

Séance du 7 mai 1938

## L'AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Au lendemain de sa fondation, sur l'initiative de Frédéric Rauh, la *Société française de Philosophie* a consacré une séance au problème de l'*Agrégation de Philosophie*. Elle se propose d'en reprendre aujourd'hui l'examen, en connexion avec les difficultés que créent naturellement, même à l'intérieur de l'institution la mieux équilibrée, le développement de l'érudition historique et la complication des recherches scientifiques.

Trois questions générales peuvent être posées à cet égard, qui sont inséparables :

*Que peut-on enseigner utilement à des jeunes gens de dix-sept ans pendant les huit mois de la classe de philosophie  
Comment orienter les études des futurs professeurs de philosophie et philosophes dans les années entre le baccalauréat  
et l'agrégation ?*

*Sur quelles épreuves est-il préférable de faire porter la sélection ?*

La parole sera donnée d'abord aux représentants de ceux qui sont le plus près du concours, pour recueillir leurs vœux et leurs vues d'avenir. M. Georges Friedmann a bien voulu accepter d'ouvrir le débat.

*La séance est ouverte à 16 h. 30, sous la présidence de M. LÉON BRUNSCHVICG, qui donne la parole à M. FRIEDMANN.*

**M. Georges Friedmann.** — Les réflexions qui suivent — et que M. Brunschvicg a bien voulu me demander — ne prétendent nullement à être une étude exhaustive des questions soulevées par l'agrégation de philosophie. Il s'agit uniquement d'ouvrir le débat, c'est-à-dire de susciter des questions, l'indiquer des problèmes et, si possible, quelques perspectives.

L'agrégation de philosophie, destinée à recruter des professeurs pour les établissements d'enseignement secondaire de l'État, a depuis fort longtemps provoqué des inquiétudes. Voyons-en la nature avant de passer au questionnaire rédigé par la Société de Philosophie.

Ces inquiétudes, je viens de le dire, existent depuis fort longtemps. Mais il semble que la crise ait été accentuée à la fois par l'amenuisement de l'éducation rhétorique héritée de l'éclectisme, d'une part, et, d'autre part, le développement des recherches scientifiques.

La situation apparaissait déjà inquiétante lorsque, au moment de la fondation de la Société Française de Philosophie, Frédéric Rauh prit l'initiative d'une discussion sur le même sujet. Au cours de ces débats, dominés par l'intervention de Rauh, celui-ci eut l'occasion — je cite ses propres paroles — de « dénoncer tout ce que le concours avait d'artificiel », d'« aléatoire ». Il reprochait notamment au concours de ne pas permettre au jury de découvrir les candidats tels qu'ils sont, et il dénonçait pour eux la nécessité de mettre en évidence des distinctions d'un demi, parfois d'un quart de point. Au cours de la longue préparation d'épreuves factices, disait Frédéric Rauh, « vous immobilisez des activités qui pouvaient mieux s'employer, vous en découragez quelques-unes pour la vie ». Rauh déplorait ces longues « luttes scolaires qui diminuent, qui étriquent un esprit, un caractère ». Il montrait qu'à la suite d'un insuccès, voire de plusieurs, la préparation devient « nauséabonde ». « Je ne connais pas de mal plus grave, disait-il par ailleurs, de résultat plus démonstratif que celui-ci : des hommes de mérite se débattant contre des obstacles factices, immobilisés sous un fardeau scolaire. Le principe que je propose donnerait des hommes au lieu d'écoliers. »

Nous aurons tout à l'heure l'occasion de voir quel était le principe proposé par Rauh. Retenons qu'il aurait voulu que l'agrégation formât des hommes, et non des écoliers.

Ses interventions dénoncent une certaine opposition entre, d'une part, les épreuves du concours visant à déceler les aptitudes pédagogiques et, d'autre part, la sélection des qualités personnelles, scientifiques et humaines. Pour ces qualités, Rauh déclare que la valeur de sélection du concours est beaucoup trop faible, et par ailleurs il remarque que les qualités pédagogiques ne peuvent être vraiment jugées par un concours ou un examen quel qu'il soit, mais seulement par l'enseignement et par la classe. Les mesures radicales proposées par Rauh depuis 1901 n'ont pas été réalisées. L'agrégation de philosophie n'a été que très superficiellement réformée, la crise a continué.

Voyons-en seulement quelques indices.

Tout d'abord, du côté du jury.

J'ai feuilleté — j'ai pense que c'était nécessaire — les rapports du jury d'agrégation de philosophie pour les dernières années, particulièrement 1936 et 1937. On y déplore que les candidats comptent davantage sur leur mémoire que sur leur réflexion. L'an dernier, dans la majorité des copies corrigées par MM. Cresson et Laporte, on note « un parti pris de s'en tenir à l'artificiel et au livresque ». Quant à l'oral, déclare le rapport, « dans leurs explications et leurs leçons les candidats ont paru persuadés que leurs idées ne devaient parvenir au jury que dépouillées de toute forme personnelle, passées au laminoir de références historiques, d'un résumé de manuel ou d'un souvenir de cours ». Ces observations, relevées dans les rapports de l'an dernier, on les trouverait dans de nombreux autres depuis l'époque de l'intervention de Rauh et le débat de 1901.

Cette constatation finit par devenir impressionnante ; il semble que les candidats craignent d'être eux-mêmes, et le rapport de 1936 notait que les candidats paraissent élever un écran entre eux-mêmes et le jury, craignent d'aborder franchement les problèmes posés, « de les traiter humainement (disait M. Brunshvicg dans son rapport l'an dernier) au moins autant que techniquement et professionnellement ».

On reproche donc aux candidats d'élever un écran entre eux-mêmes et le jury, et de se réfugier, dès qu'ils le peuvent, dans une sorte de maquis de résumés historiques et de commentaires de seconde main. Voilà pour les points de vue du jury.

Si l'on abordait maintenant les points de vue des candidats, on verrait qu'ils ne sont pas davantage optimistes. Rauh notait déjà que pour beaucoup de candidats la préparation paraissait « nauséabonde », et il ajoutait que « la poursuite d'une fin que l'on méprise tout en la désirant » est pénible. Le mot de « mépris », malheureusement, n'est pas toujours trop fort ; il existe, ce mépris, chez beaucoup de candidats, qui ne sont pas parmi les moins intéressants, et ce sentiment vis-à-vis des épreuves d'un concours qui doit décider de leur carrière est, me semble-t-il, un signe qui mérite une sérieuse attention.

A ceci se joint le cas d'un certain nombre de Normaliens. J'espère que tout à l'heure une voix beaucoup plus autorisée que la mienne indiquera l'expérience de l'École Normale ces dernières années en ce qui concerne l'agrégation de philosophie. Je peux dire dès maintenant que certains échecs retentissants parmi des Normaliens ont surpris. Je me souviens, en ce qui me concerne, que, lorsque nous avons préparé l'agrégation, il y a exactement douze ans, déjà c'était un sentiment qu'il était trop souvent nécessaire le mettre, pour ainsi dire, entre parenthèses sa personnalité pour réussir à l'agrégation. Pourquoi le cas de l'École Normale est-il intéressant ? Parce que les études de l'École Normale permettent aux jeunes gens trois années de liberté intellectuelle, une certaine distance, une certaine sécurité et une indépendance plus grande, peut-être, que celle de leurs camarades de Sorbonne.

Lorsqu'on examine le cas des Normaliens qui ont décroché du premier coup l'agrégation de philosophie, on reconnaît (et j'espère que mes camarades qui ont été agrégés préparateurs à l'École aborderont tout à l'heure ces questions) que, souvent, je ne dis pas toujours, mais trop souvent, ce ne sont ni les qualités les plus remarquables de philosophe ni un tempérament intellectuel particulièrement vigoureux qui désignent ceux qui sont reçus du premier coup. Il semble que ces trois années d'études plus libres et de développement personnel à l'École Normale constituent vis-à-vis de l'agrégation de philosophie un désavantage incontestable.

Autre point intéressant : la comparaison entre le concours d'École Normale et le concours d'agrégation. Il y a eu des jeunes gens refusés à l'École Normale qui avaient été jugés par le jury d'entrée à l'École comme étant des esprits non remarquables, quelquefois même assez médiocres, et qui, immédiatement après cet échec à l'École Normale, ont distancé très rapidement à l'agrégation de philosophie certains de leurs camarades reçus Normaliens, considérés comme des esprits extrêmement distingués et qui eux, marquent le pas pendant de nombreuses années. Je cite simplement ces faits, qui ne peuvent pas ne pas troubler.

Il semble donc que les qualités formelles et scolaires priment, et que la personnalité gêne et fasse souffrir — j'y insiste d'autant plus qu'elle est forte, plus développée par la maturité et l'expérience personnelle.

Ces constatations visent seulement à mettre en relief ce que J'appellerai l'ambiguïté du concours : d'une part le concours de l'agrégation de philosophie est destiné et doit rester destiné à choisir des professeurs, par conséquent à mettre en évidence les qualités pédagogiques ; il doit également vérifier des connaissances, et ici il me semble que le jury, qui, quelquefois, reproche aux candidats à l'agrégation de marquer plus de mémoire que d'intelligence et de s'adresser davantage à leur mémoire qu'à leur intelligence, — en fait les juge néanmoins souvent sur leurs connaissances. Il y a là quelque chose qui manifeste une certaine contradiction entre les recommandations adressées par le jury et la pratique de correction des compositions.

Le concours, ai-je dit, est, d'une part, destiné à déceler des qualités pédagogiques et, d'autre part, à réaliser également une sélection d'intelligences et à mettre en valeur des qualités philosophiques. D'ailleurs, le questionnaire rédigé par la Société de Philosophie note très justement qu'il s'agit à la fois des futurs professeurs de philosophie et des futurs philosophes.

J'ai parlé d'ambiguïté. Il s'agirait de voir maintenant si cette ambiguïté est véritablement une contradiction. Tout d'abord, je vais me placer dans le cadre du questionnaire proposé par la Société Française de Philosophie, examiner cette ambiguïté, dégager les suggestions pratiques, et voir éventuellement ensuite si d'autres réformes plus radicales sont à envisager.

Une pensée personnelle et vivante paraît plus que jamais utile au professeur de l'enseignement secondaire. Naguère, et encore il y a une trentaine d'années, à l'époque de la première séance consacrée à notre sujet, il y avait un rationalisme généralement admis dans l'Université, une sorte de doctrine moyenne, encore sensible dans un certain nombre de manuels de philosophie de cette époque. Il est hors de doute, en se plaçant simplement sur le terrain des faits, que ce rationalisme est aujourd'hui fortement battu en brèche, et que chez beaucoup de jeunes étudiants on constate une attirance indéniable vers toutes sortes d'autres centres d'intérêt, d'autres méthodes de pensée et d'autres matières. Il ne s'agit pas, d'ailleurs, à mon sens, de modes intellectuelles, mais de quelque chose de beaucoup plus profond. Aujourd'hui, il n'y a pas de doctrine moyenne, il n'y a pas de point de vue sur tous les problèmes, qu'on puisse transmettre à des élèves. Par conséquent, une pensée vivante, et je dirai même inquiète, refusant de s'endormir dans un cours fait une fois pour toutes, est plus que jamais nécessaire. Il faut que le jeune professeur de philosophie recherche, sollicite les acquisitions, se mette au courant, expose les problèmes avec un sens du concret et de l'humain que d'ailleurs beaucoup de jeunes élèves apprécient également (je parle des élèves de la classe de Philosophie).

Rauh notait que précisément les élèves de la classe de Philosophie aiment à sentir, disait-il, « autant que les qualités pédagogiques, une pensée ouverte et vivante ». Pour eux on doit joindre le travail personnel aux qualités pédagogiques. « Un vrai maître, disait-il, doit savoir faire profiter sa classe de son activité scientifique. Les élèves souvent distinguent nettement un esprit ouvert et vivant d'un pédagogue, aussi compétent soit-il ».

En fonction de ces remarques, et dans le cadre de cette discussion, je voudrais examiner s'il est possible de dépasser cette opposition entre la sélection des qualités pédagogiques et la sélection des qualités personnelles. Pour cela, reprenons, si vous le voulez, les questions posées par la *Société de philosophie*.

1° *Que peut-on enseigner utilement à des jeunes gens de dix-sept ans pendant les huit mois de la classe de Philosophie ?*

Je commence par faire tout de suite une réserve. Il y a dans cette salle un certain nombre de mes camarades qui ont une expérience pédagogique de l'enseignement secondaire plus longue que la mienne ; je n'ai fait ici que recueillir des indications qu'ils pourront préciser tout à l'heure.

Dans le programme de la classe de Philosophie, il me semble que la psychologie est la partie qui intéresse le plus des élèves d'environ dix-sept ans. Mais il est nécessaire de la traiter d'une manière concrète, avec des exemples proches de l'expérience des jeunes, et peut-être même les plus proches possible de la psychologie appliquée. Il n'est évidemment pas nécessaire de faire appel à un appareil mathématique trop compliqué, mais il est tout de même utile de leur montrer d'une façon plus précise les bases physiologiques et psychotechniques de la psychologie moderne.

À ce sujet je formulerais un souhait : il me semble qu'il serait utile de faire place dans le programme révisé aux questions psychologiques posées par les métiers, l'industrie, le commerce. Ce sont des questions qui, j'ai pu l'observer par expérience, intéressent beaucoup les jeunes : on leur montrerait comment la psychologie, depuis une trentaine d'années, a pu se développer à partir de problèmes concrets, de questions pratiques.

