la philosophie, construire une thèse de doctorat susceptible d'être favorablement accueillie et pourtant ne posséder aucune espèce de personnalité philosophique ? A bien plus forte raison, dans l'enseignement secondaire, l'étude exclusive des textes, en absorbant l'attention sur la compréhension des auteurs, risque de détourner de la pensée personnelle. Aussi me semble-t-il bien préférable de conserver ici la méthode actuelle, la méthode « courte », celle qui consiste, non pas à mettre les élèves en présence des auteurs, mais à leur exposer sous une forme sommaire, et dans un langage qui leur soit accessible, l'état actuel des questions.

J'ajoute que, si l'on met l'élève en contact avec des auteurs philosophiques dignes de ce nom, il se trouvera en présence de difficultés réelles, qui tiennent aussi bien au niveau de la pensée qu'au langage. Dès lors on court le risque qu'il ne fournisse même pas un travail actif de compréhension, mais se borne à comprendre, non pas le texte, mais le commentaire du professeur, et à le répéter.

Quant au baccalauréat, je ne pense pas que la substitution d'une explication de textes à l'interrogation puisse donner les résultats que M. Bloch en attend. Il me paraît très difficile, dans un examen comme celui-ci, de reconnaître si le candidat a réfléchi personnellement sur le texte qu'on lui demande d'expliquer, ou s'il se borne à reproduire un commentaire de son professeur, voire un résumé que le professeur lui a fourni (si, du moins, ce résumé est suffisamment complet).

Je serais, peut-être, moins décidément adversaire de la deuxième thèse de M. Bloch. Je reconnais qu'un programme restreint présente des avantages, mais ses inconvénients me semblent pourtant l'emporter.

Je laisse de côté la question du baccalauréat. Je crois que tout examen, aussi bien avec un programme restreint qu'avec un programme vaste, tend fatalement à se transformer en épreuve de connaissances au lieu de réflexion. Plus même le programme est restreint et plus il est facile de faire du « bachotage », puisqu'on peut plus aisément prévoir à l'avance et faire le tour de toutes les questions susceptibles d'être posées au candidat.

Au point de vue de l'enseignement lui-même, l'étendue des programmes actuels a sans doute des inconvénients. Mais ils me semblent bien moins grands que ne le pense M. Bloch. D'abord parce qu'il est possible d'éviter la dispersion qu'il redoute et d'introduire une certaine unité, soit en centrant, comme on l'a dit, l'enseignement autour de telle ou telle question fondamentale, soit en mettant en relief, à propos de chaque problème particulier, le lien qui l'unit aux autres problèmes, en montrant que l'on retrouve partout l'opposition des mêmes attitudes profondes. Je ne crois pas, d'ailleurs, qu'il faille s'exagérer l'étendue des programmes actuels. Certes, la tendance des examinateurs à poser des questions trop spéciales (en admettant que cette tendance soit aussi réelle, qu'on le dit, car il faut se défier des récits des élèves qui attribuent leur échec aux exigences de leur examinateur et que leurs parents ont toujours, leurs professeurs quelquefois, la naïveté de croire) peut nous conduire à développer exagérément nos cours. Ce sont toutefois non les programmes, mais les examinateurs qui sont responsables et contre lesquels il faut agir. Avec des programmes plus restreints, les mêmes travers se manifesteront : les questions d'érudition, les questions de détail se multiplieront. Si, l'on veut bien remarquer qu'il est possible, lorsqu'on « bachote », de faire acquérir en trois ou quatre heures par semaine les connaissances

indispensables au succès au baccalauréat, on comprendra que, disposant de huit heures et demie, il nous reste quelque liberté. pour. faire appel à l'activité de. nos élèves.

Mais, s'il n'est pas sans inconvénients, le programme vaste présente des avantages auxquels je renoncerais difficilement. D'abord je. ne pense pas qu'on puisse, comme l'admet implicitement M. Bloch, prétendre former la réflexion, en. elle-même,. sans se préoccuper des objets sur lesquels elle. s'exerce : le travail de réflexion n'est pas séparable de l'acquisition de notions ; il. lui faut, comme point. de départ, des connaissances. La plupart de nos élèves n'auront plus l'occasion, après leur baccalauréat,. de suivre un cours de philosophie. Je trouverais très regrettable qu'ils nous quittent sans avoir acquis, sur tel ou tel problème, les éléments de réflexion que nous leur fournissons. J'aurais, par suite, beaucoup d'hésitation. à sacrifier des parties importantes du. programme actuel.

J'ajoute que nous sommes en présence d'esprits extrêmement divers. Ce ne sont pas les mêmes problèmes qui peuvent spontanément les intéresser tous. Plus le programme est vaste, plus est grande la diversité d'intérêts qu'il. est possible de susciter et, par conséquent, plus variés. sont les moyens dont nous disposons pour amener nos élèves à. prendre goût à la philosophie.. Le danger d'une réduction du programme est d'autant. plus grand qu'on serait naturellement conduit à le ramener aux problèmes philosophiques essentiels : ceux, par exemple, de la théorie de la connaissance ou de la morale théorique. Or, ce ne sont assurément pas ceux qui intéressent. spontanément la grande masse de nos élèves. Ce sont, au contraire, les questions concrètes, celles de psychologie affective ou de morale pratique qui semblent correspondre à leurs préoccupations et peuvent servir le plus aisément de point de départ à leur réflexion philosophique : c'est quand on discute la théorie de La Rochefoucauld sur l'altruisme, quand on examine les problèmes de la démocratie ou du socialisme que nos classes s'animent. Il nous faut disposer d'un nombre suffisant de questions de cet ordre, si nous voulons amener la majorité de nos élèves à. s'intéresser à la philosophie. Il est vraiment paradoxal. de vouloir tout à la fois, comme M. Bloch, prendre pour point de départ les curiosités mêmes. de nos élèves et réduire. notre enseignement à l'étude d'auteurs qui ne suscitent chez eux aucune curiosité spontanée.

