

Séance du 24 novembre 1990

**RÉFLEXION SUR L'ÉTAT ACTUEL ET LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA  
PHILOSOPHIE EN FRANCE**

La séance sera ouverte par deux brefs exposés d'information et d'explication présentés par M. Jacques DERRIDA, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences sociales, co-président de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie<sup>1</sup>, et M. Bernard BOURGEOIS, professeur à l'Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne, ancien président du jury de l'Agrégation de Philosophie.

---

<sup>1</sup> Il s'agit de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie instituée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Son bureau était composé de MM. Jacques Bouveresse et Jacques Derrida, co-présidents, M. Jacques Brunschwig, Jean Dhombres, Mme Catherine Malabou, M. Jean-Jacques Rosat. Elle s'est réunie de janvier à juin 1989 et a donné lieu à un Rapport publié en juillet 1989 sous le titre *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la Philosophie* (N.D.L.R.)

## COMPTE RENDU DE LA SÉANCE

*La séance est ouverte à 16 h. 30, à la Sorbonne, Amphithéâtre Michelet, sous la présidence de M. Jacques D'Hondt.*

**M. Jacques D'Hondt.** — Avant d'ouvrir la séance proprement dite, consacrée à une réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France, je voudrais, selon notre coutume, réserver quelques instants à la mémoire des membres de notre Société récemment disparus, et aussi communiquer quelques informations.

Avec Edgar Wolff, c'est l'un de nos plus anciens sociétaires qui nous quitte. Il avait donné en février 1955, une conférence sur *Les perspectives philosophiques et morales ouvertes par la caractériologie*, conférence qui avait été honorée des observations de Ferdinand Alquié, de Gaston Bachelard, d'Eugène Minkowski. Edgar Wolff suivait nos réunions avec une assiduité exemplaire, et il y prenait très souvent la parole. Nous ressentirons désormais avec émotion son absence et son silence.

Louis Althusser avait donné devant notre Société, en février 1968, année historique, une conférence mémorable sur *Lénine et la philosophie*. Avaient participé à la discussion, entre autres, outre Jean Wahl qui présidait, le Père Stanislas Breton, Jean-Pierre Faye, Jean Hyppolite, Paul Ricœur, Pierre-Maxime Schuhl... Le public était exceptionnellement nombreux et avait pu se transporter, grâce à Jean Wahl, dans un grand amphithéâtre. Althusser n'agitait pas seulement, avec son sujet et sa manière, notre vieille Société de Philosophie qui, d'ailleurs en avait vu d'autres, mais, en cette période tumultueuse, il provoquait un renouvellement de la philosophie, et en particulier de la philosophie marxienne — renouvellement dont le retentissement se fera encore longtemps sentir. Nous n'oublierons pas cette figure philosophique, ses exigences théoriques, son destin tragique.

À une date récente, nous avons appris avec désolation la mort de Jacques Rivelaygues, charmant collègue, professeur remarquable, emporté trop tôt. Rivelaygues n'a pas eu le temps d'achever la grande œuvre à laquelle il travaillait. Mais, heureusement, aux articles qu'il avait pu faire paraître, ses amis ont ajouté un recueil des belles leçons qu'il avait données en Sorbonne, sous le titre *Leçons de métaphysique allemande*.

Tous ces penseurs ont œuvré, chacun à sa manière, pour que l'activité philosophique ne s'interrompe pas. L'évocation de leur mémoire me conduit donc tout naturellement à rappeler une importante manifestation récente de cette activité.

J'ai eu souvent l'occasion d'annoncer ici le congrès de Philosophie de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue française (A.S.P.L.F.), Association dont notre Société Française de Philosophie est membre, et membre éminent pourrait-on dire. Ce congrès a bien eu lieu en septembre dernier, à Tunis, comme c'était prévu, et il a connu un très grand succès.

Nos amis de la Société Tunisienne de Philosophie ont parfaitement réussi à organiser cette rencontre internationale, et l'on sait que cela ne va jamais sans difficultés de toutes sortes. Leur dévouement et leur habileté élèvent la Société Tunisienne à un haut niveau d'activité et de responsabilité. Ils n'auraient pu mener à bien cette entreprise sans l'aide des plus hautes autorités tunisiennes dont ils avaient su gagner la confiance et qui ont donné au congrès maintes marques de leur estime et de leur chaleureux soutien.

Réunir dans la plus grande liberté d'expression et dans la plus grande cordialité un public de deux cents philosophes soucieux de s'exprimer en langue française, issus de quatre continents et de plus de quarante nations, au Maghreb, dans un moment de haute tension internationale, cela n'allait pas de soi ! Il fallait la foi dans l'universalité essentielle de la philosophie en même temps que la reconnaissance des différences qu'elle revêt dans ses manifestations. Nos collègues tunisiens avaient été bien avisés de choisir pour thème général du congrès : *Critique et différence*. Thème qui fut traité sous tous ses aspects dans plus de cent conférences, tables rondes, communications ! Les *Actes* du Congrès témoigneront du sérieux et de l'ampleur de ce travail.

Il était indispensable que les membres de la Société Française de Philosophie fussent informés de tout cela. Mais il est temps, maintenant, d'entendre l'exposé de M. Jacques Derrida, et je lui donne la parole.

**M. Jacques Derrida.** — Je remercierai d'abord la Société Française de Philosophie, son Président, son Bureau et ses membres pour l'invitation dont ils m'ont honoré.

Devrais-je dire « cela me rajeunit » ou au contraire « cela ne me rajeunit pas » ? Le fait est, me dit ma mémoire, que deux décennies sont largement passées depuis qu'en janvier 1968 c'est Jean Wahl, alors président, que je remerciai pour son hospitalité. M. Henri Gouhier était déjà le vice-président de la Société. Jean Hyppolite assistait à cette séance et je voudrais saluer sa mémoire. Georges Canguilhem était aussi présent. En prononçant ces noms avec respect, peut-être aurai-je déjà abordé, implicitement sans doute, et obliquement je le concède, le sujet proposé.

Depuis 22 ans, et c'était la veille de mai 1968, le *paysage* a bien changé, et en lui ce paysage dans le paysage que découpe toujours une scène philosophique. Le paysage est autre — et le pays. Je souligne le mot *pays* : le titre de cette séance, et il nous faut en tenir le plus grand compte, annonce en effet une *Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France*. Ce titre attire notre attention sur la *frontière*, même et surtout s'il ne nous confine pas dans des particularismes, puisqu'il nomme la philosophie. Je proposerai un sous-titre : *La philosophie demandée*.

Ce n'est certainement pas, l'archive peut sans doute l'attester, la première fois que la Société Française de Philosophie, depuis sa fondation au début du siècle, se donne ce thème de réflexion et l'aborde dans l'inquiétude d'une conscience de crise, dans le différend, la discorde, parfois le soupçon, en tout cas une incontestable dramatisation. Cette scène se répète, elle le fait avec plus de fréquence depuis deux décennies et, sauf erreur, qu'on le regrette ou qu'on s'en félicite, la France est le seul pays au monde dans lequel une communauté nationale de philosophes et de professeurs de philosophie s'interroge régulièrement elle-même, et de cette façon, à la fois polémique et angoissée, sur son destin national. Cette récurrence, dont je ne crois pas qu'elle ait un équivalent dans aucun autre pays au monde, mériterait d'être interrogée pour elle-même. Nous n'avons ici ni les moyens ni le temps de le faire et je dois annoncer sans tarder les limites dans lesquelles je devrai tenir cette introduction brève et partielle (notamment pour laisser le plus vite possible la parole à mon ami Bernard Bourgeois). Il va de soi qu'une analyse de l'« état actuel » (ce sont les mots du titre) perd beaucoup de son sens et de sa nécessité sans une généalogie qui remonterait très haut, au moins jusqu'au début du siècle passé quand ont commencé à se fixer les traits les plus originaux (à peu près sans équivalent au monde pour ce qui regarde la philosophie) de *notre* système d'enseignement. Ces traits ne sont pas naturels : ils ont une histoire, chacun le sait, et il ne faut ni l'oublier ni le dénier, surtout au moment où nous tenons à garder en vie et à faire croître le meilleur de cet héritage. Être attentif à l'historicité, c'est-à-dire à la non-naturalité et aux caractères politico-sociaux des dispositifs institutionnels de cet enseignement, c'est savoir que, jusque dans ce qu'ils ont de plus nécessaire et de plus précieux aux yeux de tous, ils sont fragiles, labiles, menacés. C'est aussi savoir, heureusement, et pour les mêmes raisons, qu'ils sont perfectibles.

D'autre part, il serait aussi artificiel, abstrait, déformant, de dissocier l'enseignement de la philosophie de ce qu'on appelle la recherche. Cela, nous ne le ferons pas : nous rapporterons sans cesse l'enseignement à la recherche — encore que ce dernier mot m'ait toujours paru trop positiviste dans certaines de ses connotations et mal convenir, dans son application parfois rigide et imposée à la philosophie, plus précisément à ce qui, dans la pensée philosophique, déborde le temps strict ou délimitable de l'acte pédagogique.