Passons à la logique. La logique me semble être la partie du cours actuel la plus difficile à enseigner. D'abord, parce que les élèves, et souvent aussi les professeurs, n'ont pas de connaissances scientifiques suffisantes. La logique des cours et des manuels est souvent extrêmement démodée. Il serait intéressant, avant tout, ici, de faire comprendre aux jeunes, sur quelques exemples précis, ce qu'est l'esprit scientifique les réalités de la recherche, de l'invention, pour donner cet enseignement d'une manière vivante et utile, ne serait-ce que dans une science. Il s'ensuit — nous y reviendrons tout à l'heure — que les candidats à l'agrégation devraient avoir une culture scientifique très nettement rehaussée.

La morale et la sociologie. Les problèmes de morale s'appuyant sur la sociologie intéressent les élèves, c'est incontestable, et aussi tout ce qui concerne la vie économique. Ce serait à développer et à préciser. Les questions de morale théorique et ce qui est désigné dans le cours sous le titre de « grandes conceptions de la vie morale » est bien plus difficile à faire comprendre par ces jeunes esprits. Quant à la morale pratique, il est difficile, pour le professeur, d'être tenu à enseigner des recommandations pratiques. Je crois qu'il y a là une question de conscience que certains n'ont pas été sans se poser.

De même il paraît difficile de trouver chez les élèves un intérêt sincère aux problèmes de philosophie générale.

Ceci dit, et pour l'ensemble des remarques que j'ai faites, il est toujours possible d'intéresser les élèves à n'importe quelle partie du cours. Je sais que cela se fait à travers un vigoureux tempérament, aidé de qualités pédagogiques, n'importe quelle question peut s'imposer à de jeunes intelligences. J'ai voulu simplement indiquer ici un étiage moyen et les sujets qui, dans l'ensemble du programme, paraissent intéresser le plus grand nombre.

### *2° Comment orienter les études des futurs professeurs de philosophie et philosophes dans les années entre le baccalauréat et l'agrégation ?*

Laissons de côté, pour l'instant, le problème de la licence d'enseignement.

*Diplôme d'études.* — Il serait intéressant d'éviter que le diplôme d'études soit absorbé dans une préparation scolaire de l'examen. Trop souvent, déjà de mon temps et maintenant plus encore, il arrive que l'agrégation « absorbe », pour ainsi dire, le diplôme d'études ; au lieu que le diplôme d'études soit une initiation scientifique, les candidats se plongent dans le « bachotage » en choisissant un sujet qui ait chance d'être au programme, ou de leur servir directement pour les compositions d'écrit. Si le diplôme d'études philosophiques doit rester antérieur à l'agrégation — et vous verrez plus loin que je discute cet ordre — il me semble qu'il serait intéressant de lui maintenir pleinement sa valeur d'initiation scientifique.

La préparation scientifique des candidats est insuffisante. Ce qu'on leur demande, c'est à peine un tiers de certificat P. C. B. On pourrait exiger le contact avec une discipline scientifique, une au moins, choisie par eux. Je sais combien la proposition que je vais faire est insuffisante et timide, mais il faut l'insérer dans le cadre des réalités actuelles : on pourrait demander aux candidats à l'agrégation de choisir et passer un certificat sur une liste de certificats scientifiques déterminés, par exemple, par le Conseil Supérieur de l'Instruction publique. Il serait indispensable que, pendant l'année du diplôme, ils bénéficient de ce contact avec une discipline scientifique.

### *3° Sur quelles épreuves est-il préférable de faire porter la sélection ?*

Il s'agit évidemment d'étudier non seulement leur nature, mais la manière de les faire passer, l'esprit du concours. Les suggestions qui suivent sont toujours inspirées de la nécessité de dépasser cette sorte d'ambiguïté que j'ai tenté, auparavant, de mettre en relief.

Tout d'abord le jury de 1936 avait demandé la suppression de toute indication relative au programme des lycées pour la seconde composition d'écrit. Il y a là, évidemment, une réforme utile, qui va à l'encontre de ce qu'on peut appeler le « bachotage » : elle enlève aux candidats certaines tentations qui, d'ailleurs, étaient, déjà reconnues par Rauh, puisqu'il avait demandé la suppression totale du programme pour l'agrégation de philosophie.

Ensuite, en ce qui concerne la composition d'histoire de la philosophie, il serait bon de faire tout le nécessaire pour qu'elle fût préparée à l'aide des textes des auteurs, proscrire le plus possible les commentateurs, et prévenir les candidats qu'ils seront jugés en fonction d'un contact direct avec les textes, qu'il est possible de déceler, puisque le jury, ces dernières années, se plaint précisément de sentir que les compositions d'histoire de la philosophie soient faites à l'aide d'ouvrages de seconde main.

Enfin, il serait utile que le jury ne restât pas muet. Chaque épreuve orale pourrait être suivie de discussions et de dialogues. Il me semble que c'est la meilleure manière d'atteindre le candidat, la meilleure manière d'abattre cet écran que les rapports dénoncent. C'est la meilleure manière d'essayer d'encourager les candidats à être eux-mêmes. D'autre part, il y aurait intérêt, souvent, à éviter ces départs mal dirigés, ces départs malencontreux dans une leçon ou une explication, qui peuvent gâcher tout un oral, bien que quelquefois il ne s'agisse, au début, que d'une erreur d'interprétation assez légère.

La leçon devrait être profondément révisée. Je sais bien que, déjà, à l'heure actuelle, la fiction de la « leçon » d'oral faite devant des élèves est tout à fait abandonnée. On m'a raconté que naguère, à l'agrégation de sciences naturelles, un candidat avait commencé ainsi sa leçon : « Messieurs, ouvrez vos cahiers... » Cette initiative fut, paraît-il, accueillie assez fraîchement par le jury de l'agrégation des Sciences naturelles. Ce candidat, qui avait pris trop à la lettre la « leçon » d'oral, aujourd'hui, évidemment, ne se laisserait pas aller à pareille naïveté : les candidats ont cessé de prendre le jury pour un auditoire de jeunes gens de lycée. Mais, néanmoins, puisqu'on semble envisager des transformations radicales, il serait utile que la leçon fût suivie de discussion, et si, comme on me l'a assuré, cette réforme a été envisagée et abandonnée par crainte que la discussion entre le candidat et le jury ne dégénère en discussion à l'intérieur du jury, on pourrait charger un ou deux membres du jury, à l'avance, d'étudier telle ou telle leçon, tel ou tel problème. Je crois qu'il y aurait dans une telle réforme quelque chose d'extrêmement important, qui permettrait véritablement de dépasser cette impression que les candidats ne sont pas eux-mêmes et qu'ils sont même parfois seulement l'ombre d'eux-mêmes.

Toutes ces réformes doivent, bien entendu, déterminer une réforme de la préparation de l'agrégation dans les Facultés et une réforme de l'esprit de la préparation : par exemple pour la préparation de la leçon et aussi pour celle des compositions d'écrit.

Je vous avais annoncé tout d'abord, puisque c'est la mode, un « premier train » de réformes, qui s'inscrivent encore dans les cadres du débat d'aujourd'hui, et du questionnaire proposé par la Société de Philosophie. Mais il semble qu'on ne puisse s'en tenir à ce cadre, et que, véritablement, il faut songer à des réformes beaucoup plus profondes. En effet, l'agrégation, même ainsi révisée dans son esprit et dans ses épreuves, peut-elle dépasser les effets, signalés tout à l'heure, de l'ambiguïté ? Peut-elle vraiment faire disparaître l'« écran » dont se plaint le jury, la « nausée » dont se plaignent trop de candidats ? Peut-elle retenir des personnalités que l'agrégation à double détente prétend sélectionner ?

En fait, ces défauts paraissent s'accroître, semble-t-il ; ils sont destinés à s'accroître encore avec l'enrichissement des recherches scientifiques. On n'empêchera pas ce fait : le concours d'agrégation, à l'heure actuelle, vient trop tard pour beaucoup de candidats ; les qualités scolaires qui sont indispensables sont de plus en plus difficiles à manifester à mesure que s'enrichit l'expérience d'un homme. Et lorsque Rauh, en fonction de ces remarques, demandait, d'une part, la suppression du programme et, d'autre part, la transformation de l'agrégation en examen, il était allé véritablement jusqu'à la racine du problème.

Les réformes qui ont été demandées ces dernières années sont allées dans le sens de la première des exigences de Rauh, à savoir suppression du programme. Vous avez vu qu'il n'y a plus de programme pour les deux compositions d'écrit. Prenons maintenant la seconde suggestion de Rauh, à savoir la transformation de l'agrégation en examen ; elle mérite d'être examinée de très près. Ici un fait paraît extrêmement intéressant cette proposition de Rauh, en reflétant la crise de l'agrégation de philosophie, rejoint celle d'autres agrégations, et en particulier s'accorde avec les conclusions que, dans une étude consacrée à l'agrégation d'histoire, MM. Marc Bloch et Lucien Febvre ont énoncées l'an dernier, étude remarquable et très courageuse des *Annales d'Histoire économique et sociale* (numéro de mars 1937).

Pour l'agrégation d'histoire, la crise s'explique encore, en grande partie, par l'ambiguïté du concours. On y retrouve cette sorte de tentative pour décider à la fois des qualités pédagogiques et pour sélectionner les intelligences. Là aussi, il y aurait avantage à faire passer le plus possible un examen d'aptitude pédagogique, en le fortifiant — et c'est la proposition de MM. Marc Bloch et Febvre, — d'une explication de texte historique, car les agrégatifs d'histoire sont encore plus désavantagés, semble-t-il, que les autres : ils ne bénéficient même pas de cette épreuve, qui est sans aucun doute l'une des plus intéressantes de l'agrégation.

Je pense qu'il y aurait beaucoup à glaner pour l'agrégation de philosophie dans les conclusions de cette étude sur l'agrégation d'histoire. En particulier, MM. Bloch et Febvre y abordent une question qui n'a pas été posée par la Société Française de Philosophie : le retentissement de l'agrégation, telle qu'elle est organisée actuellement, sur le travail des facultés et le travail scientifique des professeurs, l'influence de l'agrégation de philosophie sur les professeurs de philosophie. C'est là un problème qui dépasse le débat d'aujourd'hui et que je n'examinerai pas.

En bref, la suggestion de réformes plus profondes peut être apportée, et ces réformes plus profondes, que je vais m'efforcer de définir maintenant, ne contredisent pas les précédentes, mais s'y ajoutent.

*Licence.* — La licence cesserait de donner le droit d'enseigner. Elle cesserait d'être un examen professionnel pour devenir simplement un examen d'initiation générale, après deux années d'études.

Ici je ne puis mieux faire que de citer ce que disent MM. Marc Bloch et Febvre au sujet de la licence d'histoire : « Notre licence, aujourd'hui, fait figure de ce que serait, chez les médecins, un P. C. B. qui formerait en même temps des officiers de santé notion bâtarde où il faut voir la source profonde des incertitudes qui, depuis quelques décades, n'ont cessé de peser sur ce malheureux examen sans cesse remis sur le chantier. Il n'y a aucune raison pour que les futurs professeurs de collège ou de l'enseignement libre ne subissent pas les mêmes épreuves, orientées vers la pratique, que les futurs professeurs de lycées ; aucune raison non plus pour doubler l'examen d'aptitude professionnelle, ce qui revient à multiplier par deux les dangers d'une préparation nécessairement asservie. » Il me semble que ce qui est dit là pour la licence d'histoire s'appliquerait exactement à la licence de philosophie. En somme, la licence ainsi réformée attesterait désormais une culture de base philosophique et scientifique. Elle constituerait un point de départ, et on y assurerait à l'étudiant des connaissances qui servent expressément pour faire la classe de philosophie, connaissances que nous avons dégagées tout à l'heure de l'examen du programme, et, en particulier, la psychologie et la sociologie, et des éléments de sciences de la nature.

*Agrégation.* L'agrégation deviendrait un *examen* professionnel de jeunes, qu'on passerait un an après la licence. Les épreuves seraient celles qui ont été indiquées plus haut, à la fois modifiées dans leur structure et dans leur esprit ; on chercherait le plus possible à ce qu'elles combinent la nécessité de déceler les aptitudes pédagogiques et celle de rechercher les qualités de culture et d'intelligence. Elle cesserait d'être un concours tardif et étouffant. Tous les candidats reçus à cet examen auraient droit d'enseigner dans les établissements d'enseignement secondaire. L'avancement serait réglé par l'appréciation des aptitudes pédagogiques, c'est-à-dire par l'enseignement lui-même, car il semble que si les aptitudes peuvent être développées par la préparation d'un examen, elles ne peuvent être jugées définitivement par lui. Ici le rôle de l'inspection et des chefs d'établissement serait évidemment très important, peut-être plus qu'il n'est à l'heure actuelle.

N'oublions pas la question du titre d'« agrégé » que rencontre sur son chemin n'importe quelle réforme véritablement pratique de l'agrégation. Tous les candidats reçus à cet examen professionnel recevraient un titre quelconque (par exemple le titre de « brevetés ») et les premiers de la liste seulement auraient celui d'« agrégés », en nombre fixé par le ministre.