Je ne puis donc me rallier à la thèse qui nous est soumise. J'en ai d'autant moins l'envie que, dans, l'enseignement secondaire de. la philosophie, tel qu'il est actuellement constitué, nous avons le moyen de pratiquer un. enseignement actif, de développer, moins sans doute que nous le voudrions, mais autant, peut-être, que la. nature des choses et les circonstances le permettent, la personnalité de l'élève. Je n'insisterai pas sur la méthode socratique : je reconnais qu'il entre une part d'artifice et d'illusion dans son emploi. Si. j'y recourrais volontiers, c'est plutôt comme un moyen de rendre vivante une classe, sans beaucoup croire à sa vertu pour développer une réflexion. vraiment personnelle. Mais j'attache beaucoup. de prix à la discussion et à la dissertation. Par la discussion, après l'exposé par. le professeur de l'état d'une question, l'élève s'habitue à prendre position, à avoir des idées, à les défendre, les préciser et les modifier : il. y a vraiment là une intervention active. Dans la mesure où le professeur réussit à faire naître une discussion, véritable (j'avoue que ce n'est. pas. toujours facile), je. crois qu'il contribue à former la personnalité. de ses élèves. La dissertation, si elle est faite honnêtement, implique un effort. de réflexion, une tentative de création, si modeste soit-elle ; elle apprend à chercher des idées et à construire. Certes, ces idées sont le plus souvent banales (les bornes de l'intelligence de nos élèves imposent une limite à. nos succès) : mais c'est tout de même un travail fécond que de retrouver des idées banales par un effort personnel.

Je. n'ai. donc pas besoin d'une réforme des programmes pour chercher à réaliser cet enseignement actif que souhaite M. Bloch et que je souhaite avec lui.

M. Henri Bouchet. — On entend proscrire le dogmatisme, mais il existe un moyen particulièrement efficace, sur lequel, d'ailleurs, M. Bloch a attiré l'attention : c'est la lecture méditée des textes philosophiques. Il est trop tard pour préciser tout le bien qu'on peut en attendre¹. Je dirai donc simplement un mot sur deux difficultés matérielles de réalisation : comment, en classe, tous les élèves pourraient-ils avoir sous les yeux le même texte pour y réfléchir ? Et comment multiplier l'occasion des lectures personnelles pour les élèves passifs ou médiocres ? Simples problèmes pratiques, mais qui ont leur importance.

Il semble que l'on pourrait constituer un Manuel de lectures avec des textes empruntés aux meilleurs philosophes, et comportant beaucoup de faits, d'observations, de comparaisons, de notions concrètes — car, même à dix-sept ans, la réflexion naît du concret, et s'appuie sur lui — en un mot,

¹ Voir plus loin la lettre de M. H. Bouchet complétant ce passage.

choisis de façon non plus magistrocentrique, selon l'heureuse expression de M. Bloch, mais puérocentrique. Ce volume de textes étant entre les mains de tous les élèves, pourrait devenir leur meilleur instrument de formation, à condition qu'on obtienne de chacun, non seulement qu'il lise et qu'il réfléchisse sur les lectures faites en classe, mais encore qu'il l'utilise constamment comme le meilleur outil de son travail personnel : pour ses dissertations, ses exposés, ses « colles », etc. Ce Recueil devrait être extrêmement copieux, afin de permettre à chacun d'y trouver des textes adaptés à ses préférences intellectuelles et à son genre d'esprit. Ainsi, chaque élève aurait entre les mains un livre qu'il n'aurait certes pas le temps de lire *in extenso*, mais qui serait le centre de sa formation philosophique, parce qu'il y apprendrait surtout à réfléchir, — et qui serait aussi le centre de l'enseignement magistral, celui-ci servant surtout de fil conducteur pour établir des liens logiques entre les textes, soit en les rejoignant, soit en brodant sur eux. Il semble qu'il y aurait là le principe d'une réforme extrêmement intéressante, car elle aurait pour effet immanquable de « décentraliser » le travail de la classe.

Je m'excuse de descendre dans des détails d'ordre pratique. Avec raison, M. Bloch disait tout à l'heure qu'il est dangereux « de s'égarer sur des particularités de mise en œuvre avant que les principes soient admis ». Cependant, la pratique aussi a de l'importance, car une pratique qui réussit dispense souvent de discuter les principes. Pour ma part, une expérience de plusieurs années m'a convaincu de l'attrait exercé sur les élèves par des lectures expliquées et méditées, et du puissant moyen de régulation qu'elles représentent, aussi bien dans le travail des classes que pour le travail personnel des élèves. Et il ne s'agit pas là d'un de ces procédés personnels qui ne « rendent » qu'avec leur inventeur, mais d'une méthode fondamentale. Je m'associe donc entièrement à mon collègue Bloch pour voir dans la lecture des textes philosophiques (à condition d'en faire essentiellement l'instrument d'une culture personnelle, et non d'une initiation à des subtilités doctrinales) le meilleur moyen de faire passer l'initiative intellectuelle, hors classe et même en classe, du maître à chacun des élèves.