Enfin et surtout, il serait inconséquent de dissocier l'enseignement de la philosophie d'une part et, d'autre part, les contenus philosophiques ou l'histoire de la philosophie dans ce pays. Et non seulement de la philosophie. La généalogie dont je parlais à l'instant, celle qui reconstituerait les prémisses de l'état actuel de l'enseignement de la philosophie en France, ce n'est pas seulement une filiation étroitement institutionnelle, l'histoire des structures pédagogiques, des rapports si féconds et singuliers dans notre pays entre la classe de philosophie, devenue un ensemble de Terminales à nombre variable de sections, les classes préparatoires aux grandes Écoles, les Écoles normales et l'Université, le(s) baccalauréat(s), les concours nationaux (grandes Écoles, Capes, agrégation) ou l'histoire des formes et normes didactiques, discursives, rhétoriques qui ont été réglées en retour par l'artefact incomparable de ce dispositif unique au monde. Non, cela devrait être aussi une histoire dont certains (dont je ne suis pas) diraient qu'elle est « proprement ou purement philosophique » : elle concerne, en effet, non seulement tous ces artefacts

institutionnels, mais les *contenus* de la pensée philosophique en France (je préfère dire « en France » plutôt que française) ; elle concerne les philosophes et les discours philosophiques qui ont été formés ou marqués par ce système d'enseignement et qui l'ont en retour réfléchi, infléchi, réorienté. Une analyse diachronique ou synchronique de l'enseignement de la philosophie ne peut pas et ne devrait pas être dissociée d'une analyse philosophique de la philosophie ou des philosophies. Comme il n'est pas question que je respecte un tel impératif en 30 à 45 minutes, je veux au moins rappeler la nécessité de lui faire justice en principe, non seulement pour une histoire ou une vue rétrospective, mais aussi pour les débats actuels ou les orientations à venir. Qu'on le dise ou non, qu'on le perçoive plus ou moins clairement, il y a derrière tous les débats en cours, et donc dans les discussions qui s'engagent ici, des enjeux philosophiques de fond, des différences et des différends philosophiques dans l'interprétation de la philosophie, du philosophique même, de l'unité du philosophique ; il y a entre nous des désaccords quant à cela même que nous nous accordons pourtant tous en principe pour exiger qu'on la respecte, à savoir l'identité, l'unité, la spécificité du philosophique, l'irréductible originalité du « besoin de philosophie », comme dit Hegel ou de « l'intérêt de la raison », pour parler plutôt comme Kant — et déjà pour dire quelque chose d'un peu différent.

Cette discussion philosophique au sujet de la philosophie, de l'« intérêt de la raison » ou du « besoin de philosophie » peut séparer, éloigner ou opposer tous les philosophes de ce pays, qu'ils soient ou non philosophes de profession. Mais peuvent-ils du moins en parler ensemble ? Peuvent-ils en discuter ensemble ? Autrement dit, peuvent-ils *partager* un langage, des axiomes, un lieu, un intérêt ou un désir suffisamment communs pour en discuter, fût-ce pour sceller ensemble les conclusions d'une dissension ? Autrement dit, pour formuler dans un langage intelligible et acceptable pour tous les termes mêmes de leur différend ?

Sur le fond d'une grande anxiété à ce sujet, telle est en tout cas la question qui m'aura inspiré ou dicté une règle pour les quelques réflexions que je livre à votre discussion, y soumettant dès lors la règle même que je vais me donner pendant cette brève introduction.

Quelle est cette règle ou cette maxime ? Compte tenu du lieu et du temps et des moyens, pour des raisons *d'économie*, donc, je dois renoncer à traiter directement de trois thèmes inégalement importants ou urgents, mais tous nécessaires. Lesquels ? D'abord ceux que j'indiquais à l'instant, la longue et complexe généalogie des dispositifs institutionnels présents et en cours de transformation, puis le *contenu* des philosophies qui en France répondent, se conforment à ces dispositifs parfois en les transformant — dispositifs qui ne sont pas seulement, je le répète, des structures d'administration ou de gestion de l'enseignement et de la recherche (classes, horaires, systèmes d'évaluation), mais demeurent inséparables de normes philosophiques, logico-rhétoriques, socio-linguistiques.

Mais au risque de surprendre, je dois exclure encore un troisième thème. Je ne parlerai pas, du moins pas directement, surtout pas pour lui-même, mais seulement comme d'un indice, du Rapport que la Commission de Philosophie et d'Épistémologie a publié l'an dernier et qui, nous le savons tous, est aujourd'hui l'objet de discussions vives et de prises de parti, parfois de prises à partie passionnées. Ce Rapport est publié et, je l'espère peut-être avec optimisme, lu, c'est-à-dire compris ; et si vous le souhaitez, sur son contenu comme sur celui des autres thèmes que j'exclus faute de temps, nous pourrions revenir au cours de la discussion que je me contenterai d'introduire.

Ayant exclu tant de choses pour des raisons d'économie et de méthode, que me reste-t-il à dire ? Et quelle est donc la règle que je me suis donnée et que je soumetts à votre discussion ?

En me demandant ce que je pourrais faire de plus spécifique, moi, aujourd'hui et ici, pour assumer au mieux ma responsabilité institutionnelle et philosophique dans cette condition particulière, je me suis dit qu'il fallait procéder *réflexivement* et *rétrospectivement* : non pas sur les principes mêmes que nous avons énoncés (ces « principes » — j'insiste sur ce mot et sur ce qui porte ce titre dans notre Rapport — sont en principe connus et je n'ai lu ou entendu personne y faire sérieusement objection), mais sur les principes de ces principes, à savoir sur ce qui, en vue de ces principes, a guidé les membres de cette Commission dans son travail, dans les impératifs, les maximes ou les règles qu'elle s'est données, sous une forme explicite ou implicite. Autrement dit, en procédant de façon, disons, plus réfléchissante que déterminante, je me demanderai, un fait étant là, cette Commission ayant travaillé, consulté, réfléchi, offert telle ou telle proposition à la discussion, quelle aura été, dans sa généralité, la loi ou le sens de ce fait, de cet indice, de cet exemple ? Je traiterai donc notre travail non pas comme exemplaire mais comme un exemple particulier sur lequel procéder à un exercice de lecture réfléchissante. Je vous proposerai donc une réflexion générale sur le *fait particulier* d'une réflexion maintenant publiée.

En dégagant ces principes de principes ou ces axiomes, je me suis dit que j'avais une chance d'abord de mieux comprendre et faire comprendre ce qui s'est passé, ensuite de retrouver ce langage commun, partageable, dans lequel des accords ou même des désaccords trouveraient un lieu approprié. Car ce souci même aura été, justement, le souci *constitutif* de cette Commission. Il est lisible à chaque signe, visible à chaque pas. Cette Commission, je le rappelle, a fait un travail de consultation, de réflexion et de proposition en toute liberté, sans aucun engagement auprès d'aucun pouvoir politique ou institutionnel (syndical ou corporatif), auprès d'aucune des instances qu'elle a cependant écoutées, entendues, sans aucune demande ni promesse autre que celles de faire connaître à un moment donné le résultat de ce travail. Cette Commission a voulu se lier, si je puis dire, à elle-même en se donnant pour principe et pour tâche de trouver le lieu, je ne dirai pas de consensus, mais de communauté philosophique pour la diversité des corps enseignants et des institutions d'enseignement (tous représentés dans notre Commission), mais aussi pour la diversité des orientations philosophiques, mais aussi des élèves ou des étudiants, mais aussi des citoyens que nous devons tout faire pour entendre et représenter *en nous*, même si cette Commission ne pouvait travailler comme un Parlement ou une Assemblée générale. Une telle présomption eût été grave si nous avions eu quelque pouvoir de décision. Elle était au contraire un devoir dès lors que nous devions écouter, consulter, interroger, réfléchir, proposer, sachant que d'autres instances de proposition seraient encore instituées après nous (par exemple le Conseil National des Programmes qui prendrait à son tour ses responsabilités « consultatives » au cours du long processus d'une discussion ouverte dans le pays) et qu'il reviendrait finalement au gouvernement et aux élus de décider et de mettre en œuvre leurs décisions.

Il s'agissait donc de réfléchir au lieu, le lieu, depuis le lieu de communauté philosophique dans lequel, je ne dis pas encore un accord unanime, mais une discussion rationnelle pouvait s'engager sur l'essentiel de ce que cette communauté supposée tenait à être, à faire et à penser. Pour mettre en scène de façon plus sensible ce que je suis en train de dire, la question et la tâche étaient les suivantes entre Bouveresse et moi, ce n'est un mystère pour personne, entre nous deux et les autres membres de la Commission, Brunschwig (Vice-Président de cette vénérable Société), Dhombres, Malabou et Rosat, la proximité philosophique n'est pas ce qui saute aux yeux d'abord, ni la ressemblance des styles, des pratiques, des méthodes, des objets philosophiques, sans parler des différences de génération ou de la diversité des situations professionnelles. Cette diversité a même été la règle de notre rassemblement. Entre certains d'entre nous, on a pu même, en d'autres occasions, parler non seulement de pluralité ou d'hétérogénéité, mais de conflit.

La question et la tâche étaient donc claires : *que voulons-nous en commun aujourd'hui ?* Sur quoi pouvons-nous nous entendre pour continuer la discussion et pour proposer de continuer la discussion ? Et donc le travail philosophique ? Et donc sur quoi la plus grande diversité de philosophes et de citoyens de ce pays — que nous essaierons de représenter du mieux que nous pourrons — pourrait-elle s'entendre pour identifier des problèmes, former des hypothèses, engager une discussion, pour souscrire en un mot aux principes, ou aux protocoles d'une discussion ? Et donc du travail et de l'expérience philosophiques ? Bien que notre Commission eût à s'occuper d'abord des « contenus », comme on dit, de l'enseignement, il allait de soi, et nous l'avons tout de suite marqué, que cette question des contenus était inséparable de toutes celles auxquelles nous avons touché dans notre travail (à savoir la quasi-totalité des conditions de l'enseignement philosophique en France).

Eh bien, si je réfléchis aujourd'hui à ce qui nous aura au fond guidés, au moins implicitement, dans l'élaboration des questions ou des propositions de réponses, c'est l'évidence suivante : compte tenu d'un grand nombre de données nouvelles sur lesquelles nous n'avons pas le droit de fermer les yeux (je dirai lesquelles tout à l'heure), *il ne faut rien détruire* aujourd'hui de l'héritage institutionnel français dans ce qu'il a de plus singulier, de plus artificiel certes, mais aussi de plus précieux. C'est là notre première responsabilité. Et vous aurez remarqué — mais j'y reviendrai aussi — que *nous n'avons proposé aucune mesure négative* (suppression, élimination, péremption). Ne rien détruire, donc, mais inventer ce qu'il faut inventer si nous voulons garder en vie, c'est-à-dire en état de transformation active et productive, le meilleur de ce qui nous a été légué. Autrement dit, l'axiome qui nous a guidés serait le suivant — et on peut aussi bien le juger conservateur que révolutionnaire, ce qui prouve que les deux qualifications sont peu pertinentes et peu intéressantes : la fidélité la plus exigeante à la mémoire et à la prescription d'une tradition, la responsabilité devant la tradition consiste à innover le plus possible sans détruire ou en détruisant le moins possible — inventer ou enrichir pour ne pas détruire la richesse, à la condition et en vue de ne pas perdre ce qui nous est donné.