Le *diplôme d'études*, enfin, sanctionnerait une année d'initiation scientifique : c'est-à-dire que le diplôme cesserait de précéder l'examen professionnel, mais le suivrait. Pour l'État, les frais seraient les mêmes, puisque, en somme, le laps de temps des bourses ne serait pas augmenté. Les bourses d'agrégation comporteraient toujours une année pour l'agrégation et une année pour le diplôme.

Pour ce qui est du prestige de l'agrégation, qui certainement sera mis en cause, il ne pourrait, semble-t-il, qu'y gagner : grâce à pareille réforme, l'agrégation acquerrait à la fois une efficacité pédagogique supérieure, et deviendrait la voie d'accès exclusive à l'enseignement supérieur et à la recherche. Je crois, pour ma part, que le corps des agrégés ne doit pas craindre de permettre à des non-agrégés de courir leur pleine chance dans l'enseignement secondaire. La réforme éviterait, par ailleurs, un accident qui, à ma connaissance, n'est pas tellement rare, et qui est fâcheux pour l'agrégation : celui d'agrégés qui, à l'expérience, se révèlent de médiocres pédagogues, c'est-à-dire qui perdent à la fois sur le tableau pédagogique et sur le tableau scientifique.

J'en arrive aux conclusions. J'ai tenu, comme on me l'avait demandé, à ouvrir le débat en posant des questions et en m'efforçant de dégager quelques perspectives. Le premier groupe de suggestions, dans le cadre et la chronologie du système actuel, vise à rajeunir la classe de Philosophie, et essaye de dépasser l'ambiguïté de l'agrégation qui doit être à la fois un examen professionnel et une sélection d'intelligences. Le second groupe va jusqu'à ce qui me paraît le fond du problème : la licence de philosophie serait rattachée à son rôle véritable et deviendrait seulement la sanction d'une initiation philosophique générale ;

l'agrégation deviendrait un examen de jeunes, passé au bout d'un an, évitant la nocivité de longues luttes scolaires stériles et déprimantes. Enfin, le diplôme d'études deviendrait une initiation scientifique couronnant les études de philosophie.

Cet exposé, je le sais, a été à la fois trop long et trop court, et. j'ai hâte de céder la parole à tous ceux que préoccupe ce sérieux problème, qui commande tant d'avenues de notre enseignement.

**M. Albert Lautmann.** — Je ne suis pas d'accord avec M. Friedmann lorsqu'il semble croire qu'en préparant un certificat de licence de mathématiques ou de physique, les futurs agrégés de philosophie peuvent acquérir une culture scientifique suffisante pour leur permettre une initiation véritable aux problèmes de la philosophie scientifique. Ils ne pourraient retirer un pareil bénéfice des cours d'une Faculté des Sciences que si ces cours étaient faits avec le souci de montrer les liaisons de la science et de la philosophie. Or il n'en est rien, parce que les programmes de la licence ou de l'agrégation, en ce qui concerne les mathématiques et la physique, ne contiennent que les matières les plus classiques et les moins philosophiques. Il y a des disciplines modernes en mathématiques qui sont éminemment philosophiques, la théorie des ensembles, la logique mathématique, l'algèbre abstraite, la topologie, la théorie des groupes..., elles ne sont enseignées directement dans aucune préparation de licence. tout au moins actuellement ; de même en ce qui concerne la physique : la compréhension de la physique moderne demande une certaine connaissance du calcul tensoriel, de la théorie des opérateurs et des matrices, du calcul des probabilités, etc. Tout cela est bien au-dessus des programmes du certificat de physique générale ou de calcul différentiel. Tout le monde admettra pourtant qu'il serait indispensable que le philosophe pût avoir accès aux problèmes cosmogoniques de la théorie de la Relativité ou aux discussions relatives à l'existence de l'électron, en mécanique ondulatoire. Il n'existe assurément pas de voie normale qui permette d'arriver à la mécanique relativiste ou à la mécanique quantique sans passer par la mécanique classique, et un tel résultat, même s'il était possible, serait peu utile pour les philosophes, puisque la philosophie des sciences procède surtout par confrontation de théories, mais on peut tout au moins faciliter le travail aux jeunes philosophes et ne pas leur faire perdre leur temps. Je concevrais fort bien à cet égard des cours portant sur ce que l'on pourrait appeler la problématique des sciences contemporaines, faits pour les philosophes par des mathématiciens, des physiciens, les biologistes ou des philosophes. Les problèmes envisagés chaque fois dans les leçons seraient directement de nature philosophique, relatifs au temps, à l'espace, au déterminisme, à l'existence réelle, à l'individualité, etc. ; les connaissances scientifiques, même les plus difficiles, seraient ainsi présentées du point de vue de leur contribution possible à la philosophie. Je suis convaincu de la force suggestive qu'aurait un pareil enseignement. Même si les philosophes ne comprennent pas les calculs, ils en comprendraient l'intérêt et retireraient de ces cours l'encouragement intellectuel pour approfondir, par des études personnelles plus poussées, ces difficiles questions.

On pourrait même envisager à la licence ou à l'agrégation une épreuve de philosophie scientifique absolument comparable aux épreuves de philosophie ancienne. Il y a des classiques de la philosophie scientifique, il y a des auteurs vivants dont la clarté de pensée permet une discussion fructueuse des résultats même provisoires de la science actuelle ; je vois très bien à cet égard une épreuve portant sur l'explication d'un texte philosophique de Poincaré, de Duhem, de M. Cartan ou de M. de Broglie, d'Hilbert ou d'Einstein pour ceux qui savent l'allemand. La préparation de cette épreuve serait infiniment plus utile aux philosophes que des réflexions cent fois recommencées sur la somme des angles du triangle, la loi de Mariotte, les canons d'induction de Stuart Mill, et autres lieux communs qui encombrant une méthodologie désuète.

**M. Maurice Merleau-Ponty.** — Le texte qui nous a été distribué pour annoncer cette séance parle des « difficultés que rencontre l'institution la mieux équilibrée ». C'est sur la nature de ces difficultés qu'il faudrait se mettre d'accord.

Je ne crois pas du tout qu'elles tiennent, comme le dit le texte, à la complication des recherches scientifiques ou au développement des recherches historiques, surtout depuis qu'une réforme récente a supprimé le programme spécialisé pour la seconde copie et prescrit de ne renouveler chaque année qu'un tiers du programme d'histoire.

Les déceptions de l'agrégation de philosophie tiennent maintenant pour une large part à l'opinion que s'en font les candidats, et cette opinion vient elle-même de quelques échecs impressionnants, de quelques succès surprenants. Que certains élèves réputés bons aient échoué, ce fait tend de lui-même à provoquer de nouveaux échecs parce que les candidats arrivent (à l'oral en particulier) dans un état

d'émotion qu'il est difficile de faire sentir à ceux qui ne causent pas avec eux immédiatement après une épreuve. Un candidat, l'an dernier, après une leçon vraiment médiocre, m'a dit, sur le sujet même de sa leçon, des choses beaucoup plus précises et intéressantes que celles qu'il avait été capable de dire devant le jury.

Il faut donc chercher la raison des échecs et des succès surprenants qui donnent à l'agrégation l'aspect d'un concours peu sûr. Elle se trouve dans la situation de la philosophie et non seulement dans celle de l'agrégation.

Les candidats que j'ai l'occasion de voir travailler sont souvent différents de ce que nous étions vers l'année 1930 : mentalement plus âgés, plus cultivés, quelquefois plus blasés. Nos copies étaient souvent une marche vers le Kant des trois Critiques. La plupart du temps, les candidats d'aujourd'hui tiennent pour acquises des choses qu'il nous paraissait encore utile d'établir. Par exemple, la critique de l'empirisme de Mill, en particulier comme théorie de la science, est pour eux une chose qui va de soi. Ou encore une théorie dogmatique de la science ne fait pas même question. Ils prennent pour point de départ ce qui était un point d'arrivée pour nous, ou en tout cas pour nos dissertations, ce qui n'était déjà pas tout à fait la même chose. Une fois mise en évidence l'activité d'esprit qui construit les sciences, ils ne sont pas d'emblée persuadés que tout l'homme soit là, ni même l'essentiel. Ils cherchent à déterminer philosophiquement son activité totale, par une analyse, transcendante encore, mais étendue à des objets d'expérience qui ne sont pas ceux de la science exacte : le phénomène de l'art (dont l'étude ne se confond pas avec les « questions d'esthétique »), le phénomène d'autrui, le phénomène de l'histoire. Beaucoup de questions que la tradition française renvoie à la psychologie ou à la sociologie empiriques se trouvent ainsi rétablies dans leur signification philosophique. Ils accueillent bien, par exemple, une dissertation sur la « signification métaphysique de la parole » c'est que, pour eux, la parole n'est pas un phénomène dont on épuise le sens en énumérant les conditions physiologiques du langage ou encore en étudiant, comme on disait il y a dix ans, le rôle qu'il joue « dans la pensée ». Pour certains d'entre eux, c'est seulement d'un point de vue bergsonien ou du point de vue des trois Critiques que le langage est réduit à ce rôle d'accompagnement extérieur, parce que ces philosophies partent de l'idée d'une conscience pure, traitent le langage comme un poids mort et négligent la fonction active de la parole. Je ne voudrais pas faire dire à ces étudiants plus qu'ils n'accepteraient de dire eux-mêmes, mais il me semble que, pour eux, qu'ils le disent ou non, quand on a réfléchi sur l'activité de la conscience, sa finitude et, pour ainsi dire, son incarnation restent à comprendre, restent des thèmes de la philosophie. La raison s'est appelée verbe, et, même si c'est une illusion finalement, c'est une illusion bien fondée. La recherche philosophique se trouve donc reportée au delà du point où nous la faisons aboutir. Sur les dix élèves de l'École Normale que j'ai vus depuis trois ans, deux seulement tendaient à l'empirisme ou au psychologisme, les huit autres commençaient d'emblée leur réflexion dans l'attitude transcendante. Que les étudiants suivent le Kantisme, au delà des Critiques, dans le problème de la constitution du moi passif, ou qu'ils s'intéressent directement à l'art ou à ce qu'on appelait l'affectivité comme à des régions de la conscience douées de principes constitutifs propres, de toutes façons leur réflexion se porte plus souvent sur l'expérience totale de l'homme que sur l'expérience scientifique. En ce sens on pourrait dire qu'ils cherchent une anthropologie philosophique.

C'est de là que viendrait le fait, souvent signalé par les rapports d'agrégation, qu'ils ne sont pas suffisamment démonstratifs. Il arrive que les problèmes posés à l'agrégation soient des problèmes formels (par opposition aux *a priori* matériels dont il était question tout à l'heure). Ils ne sont pas habitués, sur ces problèmes, à être très démonstratifs, parce qu'ils les trouvent posés et dans une large mesure résolus. D'ailleurs les questions qu'ils rencontrent au delà de ces problèmes ne peuvent, pour des raisons de principe, être transparentes, ce qui les encourage à n'être pas assez rigoureux.

Dans cette situation, deux attitudes sont possibles. On peut craindre que, dans des recherches ainsi orientées, la conscience et la raison se dégradent, et que les philosophes se préparent et préparent les autres à accepter n'importe quelle discipline extérieure, n'importe quelle forme d'expérience, collective ou individuelle, sans justifications. Mais si une philosophie *de l'existence* fait de la raison un problème, elle n'est pas nécessairement, comme la philosophie existentielle, un irrationalisme, et, si l'on tient à la raison, il est peut-être plus important d'en connaître la fragilité que d'en croire l'avènement garanti d'avance dans les choses.

Il faudrait alors aider les étudiants à relier la philosophie et la vie en leur donnant tous les instruments utilisables à cette fin. Il serait indiqué de faire, dans les programmes, une place qu'ils n'ont pas aux philosophes post-kantiens, à Hegel et à sa postérité : Marx, Nietzsche ou même Husserl. Dans

l'enseignement supérieur de la philosophie comme dans les travaux des étudiants, les problèmes concrets, matériels, pourraient avoir plus de place qu'ils n'en ont (esthétique, philosophie du droit, politique).

Cela demanderait des études assez longues. Du temps pourrait être gagné, par exemple, sur le certificat de sciences tel qu'il est pratiqué. La dissection des escargots au P. C. B. ou la mesure et l'identification des crânes au Musée de l'Homme prennent plus de temps qu'on croirait et ne donnent pas matière à réflexion. Les étudiants ne peuvent s'initier aux sciences en passant l'un quelconque des examens de la Faculté des Sciences. Un enseignement général serait trop long. Si l'on donne à la philosophie le sens d'une réflexion sur l'homme total, il ne serait pas indispensable à la formation philosophique.

On pourrait gagner du temps, dans les études de licence, aux dépens de certaines parties du programme, comme la psychophysiologie ou même la psychologie inductive en général, puisque ces sciences n'appartiennent pas à la philosophie. Elles figureraient à titre de matières à option et sous forme d'échantillons précis dans une licence transformée, et ces connaissances, plus concrètes que celles des candidats au certificat de Psychologie, suffiraient à porter les réflexions méthodologiques que la Psychologie appelle et qui seraient renvoyées à la « philosophie générale ». On peut dire la même chose de la Sociologie et du Certificat de Morale et Sociologie.

Cette réforme pourrait avoir une influence heureuse sur la classe de philosophie des lycées. On y donne d'ordinaire, sous le nom de Psychologie, un enseignement composite où la théorie de la connaissance est mêlée à des notions de psychologie scientifique en général insuffisantes. Cette « psychologie » démesurée occupe la place d'une philosophie et d'une psychologie concrète sans donner ni l'une ni l'autre. L'enseignement rigoureux de quelques chapitres de psychologie inductive donnerait aux élèves plus de respect des faits dans ce domaine et laisserait plus de temps à la philosophie proprement dite et à la formation du jugement.