M. P. Hunziker. — Je m'excuse de prendre la parole sur ce sujet qui semble avant tout pédagogique. Je ne suis pas professeur de philosophie, et il y a bien des années que j'ai abandonné cette étude, qui me reporte au temps lointain où je venais dans cette même salle comme étudiant, sous la direction de Gabriel Séailles. Mais j'ai retiré de la philosophie un trop grand bénéfice pour ne pas continuer à m'y intéresser. J'avais eu, d'autre part, la satisfaction d'entendre mon fils me dire que c'était en philosophie qu'il avait appris à classer ses idées, à les préciser. Je crois donc que la classe de philosophie a une importance primordiale et capitale.

Je pense que cette importance consiste précisément à donner le goût et l'habitude de la réflexion, à en révéler la méthode. Ce qu'il faut, à mon avis, pour que la classe de philosophie atteigne son but, c'est que l'élève soit amené à réfléchir, et non pas sur des sujets purement scolaires, mais sur des problèmes avec lesquels il se trouvera pour ainsi dire aux prises dans la vie. Comme l'a fait remarquer tout à l'heure M. Piéron, beaucoup — et peut-être la plupart — des élèves d'une classe de philosophie ne passeront pas dans l'enseignement supérieur. Ce n'est donc pas d'une préparation aux études supérieures qu'il faut avant tout se préoccuper, mais bien plutôt d'amener les élèves à conduire leurs idées d'une certaine manière, à concevoir les choses sous un certain angle, à penser avec méthode, et cela, à l'occasion des questions qui sont agitées autour de nous. Leur année de philosophie doit leur donner le goût des idées générales, l'esprit critique, tempérés par le sens des réalités, le sens de la vie, qui doit dominer toute l'activité humaine pour la rendre vraiment féconde.

L'enfant, le futur citoyen, le futur homme va avoir, et surtout dans le temps profondément troublé où nous vivons, à faire un effort d'adaptation que, je crois, une bonne classe de philosophie peut le préparer à accomplir. A mon sens, il ne s'agit pas seulement, comme on l'a dit tout à l'heure, de sauver les humanités : ce serait déjà beaucoup, mais il y a autre chose, et bien plus importante. Il y a à former et à préparer l'homme, l'homme de toutes les carrières qui, dans leur ensemble, forment la vie. C'est pourquoi je crois que ce qui importe, c'est d'aborder dans la classe de philosophie des questions qui éveillent son attention, et qui l'intéressent d'une manière qui ne soit pas seulement de curiosité intellectuelle. Ces questions se présenteront à lui demain, dès qu'il aura quitté la classe de philosophie, et exigeront qu'il prenne parti ; il faut qu'il soit préparé à ces décisions par un effort de réflexion personnelle, qu'il sache penser sérieusement à ces choses sérieuses, qu'il les envisage sous toutes leurs faces et pas seulement comme des jeux de l'esprit, mais dans leurs rapports avec la vie. Ainsi il évitera, au sortir du lycée, de devenir la proie et la victime d'habiles discoureurs, et, au lieu de se jeter dans les extrêmes, il pourra, alliant l'ardeur de la jeunesse à une certaine maturité de réflexion, être un élément précieux de la société et de la nation.

En ce qui concerne les textes, j'ai peur que la *Monadologie*, dont on parlait tout à l'heure, ne soit vraiment beaucoup trop difficile à comprendre pour un élève de philosophie, comme aussi d'un intérêt trop spécial pour un homme qui n'est pas appelé par définition à poursuivre des études philosophiques. J'en dirais autant de Spinoza, de Kant, dont la lecture ne peut pas être faite avec fruit, me semble-t-il, dans une classe d'enseignement secondaire. Par contre, j'ai la conviction qu'un programme constructif tel que le montrait tout à l'heure M. Bloch dans le schéma très vaste qu'il nous a tracé, pourrait parfaitement intéresser l'enfant et lui être utile, en lui faisant sentir l'importance et le côté vivant des questions psychologiques, esthétiques, mais surtout morales, économiques, sociales, dont l'actualité est si grande, et qui, examinées en classe, le prépareront à y réfléchir ensuite librement par lui-même, après avoir compris l'importance vitale des problèmes qui se posent à lui comme à tous, et dans la solution desquels une part de responsabilité lui incombe.

Je me borne à ces réflexions tout à fait générales ; mais il m'a semblé utile de vous les présenter, précisément parce que je ne suis pas spécialiste en la matière.

M. G. Rodrigues. — Je ne veux dire que quelques mots et les emprunter à mon expérience personnelle, et même à ma double expérience, d'une part, de maître, et, d'autre part, d'élève.

A mon expérience de maître. A plusieurs reprises, certains de mes élèves, qui avaient poussé leurs études plus avant, jusqu'à la licence et à l'agrégation — et j'ai recueilli de mon collègue Roussel des confidences absolument identiques qui lui ont été faites par les siens — sont venus me dire, et lui dire : « Nous apprécions au plus haut point l'enseignement que nous avons reçu dans une classe de philosophie de l'enseignement secondaire, parce que c'est la seule et unique fois dans notre vie où nous avons pu faire le tour de-tous les problèmes ». Et il ne s'agit pas, bien entendu, d'une juxtaposition, d'une succession de questions particulières traitées à la queue leu leu. En donnant notre enseignement, nous nous efforçons de situer chacune de ces questions particulières par rapport à l'ensemble et en fonction du tout. C'est pourquoi je crois que cet enseignement général est très utile, et non pas seulement, — car il faut tenir compte de votre objection, mon cher Bloch, — et non pas seulement pour ceux qui doivent aller plus loin dans la spécialisation philosophique, mais aussi pour ceux qui veulent simplement affronter la vie. Il leur faut apprendre à bien penser ; et pour bien penser, il faut avoir sur toutes les questions essentielles — et je crois qu'on a retenu celles-là dans notre programme de philosophie — il faut avoir sur toutes les questions essentielles un certain nombre d'idées nettes et précises.