Quelques exemples maintenant après une confiance que je ferai non pas au titre de membre ou de Co-Président de la Commission, mais en mon nom propre, c'est-à-dire au nom de quelqu'un qui fut *aussi* observateur de cette Commission. Tenu d'observer honnêtement une règle commune, c'est-à-dire de la respecter, je n'avais pas à m'interdire néanmoins d'*observer* aussi ce qui se passait. Eh bien, j'ai trouvé ce Rapport si respectueux de l'héritage, si protecteur de la tradition, au point de ne proposer aucune remise en question, ni de l'essentiel de la Classe de Philosophie, ni des Concours (agrégation et Capes), ni des grandes Écoles, ni même des types d'exercice (comme par exemple la dissertation, dont nous reparlerons et que personne dans la Commission et dans son Rapport n'a proposé de supprimer nulle part), j'ai donc trouvé ce Rapport si soucieux de ne rien compromettre de ce qui est en place que je m'attendais, en tant qu'observateur, à le voir accusé de conservatisme, soupçonné de rester trop timide et modéré dans ses propositions réformatrices. J'expliquerai pourquoi j'ai cru devoir me ranger à un réalisme modéré sur un certain nombre de points qui me paraissent devoir appeler un jour, plus tard, dans un contexte changé, plus d'audace inventive et de radicalité. Qu'un Rapport aussi prudent et modéré ait bouleversé certains de nos collègues, qu'il ait paru menaçant et révolutionnaire à d'autres, voilà qui doit nous donner beaucoup à penser sur ce qui fait l'objet de cette séance, à savoir l'état actuel de l'enseignement philosophique et ses perspectives d'avenir. Je ferme cette parenthèse et j'analyse quelques exemples.

Je commence naturellement par la Terminale, l'ancienne Classe de Philosophie. Je poserai à son sujet une triple question et je l'intitulerai « question de frontière ». Et puisque j'en suis à ce type d'annonce destinée à rassembler, à mettre de l'ordre dans un propos, disons que je privilégierai dans ce bref exposé, quoique de façon inégale faute de temps, le concept de *frontière* (frontière nationale : le modèle français et l'Europe ; frontière entre les classes, la Terminale et les autres classes ; frontière sociale, frontière entre les disciplines ou entre les humanités et les sciences, frontière entre des genres de discours ou des types d'exercices : entre la dissertation par exemple, ou la leçon et les autres) et je m'attacherai un peu plus attentivement à *deux concepts* qui sont le lieu de la plus grande confusion dans nos débats actuels, me semble-t-il, plus précisément à deux mots au statut conceptuel incertain, et que tout le monde utilise, instrumentalise avec empressement, deux mots que nous devrions prendre le temps de clarifier patiemment, deux mots d'ordre, car ce sont aussi des mots d'ordre, d'un ordre très hétérogène, mais qui se trouvent entraînés aujourd'hui dans une problématique commune, à savoir le mot « dissertation » (Qu'est-ce qu'une dissertation ? Autour de quoi se bat-on quand on discute du modèle de la dissertation ?) et le mot de « démocratisation » (Qu'est-ce que c'est dans ce contexte, la démocratisation ? Y en a-t-il ? S'il doit y en avoir, que faut-il faire ? À quoi faut-il veiller sous ce titre ?).

La Terminale, l'ancienne Classe de Philosophie, chacun sait que ce n'est pas seulement une précieuse originalité de la République française : elle commande, de près ou de loin, toute l'architecture, si je puis dire, de l'enseignement philosophique et sans doute aussi une bonne part des recherches et des productions philosophiques de ce pays. Pour me limiter à un indice apparemment externe, le nombre des étudiants en philosophie est dans une certaine mesure, assez large je crois, réglé par la perspective professionnelle d'enseigner au lycée ; et comme l'Université et les grandes Écoles ont été jusqu'ici (nous parlerons tout à l'heure des IUFM) les lieux principaux de formation de ces enseignants, la vitalité de l'enseignement et de la recherche philosophique dans ce pays dépend dans une large mesure, pour le nombre et la qualité, de l'existence de cette classe de philosophie. Et réciproquement. C'est pourquoi tout, dans notre réflexion et dans notre Rapport, devait tendre à sauvegarder, à consolider et étendre ce que nous avons appelé le « temps fort » de l'enseignement philosophique, à savoir celui de la Terminale. L'accord a été facile à ce sujet entre nous. Tout le monde est favorable au maintien, à la consolidation et au développement de la philosophie en Terminale. Et nous avons là l'exemple par excellence d'une donnée de l'« état actuel » et d'une « perspective » d'avenir sur lesquelles, par delà tous les différends et toutes les différences possibles, il y a entre tous les philosophes de ce pays une véritable communauté, un axiome commun ou un contrat fondamental. Ne l'oublions jamais : c'est là que le « besoin de philosophie » ou l'« intérêt de la raison », pour n'être jamais naturels, sont le mieux partagés : je ne dirai pas par tous les citoyens de ce pays, mais par la communauté des philosophes professionnels, de ceux qui aspirent à en faire partie ou par tous ceux à qui la philosophie *dit* quelque chose. Je préfère parler de « contrat fondamental », plutôt que de sens commun ou de consensus naturel, parce qu'il s'agit d'un accord historique sur une institution, c'est-à-dire sur un artefact historique. Ce n'est pas seulement à propos de l'introduction de la philosophie dans les sections techniques des lycées que nous parlons, dans notre Rapport, de « chance historique », introduction à laquelle certains de nos collègues s'étaient opposés naguère, souvent ceux qui d'ailleurs redoutent aujourd'hui de voir la philosophie enseignée avant et hors de la Terminale. Nous parlons de « chance historique » tout simplement au sujet de « la présence de la

philosophie dans l'enseignement secondaire français », chance historique qui nous impose un *devoir*, celui, permettez-moi de citer notre Rapport, « non seulement d'assurer la survie, mais aussi les conditions de son développement et de son rayonnement ».

Ces deux derniers mots doivent s'entendre dans la plénitude de leur sens : ce *devoir* même, le *même* devoir nous commande impérativement de ne pas nous replier en France sur un *statu quo* illusoire dont nous savons d'expérience que le protectionnisme défensif le conduit de retraite en retraite ; mais le même devoir nous commande aussi d'en faire rayonner l'exemple hors de France au moment où une configuration originale (qui a aussi sa généalogie philosophique) dessine une nouvelle ère dans l'histoire de l'Europe, et au moment où, nous en avons plus d'un témoignage, plusieurs voisins européens nous envient cette institution de la classe de philosophie. C'est pourquoi, autre accord facile, nous avons constamment tenu compte de cette perspective européenne dans chacun de nos principes. Ce n'était là ni patriotisme chauvin ni facilité de rhétorique officielle. Nous avons mentionné cette dimension européenne au moins à deux reprises ; une fois pour rappeler que les enseignements fondamentaux, scientifiques ou non, « *et surtout quand ils contribuent à la formation du citoyen responsable, entraîné à la vigilance dans la lecture, le langage, l'interprétation et l'évaluation* » doivent être articulés sur une « *culture critique et philosophique* » ; et nous ajoutons : « *Nous parlons ici aussi bien du citoyen français que du citoyen européen* » ; une seconde fois pour proposer et recommander que des expérimentations d'enseignement philosophique avant la classe de Première soient tentées en France et, je cite encore, « *hors de France* ».

Pourquoi cette vue au-delà des frontières s'est-elle imposée à nous sans discussion ou au-delà de toute discussion possible, au-delà de tout différend possible ? Pourquoi n'est-elle ni l'abstraction d'un alibi, ni une utopie facile, ni simple déclamation ? Pourquoi est-elle au contraire une urgence réaliste ?

Au moins pour deux raisons.

1. En premier lieu parce que la concurrence des modèles et la tendance à l'homogénéisation ou en tout cas à la compatibilité croissante des cursus scolaires et universitaires dans l'Europe de 1992 risque d'ajouter une menace supplémentaire, venue d'au-delà de nos frontières, sur tout le dispositif architectural dont la Terminale est la clé de voûte. Menace supplémentaire, parce qu'elle s'ajoute à une pression croissante, générale, opérant par delà les clivages politiques, liée à l'auto-représentation que la société industrielle et l'économie de marché se donnent d'elles-mêmes, de leurs besoins, de leurs urgences et de leurs impératifs de rentabilité. Cette représentation est toujours un acte de guerre contre une discipline réputée inutile et luxueuse : la philosophie.