**M. Uri.** — Après les thèses passablement divergentes que nous avons entendues sur le programme de la philosophie, je renoncerais à en parler beaucoup, parce que j'ai l'impression que les trois orateurs qui en ont parlé, ce qu'ils ont indiqué qu'ils considéraient comme essentiel, c'était ce qui leur plaisait davantage. J'ajouterai que ce qui me paraît intéresser le plus les élèves philosophes, ce n'est ni la logique, ni la psychologie, mais la morale. Toutefois j'ai l'impression que ceci est un peu subjectif, et qu'il n'y a pas grand intérêt à l'ajouter à ce qui a été dit précédemment.

Par contre, je crois dans une certaine mesure faire l'unité de ce qui a été dit jusqu'à maintenant : en effet, il me semble que Merleau-Ponty, dans l'alternative à nous proposée par Friedmann, alternative entre la pédagogie et la philosophie, a nettement opté pour la philosophie.

D'autre part, je voudrais tenir compte des remarques faites par Lautmann. Lorsque Lautmann nous dit que les sciences dont nous avons besoin pour devenir philosophes nous ne les découvrirons pas à la Faculté des Sciences, je crois qu'il y aurait là une remarque de longue portée à faire. Ceci nous prouve que le problème de l'agrégation de philosophie n'est pas simplement le problème de l'agrégation de philosophie : il est le problème de l'agrégation en général, le problème du retentissement de l'agrégation telle qu'elle est conçue actuellement sur l'enseignement supérieur dans son ensemble. En effet, l'agrégation a actuellement une fonction ambiguë, et, malgré les assurances de Friedmann, je ne vois pas très bien comment cette ambiguïté peut actuellement être résolue. Je crois que l'agrégation conduit à des fonctions beaucoup trop diverses dans l'enseignement, et que c'est de là que vient tout le mal. Aussi la conclusion que je vais tirer n'est pas du tout celle que Friedmann nous présentait. Je ne propose pas du tout de remplacer l'agrégation par un examen. Je ne propose pas du tout de la rendre plus pédagogique.

Au reste, je me demande comment Friedmann s'en tirerait, car il me semble qu'il nous demandait d'étudier encore quelques matières supplémentaires par rapport à celles que nous avons vues : la psychotechnique, une étude plus sérieuse des sciences, et en même temps que cet examen remplaçant l'agrégation soit passé plus tôt. Je me demande si ce sont là des exigences compatibles.

Je crois que le problème de l'agrégation et le problème de l'enseignement secondaire pourraient être résolus, et que le problème de l'enseignement supérieur pourrait être résolu aussi, si l'on tirait l'agrégation non pas vers la pédagogie, mais vers le haut, en d'autres termes : si l'on distinguait dans l'enseignement secondaire deux directions, deux fonctions, si on cessait de confondre toutes les classes de l'enseignement secondaire depuis la Sixième jusqu'à la Première supérieure Vétérans.

Par conséquent je me rattache ici un peu à la direction indiquée à nous par Friedmann, en ce sens que je ne crois pas du tout à l'efficacité des recommandations, des conseils qu'on nous donne sur la manière de présenter les textes, sur la façon d'étudier les problèmes, ou de présenter oui ou non notre personnalité au jury. Je crois que tout le problème est essentiellement un problème de structure. C'est de la structure de l'enseignement, de la manière dont il est organisé en quelque sorte formellement, que

dépendent tous les autres problèmes. Il y a une agrégation qui dans une certaine mesure nous montrerait la voie, c'est celle des mathématiques. Elle dit clairement ce qu'elle veut faire. Dans l'agrégation de mathématiques, les deux ou trois premiers, il est bien entendu qu'ils seront professeurs des classes préparatoires aux Grandes Écoles, non pas professeurs de petites classes d'enseignement secondaire, mais de Navale ou de Taupe. Dans ces conditions l'agrégation de mathématiques n'a pas sur l'enseignement supérieur l'influence que les autres agrégations peuvent avoir. L'enseignement supérieur en mathématiques peut être un enseignement rigoureusement scientifique, un enseignement au courant des dernières recherches, et y initier les étudiants. En effet, il y aura là un certain nombre de candidats qui seront faits pour occuper les postes les plus élevés de l'enseignement secondaire. Dans ces conditions-là il n'est pas nécessaire d'abaisser l'enseignement supérieur, d'en faire une espèce de compromis entre la recherche scientifique pure et la nécessité de donner aux étudiants, aux futurs professeurs, un bagage pédagogique.

Peut-être, par conséquent, y a-t-il plus qu'une ambiguïté dans l'agrégation de philosophie. Je crois qu'il y a franchement une contradiction. Du reste, les étudiants le sentent bien. Les candidats le sentent parfaitement, c'est leur réflexion usuelle sur leurs leçons : ils ont l'impression qu'on peut toujours, comme il disent, les « prendre au tournant ». De deux choses l'une : ou ils font une leçon trop élémentaire, ou une leçon trop élevée. Ils ont la possibilité de faire une leçon personnelle ; ils achoppent à la pédagogie. Ils ont la possibilité de faire une leçon pédagogique et achoppent à la culture qu'on leur demande.

Je pense qu'il faudrait opter ; que si on arrivait à distinguer, selon le niveau des classes, à séparer véritablement les différentes fonctions, les différentes années successives de l'enseignement secondaire ; si on se persuadait que l'agrégation conduit non pas tellement à l'enseignement secondaire dans toute la suite de ses années, mais surtout aux années supérieures de cet enseignement, et, par exemple, conduit à faire principalement des professeurs d'hypocagne, on aurait une chance de concilier les exigences, de faire que l'agrégation et la culture philosophique s'associent ; on aurait aussi une chance de rendre à l'enseignement de la philosophie dans les Facultés son caractère d'enseignement supérieur pur.

Pratiquement, dans quelle réforme pareille idée pourrait-elle s'inscrire ? J'avoue que, sur ce point, mon avis sur le concours lui-même est absolument opposé à celui de Friedmann, même à un point surprenant.

Il insiste sur la valeur de l'explication de texte ; je n'y crois pas beaucoup. Il se félicite que la composition sur programme spécial ait été éliminée ; je ne m'en félicite pas. À propos de ce programme spécial apparaissait une ambiguïté curieuse : en fait, on préparait un programme spécial, mais qui ne valait qu'à l'écrit. Or, à l'écrit, le sujet donné était très général. Si bien que, malgré les apparences, la partie spéciale du programme de philosophie inscrite cette année-là au programme d'agrégation était en fait celle qu'on avait le moins besoin de préparer, puisqu'on était sûr, d'une part, qu'à l'écrit il n'y aurait pas nécessité de connaissances très précises, et, d'autre part, qu'à l'oral on n'avait aucune chance de tirer une leçon de cette partie-là.

Je crois qu'on pourrait reprendre, au contraire, l'ancien programme spécial, en en faisant la matière d'une seconde leçon d'oral, et que, par cette réforme, on aurait l'occasion de juger de ce que peut faire un candidat sur une partie du programme qu'il a tout spécialement étudiée. En effet, il y a un fait dont, il me semble, les idées courantes sur l'agrégation ne tiennent pas compte : c'est le fait fondamental de l'Université française, c'est la conjonction de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Après tout, l'enseignement supérieur se recrute à la hase avec le même personnel que l'enseignement secondaire. Donc l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur doivent avoir entre eux une certaine continuité. Je crois que c'est une idée qu'il ne faut pas perdre de vue. Cette leçon sur programme spécial me paraîtrait permettre de déceler en quelque sorte à l'avance les possibilités d'un esprit dans une recherche où il aurait eu plus ou moins à se spécialiser.

Voilà donc dans quelle direction je voudrais tirer l'agrégation, et en particulier résoudre le problème de l'agrégation de philosophie, en la tirant vers le haut, c'est-à-dire en demandant à l'agrégation de renoncer aux premières années d'enseignement secondaire, et en permettant aux agrégés de philosophie d'aller davantage dans la direction de l'enseignement supérieur.

**M. A. Bloch.** — Il me semble que l'exposé de M. Friedmann soulève deux questions tout à fait distinctes, et qui peut-être n'ont été liées que d'une manière un peu artificielle : la question de la réforme des programmes de la classe de Philosophie, et la question de la réforme de l'agrégation.

Si nous voulions traiter au fond la première, le débat qui s'ouvrirait mériterait à lui seul d'occuper une ou plusieurs séances. J'ai eu l'honneur d'introduire ici-même, il y a quelques années, un entretien sur ce problème. Et je veux dire seulement à ce sujet que si je suis d'accord avec certaines formules de M.

Friedmann : il faut rajeunir le programme de la classe de Philosophie, l'adapter davantage aux curiosités actuelles des élèves, — je ne serais pas toujours d'accord avec ses suggestions de détail, et en particulier avec le primat qu'il voudrait voir reconnaître aux études psychologiques.

Je voudrais, pour ma part, que l'enseignement philosophique fût vraiment un enseignement philosophique, et non pas essentiellement un enseignement psychologique auquel on ajoute dédaigneusement et hâtivement, à la fin de l'année, quelques notions de philosophie générale. Mais sans doute, n'est-ce pas le lieu d'insister sur des divergences qui doivent dépendre autant de la diversité de nos tempéraments que de la diversité de nos expériences.

Je souligne, par contre, l'accord sur l'objectif général : il faudrait rajeunir nos programmes de la classe de Philosophie. Mais, précisément, s'il faut rajeunir le programme de la classe de Philosophie, qu'est-ce à dire, sinon que la question de l'agrégation de philosophie et celle de la classe de philosophie méritent d'être traitées comme des questions absolument distinctes ? Et, pour ma part, si j'avais à formuler une critique et un vœu, la critique porterait sur la liaison trop étroite des programmes de la classe de philosophie avec ceux des examens ou concours (licence, agrégation) destinés aux spécialistes de la philosophie. Le vœu, ce serait que l'on voulût bien, dans l'aménagement des premiers, ne plus songer qu'il y a parmi les élèves d'une classe de philosophie un certain nombre de futurs agrégés de philosophie, mais se préoccuper exclusivement d'adapter la discipline et la forme de culture, auxquelles on entend les initier, aux intérêts et aux besoins tant spéculatifs que pratiques de la masse de nos jeunes auditeurs.

Nous devons donc considérer pour elle-même, et isolément, la question de la réforme de l'agrégation. À son sujet, et comme plusieurs de ceux qui ont, avant moi, répondu à M. Friedmann, je suis sensible à l'inconvénient qu'il y aurait à faire de cette agrégation un concours, ou même un examen, principalement orienté vers la pédagogie. Et ceci, justement, à raison de cette conjonction traditionnelle dont parlait M. Uri entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, qui constitue quand même l'une des originalités, l'un des titres, l'un des mérites de notre enseignement secondaire.

Je souhaiterais, au contraire, que l'agrégation fût nettement débarrassée du souci d'être un examen de sélection pédagogique. Et, pour cela, comme il est indispensable que les futurs professeurs d'enseignement secondaire soient quand même sélectionnés d'après des critères d'ordre pédagogique, je crois qu'il faudrait séparer la pédagogie, l'examen pédagogique, de l'agrégation. Cela nous donnerait schématiquement un système du type suivant : tout à fait à la base (je crois que nous sommes d'accord sur ce point), comme examen d'initiation philosophique générale, la licence. Viendrait ensuite un examen d'aptitude pédagogique, qui serait compris d'une manière surtout pratique il s'agirait de faire du pédagogique actuel une réalité. Puis l'agrégation, entendue comme concours de sélection exclusivement scientifique, destiné à former aussi bien les professeurs de lycée que ceux des Facultés. Le doctorat resterait sans changement.

Je crois qu'un système de ce genre pourrait permettre, d'une part, de soumettre les futurs professeurs d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur à un concours commun, ce qui est un mérite de notre organisation actuelle, et dont il serait, je crois, déplorable de se priver ; d'autre part, ce système permettrait de donner plus d'importance aux épreuves pédagogiques. Mais j'ajouterai que ceux qui se destinent à l'enseignement supérieur pourraient parfaitement être dispensés de l'épreuve pédagogique, ou de l'examen pédagogique, qui intéresse avant tout l'enseignement secondaire.

**M. C. Bouglé.** — On m'invite à parler comme directeur d'École normale : je vais m'efforcer de ne pas parler de l'École normale. Il me serait très désagréable que cette séance pût prendre comme sous-titre : comment expliquer les échecs de Normaliens à l'agrégation ? Je ne vois pas du tout la question de cette façon.

Il y a évidemment des surprises dans les résultats de l'agrégation de philosophie. Je me hâte de dire que ces surprises, ce n'est pas du tout à l'École normale seulement que je les constate. D'ailleurs, il n'y a pas que le côté des échecs. Lorsque j'enseignais à la Sorbonne, il n'y a pas si longtemps, j'ai vu aussi des succès inattendus. Et je n'ai pas vu seulement des candidats qui avaient le tempérament philosophique ne pas être reçus, mais aussi des gens qui, notoirement, d'après tous les résultats de l'année, n'avaient nullement le tempérament philosophique et qui étaient reçus ! Donc il n'y a pas seulement surprise par échec de Normaliens, mais aussi par des réussites, qu'il s'agisse de Normaliens ou de non-Normaliens.