Et mon expérience d'élève est une expérience d'élève classique, mais qui, par là même, n'en est peut-être que plus convaincante. Elle a bouleversé les conceptions que j'avais en matière de pédagogie.

J'ai, très tard, presque à la veille du moment où j'allais être appelé à Paris, fait des études juridiques. Les études juridiques sont complètement différentes par leur essence et par leur esprit des études philosophiques, mais elles sont effroyablement dures.

Soit dit en passant, la difficulté des épreuves d'un examen est en raison inverse de celle des matières enseignées, parce que leur difficulté même ne permet pas d'interroger à fond les candidats. Il en est ainsi des examens de droit comme du baccalauréat de philosophie. A mon sens, on a beaucoup trop parlé de ce baccalauréat, qui n'est qu'un simple certificat d'études que nous délivrons avec la plus grande largeur d'esprit. Je vais vous dire ma manière de faire : je ne me creuse pas la tête pour savoir ce que je dois exiger du candidat ; si je trouve, soit dans sa copie, soit dans ses réponses, quelque chose, une trace si légère soit-elle d'intelligence, de compréhension, de connaissances, je me tiens pour satisfait.

Or je me suis rendu compte, en étudiant des programmes extrêmement durs, les constructions juridiques comme celles de la purge des hypothèques ou de leur constitution, et de la stipulation pour autrui, que je n'y comprenais rien, et que je n'arrivais à les comprendre que quand je les possédais à fond.

Pour comprendre, il faut savoir. On ne comprend que ce qu'on a appris. Je n'admettrais pas, pour ma part, cette différence ou opposition que l'on fait entre les connaissances et les aptitudes. Les aptitudes ne peuvent se développer qu'à propos des connaissances mêmes que l'on a acquises. Il ne s'agit pas, bien entendu, de connaissances minuscules, poussées dans le détail ; il s'agit, en toute matière, de connaître les rudiments, mais de les connaître à fond.

Qu'est-ce que nous avons à comprendre ? Je crois que tous les professeurs, à quelque degré qu'ils appartiennent, font la même chose : ils apprennent à lire, à épeler ; nous apprenons à nos élèves à lire et à épeler la langue philosophique, comme un peu plus tard, dans les Facultés, on leur apprendra à lire et à épeler la langue juridique, ou la langue biologique, ou la langue médicale. A ce point de vue, je suis persuadé qu'il faut, en effet, un certain stock, très limité, je l'accorde — mais, en même temps que très

limité, très nettement déterminé — de connaissances pour pouvoir précisément développer ses facultés et son intelligence.

Je me tue toujours à dire à mes élèves : vous n'êtes pas intelligents, vous êtes aptes à le devenir, parce que l'intelligence est le produit du travail. L'intelligence, c'est la possibilité d'arriver à comprendre ce que par avance on a acquis.

Voilà les quelques réflexions que je voulais présenter, et qui précisent ma pensée. Il ne s'agit pas d'enseignement encyclopédique, mais il s'agit de situer différents problèmes, dont chacun a son importance, en fonction de la pensée en général, et d'une pensée pratique et active.

M. M.-A. Bloch. — Je voudrais remercier M. Hunziker et M. Bouchet de leur contribution, répondre à M. Rodrigues et à M. Lacombe, qui me paraissent en somme d'accord sur l'essentiel.

Vous estimez que le programme très vaste que nous avons actuellement est en somme plus favorable aux intérêts de formation de l'esprit que ne le serait un programme beaucoup plus limité.

Vous avez dit, monsieur Lacombe, que vous craigniez qu'avec un programme limité, qui porterait sur un petit nombre de textes à connaître, l'effort de l'élève se bornât à la compréhension de ces textes. Vous avez dit — j'ai écrit cette phrase sous votre dictée : « Le danger est grand quand les élèves s'arrêtent à ce travail de compréhension, sans réfléchir personnellement ». Hélas ! le danger de notre système, c'est que l'élève ne puisse même pas comprendre, à cause de ce « cinéma scolaire » que déroule devant lui nécessairement l'enseignement de la philosophie comme l'enseignement de l'histoire, comme l'enseignement de la littérature. Vous craignez que l'élève se borne à comprendre ? J'estime que si l'élève pouvait vraiment comprendre, nous aurions atteint la plus précieuse des fins que nous pouvons nous proposer en pédagogie !

D'un autre côté, je ne suis pas ennemi, tant s'en faut, de la méthode de discussion, et je suis bien loin de vouloir réduire nos élèves au rôle de commentateurs, d'exégètes de textes sacrés : il n'y a, sur ce point, aucune opposition entre nous. Mais la discussion doit, à un moment donné, sous peine de demeurer superficielle, confuse ou incompétente, s'appuyer sur une grande œuvre, dont l'élève devra, pour en vaincre les difficultés, s'approcher avec un respect dont la valeur éducative ne saurait vous échapper.