2. Dès lors, c'est une raison de plus pour ne pas traiter la Terminale comme le particularisme d'un trait national, contingent et fixé, qu'il faudrait entretenir frileusement dans la serre d'un patrimoine français, mais comme le lieu d'un enjeu essentiel pour la démocratie européenne à venir, comme une cause à partager entre tous les partenaires européens, une cause juste dont il faut convaincre les autres dans une perspective dynamique et progressive. Dispenser une initiation et une formation philosophiques dès avant l'université, et partout à l'université, c'est-à-dire faire reconnaître la philosophie comme « discipline fondamentale », selon l'expression consacrée, cette tâche est encore devant nous, en premier lieu hors de France, certes, dans l'espace européen qui est maintenant à la fois le nôtre et le plus proche, celui dans lequel les responsabilités les plus concrètes sont et seront de plus en plus à prendre. Je pense en particulier à l'harmonisation des cursus, aux équivalences des diplômes, à la circulation des enseignants et des étudiants qui vont heureusement revitaliser un espace académique européen de plus en plus perméable de l'est à l'ouest et du nord au sud. Mais reconnaître la philosophie comme discipline dite fondamentale, c'est une tâche qui s'impose aussi en France, jusque dans une communauté des professeurs de philosophie qui n'est pas toujours et partout prête à tirer toutes les conséquences de ce statut et de cette dignité. D'entrée de jeu, et par delà tout différend et toute discussion possible, la conscience commune que nous avons, dans la Commission, de cette dignité souvent méconnue de la philosophie comme discipline fondamentale, nous a dicté un grand nombre de propositions dont je ne retiendrai que celles qui font encore l'objet d'un débat, parfois virulent, entre certains de nos collègues. Je ne dirai donc rien, parce que cela va de soi et parce que c'est lisible en gros caractères dans notre Rapport, de tout ce que nous exigeons énergiquement et sans équivoque quant aux horaires de la Terminale (qui « *ne devraient être en aucun cas inférieurs à l'horaire actuel* »), quant au nombre d'élèves par classe et au nombre de classes par professeur. Faute de temps, je sélectionne la proposition la plus controversée, celle qui appelle l'extension de la philosophie en amont de la Terminale.

C'est encore un problème de frontière à franchir, non à reculer pour battre en retraite, mais pour ouvrir l'espace, un problème de frontière cette fois à l'intérieur du cursus comme échelle ou échelonnement de ce qu'on appelle des classes, de la Sixième à la Première et à la Terminale. Là aussi,

L'accord s'est immédiatement imposé entre nous, et il s'est fait sur la base de ce que j'appellerai un « compromis réaliste », à savoir la prise en compte des données et des conditions d'une mise en œuvre relativement rapide, la plus rapide possible, d'une mesure qui demanderait néanmoins de profondes restructurations, des inventions, des innovations, la formation et le recrutement de milliers de nouveaux professeurs, surtout si l'on nous suit sur le nombre d'élèves par classe et de classes par professeur. Formation et recrutement, à un rythme et dans des conditions appropriées, appropriées notamment à la qualité requise de cette formation, de milliers de nouveaux professeurs, cela signifie une politique ambitieuse et vitalisante, disons, pour utiliser un code économiste qui n'est pas le nôtre habituellement, une « politique de croissance » de l'enseignement, en particulier de l'enseignement supérieur. Cette « politique de croissance » aurait, entre autres effets heureux — permettez-moi de le dire au passage mais avec le plus de gravité possible —, celui de limiter les phénomènes d'exclusion, de marginalisation, parfois les injustices, en tout cas les phénomènes de reproduction hégémonique et de crispation interdictrice que favorise toujours une situation de malthusianisme ou simplement de rareté. La situation me paraît à cet égard plus alarmante que jamais. Cette politique de croissance rendrait beaucoup plus perméables les frontières, plus ouverts l'un à l'autre les enseignements supérieur et secondaire, les lieux d'enseignement et de recherche (nous avons multiplié les suggestions concrètes à ce sujet, là encore, je ne peux les rappeler).

Tel serait donc l'enjeu, ou si vous préférez, l'alternative : ou bien des transformations en chaîne entraînées par cette introduction de la philosophie hors de la Terminale, transformations en chaîne dans tous les ordres de l'enseignement et de la recherche, transformations en chaîne dans la perspective d'une « politique de croissance », ou bien stagnation et récession. Et quand on est, comme c'est le cas du plus grand nombre d'entre nous, d'accord sur le principe au moins de l'introduction de la philosophie avant la Terminale, la question à débattre reste seulement celle de sa mise en œuvre.

Pourquoi le « compromis réaliste » auquel je viens de faire allusion s'est-il stabilisé, pour l'instant, autour de la classe de Première, sur l'introduction en Première d'une discipline fondamentale qui devrait pourtant en principe et à mes yeux en tout cas, se faire, je le souligne, selon des modalités nouvelles, bien sûr, largement avant la Première, comme pour toute discipline fondamentale ? J'ai dit que je n'exposerais pas ici, surtout pas dans leurs détails, les propositions nombreuses et précises que nous faisons sur cette initiation philosophique en Première. Je rappelle seulement ce qui, à la réflexion, me paraît avoir été la condition de notre accord. Et d'un accord qui, je le constate avec plaisir, est très largement répandu parmi tous nos collègues, même chez ceux qui, s'opposant parfois violemment à nos propositions et aux conséquences pratiques qu'elles paraissent entraîner, disent n'avoir rien contre le « principe » de cette extension en Première. Je reconnais que cette extension comme initiation, surtout si elle est suivie, après la formation en Terminale, comme nous le souhaitons, d'un approfondissement partout au-delà de la Terminale, devrait modifier profondément la structure et donc la perception que chacun de nous garde de l'espace pédagogique et de la place, du rôle, du langage, de la figure du professeur, bref de notre existence de philosophe dans ce nouvel espace. Et je conçois bien que ces conversions soient pénibles à envisager, surtout pour des professeurs de ma génération (qui, paradoxalement, s'y montrent souvent plus ouverts que certains de leurs cadets), pénibles surtout dans les conditions actuelles, si douloureuses et si inadmissibles qu'elles n'encouragent pas l'initiative innovatrice et ne favorisent pas l'imagination et la liberté de mouvement, conditions dont nous demandons, comme un préalable absolu, qu'elles changent. Permettez-moi de citer un des passages de notre Rapport qui, avec les lieux nombreux où nous insistons sur la nécessité absolument impérative de respecter l'unité, l'identité ou la spécificité de la philosophie, marquent bien, en esprit et à la lettre, les restrictions préalables que nous mettons à toute transformation de l'« état actuel » et à l'ouverture, pour citer encore le titre de cette séance, de « perspectives » pour l'enseignement de la philosophie en France :

« Avant de risquer quelques propositions sur les formes et les contenus d'un enseignement hors de la Terminale, il convient de rappeler dans quel esprit une telle innovation est conçue, autrement dit pourquoi elle paraît nécessaire et quelles sont les conditions principales et minimales hors desquelles non seulement elle perdrait son sens, mais pourrait même avoir des effets négatifs ».

J'interromps un instant cette citation pour localiser le point où une discussion sereine, constructive, raisonnable et rationnelle, selon moi, pourrait, aurait pu s'engager, devrait se développer, comme je l'espère, entre ceux, les plus nombreux parmi nous qui, d'accord sur le principe de l'extension de l'enseignement philosophique avant la Terminale, n'en tireraient pas les mêmes conséquences pratiques que nous et souhaiteraient voir cet enseignement mis en œuvre autrement. Il est évident à une lecture un peu sérieuse de notre Rapport que, si tout y est de l'ordre de la réflexion et de la proposition à discuter, certains passages y sont plus clairement hypothétiques que d'autres, donc plus ouverts encore, si c'est

possible, à la discussion et surtout à l'initiative de chacun dans la mise en œuvre (nationale ou locale). Si, par exemple, nous sommes à peu près sûrs qu'il faut introduire de la philosophie avant la Terminale *à la condition que certains préalables soient respectés*, eh bien, sur les modalités de cette initiation, nous sommes moins sûrs et nous le disons ; vous aurez remarqué que la forme même que prennent alors nos propos est celle d'« exemples possibles », de « variations possibles » à discuter et surtout à mettre à la disposition, parmi d'autres possibles, de collègues qui seraient plus libres que jamais dans leur initiative, cette liberté ou l'accroissement de cette liberté étant un des autres motifs majeurs de notre Rapport. Je reprends maintenant cette citation destinée à prévenir bien des malentendus dont certains de nos collègues ont été jusqu'ici les victimes, d'autres les artisans :

*« Il s'agit évidemment à nos yeux d'enrichir et de développer la réflexion et la connaissance philosophiques en assurant à l'enseignement de la philosophie une extension, un espace et une consistance, c'est-à-dire une cohérence qui sont depuis longtemps les droits reconnus à toutes les disciplines dites fondamentales. Aucune discipline fondamentale n'est confinée dans le temps d'une seule année académique. Nous désapprouverions donc radicalement toute interprétation ou toute mise en œuvre de notre projet qui n'irait pas dans le sens de ce développement et de cette cohérence accrue. Il s'agirait là d'un détournement grave. Rien ne doit compromettre, tout doit au contraire renforcer, indissociablement, l'unité de la discipline philosophique, l'originalité des modes de questionnement, de recherche et de discussion qui l'ont constituée dans l'histoire, et donc l'identité professionnelle de ceux qui l'enseignent. Les propositions qui suivent ne devraient en aucun cas, sous prétexte d'interdisciplinarité ou d'ouverture nécessaire de la philosophie aux autres disciplines, et réciproquement, donner lieu à un processus de fractionnement, de dispersion ou de dissolution.*

« Pour la même raison, les conditions concrètes et intolérables qui sont faites actuellement à tant de professeurs de philosophie (nombre excessif de classes à horaire réduit, nombre excessif d'élèves par classe, etc.) devrait être profondément transformées. Les propositions que nous faisons n'auraient aucun sens, aucun intérêt, aucune chance, elles rencontreraient une opposition légitime de la part de tous les professeurs si elles n'étaient pas mises en œuvre dans un contexte nouveau.

« Parmi tous les éléments de cette nouveauté, une priorité absolue revient donc à ces deux conditions allègement des classes ou du nombre d'élèves par séance et du nombre maximal de classes à la charge d'un enseignant. Il serait du reste souhaitable que le service des enseignants soit défini non pas, comme il l'est actuellement, uniquement en fonction du nombre d'heures de cours, mais également en fonction du nombre d'élèves qu'un enseignant a sous sa responsabilité ».