J'appartiens à une Commission qui s'occupe des examens et des concours : on obtient des résultats, pour le baccalauréat, qu'on peut qualifier de désopilants ou de désolants ! Je suis prêt à me demander si les surprises qu'on constate ne tiennent pas uniquement au système des concours. Non seulement l'agrégation de philosophie, mais puisque toutes les agrégations en sont là, beaucoup du moins.

En histoire, pendant des années, j'ai constaté autant de surprises. Pour certaines, comme celle de mathématiques, il y en a moins : cela dépend de la matière. On pourrait dire que la surprise est inévitable en matière de concours. Voilà de quoi nous consoler. Ce n'est pas l'agrégation de philosophie, c'est le système des concours, d'une manière générale, qui est à incriminer.

Je me hâte de dire que je considère ce système comme indispensable. C'est probablement un mal, un fléau — il y a moyen, d'ailleurs, d'en pallier les mauvais effets par la double correction et autres moyens pratiques, — mais c'est un mal nécessaire dans une démocratie. Je demande toujours aux gens que j'entends émettre le vœu de substituer le régime d'examens à un régime de concours (comme l'a fait encore Friedmann) de me dire comment ils feront, quand ils seront en face d'un nombre limité de places qu'on veut éviter de distribuer arbitrairement ? Ils seront amenés à transformer leur examen en concours ! Il n'y a pas moyen d'éviter cela.

Dans bien d'autres pays, qui ont longtemps résisté au système des concours, on est en train de s'acheminer vers ce régime, parce que les gens qui ne sont pas élus ont horreur de l'arbitraire, et que la désignation par un maître de jeunes hommes qui paraissent avoir les qualités à lui succéder leur paraît à tous une garantie insuffisante. Vous êtes alors acculés vous ne remplacerez pas, je vous en défie, le concours par un examen.

Donc il faut autant que possible perfectionner le concours.

À ce propos nous avons entendu un bon nombre d'opinions réjouissantes par leur variété. Et c'est très symptomatique. Je viens justement d'étudier à l'usage des Américains le système de notre classe de Philosophie. On m'a demandé une conférence sur un sujet intéressant, la conception française de la culture générale

1° humanisme ; 2° sociologie ; 3° philosophie<sup>1</sup>.

Je leur ai dit : la philosophie, en France, c'est le règne de la variété, de la liberté indéfinie. C'est pourquoi il est si difficile de caractériser les doctrines qui dominent dans l'enseignement à l'heure actuelle. Dans une autre Société, les professeurs ont exposé cinq ou six modèles de programmes de cours de philosophie ; c'était admirable de discordance : l'un commençait par un bout, l'autre par un autre, et par-dessus tout régnait un esprit de liberté auquel nous ne pouvons pas échapper. Ce serait très difficile d'y remédier, nous ne le pouvons pas, et il faut se réjouir des avantages que cela comporte. Le professeur fait avec plus d'amour une classe dont il a lui-même établi le programme et prévu les méthodes ; les élèves l'écoutent avec plus de sympathie. En fait, expérimentalement parlant, on est bien obligé de constater que cette classe dont on a tant médité, qu'on voulait supprimer il y a déjà une trentaine d'années — je me rappelle Vandérem — donne des résultats excellents au total, parce qu'elle intéresse les élèves et leur ouvre l'esprit. Ce n'est quelquefois pas sur le moment qu'ils s'en rendent compte ; mais interrogez vos anciens élèves, 10, 20 ou 30 ans après : ils sont presque tous d'accord pour dire que la classe qui est restée la plus vivante dans leur souvenir c'est la philosophie.

Par conséquent il nous faut la conserver à tout prix.

J'ai dit qu'il y règne un esprit de liberté très caractéristique.

La philosophie est la classe, j'allais dire l'église, la chapelle de l'indépendance intellectuelle.

Ceci va peut-être contribuer à nous expliquer les surprises que nous donne aujourd'hui l'agrégation de philosophie. Il y a quarante ou cinquante ans, on disait déjà que la philosophie était l'asile de la liberté. C'est même pour cela que, lorsque M. Vandérem demandait la suppression de cette classe, M. H. Poincaré répondait, après M. Henry Michel : les démocraties ont besoin, plus que tout autre régime, de respecter la classe de Philosophie, où l'on fait mieux qu'ailleurs l'apprentissage de la liberté.

Maintenant qu'on a le recul, on se rend bien compte qu'à ce moment une certaine unité régnait. Les philosophes se proclament complètement libres ; cela n'empêche qu'ils baignent dans des courants, et qui, à certains moments, les entraînent vers des thèses dominantes.

Il y a, pour une certaine période, certaines doctrines qui, en gros, s'imposent. Pas une doctrine officielle, comme disait Lasserre, dans son livre de polémique ; il avait fait de grandes polémiques contre la doctrine officielle de l'Université. Il n'y en a jamais eu, du moins sous la III<sup>e</sup> République. Mais il y a eu un certain nombre de tendances qui se sont imposées par des attractions diverses : les présidents de jury d'agrégation, inspecteurs généraux, directeurs de revue, tous poussaient dans un certain sens. Et à cette poussée les candidats étaient sensibles. Si bien qu'à regarder les choses d'un peu haut, comme j'ai essayé de le montrer dans le petit volume que j'ai intitulé *Les Maîtres de la Philosophie universitaire de France*, on aperçoit

---

<sup>1</sup> Paru depuis sous le titre *Humanisme, Sociologie, Philosophie* ; dans la collection des « Travaux de l'École Normale Supérieure » (Hermann, éditeur).

quelques tendances dominantes. On a fait allusion au kantisme. En gros, c'était en effet la tendance idéaliste d'origine mi-kantienne, mi-cartésienne qui l'emportait chez nos professeurs. Et quand ils nous avaient démontré que toute réalité était esprit, ils pensaient nous avoir initié pour la vie à la philosophie.

Il y avait donc un centre de référence, comme dirait M. Brunschvicg, auquel on pouvait se reporter, dans les jurys, par rapport à cette doctrine qui n'était pas officielle, mais qui régnait tout de même ; on avait un étalon, un critère, on pouvait porter des jugements de valeur plus facilement concordants. Il y avait une harmonie possible entre les jugements des juges et les appréciations des candidats eux-mêmes. Après tout l'unité, une certaine unité régnait, qui s'était établie comme s'établissent en France les unités : pas du tout par la force, mais par la lutte des doctrines. La *Revue de Métaphysique et de Morale* a beaucoup contribué à entretenir cette tradition très longtemps.

C'est ici que je rejoins mon ami et auxiliaire Merleau-Ponty. Je trouve sa remarque profonde. Pourquoi ces discordances peuvent être plus sensibles aujourd'hui ? Parce qu'il y a eu déplacement des centres d'intérêt ; parce que les générations nouvelles ne se placent pas au même point de vue que celles des maîtres de la philosophie universitaire, qui deviennent facilement, en raison de leur âge, des maîtres d'autrefois. Les choses qui intéressent beaucoup nos jeunes gens ne sont pas les mêmes que celles qui nous intéressaient.

Comment définir les doctrines qui auraient leurs préférences ? C'est impossible à préciser aujourd'hui. Les choses ne sont pas encore tassées. On verra, dans cinquante ans, comment les choses se tasseront. La jeunesse est en train de se chercher. Il lui faut du Hegel, pour des raisons diverses ; du Husserl, pour des raisons autres. On en a assez, en tous cas, du vieux kantisme ou du cartésianisme, cela a trop servi : on cherche autre chose.

Ces jeunes gens qui se cherchent, pour vous faire plaisir, pendant quelque temps, ils adoptent les tendances ou postulats de l'idéalisme traditionnel, si bien que dans leurs copies vous les reconnaissez. Les élèves sont encore en partie dociles, probablement par souci d'utilité : « Qu'est-ce qu'il faut lui dire ? » Voilà la question qu'ils se posent. Et cela même pour l'agrégation de philosophie. Ils disent un peu ce que, eux, ils croient que vous pensez. Du moins, il y a, d'un côté, ce qu'ils disent pour vous plaire, et, d'autre côté, on voit ce qu'ils diraient s'ils exprimaient ce qui leur plaît. D'où certaines impressions de discordance.

C'est qu'ils ne sont pas sur le même plan philosophique que leurs aînés, et, comme ils sont jugés par leurs aînés, c'est ce qui fait la difficulté.

Et leurs aînés, — d'ailleurs différents d'âge entre eux, — n'ont plus eux-mêmes le même centre de référence, le même critère. Ils jugent difficilement, parce qu'il n'y a pas de doctrine officielle, et que personne ne voudrait se réclamer des doctrines reconnues officielles.

Alors il y a du côté des jeunes gens des hésitations, des incertitudes qui se retrouvent du côté du jury. Si bien qu'il y a des critères assez différents qui s'appliquent, heureusement corrigés par le fait de la double correction là où elle existe : on se met d'accord tout de même, et, dans nombre de cas (ce serait intéressant à étudier statistiquement), il y a plus de concordance que de discordance entre les impressions des juges. Mais entre candidats et jurys, il y a des points sur lesquels l'harmonie s'établit difficilement.

Merleau-Ponty a lancé à ce propos quelques mots révélateurs. Il a laissé entendre que ces jeunes gens ne cherchent plus ou cherchent moins à démontrer, à devenir démonstratifs ; ils auraient moindre souci, sinon horreur, de la démonstration par  $a + b$ . C'est ici que le jury les attend, en effet, au détour du chemin. Et le jury, — avec raison, à mon point de vue, — si ce qu'ils affirment n'est pas bien construit, s'ils ne cherchent pas à démontrer ce qu'ils avancent et à résumer en une conclusion de ce qu'ils viennent de démontrer, leur donne une mauvaise note. Le jury a raison. La première qualité, pour un professeur de philosophie, n'est-ce pas la clarté ?

L'examen d'agrégation de philosophie a au moins ce mérite d'apprendre aux gens à construire une dissertation démonstrative, une dissertation où on essaie de démontrer par  $a + b$ . On pose une thèse, on argumente, on essaie de conclure. Exercice un peu formel, un peu scolastique, allez-vous dire peut-être ? Faudrait-il dire aussi cartésien ? En tous cas, les habitudes qu'on attribue à l'esprit français ont contribué à les entretenir par les traditions de l'agrégation de philosophie ainsi comprise, et sur ce point je donne raison au jury. Quand le jury rabat une copie, parce qu'on n'y sent pas ces qualités à la fois pédagogiques et philosophiques : le souci de démontrer ce qu'on avance, de s'appuyer sur des exemples, et, pour conclure, d'argumenter méthodiquement, c'est cela surtout qu'apprend l'agrégation de philosophie, et c'est en cela qu'elle contribue à la forme de pensée caractéristique de notre pays et que je juge juste de maintenir.

Voilà, si vous voulez, un postulat qui est lui-même une certaine doctrine, je le reconnais. Je tiens bon là-dessus et je crois que la majorité des jurys tiendra bon un certain temps encore. Mais il faut que les

candidats comprennent nos raisons et se souviennent que l'agrégation demande des qualités de méthode dans l'exposition qui entraînent, d'ailleurs, des qualités de méthode dans les démarches de la pensée elle-même.

Je me place maintenant au point de vue des réformes qu'on peut faire dès maintenant pour l'agrégation de philosophie.

Voyons d'abord ce qui concerne la culture scientifique nécessaire pour la philosophie. De plus en plus, on s'efforce d'introduire dans le programme des classes de philosophie, dans l'enseignement un certain nombre de choses sur lesquelles on peut s'entendre, qui auraient une valeur objective. Pourquoi ? en raison même de la dislocation des doctrines communes ; je disais que, sans doctrine officielle, il y a eu longtemps une doctrine commune, sur laquelle on s'appuyait, qui permettait de donner un enseignement de philosophie général, collectivement avouable ; en raison de l'ébranlement de ce système, le professeur de philosophie consciencieux est amené à augmenter la part des sciences positives dans son enseignement. Il fait la part plus grande à la psychologie, et aussi, je l'espère, à la sociologie et aux sciences humaines, parce que là il a au moins l'impression de n'être pas purement arbitraire ; il dit les résultats obtenus, les résultats soumis à discussion et passibles de démonstration. Donc une espèce d'esprit positif s'insinue dans les classes de philosophie. Et il y a des professeurs qui poussent cet esprit très loin, si bien qu'au bout du compte les philosophes traditionnels, s'ils assistaient à leurs classes, diraient : « Qu'y a-t-il là-dedans de philosophique ? » La philosophie traditionnelle est réduite au minimum. Il reste peut-être un esprit. Mélange d'esprit positif et d'esprit critique.