En passant, je veux signaler une erreur d'interprétation matérielle que vous avez faite sur ma pensée. Vous avez dit que j'avais critiqué la méthode socratique. C'est inexact. J'ai essayé d'expliquer l'incompatibilité de son emploi suivi avec les programmes actuels. Mais je me suis bien mal fait comprendre si vous avez pu croire que je ne lui étais pas personnellement attaché. N'ai-je pas, au nom d'une conception « activiste », condamné la pédagogie actuelle, qui laisse l'élève passif pendant la plus grande partie de la classe, occupé à écouter, à prendre des notes, qui ne lui permet de penser qu'à la suite, à supposer encore qu'il fasse un véritable effort pour comprendre le cours de son professeur et qu'il ne se borne pas, comme il arrive hélas ! trop souvent, à l'apprendre « sans chercher à comprendre » ? Et le changement d'orientation que nous voudrions obtenir n'est-il pas précisément conforme au précepte socratique, s'il se définit par la nature tout à fait différente de l'effort qu'il demanderait à l'élève, et qui consisterait pour lui à se mettre d'abord, et par lui-même, en face des problèmes et des œuvres, au lieu d'attendre que le professeur lui livre ce que j'ai appelé — peut-être dans des termes un peu irrévérencieux — des comprimés scolaires ? En fait, la masse de nos élèves, qui se juge aux résultats moyens du baccalauréat, vit actuellement sur ces comprimés scolaires.

Enfin, je persiste à penser que vous jugerez mieux l'intelligence d'un candidat sur un programme limité, sur un texte qu'il aura lu ou sur une question qu'il aura pu examiner tout à loisir, que sur un programme encyclopédique ou indéfini, dont la préparation surcharge sa mémoire au détriment de sa réflexion.

*

* *

Lettre de M. H. BOUCHET

(en complément à ses observations).

Je ne ferai que deux critiques à l'exposé de M. Bloch : l'idéal pédagogique de l'École Nouvelle n'est pas « confus » il est, au contraire, parfaitement clair. Car il se réduit à ce principe : « Respect à l'individualité de l'enfant dans ce qu'elle a de sain et de constructif » (Ferrière). En outre, si je me trouve d'accord avec les idées maîtresses de M. Bloch, je ne pense pas que l'explication des textes ait pour fin principale d'apprendre aux élèves à « s'orienter dans un ouvrage de longue haleine, de manière à en reconnaître et à en organiser les idées directrices ». Ceci peut, en effet, être obtenu plus directement, en leur apprenant l'usage judicieux de la table des matières. Mais ce que la lecture permet surtout, c'est de retenir, pour les classes nombreuses, l'essentiel de la méthode socratique. Voici comment.

Ce que Socrate désirait, c'était d'amener son disciple à prendre conscience des problèmes, de leurs difficultés, de critiquer les solutions toutes faites et d'en chercher de personnelles. Or, la lecture des textes philosophiques permet d'obtenir tout cela, sous certaines conditions.

Conditions psychologiques d'abord : le texte doit être adapté à l'élève, doit éveiller en lui des résonances, et le faire réfléchir sur ses propres pensées beaucoup plus que sur des doctrines. Il devra donc être d'accès facile à des intelligences de seize à dix-huit ans, que notre terminologie déconcerte d'habitude. Il s'agirait de rechercher, dans le trésor philosophique, les rares et précieux passages capables d'intéresser les débutants. Choix difficile, mais indispensable, si l'on ne veut pas que l'élève, dès le début, considère notre enseignement comme une entreprise de résurrection de nobles cadavres. Platon, Aristote, Descartes, etc., n'ont rien à voir, en tant qu'auteurs d'une doctrine, avec nos débutants. Il faut des années d'étude pour les apercevoir sous ce jour : la licence y suffit à peine et l'agrégation se contente, avec sagesse, de trois ou quatre à approfondir. Mais, dans leur œuvre, il y a des pages, des passages plus ou moins étendus, des formules frappantes et substantielles, des traits, des étincelles qui, bien que séparés du système, peuvent se suffire, car ils éveillent et stimulent l'esprit juvénile. Ce sont ces passages seuls qu'il faudrait rechercher et retenir, sans la néfaste préoccupation de les encadrer dans une doctrine. Ils doivent rester, même dans les auteurs « à option », surtout des moyens de stimulation intellectuelle. La méditation vivifie, l'historicisme tue.

Conditions pédagogiques ensuite : il faut que chaque élève ait le texte sous les yeux, afin d'en retirer tous les avantages d'une lecture solitaire. Le premier avantage, si l'élève peut fixer à loisir le texte, c'est qu'une partie de la besogne réflexive se fait toute seule ; alors que la parole est fugitive, au contraire, tel mot, telle expression, regardés avec insistance, pourront éveiller des résonances mentales, évoquant des souvenirs, des analogies personnelles, ouvrant des perspectives nouvelles, etc.

Autre avantage : la lecture permet de mieux adapter les préperceptions sensitivo-intellectuelles aux difficultés du texte. Quand la compréhension est rapide, et que l'esprit accélère sa course, les yeux vont aussi plus vite : ils s'emparent aussitôt des groupes fonctionnels qui suivent. Au contraire, si la compréhension est lente, les yeux s'attardent, reviennent au texte mal compris, lui livrent autant d'assauts qu'il faut pour en pénétrer le sens. Ainsi, l'élan de l'esprit organise, avec l'aide des sens, son propre rythme de compréhension. L'enseignement verbal ne permet pas ce retour en arrière, cette rumination, cette imprégnation. Ou, alors, si l'on se remémore les phrases entendues, la parole du maître prend les devants et l'auditeur perd le contact. Avec un texte écrit, au contraire, l'esprit se bat à loisir avec les difficultés.

Enfin, la vue permet une prise globale des phrases lues, facilitant chez les visuels (qui sont la majorité), mieux que la perception auditive, la compréhension d'ensemble.