Les raisons convergentes cependant, les bonnes raisons qui, j'en suis persuadé, finiront par imposer, comme la raison même, cette initiation philosophique avant la Terminale sont de plusieurs ordres. Bien qu'elles aient souvent été développées depuis 15 ans, je les rappelle brièvement puisque la chose est d'une actualité, comme on dit, brûlante. Et c'est, je le rappelais tout à l'heure, le principe vital de tout notre système d'enseignement et de recherche. Comme je l'ai dit, je me limite à une réflexion rétrospective sur ce qui aura été la règle des règles dans notre Commission et à ce qui, comme souci partagé de tous ses membres, au-delà de toutes les différences ou de tous les différends entre eux, devait préfigurer à nos yeux un espace de discussion rationnelle entre tous. Il se trouve que la grande majorité des membres de cette Commission n'avait jamais pris part à aucune action militante en faveur de l'extension de l'enseignement philosophique au-delà de la Terminale. Pourtant l'accord s'est fait immédiatement entre nous, dès la première analyse, sur cette nécessité. Bref, quels sont les types d'arguments qui convergent vers l'urgence de cette initiation en Première ?

1. Il n'y a aucune raison sérieuse pour confiner une discipline fondamentale dans une seule classe, et pour lui refuser l'apprentissage progressif auquel ont droit toutes les autres disciplines. Comme il ne s'agit pas de transporter tel quel l'enseignement de Terminale avant la Terminale, le vieil argument de la non-maturité des élèves avant l'âge (d'ailleurs variable) de la Terminale est sans valeur et des expériences l'ont d'ailleurs depuis longtemps démontré.

2. De nombreux lycéens le réclament et nous confirment dans l'hypothèse raisonnable que cette initiation rendrait beaucoup plus efficace et rapide la formation au moment du « temps fort » en Terminale.

3. L'enfermement de la philosophie dans les frontières de la Terminale a privé pendant des générations et prive encore de philosophie un très grand nombre de jeunes gens, tous ceux qui, pour des raisons souvent sociales, n'accèdent pas à la Terminale. Au moment où le pays se donne comme un idéal encore inaccessible, et peut-être hélas pour longtemps irréalisé, de conduire 80 % des jeunes Français au baccalauréat, retarder le premier contact avec la philosophie comme telle à l'année de Terminale, c'est en interdire l'accès à un très grand nombre de jeunes Français. J'aimerais beaucoup que ceux qui s'opposent encore à l'extension de la philosophie avant la Terminale me disent comment ils s'accommodent, en tant

que citoyens, de cette exclusion'. À mes yeux, ce qu'on appelle la démocratisation en cours (et dont je redirai un mot dans un moment) passe indispensablement, quoiqu'entre autres choses, par ce déverrouillage qui permettra à la philosophie, tout en fortifiant sa position en Terminale, de devenir accessible avant cette classe. En rappelant cette nécessité, je viens de toucher à une autre frontière, la frontière sociale, que j'annonçais tout à l'heure.

Au risque de choquer certains d'entre vous, je dirai que je n'ai *jamais* rencontré d'objection sérieuse et convaincante à cette proposition d'extension. Ni celle de l'immaturation présumée, argument qui ne résiste pas à l'expérience, ni surtout celle selon laquelle la philosophie exigerait que tout se joue en un seul coup, en une rencontre aussi foudroyante que l'éclair, une rencontre avec un seul maître, une rencontre qui, comme je l'ai lu récemment sous la plume d'un de nos collègues, aurait tous les traits accumulés d'une expérience « révolutionnaire » (c'est le mot choisi). Cette allégation « révolutionnariste » ne me paraît pas seulement inconséquente dans sa propre logique : car enfin pourquoi une telle « révolution » s'ajusterait-elle comme par miracle avec le temps artificiellement institué d'une année académique, à tant de mois (à peu près 9), tant de jours et tant d'heures surtout ? Et à tel âge, à tel moment du cursus ? Pourquoi pas 6 mois au lieu de 9, pourquoi pas un mois, un jour, une heure, une seconde, l'instant de la conversion en un clin d'œil ? Et surtout pourquoi à tel moment de la maturation supposée et non plus tôt ? Pourquoi la « révolution » ne pourrait-elle pas se produire en Première ? Ou même auparavant ? Mais de surcroît, dans son inconséquence logique, cet argument (que je trouve aussi militant que désarmant, comme un consternant argument d'autorité) peut conduire à une stratégie désastreuse, c'est-à-dire à accepter, comme ce fut souvent le cas, dans la détresse résignée, toutes les retraites devant les pires menaces. On pourra toujours s'entendre dire, si l'on s'en tient à cette « logique » prétendument « révolutionnaire » : puisque vous avez besoin seulement d'un temps de conversion révolutionnaire, et d'un an au lieu de deux ou trois, vous pouvez vous accommoder de quatre heures au lieu de huit, de trois heures au lieu de six, de deux heures au lieu de quatre, d'une heure ou d'une seconde au lieu de deux heures.

1. Au cours de la discussion qui a suivi cet exposé, j'ai répété cette question à plusieurs reprises. En vain. Personne, parmi ceux qui s'opposent à l'introduction de la philosophie en Première, n'a même feint de l'entendre ou essayé d'y répondre. Je la laisse donc posée.

L'autre objection, plus sérieuse, concerne les modalités de mise en œuvre de cette extension. Ne risque-t-elle pas de multiplier les charges et les classes ou de dissoudre la philosophie dans l'interdisciplinarité ? À ces inquiétudes notre Rapport a répondu en détail. Bien sûr, et nous l'avons lourdement souligné, il ne *faudrait accepter cette extension que si des garanties nous étaient clairement données contre ces risques. Nous pourrions y revenir, si vous le voulez, dans la discussion et, s'agissant de cette dilution, évoquer ce qui se passe ou menace de se passer en ce moment au CNRS ou, ce qui fut un autre objet de protestation publique de ma part* (dans un entretien publié par *Libération*), dans les IUFM. Et puisque nous parlons de ce concept, si problématique à mes yeux d'interdisciplinarité, autre problème de frontière, il ne s'agit en aucun cas de fondre la philosophie dans une sorte de mixture où elle perdrait son exigence propre, ni de privilégier parmi les disciplines partenaires les disciplines techno-scientifiques. Bien que la tradition qui associe plus souvent dans ce pays la formation philosophique aux formations littéraires et aux humanités mérite d'être rééquilibrée ; bien qu'un philosophe doive être à l'écoute, dans son travail, et dans son enseignement, dans l'évaluation et le contrôle des connaissances, des *savoirs* techno-scientifiques les plus modernes, et du savoir en général, nous avons à plusieurs reprises affirmé la nécessité de ne pas abandonner cette tradition des humanités, du savoir dans la forme des humanités, d'abord à ma demande dans le préliminaire du texte de la Commission générale « Bourdieu-Gros », puis plus précisément dans notre Rapport qui marque clairement, je cite, que « la philosophie peut profiter du "renouveau des humanités" qui se dessine actuellement, après des décennies de domination des mathématiques, des techniques et de la gestion rationalisée ». À cet égard, bien que le souci de la formation professionnelle et de l'emploi ne doive jamais être traité à la légère, il n'y a pas trace dans notre Rapport d'un ajustement de l'enseignement philosophique à la demande rentabilisante de quelque marché ou région économique que ce soit (de ce point de vue aussi nous avons été fidèles à une grande tradition philosophique).

Ce qui nous aura guidés dans ce travail et la préparation d'une grande discussion, c'est donc aussi, pour le dire d'un mot, un certain axiome de la démocratie. Non seulement d'une démocratie co-substantielle à l'exercice et au partage de la critique philosophique, de la démocratie comme élément de la philosophie (pas de philosophie sans promesse de démocratie, pas de démocratie sans droit à la philosophie), mais d'un processus infini de démocratisation au regard duquel toute donnée factuelle est inadéquate. Cela veut dire, entre autres choses, et là encore pour aller au plus brûlant, qu'il ne peut s'agir

d'ajuster, d'adapter l'exigence ou les normes philosophiques à un état des choses, mais de tenir compte au contraire de cet état des choses pour y faire entendre, vivre, se développer, dans les meilleures conditions possibles, l'exigence de philosophie. Ce qui se passe à cet égard, chacun le sait et cela ne concerne pas seulement la philosophie, c'est l'arrivée croissante et réjouissante dans les classes terminales de jeunes gens qui n'appartiennent plus à ces milieux sociaux-professionnels, parfois ethniques, pour lesquels les normes passées de la rhétorique philosophique scolaire, de l'usage de la langue, etc., étaient plus faciles, parce que par définition plus ajustées ; ce qui se passe, c'est aussi bien la transformation générale du milieu culturel dans lequel vivent la plupart des jeunes gens aujourd'hui (transformation qui appelle des analyses longues et différenciées que je ne peux tenter ici). Tout cela doit être pris en compte. Pourquoi ? En vue de quoi ? D'abord pour mieux comprendre le mal qu'ont tant de jeunes gens (la « majorité », disent certains de nos collègues) à comprendre les contrats trop implicites qu'on leur propose souvent, à se plier à des modèles discursifs très marqués par une tradition sociale ; et ces jeunes gens ne sont pas naturellement moins doués que leurs aînés. Et ensuite, une fois qu'on a compris et analysé ces différences, pour éviter de les consacrer ou de les fixer, mais pour tout faire afin qu'elles ne restent pas un obstacle — et il n'y a aucune raison philosophique pour qu'elles le restent — à leur approche de la philosophie. Il ne suffit pas d'être ici « pour la démocratie » ou « pour la démocratisation » en général ; il faut analyser ce concept et savoir qu'il exige de reconnaître que dans certains modèles et certaines normes du discours, parfois ceux qui sont consacrés par une tradition républicaine elle-même liée à un certain état des rapports sociaux, des risques d'exclusion étaient à l'œuvre, parfois inscrits dans les discours dont la grande valeur philosophique n'est d'ailleurs pas nécessairement en question.