Les professeurs de philosophie qui auront à introduire de plus en plus d'éléments positifs dans l'enseignement devront être de plus en plus savants : on a souhaité qu'ils s'instruisent en psychologie, en sociologie, etc., de là les dédoublements de certificats de licence. Ils ont pour objet d'inciter les étudiants philosophes à s'instruire ; on leur dit : Montrez-nous que vous avez appris quelque chose dans votre année. On voudrait qu'ils pussent apprendre non seulement de ces sciences ou quasi-sciences, comme la psychologie ou la sociologie, qui sont en voie d'élaboration, mais qu'ils eussent aussi des connaissances en sciences positives, puisqu'ils auront à parler de la méthodologie et de la logique. C'est un très grave problème qui nous occupe depuis longtemps, depuis cinquante ans. En bref, c'est la tradition de Victor Cousin, la rhétorique philosophique qui continue à primer sur la tradition de Cournot. Nous faisons des efforts pour remonter la pente. On n'arrive pas à grand résultat pour les raisons que ces jeunes gens ont dites, à savoir qu'il n'y a pas beaucoup de professeurs de sciences aptes à donner un enseignement utile à des philosophes, et à savoir surtout que les éléments manquent aux étudiants eux-mêmes. C'est dès l'enseignement secondaire qu'il faudrait, en effet, que les jeunes esprits fussent préparés à mieux comprendre les éléments des sciences. On s'y est essayé.

Quoi qu'il en soit, tant qu'on n'aura pas devant soi des jeunes gens qui, à l'âge où on s'initie vraiment, auront pu comprendre quelque chose aux éléments des mathématiques et des sciences physiques et naturelles, on n'ira pas loin pour faire des professeurs de philosophie armés scientifiquement. Ce n'est pas une raison pour renoncer à l'effort. Je trouve qu'à l'heure actuelle on obtient déjà des résultats appréciables, on fait réfléchir les gens en faisant passer divers certificats scientifiques, de celui de mathématiques générales à celui d'ethnologie ; on les munit d'un certain nombre de notions de fait sur lesquelles ils peuvent s'appuyer dans l'enseignement de la philosophie. Il y aurait à faire en sorte que les candidats qui n'ont pas su de grec, mais savent des sciences, pussent se présenter décemment à l'agrégation de philosophie. Or ce n'est pas ce qui arrive. Presque personne n'ose, en fait, franchir cette barrière. Demandez-leur pourquoi ? Il faut ici entrer dans le détail des préparations. Cela tient à l'importance de l'explication des textes, et à la façon magnifique — dangereusement magnifique — dont, Messieurs mes collègues de la Sorbonne, vous les préparez. Il n'y a pas de préparation analogue pour les fameux textes anglais ou allemands que pourrait présenter un candidat à l'agrégation des langues. Alors on n'ose s'y risquer. Les candidats aiment mieux faire semblant d'apprendre le grec, ou d'apprendre un certain nombre de textes et d'explications, et « risquer le coup », plutôt que d'arriver par la voie de la recherche scientifique.

Il y a là une petite difficulté sur laquelle on pourrait peut-être beaucoup. Pour arriver à la culture scientifique, il n'y a qu'à élargir la voie.

En ce qui concerne les réformes, parmi les idées suggérées, deux me paraissent extrêmement utiles.

Je serais d'avis, pour ma part, d'essayer de faire une seconde leçon portant sur des matières spéciales désignées à l'avance. Pourquoi ? Parce que toute réforme qui augmentera la part des leçons aux dépens de la part des explications de texte sera à mes yeux la bienvenue.

De quoi se plaignent, se méfient surtout les malheureux candidats d'agrégation ? De la prépondérance des explications de textes. Ici je ne parle pas de l'École Normale, car le Normalien est plutôt favorisé, parce qu'il sait un peu, à cause de la préparation du concours d'entrée, qui le force à apprendre un peu plus de latin et de grec peut-être que la moyenne. Mais je vous assure que, telles qu'elles sont, ces explications de textes réservent une trop grande part à la mémoire et au hasard. Ce n'est pas la peine de le démontrer, vous n'avez tous qu'à consulter les candidats une fois l'épreuve passée.

Un premier remède ce serait peut-être d'introduire, après l'explication de texte, l'usage de quelques questions posées à propos de l'explication. Si vous tenez vraiment à ce que les philosophes qui doivent devenir professeurs fassent leurs preuves, et vous avez le droit d'y tenir, prenez de culture gréco-latine les mesures qui seules vous permettraient de juger s'ils savent du latin et du grec. Craignez qu'ils vous récitent une explication trop bien préparée, et que sans savoir un traître mot de grec ou de latin ils donnent l'impression d'avoir étudié un texte. Que l'un d'entre vous leur pose une question insidieuse ; qu'il demande ce que veut dire tel préfixe, tel suffixe, ... etc. Vous verrez ce qu'ils savent de grec. Cela pourrait aller plus loin ; vous pourriez ajouter aux questions concernant la langue des questions concernant le fond. Une discussion sur un texte pourrait déjà avoir plus d'intérêt.

Je généralise, maintenant, et parmi les deux réformes qu'on a proposées je retiens, avant de parler de la leçon spéciale, ce qu'on a dit de la discussion. Je viens de dire qu'après l'explication de texte il me paraîtrait très utile d'en venir à une discussion à des questions posées par le jury. Je dis la même chose pour les leçons. Là il ne s'agirait pas d'interrompre quelqu'un qui fait une leçon, il faut le laisser faire sa leçon une demi-heure, trente-cinq minutes. Après cela, une petite discussion — dix minutes, un quart d'heure — qui permet de juger bien mieux ce qu'il y a dans le cœur et dans le cerveau d'un individu. Causer... Pourquoi en a-t-on tellement peur ? cela se pratique dans d'autres examens : « Pourquoi avez-vous dit ceci ? Sur quoi vous appuyez-vous en disant cela ? Qu'avez-vous voulu démontrer ?... etc. », — une série de questions harcelantes.

En premier lieu, elles permettent de déceler le sang-froid du candidat, ce qui n'est pas inutile pour un futur professeur, et ensuite vous le connaissez mieux, il peut mieux se faire comprendre.

J'en arrive à la dernière réforme suggérée. Pour donner moins d'importance aux explications de textes, j'admettrais volontiers qu'on essayât une deuxième leçon. Dans mon temps, il y avait bien deux leçons, mais la deuxième sur un auteur. J'aimerais mieux une leçon, comme l'indiquait M. Uri, portant sur une matière spéciale : on s'inscrirait pour Logique, Méthodologie, Métaphysique, Psychologie. On aurait cet avantage que les gens, en préparant l'agrégation, pourraient se préparer à leur spécialisation ultérieure, puisque, aujourd'hui, même les philosophes sont amenés à se spécialiser. Ceux qui auraient plus de tendances à la métaphysique s'y prépareraient toute l'année ; de même les futurs psychologues, les futurs sociologues.

De plus, sur une matière qui aurait été préparée plus à fond, ils pourraient donner leur mesure et auraient l'immense avantage de contre-balancer par deux leçons le poids de l'explication de textes. Je crois qu'ainsi on pourrait peut-être diminuer les surprises auxquelles j'ai fait allusion...

**M. D. Parodi.** — Je me demande d'abord si, comme procédé de sélection, l'agrégation est une si mauvaise méthode qu'on a eu l'air de le dire, au moins au début de la discussion. Le passé de l'agrégation est long ; y a-t-il beaucoup de penseurs qui se soient révélés de vrais philosophes et qui aient été refusés à l'agrégation ? Andler, Lasserre, si l'on veut (interruptions) ; je ne vois pas qu'on en puisse citer beaucoup d'autres. Et si nous prenions la liste des premiers d'agrégation, nous verrions qu'elle contient la plupart de ceux qui ont tenu les premiers rangs parmi nous. L'agrégation n'est donc pas un si mauvais procédé de choix.

Mais venons aux reproches directs qui lui ont été faits. 11 y en a un important. On a dit que l'agrégation était un examen ambigu, — et l'on a voulu chercher les moyens de parer à cette ambiguïté. Je crois qu'il y aurait là une orientation fort dangereuse. Comme M. Bloch l'a dit, c'est l'originalité, et peut-être la supériorité de l'enseignement secondaire français, d'être donné par des hommes qui ont suivi la même formation que les professeurs de l'enseignement supérieur. Je crois que c'est à l'agrégation que nous le devons. Si on essayait de tirer l'agrégation soit exclusivement du côté pédagogique, soit exclusivement du côté scientifique, nous aurions alors des examens, comme en Allemagne, de caractère tout différent : les uns orientant vers l'enseignement des lycées, les autres vers l'enseignement supérieur. Ce qui fait la valeur profonde de notre enseignement y perdrait. Je crois que ce serait vraiment un malheur pour l'enseignement français si l'on s'orientait dans cette voie.

Aussi bien, est-ce que cette ambiguïté est si grande ? Évidemment, les qualités pédagogiques jouent un rôle dans le concours, sous la forme que Bouglé a indiquée excellemment tout à l'heure, c'est-à-dire qu'on demande aux candidats certaines qualités physiques et morales (savoir parler, trouver leurs mots, ne pas rester court), mais surtout de savoir composer, de lier leurs idées, d'exposer avec netteté et clarté. Voilà tout l'aspect pédagogique de l'agrégation. Mais elle ne comporte pas d'« épreuve pédagogique » à part. On demande seulement aux candidats de faire preuve des qualités d'esprit qui sont les plus essentielles pour la pratique de l'enseignement, et qui peuvent se manifester dans n'importe laquelle des épreuves du concours.

Pour le fond, le contenu de ces épreuves, il est évident que personne ne songera sérieusement à faire à l'agrégation une leçon exactement telle qu'on la fera devant les élèves d'un lycée. C'est bien essentiellement un examen de culture. On s'y propose avant tout de discerner chez les candidats des qualités d'esprit, des qualités personnelles, des qualités d'originalité et de pensée.

Par conséquent, l'ambiguïté de l'agrégation, dans la mesure où elle est réelle, n'est pas un mal : elle est nécessaire, à mon sens, et, d'autre part, elle n'est pas aussi marquée qu'on la dit, puisque, au fond, le contenu même de l'examen vise à manifester les qualités de culture et de personnalité, et que les qualités pédagogiques qu'on réclame des candidats se révèlent simplement dans la manière d'exposer les idées et de soutenir les épreuves.

Comment expliquer maintenant certains échecs qui, ces dernières années, ont étonné ? Je crois que Bouglé a dit l'essentiel, et M. Merleau-Ponty, précédemment, l'avait indiqué également. Elles tiennent à notre atmosphère philosophique même. Incontestablement, il y a aujourd'hui un plus grand désarroi intellectuel qu'il n'existait il y a vingt ou trente ans. La liberté des idées, comme le disait Bouglé, y était alors limitée par des directions générales de pensée, qui n'étaient pas du tout imposées, mais qui étaient acceptées et qui soutenaient le candidat moyen. Il est très difficile, à l'âge de nos candidats, d'avoir une doctrine à soi. Il en résulte que ceux qui n'ont pas une assez grande vigueur de pensée oscillent, vont dans tous les sens, qu'ils cherchent en quelque sorte à prendre le vent, au lieu de se mettre directement en face d'un sujet et de dire simplement et franchement ce qu'ils en pensent. Cela se manifeste plus tard aussi, nous pouvons en juger, Roustan et moi, dans l'enseignement lui-même. J'ai eu pour ma part bien souvent l'impression que certains professeurs, agrégés ou non agrégés, donnent un enseignement qui ne se tient pas, qui manque de cohérence interne : ici quelques leçons d'inspiration sociologique, suivies par une leçon d'inspiration bergsonienne, dans le même cours, par le même professeur comment cela s'accorde-t-il ? on ne se le demande pas assez. Il y a certainement plus de flottement dans l'orientation générale des idées que du temps où nous étions nous-mêmes étudiants.

En outre, ces qualités d'esprit, ces qualités formelles, de bon sens et de probité intellectuelle qu'indiquait Bouglé, ne sont pas tout à fait à l'honneur actuellement. Le défaut de certains candidats, c'est peut être de trop céder à ces courants anti-intellectualistes, qui les amènent à ne pas donner assez d'importance à la logique, à la cohérence, à la clarté ; c'est de trop vouloir et de trop croire faire preuve d'originalité en suivant les plus récentes modes philosophiques, et de s'imaginer qu'ils font ainsi preuve de personnalité, d'une personnalité qu'ils n'ont peut-être pas encore acquise, ou dominée suffisamment.

En ce qui concerne les réformes précises que l'on a proposées, je suis tout à fait partisan, pour ma part, d'une seconde leçon. La tentative qu'on en a faite l'année dernière n'a pas réussi, mais je crois que tout le monde est d'accord pour demander qu'on la reprenne sous une autre forme.

**M. D. Roustan.** — Je suis venu pour m'instruire, — pour m'instruire comme inspecteur et aussi comme président du jury de l'agrégation cette année. Et je me suis en effet instruit. Mais j'avoue que je ne saurais souscrire à plusieurs des opinions qui viennent d'être exprimées. À mon sens, ces opinions prouvent qu'on oublie les besoins de l'enseignement secondaire, et le rôle de l'agrégation, qui est, avant tout, d'assurer le recrutement des professeurs de lycée.

M. Merleau-Ponty nous a dit qu'il s'étonnait d'avoir attendu l'an passé pour faire connaissance avec Hegel, ce qui signifie, si je ne me trompe, qu'il reproche à l'agrégation de ne pas l'avoir contraint à rencontrer Hegel plus tôt. Je comprends son regret et des regrets analogues. Mais ici se pose une question. D'aucun étudiant abordant l'agrégation on ne peut exiger qu'il ait vraiment étudié tous les grands philosophes. Alors n'est-il pas raisonnable de demander avant tout aux candidats des connaissances fondamentales, des connaissances de base ? Il ne s'agit pas de contester l'importance de Hegel, de Schelling, de Fichte, ou même de Husserl et de Heidegger. Mais convient-il de diriger vers Hegel ou tel autre de ces philosophes un candidat qui ignore Kant ? N'est-il pas indiqué d'étudier Kant avant Hegel, Leibniz avant Kant et Descartes avant Leibniz ?