Mais tout ceci admis, il reste à apprendre aux élèves ce qu'est la lecture méditée des textes philosophiques. En classe, il suffira qu'un élève lise le texte, le maître interrompant fréquemment pour questionner, pour provoquer l'explication de l'un ou de l'autre, pour expliquer lui-même, pour attirer l'attention sur tel mot, telle expression, qu'il demandera de noter, pour indiquer tel rapport avec les questions du programme, etc. Bref, une lecture vivante. On objectera que la « vie » se trouvera malheureusement trop souvent du côté du maître, et que la classe, en majorité, restera plutôt passive. Voici donc quelques moyens pour amener l'élève à lire de son côté et à méditer les textes du Recueil.

Suppression du « Cours » *in extenso*. Remplacement par un résumé dicté, permettant de s'orienter dans le Recueil, mais insuffisant pour l'examen et se référant constamment, pour plus ample information, aux textes appropriés du Recueil.

Des références analogues seraient données pour les dissertations et les exposés d'élèves. Les interrogations donneraient lieu à un contrôle des notes et fiches personnelles prises par l'élève dans son Recueil.

Enfin, si les textes sont bien choisis, on peut s'attendre à ce que la plupart des élèves y butinent selon leurs intérêts, pour leur plaisir personnel, et c'est à cela qu'il faut surtout viser.

Depuis plusieurs années, j'ai essayé d'appliquer ces principes pour la psychologie avec le Traité de W. James, et obtenu de bons résultats. Mais rien ne remplacerait un riche Manuel capable de fournir un aliment approprié aux curiosités si diverses et souvent si imprévues de nos jeunes gens. On pourrait sûrement attendre beaucoup de cet instrument de travail pour combattre le verbalisme et le dogmatisme, car il ne s'agit pas ici d'une de

ces nombreuses recettes pédagogiques qui réussissent seulement avec leur inventeur, mais d'une véritable méthode d'enseignement, utilisable par n'importe quel professeur, avec n'importe quelle classe.

Lettre de M. Jean WAHL

Mon cher ami,

Je lis avec beaucoup d'intérêt le sommaire de votre communication. Vous savez que je déplore comme vous le caractère encyclopédique de l'enseignement de la philosophie ; en particulier, je crois comme vous que ce qui relève de ce que vous appelez les spécialités philosophiques ne peut être matière de réflexion pour des esprits jeunes, peu informés, et qui ne peuvent, sur ces points, que recevoir à peu près passivement des informations, des connaissances. Je n'insisterai pas sur notre accord, qui est profond.

Mais, pour moi, la faute n'est pas essentiellement aux programmes. Nous savons, en fait, si peu de choses sur le mécanisme de l'esprit, et sur les grands problèmes philosophiques — je dis cela naïvement — que ce qu'il y a à dire aux élèves des lycées ne me paraît pas si long ni si encyclopédique que cela vous le paraît.

Dès lors, à qui la faute, si l'enseignement philosophique est défectueux ? Aux interrogateurs au baccalauréat, à nous, professeurs de Faculté et professeurs de Lycée. Ce sont les professeurs, en tant qu'examineurs, qui forcent les professeurs, en tant que préparateurs, à bourrer leurs cours de connaissances (si on peut appeler cela connaissances !)

Et où est le remède ? Sûrement pas dans l'explication de textes, exercice difficile, souvent artificiel, et qui dégénérera, lui aussi, en épreuve de connaissances (c'est tellement plus facile de la concevoir ainsi), mais dans la réforme de l'examineur au baccalauréat.

Je sais que cette réforme est quelque chose de bien difficile. Peut-être même, d'un point de vue pratique, le bouleversement et le resserrement des programmes que vous demandez sera-t-il utile pour faire comprendre aux professeurs l'obligation où ou devrait les mettre de changer leurs méthodes d'examen. Mais, en eux-mêmes, ces changements ne me paraissent nullement nécessaires.¹ Les programmes sont assez larges, flottants, non dogmatiques ; ce n'est pas dans cette feuille (le papier qu'est le mal, mais dans l'esprit de celui qui interroge (et, par contrecoup, dans l'esprit de celui qui est interrogé).

Lettre de M. Raymond LENOIR

L'éducation nationale, fondée sur un ordre indépendant des ordres religieux, suit toutes les vicissitudes des institutions. Elle se voit liée aux changements de régime comme aux instincts plus profonds qui font tour à tour surgir à la lumière les différents aspects de la nature humaine. Des rythmes périodiques imposent à ces inquiétudes spontanées et sincères l'ironie des retours. Les expériences d'hommes assumant la tâche délicate de transmettre aux jeunes hommes un modèle de vie supérieure, inaccessible à l'infinie variété de nos mobiles, se heurtent. Une même bonne foi oppose formation de l'esprit et préparation à la vie, baccalauréat et examen de passage, programme encyclopédique alourdi de psychologie expérimentale et de sociologie et textes obscurcis par l'inquiétude métaphysique. Avoir vécu vingt ans en face de jeunes gens ne rendrait pas plus apte à prendre parti qu'une rencontre d'une année. Elle enseigne la subtilité d'une tâche où les caractères et les événements altèrent trop souvent la sérénité de l'École. Elle renforce un être dans ses tendances. Elle ne sort pas d'un monde fugace où l'opinion publique frondeuse et les sanctions font un mutuel échec à l'intelligence et à l'amour de la vie pour sa beauté. C'est un peuple entier qu'il faut suivre dans son effort pour établir, au mieux des sociétés, l'alliance de l'homme et de la nature.