Je vais prendre, comme je l'ai annoncé, l'exemple si sensible de l'exercice qu'on appelle « dissertation », en le reliant à cette question de la démocratisation. Nous pouvons y relire tous les tracés de frontières que je suis depuis tout à l'heure (nationale et sociale, entre les classes du lycée, entre les sciences et les humanités, entre toutes les disciplines).

Nous ferions un grand progrès dans la discussion si nous ne dramatisions pas le débat autour d'une alternative sommaire : dissertation/non dissertation. Il semble, en tout cas je le souhaite, que nous soyons seulement à l'aube d'une longue réflexion différenciée sur le destin passé, présent et futur de cet exercice — et de quelques autres — dans notre pays et ailleurs. Ce qu'on appelle « dissertation », n'est-ce pas un ensemble discursif complexe dont les composantes doivent être analysées, c'est-à-dire distinguées et dissociées ? Je soulignerai d'abord un *fait têtue* : à aucun moment, dans notre Rapport, nous n'avons dit un mot *contre* « la » dissertation « elle-même », ni à aucun moment proposé de la supprimer. Nulle part, pas même en section technique ou pourtant les problèmes que je signalais à l'instant semblent particulièrement aigus. Même en section technique, nous pensons qu'il faut ne pas remettre « la » dissertation « elle-même » et en général en question ; et s'agissant *seulement* de la sanction finale, à savoir le baccalauréat, nous avons proposé un choix ouvert entre le contrôle continu — qui n'exclut pas la dissertation, bien entendu —, et un dossier écrit, préparé en cours d'année et soutenu oralement, dossier *écrit* dans lequel ce qui à mes yeux fait la vertu de ladite dissertation peut et doit être maintenu. C'est pourquoi, je le disais à l'instant, la dissertation est le nom d'un ensemble discursif complexe dans lequel il faut reconnaître des lignes de partage. L'idéal de la dissertation, dont la tradition nous vient de très loin, c'est l'exigence d'un discours clair, posant et rassemblant un problème dans une langue sans équivoque insurmontable, argumentant par étapes, donnant la plus grande force démonstrative à des thèses ou des hypothèses contradictoires, pesant les objections de l'adversaire, poussant l'analyse le plus loin possible, mettant en œuvre un savoir véritable et des lectures philosophiques, tentant de justifier un parti pris, etc. Qui, quel philosophe pourrait s'en prendre à ces exigences ? Qui oserait dire que tel ou tel enseignement, en France ou ailleurs, dans une section ou dans une autre, peut raisonnablement s'en passer ? Certainement pas les auteurs du Rapport dont je parle.

Mais il se trouve que, en fait, c'est tout le problème et la source de tant de malentendus, ces exigences légitimes et qu'il faut sans cesse réaffirmer se sont parfois liées, sous le nom de dissertation, à d'autres valeurs rhétoriques ou stylistiques, à des plus-values connotatives, à des formes d'éloquence ou d'élégance, à des accessoires de théâtralisation qui, pour n'avoir rien de mauvais en soi, et je les ai toujours aimés, restent liées à des pratiques discursives qui sont devenues étrangères à la plupart des jeunes gens, y compris à ceux qui naissent dans des milieux aisés, cultivés, voire dans des milieux d'enseignants. Il s'agit là, en tout cas, de pratiques discursives d'un certain type qui risquent, si on n'y prend pas garde, de leur dissimuler tout simplement l'exigence philosophique même, le noyau philosophique de la dissertation. Non qu'il faille, encore une fois, se contenter de prendre acte, simplement, de cet état des choses, et renoncer à des normes auxquelles nous croyons, mais il faut ne pas s'enfermer dans la dénégation d'une

transformation survenue ou en cours, ne pas laisser ces normes à la fois fixes et hors d'atteinte comme des tous non négociables. Ces modèles complexes doivent, *pour une part*, être réaffirmés partout et inconditionnellement, mais, *pour une part*, je crois qu'ils peuvent être transformés, traduits, diversifiés, et surtout associés à d'autres.

Cela ne peut pas se faire d'un coup, et également partout, c'est un long processus, en vérité un processus interminable ; c'est l'expérience même, c'est le rapport à l'autre, l'épreuve du discours et de la langue de l'autre comme philosophie ; c'est une expérience dans laquelle déjà chaque professeur est engagé, aussi bien au lycée qu'ailleurs, aussi bien en philosophie que dans d'autres disciplines. Il vaut mieux en parler et en faire un thème d'échange et de discussion que de se crisper dans la dénégation ou de considérer que toute analyse de la dissertation (comme de la leçon d'agrégation ou de la thèse) est une agression contre la philosophie. D'autant plus qu'une analyse transformatrice de ces modèles discursifs ou rhétoriques peut être très salutaire à d'autres égards. On peut en escompter des bénéfices essentiels, par exemple une meilleure compréhension de la philosophie elle-même, de l'histoire du discours philosophique et de l'histoire tout court, en tant qu'elles ont institué ce patrimoine, ce genre, ces codes, ce raffinement, ces subtilités. On peut aussi par et pour ces analyses transformatrices, je reviens aux frontières nationales, mieux comprendre d'autres traditions philosophiques qui sont liées à d'autres modèles logico-rhétoriques : ils ont aussi leurs vertus et leurs limites. Nous avons beaucoup insisté, dans notre Rapport — et là aussi, l'accord s'est vite imposé entre nous — sur tout ce qui devait faciliter le passage des frontières, non seulement entre le lycée et l'université, pour les élèves, les étudiants et les enseignants, entre l'enseignement et la recherche, entre les disciplines, entre les classes du lycée, entre les universités (ni régionalisation abusive ni centralisation capitale), mais entre les institutions ou les traditions françaises et étrangères. Cette attention à la pluralité, à l'hétérogène, à *l'étranger* nous a dicté un certain nombre de propositions (notamment la 7<sup>e</sup> de nos propositions), qui se règlent sur des perspectives qui ne sont plus seulement françaises. Cette attention à l'étranger nous est *demandée* au-delà même d'un avenir immédiat de l'Europe qui de toute façon ne manquera pas de nous y rappeler- sans trop de brutalité je l'espère.

Je m'arrête. Vous le voyez, trop longues et trop brèves à la fois, ces remarques seront restées sur les bords, aux frontières, sur les frontières. J'espère pouvoir aller au-delà au cours de la discussion qui suivra. Mais si j'ai choisi ce thème de la frontière et donc de l'étranger pour parler de l'état actuel et des perspectives de l'enseignement de la philosophie dans notre pays, c'est pour suggérer ceci : si la philosophie donne, si elle doit donner à penser, donner à lire, donner à écrire, donner à faire, eh bien, elle s'adresse à l'autre ou elle n'est pas. Et si l'on dit amitié, hospitalité, démocratie, langue de l'autre, on parle *de l'étranger*.

Toutes les questions que j'ai trop rapidement situées sont donc revenues d'elles-mêmes, obstinément, à quelque foyer commun où s'entend au fond cette autre question qu'on appelle la question de l'autre, que je préfère appeler ici la *demande de l'étranger*.

Nous savons, depuis Platon au moins, ne l'oublions jamais, ce que la philosophie doit à l'étranger.

Non seulement à ce que l'étranger donne, mais à ce qu'il demande.

**M. Jacques D'Hondt.** — Merci à Jacques Derrida et la parole est maintenant donnée à Bernard Bourgeois.

**M. Bernard Bourgeois.** — Je limiterai mon propos à l'examen de l'état actuel et des perspectives de l'enseignement de la philosophie dans les établissements du Second degré.

Mais il est vrai qu'en France l'enseignement secondaire de la philosophie est l'enseignement tout à la fois originel et originaire de celle-ci. Plus qu'en tout autre pays, et plus qu'en toute autre discipline, l'enseignement universitaire a son destin rigoureusement scellé, en France, et pour ce qui est de la philosophie, dans le sort réservé aux classes terminales des lycées.

Son contenu confère, en effet, à l'enseignement secondaire de la philosophie, une situation privilégiée dans le rapport entre le lycée et l'université. D'une part, son caractère en soi total fait qu'il est absolument le même que celui qui — oserai-je dire : simplement — l'explicite et l'approfondit au lendemain du baccalauréat. D'autre part, il est, en la forme de son affirmation, la justification anticipée de cette liberté dont l'exercice extérieur intensifié marque la vie de l'étudiant.

S'il n'y a pas — et c'est si heureux ! — une barrière totale entre les lycées et les universités, cela est dû, pour une large part, à l'existence, tel qu'il s'est développé en notre pays, de l'enseignement de la philosophie.

La tenue de la présente réunion atteste que les universitaires qui se plaisent à rencontrer en ce lieu tous les amis et serviteurs de la pensée — et aujourd'hui nombreux sont parmi nous les maîtres des lycées et des écoles normales — sont intimement convaincus que, dans les discussions actuelles sur l'enseignement de la philosophie dans les établissements secondaires, c'est bien leur vie même — car leur métier, c'est leur vie — qui est en jeu. En cette circonstance, dont chacun éprouve la gravité, la Société Française de Philosophie assume sa responsabilité spirituelle nationale en offrant à une question où la passion est légitime la sérénité non moins nécessaire de ses débats.

Je m'efforcerai, quant à moi, de me tenir au plus loin du ton de réactivité et de ressentiment qui imprègne trop souvent les discours sur l'avenir de nos établissements d'enseignement : quelle proposition positive pourrait bien surgir de l'esprit de négativité ?

\*  
\* \*

D'abord un constat.

L'état actuel de l'enseignement de la philosophie, en France, est un état *difficile*, non pas un état *critique* — ce qui ne veut pas dire qu'on ne le fera pas devenir tel ! Cet enseignement est dispensé dans des conditions d'une dureté parfois insupportable, mais cette négation extérieure ne s'intériorise pas — pas encore — dans une contradiction qui briserait en son cœur même l'engagement, l'élan du maître de philosophie. Il n'y a pas, en France, aujourd'hui, de crise de l'enseignement de la philosophie, envisagé pour lui-même, en sa spécificité à tel point qu'il est plutôt modérateur, dans les classes terminales, de la crise qui affecte le milieu éducatif des lycées.