La logique n'est pas ici seule en cause, il faut considérer les besoins de l'enseignement. On peut accepter qu'un professeur de philosophie débutant connaisse mal Hegel, qu'il n'ait jamais ouvert Hobbes ou Gassendi. Mais oserait-on confier un enseignement philosophique à un agrégé qui n'aurait pas lu de près les textes essentiels de Descartes ou de Kant ?

Les jurys successifs de l'agrégation ont toujours dû se résigner à certaines lacunes. Il faut aller au plus pressé. On avait songé, et l'idée est très défendable, — à établir un programme *permanent* d'histoire de la philosophie, ne comprenant que des philosophes de première grandeur, que ceux dont la connaissance est requise du plus modeste professeur. Quels noms y aurait-on inscrits ? Apparemment ceux qu'on lisait autrefois sur le programme même de la classe de philosophie, avant la réforme de 1902 qui a supprimé le cours d'Histoire de la philosophie : Socrate, Platon, Aristote, l'Épicurisme, le Stoïcisme, Bacon, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant. Liste certes bien incomplète et très discutable, mais qu'il eût été facile de corriger et de rajeunir. Seulement, on s'est vite aperçu que déjà la prétention était grande d'obliger un candidat à acquérir, en une ou même en deux années, la connaissance précise de tant de systèmes. Pareille exigence encouragerait le demi-savoir, détournerait de l'étude directe des textes, inciterait l'étudiant à se contenter du livre de seconde main, à voir par les yeux d'autrui. Toujours les programmes trop ambitieux sont funestes.

Vérité de La Palice, mais perpétuellement méconnue. Dernièrement, au Conseil Supérieur, on s'est occupé des nouveaux programmes de l'enseignement du second degré. Je ne puis dire quel sentiment de malaise j'ai éprouvé au cours de certaines séances. Chaque spécialiste estimait que le projet ministériel faisait une part trop petite à sa discipline. Et chacun, bien entendu, invoquait d'excellents arguments. Quand un historien vous dit : il est inadmissible d'oublier ceci ou cela, il a raison. Mais le chimiste a non moins raison de réclamer l'étude de tel ou tel chapitre de sa science devenu important. Tous les spécialistes, les uns après les autres, vous démontrent qu'il est impardonnable de se résigner à telle ou telle ignorance. J'ai entendu un distingué professeur de sciences qui proposait un programme de chimie pour des enfants de douze ans, programme, à mon sens, exagérément chargé, s'écrier avec une touchante indignation : « Comment ! En Cinquième, on ignorerait les silicates ! Mais nous vivons entourés de silicates ! »

J'avais bien envie de dire, devant les silicates qui m'entouraient, que je me résignerais sans douleur à ce qu'un élève de Cinquième les ignorât, eux et beaucoup d'autres choses. Pas un instant on ne s'est demandé ce que peut absorber un esprit d'enfant de douze, ou de treize, ou de quatorze ans et ce qu'il est le plus urgent de transmettre. On veut tout faire aborder en même temps.

*Mutatis mutandis*, le problème est un peu le même pour l'agrégation. Vous déplorez qu'un jeune agrégé ne connaisse pas très bien Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl... Mais l'agrégation ne marque pas le terme du travail personnel, elle est bien plutôt le grade qui permet le travail personnel. Qui veut travailler à toute sa vie pour cela. Peut-être seulement, pour bien travailler, une condition est-elle requise, celle de respecter un certain ordre, particulièrement imposé quand on se soucie de bien entendre des doctrines qui, si originales qu'elles soient, ont toujours pris une suite. Et si l'on me dit que la jeune génération tient tout cela pour démontré, qu'il est superflu d'insister sur des remarques aussi banales, je répondrai qu'il m'arrive fréquemment, dans certains collèges et même dans certains lycées, d'entendre énoncer, à propos de philosophes aussi classiques que Descartes ou que Kant, des erreurs peu excusables. Que serait-ce si nous remplacions dans nos programmes Descartes par Nietzsche et Kant par Husserl ? Car il ne peut être question d'ajouter sans supprimer, de doubler ou de tripler le nombre des doctrines à approfondir. À qui réclame des additions, nous sommes en droit de demander à quels sacrifices il consent.

À mon sens, quand on essaie de concevoir une réforme de l'agrégation, il est assez vain de dresser la liste de toutes les connaissances qu'il est précieux pour un philosophe de posséder. Il est peut-être souhaitable qu'il connaisse beaucoup de mathématiques, beaucoup de physique, beaucoup de biologie, de psychiatrie, d'économie politique, de droit, etc. Demandra-t-on qu'il ait tout assimilé, tout approfondi avant l'agrégation ? J'ai été très frappé de ce que sont venus nous dire ici nos jeunes collègues très spécialisés et compétents dans une science. Ils sont venus nous dire, par la bouche de Lautmann : ce qu'on peut faire de sciences avant l'agrégation, c'est négligeable. Ici encore il peut être utile d'avoir acquis des éléments, des connaissances de base ; mais on ne peut pas se donner avant l'agrégation la vraie culture mathématique que s'est donnée Lautmann, parce qu'il lui a fallu, pour s'initier à une seule science, fréquenter pendant quatre ou cinq ans le séminaire mathématique de M. Julia. Exigera-t-on de tout candidat de tels apprentissages ?

Je voudrais maintenant, au sujet de cette seconde leçon qu'on réclame avec tant de raison, que, pour ma part, je voudrais aussi pouvoir proposer, vous soumettre quelques remarques d'ordre pratique.

Nous avons le grand souci de ne pas augmenter la lourdeur du concours, la fatigue des candidats, parce que celle-ci est déjà énorme, et parce que, en particulier, les jeunes filles n'y résistent pas. L'an passé, nous avons eu, je crois, cinq jeunes filles admissibles à l'agrégation. L'une nous a envoyé immédiatement un certificat médical attestant qu'elle était dans l'impossibilité d'affronter l'oral. Les autres sont venues, mais, sur quatre, deux se sont presque évanouies pendant leurs épreuves ; on a été obligé de les faire passer dans une pièce voisine, de leur accorder un assez long repos, d'insister pour qu'elles ne renoncent pas à concourir. Pour que l'une d'entre elles, qui d'ailleurs a réussi, achevât sa leçon, le jury a dû l'encourager par des marques d'assentiment répétées.

Autre remarque, encore plus terre-à-terre. L'oral de l'agrégation exige qu'un candidat de province, étudiant ou professeur souvent peu fortuné, vienne passer trois semaines à Paris. Ce sont de gros frais. Ces jeunes gens ont le choix entre des pensions médiocres et malsaines ou des hôtels ruineux.

Or nous voudrions faire venir à l'oral le plus grand nombre de candidats possible, parce que nous avons reconnu, — M. Brunschvicg ne me démentira certainement pas, — que l'oral est plus révélateur que l'écrit. C'est pourquoi, dès 1939, il y aura très probablement, à l'agrégation de philosophie, une sous-admissibilité. Nous aurons ainsi la possibilité de voir et d'entendre une quarantaine de candidats. Mais si nous imposons une leçon à quarante candidats, l'oral se trouvera prolongé d'au moins huit jours : lourde aggravation pour le budget des candidats et lourde fatigue.

Ces considérations nous ont suggéré la solution suivante : nous avons cherché à instituer une sous-admissibilité sans ajouter d'épreuve ; nous avons pensé que l'explication française pourrait servir à choisir les admissibles parmi les sous-admissibles. Mais cette explication, nous aurions l'intention de la modifier. Nous ne voudrions pas qu'elle fût une épreuve d'érudition. Il suffirait qu'elle donnât au candidat l'occasion de montrer au jury qu'il comprend un texte philosophique classique, qu'il sait en dégager les idées essentielles et les exposer avec netteté. Pour que cette épreuve ne soit pas une épreuve d'érudition, nous serions d'avis de supprimer tout programme très limité d'explication française, de même et pour la même raison que nous avons supprimé le programme de la deuxième composition écrite. Il serait demandé au candidat d'expliquer une page prise dans n'importe lequel des auteurs du programme de la classe de Philosophie, programme déjà très vaste, que nous pouvons rendre encore plus vaste demain. M. Brunschvicg a proposé, il y a déjà un an ou deux, d'accroître le nombre des auteurs inscrits sur la liste à option de la classe de Philosophie, précisément pour élargir encore le choix des explications françaises à l'agrégation, c'est-à-dire pour rendre impossible le « bachotage ».

Notons que les pages à expliquer ne seraient pas choisies obligatoirement dans les ouvrages commentés en classe. Si, par exemple, on explique au lycée le *Discours de la Méthode*, rien n'empêcherait le jury de désigner une page des *Réponses aux Objections* ou des *Passions de l'Âme*. Étant donnée l'étendue du choix possible, une telle explication ne saurait, être le simple écho du professeur. Nous avons connu une époque où certains candidats, commentant des textes trop prévus d'Aristote, apportaient au jury la traduction et les remarques d'Hamelin confiées à une mémoire sûre. Comment les autres candidats eussent-ils pu rivaliser par leurs propres ressources avec l'érudition d'un Hamelin ? C'est ce genre d'épreuve que nous désirons supprimer. Nous voulons entendre le candidat lui-même, non pas un disque de commentaire enregistré.

Une fois la liste d'admissibilité arrêtée, l'oral définitif se passerait comme il se passe actuellement, allégé toutefois de l'explication française. La réforme proposée permettrait donc de créer une sous-admissibilité sans ajouter au concours une seule épreuve. Ce projet sera soumis très prochainement au Conseil supérieur. C'est pourquoi je serais heureux de recueillir dès maintenant les observations qu'il suggère et dont j'ai le plus grand désir de tenir compte.

Une très petite réforme pourrait être immédiatement réalisée, si on la juge opportune. On s'est demandé s'il ne vaudrait pas mieux que le jury cessât d'être muet. Aucun règlement n'oblige le jury à rester muet. Il y a des jurys qui ne sont pas muets. J'ai longtemps fait partie du jury de l'agrégation des jeunes filles (ordre des lettres), jury qui ne s'interdisait pas de poser des questions aux candidates. En particulier, les examinateurs de langue vivante s'adressaient en anglais ou en allemand à la candidate, et provoquaient des réponses dans la même langue. Mais j'ai constaté que les efforts du président du jury, après l'explication française, pour amener la candidate à rectifier une erreur, à mieux dégager le sens de son texte, à compléter son commentaire, n'ont jamais servi qu'à la désarçonner totalement et à lui persuader qu'elle était perdue. Malgré cela, je crois qu'il peut y avoir avantage, dans certains cas, à poser des questions. C'est difficile : telle question permettra à un candidat de briller, telle autre le coulera. On peut faire un essai, avec beaucoup de prudence. Je consulterai mes collègues du jury dès cette année.

Enfin, je serais heureux de recueillir les opinions des membres de la Société française de Philosophie sur le moyen de recruter nos professeurs de collège avec plus de discernement et plus de justice, c'est-à-dire sur l'intérêt qu'il y aurait à instituer une sorte d'examen ou de concours entre les licenciés.

Jusqu'à ces derniers temps, en ce qui concerne l'enseignement philosophique, nous pouvions faire face aux besoins de recrutement, pour les collèges, avec les admissibles à l'agrégation. À cause de l'accroissement des effectifs et des nombreuses créations de postes qui en sont la conséquence, nous avons dû faire appel, surtout dans les lycées et collèges de jeunes filles, à des délégués et à des déléguées non admissibles. Le nombre de telles délégations est bien plus considérable encore dans l'enseignement des lettres et dans diverses disciplines.

Comment sont attribuées ces délégations ? Le ministère se trouve en présence d'un nombre de licenciés considérable, et sur lesquels il est peu renseigné. On peut être renseigné sur tel ou tel, mais il y a presque une injustice à tenir compte de ce qu'on sait sur un postulant., alors qu'il y en a dix autres qui peuvent valoir celui qu'on connaît, et desquels on ne sait rien. Cela signifie que le choix est forcément, quoi qu'il arrive, assez arbitraire, ou plutôt fortuit : c'est le hasard qui en décide. Tel professeur tombe malade. Le ministère n'a pas de candidat. Il laisse le recteur résoudre le problème comme il peut. Le recteur a un licencié sous la main, quelquefois un seul dans cette spécialité ; il délègue ce licencié. Si le hasard veut que ce licencié reste en place un an, deux ans, trois ans, on jugera ensuite vraiment inhumain de lui retirer tout emploi, même si son enseignement est médiocre. Il se trouvera ainsi incorporé, alors que de meilleurs resteront sans poste.

Pour faire disparaître de telles injustices, on cherche un moyen d'opérer une sélection parmi les licenciés. On a créé une commission, qui, d'ailleurs, ne s'est pas encore réunie, car elle sait encore mal ce qu'on attend d'elle. S'agit-il d'instituer une sorte de certificat d'aptitude pédagogique, la licence étant considérée comme une garantie suffisante de savoir ? J'avoue que ce projet ne me séduirait pas. Pendant des années, j'ai inspecté non seulement les classes de Philosophie, mais aussi toutes les classes de lettres, et j'ai rencontré des licenciés si insuffisants que je ne repousserais pas l'idée de leur demander une version ou un thème pour s'assurer qu'ils sont capables d'enseigner décentement le latin. Je n'estime pas que la licence, telle qu'elle s'obtient présentement, soit une suffisante garantie de compétence. Et puis, comment concevoir cet examen uniquement pédagogique ? Pourra-t-on, au grand détriment des élèves, confier une classe à tout licencié qui postulera un poste, pour constater comment il réussit ou comment il échoue ? Se contentera-t-on de lui faire annoter d'encre rouge quelques dissertations ?