Au cours de notre histoire, dès 1810, tendances révolutionnaires et impériales peuvent sembler se résoudre dans le conflit du libéralisme et de l'autorité ; elles n'en ont pas moins une base commune : le monopole de l'enseignement. Un corps de savants, héritier des réflexions et des découvertes poursuivies pendant des siècles dans la dignité de vies privées, précise dans quels cadres se peut présenter la connaissance raisonnée des mondes et des êtres. Des maîtres formés par les Facultés indifférentes à la théologie dispensent dans les Lycées, substitués des Écoles Centrales, un enseignement d'États Des hommes « représentant les grands intérêts moraux de la société, les contrôlent ; des examens et concours susceptibles d'appeler aux charges publiques les mieux doués et les plus intelligents les sanctionnent ». La latitude laissée aux citoyens français d'adhérer aux groupes internationaux que sont l'Église romaine, les communautés israélites, les temples protestants met en échec l'éducation du peuple réclamée au sein des assemblées révolutionnaires. Retour aux instincts et à l'anarchie morale d'avant la Révolution s'ensuivent. Elles contraignent les institutions d'enseignement de composer moins avec des gouvernements qu'avec les survivances des jacqueries, des compagnies, des bandes et des banques. Dans l'espace de dix ans, l'École normale supérieure est supprimée et la classe des Sciences morales et politiques est rétablie à l'Institut. Reculs et avances de l'esprit révolutionnaire, qui est ordre, se marquent par des réformes intérieures, mais laissent intactes les institutions et la volonté de l'État.

¹ Je fais cependant une exception à ce que je viens de dire : il importe de supprimer les matières à option, telles qu'elles sont conçues.

Une guerre malheureuse réussit là où trois révolutions, un gouvernement provisoire, un coup d'Etat et d'innombrables intrigues avaient échoué. Elle fait jaillir des morts, des départements envahis, des terres occupées l'éternelle plainte du peuple et la mue en souveraineté. La République exige l'égalité d'éducation. Les représentants du peuple s'affairent. Ils dénichent le Plan d'éducation de Condorcet ; mais, comme il n'est pas pour eux de décision sans effet, ils font aller de pair, en 1881, la création d'un enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïque avec la liberté de l'enseignement secondaire votée en 1850 et la liberté de l'enseignement supérieur votée en 1875. Sous le glissement du monopole, les situations se renversent. L'État enseigne les masses rurales et paysannes nanties du suffrage universel. Mais il note de décadence les études secondaires ; il incrimine « le grec et le latin, le hasard d'un examen favorisant la préparation mécanique, l'aide-mémoire, le manuel où excelle l'institution jésuitique ». Il entrevoit de transformer l'étude des langues anciennes, le programme du baccalauréat « qui doit être le dernier des examens de passage ». Il maintient la liberté de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. En dehors du Conseil supérieur il tient l'Institut. Cette réforme est d'une démocratie qui se veut spiritualiste à la manière d'une famille protestante où les parents sont répétiteurs de catéchisme. Elle se reconnaît en même temps où Jules Ferry la retrouve, dans la « Société laïque et civile d'avant 1789 : les Parlements, la Magistrature, plus de la moitié, peut-être les deux tiers du Clergé ».

A la faveur de la laïcisation, les controverses passent du Parlement aux milieux académiques et se condensent, en 1885, dans les mémoires de Gréard ; le 4 février 1896, dans un projet de loi sur la suppression du baccalauréat présenté par un ministre séminariste, docteur en théologie et en médecine, Émile Combes. Les années passent. Pourquoi faut-il que les hésitations renaissent après cinquante ans, au cours desquels les familles ont acquis la latitude de préférer aux langues anciennes la vertu éducative des langues parlées aujourd'hui par quatre ou cinq grands peuples et de disciplines scientifiques accompagnées de manipulations et de travaux pratiques ? Il est légitime que les professeurs portent jusque dans leur fonction un souci de précision. N'y a-t-il pas aussi, derrière ce scrupule, le sourd travail d'une guerre brassant trop de peuples pour que des revendications millénaires s'apaisent, en dix ans, dans une charte d'humanité, ménagère de l'homme comme le fut la Proclamation des Droits ?

Le retour à l'animalité a rendu fatalistes les hommes et plus faibles les enfants. Ils ont été élevés dans le désarroi intérieur, la nervosité, les privations. Autour d'eux il y eut, il y a l'empire des instincts. La curiosité morbide distend hors des temps normaux l'activité virile de l'adulte pour souiller toutes les intentions. La veulerie devant l'indignité des existences est assez indulgente au vice pour le muer en exercice spirituel préparatoire à la vie dévote. Les spectacles d'art diminuent d'année en année. L'épuisement des richesses laisse passer la faim et la misère qui ont longtemps rôdé aux portes d'Europe. La leçon de quarante années de paix semble perdue. La leçon de quatre années de mort est plus lointaine encore, qui a prodigué les héroïsmes et les lâchetés, sans fonder sur les tempéraments et les caractères une hiérarchie que la société civile accepte avec reconnaissance. Et pourtant, au plus fort des mobilisations et des révisions de réformes, des hommes ne furent pas inférieurs aux sacrifices consentis en disant aux adolescents les idéaux comme une promesse de vie, en apprenant aux enfants la vérité sur la guerre et sur la paix dans un discours du *Conciones*, dans une page de Thucydide. Ils ont maintenu cette force suprême qu'est l'intelligence avec assez d'autorité pour que L'État rende, dix ans après, les études secondaires accessibles à tous les enfants.

Une telle décision ne va ni sans épreuve ni sans ajustement. Trop de parents font encore des connaissances un commerce et pensent qu'il suffit de payer pour mettre l'élève à l'abri de tout examen de passage. Trop d'anciens élèves, de familles d'élèves, d'organisations municipales tendent à confondre un intérêt bien compréhensible pour les études et l'aptitude, qui s'acquiert, à les organiser comme à les dispenser et les diriger. Trop de remplacements hâtifs se sont produits pour ne pas établir, entre les différents degrés d'enseignement et les différents grades, des équivalences propres à ruiner dans son principe l'esprit révolutionnaire. L'« École unique », qui est l'Éducation nationale, a pu paraître ainsi une réaction de l'enseignement primaire sur les Lycées distendus et les Facultés morcelées en Instituts. C'est que l'établissement de l'Éducation nationale ne va pas sans une dénonciation des fortunes passagères et injustifiées dans tous les domaines, sans une réforme des mœurs.