Que les maîtres de philosophie aient à travailler dans la difficulté, qui l'ignore parmi nous ? Une difficulté objective qui, bien sûr, ne peut pas ne pas se réfléchir subjectivement — même si elle n'abat pas. Les contraintes réelles, ce sont des classes dépassant 35 élèves, — l'accroissement du nombre global de jeunes gens que chaque professeur doit former philosophiquement : parfois plus de 250 ; il n'est pas rare que les impératifs de l'horaire imposent au maître de philosophie la charge de 7 à 9 classes dans les établissements techniques... Chacun peut mesurer les conséquences d'une telle dimension quantitative du public à enseigner.

Un public aussi qualitativement difficile en tant qu'il n'a pas été, dans les classes antérieures, amené — en particulier pour ce qui est de la maîtrise de la langue française — au niveau requis par la parole philosophante. La fracture entre « littéraires » et « scientifiques », le rôle réduit du témoin et garant de la véritable acquisition et possession intellectuelle — je veux parler, bien sûr, de l'écrit —, ont joué, entre autres, ici, un rôle particulièrement néfaste au sein de la politique systématique — à quelque exception près — de destruction progressive de l'acte d'instruire. Par malheur, tous les maîtres des lycées n'ont pas pu ou n'ont pas osé en limiter le désastre en continuant — tels d'héroïques conservateurs du legs de la grande République — à instruire en quelque sorte dans la clandestinité et dans l'irrégularité ; d'où une disparité des élèves dans les cours de philosophie, qui rend aléatoire la volonté magistrale de les conduire tous à la domination de l'expression écrite de leur pensée. C'est bien tout ce contexte objectif de l'instruction philosophique qui doit être changé en priorité.

Tout comme doit l'être — et c'est infiniment plus aisé, mais aussi urgent — un contexte subjectif général dont le caractère négatif rend encore plus aigus l'épreuve particulière de la situation qui vient d'être rappelée. On entretient depuis des années un climat d'incertitude sur l'avenir de la discipline, tant pour ce qui est des volumes horaires consacrés à son enseignement que pour ce qui concerne son importance dans la palette pédagogique — présence comme option ici ou là — et dans la sanction qui mobilise extérieurement l'effort — problème des coefficients d'examen. Est-il besoin d'ajouter la crainte, très vive chez les professeurs des Écoles normales, devant la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) ? La spécificité de la discipline peut paraître menacée...

Telles sont, parmi d'autres, les conditions négatives de l'enseignement de la philosophie. Ce sont elles qui sont critiques, et, comme telles, doivent être réformées par l'autorité responsable. Ce n'est pas l'acte lui-même d'enseigner la philosophie.

Qui donc le conteste véritablement, de l'intérieur même de son actualisation ?

Les élèves ? D'une manière générale, absolument pas. Non seulement ils n'en remettent pas en cause le projet, mais sa réalisation même, à travers toute sa diversité, est sans doute celle qui suscite, au sein des disciplines, le moins de critiques. Cela ne signifie assurément pas que plus rien n'est à faire, mais qu'il existe une reconnaissance commune de l'enseignement philosophique dans les lycées.

Quant au maître de philosophie, il n'a pas encore, jusqu'à maintenant, rencontré, au cœur de son magistère, cette contradiction qu'on a imposée trop souvent au professeur de mathématiques, au professeur d'histoire, au professeur de français..., en prescrivant des démarches et des procédés dont ils souffraient tout autant que leurs élèves en étaient, s'ils ne pouvaient se passer de l'école, les victimes. La liberté garantie au professeur de philosophie dans la méthode de son intervention lui permet d'autant plus de s'affirmer en celle-ci qu'il le fait aussi, à chaque fois, en tout son être, car, à travers l'expression particulière du programme, c'est bien tout l'homme, l'esprit en sa totalité, qu'à chaque fois il enseigne, dans quelque série que ce soit.

Et, situation exceptionnelle, un élève n'a, en la situation normale, dans sa vie de lycéen, qu'un maître de philosophie. Pouvoir inadmissible ? Bien sûr que non ! La pluralité initiale des maîtres, en ce domaine, ne pourrait que susciter un vide et formel scepticisme, alors que la détermination, la singularisation, de l'acte philosophique, tout en un, rend celui-ci plus prégnant, et fournit à l'inévitable interrogation ultérieure de l'élève un contenu circonscrit, par là même plus facile à mettre, de façon précise, en question ; c'est toujours l'indétermination qui enchaîne les esprits.

Mais cette responsabilité du professeur de philosophie est justement ce qui le confirme à chaque instant dans sa résolution magistrale. Aussi doit-elle être sauvegardée à tout prix. Toute mesure tendant, même de manière indirecte, à la mettre en cause, compromet à la fois la pleine réconciliation avec soi, c'est-à-dire la liberté même, du maître, et la libération spirituelle effective de l'élève. Constitué professionnellement en dispensateur unique d'un enseignement universel de la reprise réflexive et critique de tous les moments du savoir, de la culture et de la vie, le maître de philosophie est véritablement, au terme du cursus secondaire, et comme son couronnement, *l'instituteur du lycée*. Dans une période où l'on croit grandir les instituteurs en les désignant comme des « professeurs d'école », il faut veiller, bien plutôt, à ce que puisse continuer sa mission le dernier instituteur de France !

\*  
\* \*

Dans l'exercice de leur exemplaire responsabilité, tous les professeurs de philosophie peuvent s'affirmer, chacun, à leur manière, mais, en même temps, ils sont, en leur pratique effective, souvent très proches les uns des autres dans l'essentiel de leur engagement pédagogique. C'est au niveau purement idéologique, me semble-t-il, dans la théorisation de celui-là, que, de-ci de-là, certains ont artificiellement diagnostiqué une crise qui n'existe pas, et élaboré des remèdes qui, ne s'attaquant pas à un mal véritable, ne peuvent, en cette confusion, qu'ajouter aux difficultés réellement existantes dans les conditions de l'acte d'enseignement, et, par les contradictions qu'ils suscitent, contribuer à provoquer la crise dont on dit qu'elle est déjà là !

*Les seules bonnes réformes sont les réformes nécessaires.*

Qu'en est-il de telle ou telle à laquelle on a pu songer pour ce qui concerne l'enseignement secondaire de la philosophie ?

J'évoquerai successivement les idées qu'on a pu se faire au sujet du site, du contenu, de la forme et du résultat — la sanction — de cet enseignement.

#### 1. *Le site.*

La principale réforme projetée est celle de l'extension, d'abord en Première, de notre enseignement. Le problème a été abondamment discuté. Aussi dirai-je simplement ceci. Le risque comporté par une telle mesure est manifeste : il est, entre autre, celui de la négation possible, voire probable, de l'exigence que je viens de rappeler en vantant l'unicité initiale du maître de philosophie. L'avantage, par contre, paraît bien incertain : l'enseignement philosophique ne se fortifiera pas en s'anticipant, au niveau de la Première, d'une manière qui, en raison même de la nécessaire limitation de l'horaire, ne pourra être que formelle et historique ; l'important est, bien plutôt, qu'il puisse se nourrir d'une formation pré-philosophique vigoureusement redressée. Si l'on veut vraiment développer l'esprit même de l'enseignement philosophique en France, une telle réforme me paraît bien inutile, et, parce qu'elle est par ailleurs dangereuse, doublement nocive !

## 2. *Le contenu (le programme).*

J'ai trop dit et redit que le contenu était le premier pédagogue — surtout quand il s'agit du contenu rationnel, par là même originellement communicable, de la pensée philosophique — pour ne pas, à nouveau, souligner combien il doit être l'objet prioritaire de l'attention dans les questions pédagogiques. Mais, précisément, le contenu même du programme de philosophie rabaisse nécessairement toute entreprise visant à le réformer. Le caractère de totalité des déterminations du sens rationalisé fait que la désignation officielle de certaines d'entre elles n'est qu'une accentuation qui ne saurait effacer réellement les autres. La limitation de l'effort demandé aux élèves se fait donc, en vérité, toujours davantage en compréhension qu'en extension. Et quant à celle-ci, la liberté intellectuelle principielle du maître de philosophie exclut toute programmation tatillonne. La discussion sur l'opportunité de distinguer un programme général et un programme spécial me semble rendue bien vaine par l'inévitable justification — dans le domaine de l'enseignement de la philosophie — du programme spécial par son enracinement nourricier au sein du programme général. Ne pas trop programmer !

Le souci de la détermination ou différenciation continuée des programmes peut traduire l'attention excessive portée à la diversité des lieux et des époques dans l'organisation de l'acte d'instruction. Mais, si l'apprentissage de la philosophie, c'est celui de la pensée, et si penser, c'est universaliser, autant il est vrai que l'on pense toujours dans la particularité d'un lieu et d'un temps, et à partir d'elle, autant il est vrai que penser, c'est toujours aussi penser contre son lieu et contre son temps : la pensée est par destination utopique et intempesive. Voilà pourquoi, vouloir régionaliser, localiser — dénationaliser — gratuitement un programme n'a guère de sens en philosophie. Pas plus qu'il n'y en a à vouloir le réviser sans cesse pour le faire dépendre positivement du dernier progrès de la science, de la culture et de la philosophie elle-même : il n'y a pas de court chemin dans l'invention ni dans la compréhension des œuvres qui sont devenues ou pourront devenir classiques.