En tout cas, dès aujourd'hui la question est officiellement posée : doit-on créer un grade, intermédiaire entre la licence et l'agrégation, plus exactement, entre le diplôme d'études supérieures et l'agrégation, et par quelles épreuves ce grade sera-t-il conquis ? Dès que ce grade existera, il fera surgir un nouveau et délicat problème : quels sont les droits qu'il confèrera et quels sont ceux que confèrera, en regard, l'admissibilité à l'agrégation ? Actuellement l'admissibilité confère à un postulant une priorité sur tout licencié non admissible. Ce principe de sélection peut être critiqué, pour la raison qu'un professeur, c'est avant tout quelqu'un qui parle et que, jusqu'ici, l'admissibilité s'obtient uniquement après un écrit. Tel admissible à l'agrégation peut être incapable de faire une leçon, de se faire suivre par les élèves, de tenir une classe ; il peut être sourd, il peut être bègue. Il bénéficiera quand même de son titre d'admissible.

Le problème va intéresser certains groupements, par exemple, la Société des Agrégés. Elle défendra sans doute le privilège de l'admissibilité d'agrégation. Je crois cependant que, si on crée ce grade qui n'a pas encore de nom, il faudra qu'il confère un droit supérieur à celui de l'admissibilité, parce qu'il aura permis de constater un certain ensemble de qualités pédagogiques sur lesquelles l'écrit de l'agrégation ne renseigne pas.

Tels sont les différents problèmes que je sou mets à l'examen de la Société française de Philosophie, et en disant que je vous les « sou mets », je ne veux pas simplement user d'une formule courtoise : je sollicite des objections, que je suis tout disposé à transmettre à la Direction de l'enseignement du second degré.

Pour me résumer, je pose deux questions : 1° Que pensez-vous de l'institution, qui est à l'étude, d'un grade intermédiaire entre le diplôme d'études supérieures et l'agrégation ? 2° Maintenez-vous l'exigence de deux leçons aux oraux de l'agrégation, dût cette exigence prolonger des épreuves déjà accablantes ? Je rappelle que l'explication française, telle que nous la concevons comme épreuve de sous-admissibilité, devrait être une leçon plus qu'une explication : elle ne ressemblerait aucunement à une explication minutieusement préparée de la *Physique* d'Aristote ou des *Académiques* de Cicéron.

**M. Nabert.** — Je voudrais faire seulement quelques remarques. Première remarque : la proposition de M. Friedmann de substituer à l'agrégation telle qu'elle est ou pourrait être, une sorte d'examen professionnel, ne paraît pas avoir recueilli l'assentiment des membres de l'assemblée.

La deuxième observation (liée d'ailleurs à la première) concerne la quasi-impossibilité, M. Parodi l'a souligné, de dissocier dans une pareille épreuve les qualités dites pédagogiques et les qualités qui attestent la valeur et les promesses, si je puis dire, d'une pensée. La troisième remarque a trait à l'exposé si pénétrant, si riche, de M. Merleau-Ponty ; j'y ai retrouvé les échos de conversations d'étudiants. J'en retire la conclusion que l'agrégation ne peut pas ne pas suivre, avec quelque retard, les mouvements profonds, les mutations réelles de la pensée, mais que, si ce retard s'accroît, il en naît une très réelle inquiétude dans l'esprit des étudiants. Il faudrait donc, autant que possible, maintenir la tradition, la continuité inévitable, tout en laissant pénétrer dans le concours comme un écho des discussions et de la vitalité de la pensée actuelle.

Telles sont les trois remarques que je voulais faire quant aux modalités de l'agrégation.

Mais il y a un autre problème, tout à fait différent de celui-ci, qui concerne la création d'un examen, ou d'un concours, intermédiaire entre la licence et l'agrégation, qui serait réservé aux professeurs des collèges. C'est une question très importante et très délicate. Les agrégés auxquels nous en parlons redoutent, en tout cas, que la création d'un pareil concours ne fasse double emploi avec l'agrégation, qu'il ne tende à se substituer à elle et, en quelque manière, à abaisser son niveau. Car il y aurait presque invinciblement une sorte de rivalité entre un concours qui serait peut-être très rapidement aussi difficile que l'agrégation elle-même, et l'agrégation proprement dite.

**M. Léon Brunschvicg.** — Permettez-moi d'oublier un instant la place que j'occupe pour apporter mon témoignage — côté jury — à l'appui de ce que vient de dire M. Merleau-Ponty. Le malentendu entre les candidats et les juges est d'autant plus grave qu'il repose sur une psychologie imaginaire, et qu'il apparaît par là presque incurable. Les « jeunes » ont décidé que les « vieux », non seulement ne peuvent avoir que de vieilles idées, mais encore qu'ils ne peuvent aimer que les vieilles idées. Alors ils se déguisent en vieillards pour nous plaire ; ils se déguisent mal, et ils nous en veulent doublement, parce qu'ils se sont crus obligés de prendre un déguisement, et parce que cela ne leur a pas réussi. Je me rappelle qu'avant les épreuves orales de 1937 j'avais demandé aux admissibles d'avoir confiance, d'abord en eux, ensuite en nous. Mais, sauf pour le dernier admissible qui, aussi bien, a fini le premier du concours, cet avis charitable n'a guère été retenu. Les jeunes sont plus traditionalistes que nous le souhaiterions, et ils continuent à être victimes de l'épouvantail qu'ils se sont bénévolement forgé.

**M. Uri.** — J'aurais volontiers présenté quelques remarques sur les propositions de M. l'inspecteur général Roustan. Je parlerai comme l'un de ces jeunes professeurs encore proches de l'agrégation auxquels le prospectus de la séance faisait appel.

Je dois dire que son idée d'une leçon sur un texte m'inquiète terriblement, même non préparée. Je ne pense pas faire de contresens ?

**M. D. Roustan.** — L'explication d'un texte français non préparé, qui est aujourd'hui proposée comme épreuve au premier oral, ne ressemblerait aucunement à la « leçon sur texte », exigée des candidats en 1937, leçon dont nous avons demandé et obtenu la suppression et que nous n'avons aucune envie de faire revivre. Cette « leçon sur texte » nous est apparue, après essai, comme une expérience désastreuse, parce que les candidats ne savaient pas et ne pouvaient pas savoir ce qu'on attendait d'eux. Il leur avait été dit que cette épreuve n'était pas une leçon historique, et, en fait, ils se voyaient contraints d'exposer la pensée de tel ou tel philosophe. On ne comprendra le caractère équivoque de cette leçon que par un exemple. On avait proposé à un candidat une page de Condillac, commençant à peu près ainsi « On ne connaît bien une chose que lorsqu'on en a fait l'analyse... » Prise isolément, cette assertion pouvait être discutée en elle-même, sans qu'on s'occupât de telle ou telle doctrine particulière. Mais puisque cette formule était suivie de vingt lignes de Condillac, il était légitime que le candidat se préoccupât de restituer à son texte sa signification précise, c'est-à-dire s'inquiétât de la signification qu'il avait chez Condillac, lequel n'entendait pas l'analyse comme Descartes ou tel autre philosophe. En fait, je crois bien que les leçons les mieux notées ont été celles où l'histoire de la philosophie tenait la plus large place, alors que les candidats avaient été mis en garde dès le premier jour de l'oral contre la tendance à se rejeter sur l'histoire.

Ainsi cette épreuve trahissait les candidats. Nous l'avons reconnu tout de suite et, pour qu'elle ne fût pas trop funeste, nous n'avons trouvé qu'un moyen, celui d'attribuer des notes qui ne pouvaient ni

beaucoup nuire, ni beaucoup servir. Par cette grisaille, nous avons pratiquement annulé l'épreuve. Ensuite nous l'avons fait annuler officiellement. Il n'est pas question d'y revenir.

**M. Uri.** — Je sais bien. Mais il n'empêche que votre épreuve aura une attache historique, et dans cette mesure sera dangereuse du point de vue du candidat.

**M. D. Roustan.** — L'épreuve nouvelle ne sera pas équivoque. Le candidat sera en face d'un texte à expliquer. Si c'est une page de Descartes, il n'aura pas à craindre qu'on lui reproche de parler de Descartes, alors qu'avec l'ancienne épreuve dite « leçon sur texte », il risquait, à propos d'un texte de Descartes, d'encourir pareil reproche.

**M. Uri.** — Alors même que les textes ne sont pas préparés, je me représente la psychologie du candidat, effrayé de tomber sur un texte qu'il ne connaît pas. Je crois que vous allez déterminer de sa part une chasse à tous les textes possibles, de telle sorte qu'il ne se trouve pas, devant le jury, en contact avec un texte pour la première fois.

Je reviens ici à vos objections contre l'idée d'une deuxième leçon. Elles sont infiniment douloureuses, puisque vous avez indiqué les principales raisons de la combattre : raisons physiques, pour les candidats qui ne peuvent pas en supporter la fatigue, raisons pécuniaires, pour ceux qui ne peuvent pas faire les frais d'un séjour prolongé à Paris. Je crois que l'agrégation de philosophie est la seule où ces questions n'aient pas été résolues ; c'est la seule où il n'y ait qu'une leçon. Est-ce que le problème ne pourrait être résolu, dans un tout autre sens, sans augmenter le poids des épreuves, la durée du concours et les charges financières ?

Il serait, en effet, à mes yeux très désirable d'avoir deux leçons, et en contre-partie de supprimer une ou deux explications de textes, de sorte que le concours ne durerait pas plus longtemps.

**M. D. Roustan.** — On a cherché dans cette voie. Mais quelle explication supprimer ? M. Vial avait eu l'idée de faire décider par le sort, à la veille du concours, si l'explication grecque ou l'explication latine serait supprimée. Un candidat qui ne saurait pas un mot de grec ou qui n'aurait pas ouvert ses auteurs grecs pourrait donc réussir grâce à la seule explication latine, l'année où le sort le favoriserait, et n'aurait qu'à s'effacer en attendant des jours meilleurs l'année où le grec serait exigible. Et mettons-nous à la place du candidat qui a donné un gros effort pour préparer ses auteurs grecs et qui apprend, le jour du concours, que son labeur est vain !

**M. Uri.** — Pourquoi a-t-on eu en vue l'explication latine ou grecque ?

**M. D. Roustan.** — Parce que personne n'a voulu supprimer l'explication française.

**M. Uri.** — C'est la seule aussi que j'aurais pensé à garder.

**M. Léon Brunschvicg.** — Ce qu'a dit M. Roustan est important à retenir. Il n'appartenait pas au Conseil supérieur lorsque la leçon-explication, dont il vient d'ailleurs d'obtenir la suppression, nous a été imposée. De même la majorité du Conseil continuant à considérer que la philosophie est une espèce du genre *littérature* ne nous permet pas de libérer les candidats d'une explication, à peu près obligatoire, d'auteurs grecs, qui se fait nécessairement pour beaucoup par personne interposée, et d'une explication obligatoire d'auteurs latins alors que parmi les écrivains pour qui le latin était la langue naturelle il n'y a pas eu de philosophe original. Nous tournons la difficulté comme nous pouvons, en inscrivant au programme les *Méditations* de Descartes ou l'*Éthique* de Spinoza ou les *Opuscules* de Leibniz. Mais qu'on ne nous rende pas responsables d'un état de choses contre lequel nous n'avons cessé de protester dans l'intérêt de la sincérité des épreuves et du réel progrès de la philosophie.

**M. D. Roustan.** — M. Uri dit qu'on pourrait supprimer l'explication latine et l'explication grecque. Cela pose une question qui déborde l'agrégation de philosophie. C'est comme si on réclamait la suppression du latin et du grec dans l'enseignement secondaire.

Je crois que nous ne pouvons pas discuter ce vaste problème à l'occasion d'une réforme de l'agrégation.

En ce qui concerne spécialement la philosophie, on peut tout de même dire, quelle que soit l'opinion qu'on professe sur le latin et le grec en général, qu'il y a un grand nombre de textes grecs et latins de première importance en philosophie, non seulement dans l'antiquité, mais aussi au Moyen Age et dans les temps modernes. Je ne condamnerais pas un jury d'agrégation qui inscrirait tel opuscule de Saint Augustin ou tel texte de Saint Thomas sur le programme de l'agrégation.

Eu tout cas, il y a des auteurs comme Spinoza qui ont écrit en latin ; il y a une partie de l'œuvre de Leibniz en latin ; il y a des textes de Descartes en latin. Allons-nous renoncer à ce qu'un professeur de philosophie soit capable de lire le texte même de Spinoza, ou des *Méditations* de Descartes en latin ? Cela me semblerait assez grave.

**M. Poirier.** — Ne serait-il pas possible de bloquer les épreuves d'un candidat, de façon à ce que la moitié des candidats passent les dix premiers jours et la seconde moitié pendant les dix jours suivants ? Le séjour à Paris se trouverait ainsi réduit.

**M. D. Roustan.** — Cela pourrait se faire.

*(L'heure étant trop avancée pour continuer la discussion, le Président déclare la séance levée à 19 h. 15.)*