L'État accueille tous les enfants, comme autrefois Pythagore les fils des hommes libres, pour leur faire remise de l'expérience par qui les êtres se savent, au sein du monde, en communication et en harmonie. Faits, chiffres seraient inactifs sans la langue maternelle. Celle-ci elle-même ne réveillerait rien en eux sans une étude élémentaire du grec et du latin, obligatoire pour tous. Application enfantine serait crime sans jeux et développement équilibré du corps. Savoir écrire et nager reprend son plein sens ici, comme dans l'antique Athènes, quand les voix de Cléon et d'Alcibiade retentissent en même temps. L'entrée prématurée d'un garçonnet à l'usine et dans la société des hommes provoque une telle déformation du corps et de l'esprit que la scolarité doit être obligatoire jusqu'à dix-sept ans. Suivant leurs aptitudes, les jeunes gens entreprennent des études techniques ou secondaires. Les uns assurent dans le commerce ou l'industrie des fonctions pourvues d'une rémunération équitable. Les autres engagent le jeune homme jusqu'à vingt-cinq ans au moins dans une suite d'examens et de concours donnant accès aux fonctions considérées comme d'intérêt public. Sa situation médiane confère au baccalauréat une signification d'humanisme.

Contrôle établi par deux ordres d'enseignement sur les maîtres comme sur les élèves, le baccalauréat maintient le niveau des connaissances et le respect des programmes. Il redresse les appréciations unilatérales qui se peuvent porter sur les esprits au moment même où ils sont en voie de formation. Il est assez difficile aux hommes d'être équitables pour qu'ils laissent aux jeunes gens, munis d'un livret scolaire, le bénéfice d'un jury sans prévention. Leurs études sont encyclopédiques, pour comprendre ce que la pensée positive embrasse de l'effort humain et

ordonne dans des disciplines dont la Révolution française a fixé les limites, dont l'École Polytechnique a maintenu la structure mathématique. Le premier moment de surprise passé, toutes les découvertes viennent se ranger dans des formes conçues à l'épreuve des forces. Au demeurant, que les Facultés ne se contentent pas d'enregistrer des thèses de doctorat, mais poursuivent la coordination et la vulgarisation des travaux élaborés par les corps savants comme des œuvres dues aux esprits libres. Elles maintiendront, entre ce que trouvent les ingénieux et ce qu'enseignent les maîtres, une correspondance secrète et comme un rythme par quoi se renouvelle l'attention. Il n'est pas de cadre qui résiste à cet empire de la science.

Le programme de philosophie juxtapose moins métaphysique, logique, psychologie, morale, sociologie qu'il ne discerne, dans l'effort de l'antiquité, du moyen âge, du XVII^e siècle, du XVIII^e siècle, du XIX^e siècle pour contrebalancer la physique, la mathématique, la cosmologie, la politique et les idiosyncrasies, la même volonté d'approfondir en soi l'humanité. La défiance instinctive de l'homme vis-à-vis de la nature, de la société et de l'organisme se condense en une vaste expérience. Absolu et relatif, vrai et faux, bien et mal, beau et laid, permis et défendu en surgissent comme autant de conquêtes sur l'irréflexion et l'oubli. Ils enserrant l'action d'un réseau si étroit que les penseurs hésitent à en faire, depuis bien des siècles, une promesse d'éternité ou une contradiction ridicule. C'est que les groupes ont plus ou moins d'adresse à reconnaître le pouvoir de vie ou de mort inhérent aux actes comme aux idées qui les prolongent et les ressuscitent. A eux de s'en rendre compte. Quelques siècles d'histoire écrite se fondent dans le va et vient d'innombrables poignées d'hommes, perdues sur le globe, hésitant encore entre les sollicitations des forces animales et l'énergie. Systèmes et doctrines d'Occident, prescriptions helléniques génératrices du droit remontent à leur vraie source : les lois de la vie.

L'étude des sociétés dites primitives poursuit leur dénombrement avec assez de succès pour surmonter les contradictions apparentes des termes et restituer à la philosophie son unité. Elle n'est que de décrire et d'approfondir, en tous ses modes l'activité humaine. Elle est surtout de prononcer un jugement où les vocations se décident, en exaltant le moment où, créateur de mieux être, de durée et de beauté, notre vouloir rivalise avec la lumière.

Si légitime demeure le souci d'éducation, la société des hommes ne saurait approcher sans précaution la jeunesse et l'enfance. Divisée par les partis et les superstitions, travaillée par les complexités que nouent les convoitises, les maladies, les actions mauvaises, elle laisse mener l'État par les groupes secrets où la mystification tient lieu de mystère. Elle croit aux initiations. Elle s'affaiblit de tous ses silences comme de tous ses mensonges devant les violations de la vie. Elle ignore les purifications. C'est l'enfant né dans la pureté, exempt de tares héréditaires, qui cherche d'année en année, dans sa familiarité avec les êtres et les choses, une règle de vie. C'est l'adolescent, au penchant marqué pour les artistes et les poètes, qui donne à la cité sa forme véritable. C'est l'homme faisant du savoir créateur sa raison de vivre qui les comprend et les rejoint, pour avoir su maintenir intacts en lui même ingénuité et même amour.