Le lien intime, mais fondamentalement négatif, de la philosophie — et de son enseignement — à son contexte culturel, ne peut ainsi que fortement relativiser, aussi dans le champ de la méthode de cet enseignement, le désir de réformer

## 3. *La méthode.*

Il faut, certes, prendre les élèves, aller les chercher, là où ils sont — avec la plus grande attention —, mais pour mieux leur faire saisir l'universel comme leur négatif, c'est-à-dire leur faire nier au plus tôt leur différence, au lieu de se complaire, avec eux, en elle. On ne peut quand même pas éviter, en philosophie, la conversion du regard ! Bien vaine est donc toute tentative de voiler, de neutraliser — ce qui ne saurait être au fond, et quoi qu'on s'imagine, qu'un mépris des élèves — l'extrême difficulté, toujours, pour tous, de l'acte de penser.

On ne surmontera pas cette difficulté par l'élaboration, si intéressante soit-elle, d'une didactique de la philosophie. Croire qu'un pas décisif serait fait par la substitution d'une logique de l'apprentissage à une logique de l'enseignement, c'est oublier l'ambiguïté révélatrice du terme « apprendre » : le maître et l'élève apprennent, chacun, l'un par l'autre, dans les deux sens du mot. La difficulté de la pensée demeure, à leur niveau respectif, pour tous deux, qui participent ensemble à la magistralité du cours. C'est penser, qu'il s'agit toujours d'apprendre, non pas simplement d'apprendre la pensée, ses démarches, ses résultats, ses héros. Assurément, l'information « historique » sur des contenus philosophiques peut remplir la plus grande partie du temps de la classe, mais est-il si nécessaire d'en prescrire la pratique ? Comme si ce moment pouvait être en relation d'exclusivité avec l'objectif essentiel, qui est la réappropriation de l'acte de pensée à travers le commentaire des textes et son appropriation, encore plus risquée, à travers l'exercice capital de la dissertation philosophique. C'est dire que le progrès ne peut se mesurer et se contrôler qu'à travers des exercices de ce type.

## 4. *L'examen.*

Une réforme de celui-ci qui — sans augmenter le poids de l'épreuve ajouterait à l'exercice pensant évoqué à l'instant, une interrogation mobilisant simplement la connaissance « historique » de la philosophie c'est-à-dire une épreuve d'histoire et non de philosophie —, une telle réforme ferait sanctionner, pour une part, non-philosophiquement, la formation philosophique. Il va de soi que ces connaissances « historiques » doivent être solidement acquises, mais leur exposition ne peut constituer un exercice philosophique. Certes, elles faciliteraient l'épreuve, mais en la dénaturant. Le plus grave serait que, par répercussion, l'épreuve proprement philosophique serait rendue plus difficile : la réduction d'une

heure, la quatrième, la plus précieuse, encore trop courte pour beaucoup, priverait l'effort pensant de son possible aboutissement.

J'ai lu, dans le Rapport présenté par la Commission « Philosophie et Épistémologie », que le maître n'avait pas à exiger qu'un élève soit « un philosophe en herbe » ou « un penseur en germe » (p. 11). Si l'on considère que penser n'est pas l'heureux sort réservé à quelque exceptionnel génie, et qu'est philosophe ou penseur tout homme qui fait sienne, activement, une pensée déjà pensée, alors, ce qu'il faut exiger de l'élève de philosophie, aussi à l'examen, c'est précisément qu'il se montre un philosophe en herbe, — mais pourquoi en herbe ? Non : un philosophe tout court ; quand on pense, on pense ! Si on ne le considère pas comme tel, pourquoi philosopher devant lui, c'est-à-dire avec lui ? Que les sujets entretiennent avec le programme un rapport évident pour tout élève : oui ! Qu'ils soient « libellés de la manière la plus explicite sans souci d'originalité, de brillant, ou de goût pour le paradoxe ou l'allusion » : encore oui ! Il faut être scolaire, toujours ! Mais est-il besoin, pour le rappeler, de l'aventure d'une réforme ?

Bref, ni le site, ni le contenu, ni la forme, ni la sanction de l'enseignement de la philosophie n'exigent une véritable réforme. Est-ce à dire que sa situation justifie une totale sérénité ? Non !

\*  
\* \*

L'enseignement de la philosophie, comme les autres, et — en raison de sa difficulté intime — sans doute plus que les autres, requiert la présence, dans la classe, d'un maître hautement compétent. Si la première condition pour être un maître — être capable de s'adresser directement, humainement, et dans le respect, à l'autre — ne s'apprend pas, la seconde s'apprend. Il s'agit de la maîtrise du contenu à enseigner. Et c'est cette maîtrise que les concours de recrutement — les vrais, c'est-à-dire les concours *nationaux* — doivent, le mieux qu'il est possible, faire apparaître. L'important, dans ces concours, ce n'est pas — pour l'institution scolaire, — leurs résultats : c'est leur préparation, plus ou moins longue, qui élève ceux qui peuvent se l'imposer au-dessus d'eux-mêmes ? Que nul enseignant déclaré agrégé ou certifié n'y ait donc échappé ! Et, tout de même, l'enseignant nommé rectoralement !... Satisfaire de moins en moins à ces exigences, voilà la véritable menace !

L'avenir de l'enseignement de la philosophie, c'est celui des concours nationaux de recrutement à base d'épreuves essentiellement théoriques. Tout le reste est, finalement, subalterne !

\*  
\* \*

Si les réformes envisagées — celle, encore floue, du recrutement des maîtres, qui pourrait être fatale, et celle, à l'ordre du jour, dont j'ai souligné le caractère gratuit — viennent à être imposées, alors le professeur de philosophie rejoindra nombre de ses collègues des autres disciplines, dans la situation d'avoir à instruire ses élèves contre les directions officielles. Que son épreuve dure moins longtemps — car nous sommes presque au terme d'une longue et mortelle dérive de l'institution, comme le manifestent les désordres actuels — ne saurait constituer cependant un réconfort !

Car l'imposition de réformes inutiles, répondant à une prétendue crise de l'enseignement de la philosophie, peut, bien lamentablement, détruire — les prodromes en sont déjà là — le fruit, précieux, pour nous tous, d'une longue histoire.

Il y avait jusqu'à maintenant — Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs les Membres de la Société française de Philosophie — une communauté française de philosophie, celle des professeurs français de philosophie !

En son sein — spécificité française — se retrouvaient universitaires, professeurs des lycées, des classes préparatoires, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs généraux, lorsque ces derniers devaient inspecter, non pas seulement des murs, des structures, des programmes, mais aussi et d'abord les hommes, et ce dans une relation d'inspection qui était une véritable relation d'éducation, d'ailleurs réciproque, contribuant ainsi puissamment à fortifier une communauté égale à soi dans ses membres, même en son aspect hiérarchique. Mais le socle de cette communauté était constitué par les professeurs du Second degré, dont chacun, en sa tâche totale, était tous les autres.

Jusqu'à maintenant, les différences, voire les oppositions des engagements pratiques, des choix idéologiques et théoriques, n'avaient pas affecté leur unité. Mais voici que des turbulences dont la cause eût pu être évitée, la menacent gravement.

Et c'est particulièrement grave aussi en considération de l'éventuelle intensification de l'organisation de l'Europe. Dans un tel contexte, la grande tradition de l'enseignement philosophique français doit s'affirmer en son originalité, celle-là même de l'esprit européen, qui est de viser, par delà l'Europe, l'universel lui-même, bien loin de vouloir d'abord se déterminer positivement, c'est-à-dire se limiter, se mutiler, par référence au contexte culturel européen, comme le demande, en son « premier principe » le Rapport de la Commission de « réflexion sur les contenus de l'enseignement », présidée par Pierre Bourdieu et François Gros.

Mais, pour une telle affirmation, encore faut-il que subsiste et se développe la communauté des professeurs de philosophie, dont il serait bien léger — pour quelque réforme sans aucune nécessité — de briser inconsidérément l'unité.

Je viens d'entendre Jacques Derrida s'employer à établir que le projet de réforme, dont il a été un artisan, maintenait l'essentiel de l'acte d'enseigner la philosophie, auquel nous sommes attachés : cet essentiel serait, simplement, enrichi. Mais si l'enrichissement est lui-même essentiel, il modifiera nécessairement, par ses effets globaux, et donc niera en fait, le sens du tout qu'il affectera ; et s'il n'est pas essentiel, pourquoi toute cette entreprise qui risque de rompre une communauté qui sait quand même lire ? Ou bien l'on dit que l'on ne fait pas de réforme, mais alors pourquoi en faire une — ou bien l'on fait une réforme, mais alors pourquoi dire que l'on n'en fait pas ? Une telle incertitude ne peut que confirmer dans son émotion une communauté au bord de sa fracture.

Qu'il me soit donc permis de conclure par le rappel solennel, dans un moment crucial, de notre commune responsabilité philosophique.

**M. Jacques D'Hondt.** — Je remercie bien vivement nos deux conférenciers, dont les exposés ont considérablement éclairci les données des problèmes actuels. Le public est impatient d'obtenir d'eux des informations complémentaires et de leur poser des questions. Je lui donne sans plus tarder la parole.

**M. Bernard Rousset.** — Je serai le plus bref possible. Je prends la parole ici en tant qu'universitaire ayant eu des responsabilités officielles dans l'Université et étant intervenu hier pour mettre dans la bonne voie l'Institut universitaire de formation des professeurs de l'Académie dans laquelle je travaille. L'ensemble des universitaires toutes disciplines défendant en face de tous les dangers des projets qui rôdent autour de nous, parce que c'est la notion de danger qui est essentielle. Il y a un problème de l'école, il y a un problème de l'enseignement, il y a un problème de l'état de l'enseignement dans lequel les élèves arrivent en Terminale. Il y a beaucoup de problèmes. Il y a d'autre part, une question que nous nous posons depuis longtemps, c'est l'enseignement philosophique que nous faisons, que j'ai fait dans le Secondaire ou dans le Supérieur ou en d'autres occasions. Il faudrait disjoindre les deux choses et les disjoindre pour la raison suivante. Lorsque nous analysons les questions que nous nous posons à nous-mêmes ou entre nous, nous avons une liberté de discussion philosophique qui est excellente, mais lorsque nous avons une responsabilité officielle de commission ou de déclaration, à ce moment-là il y a quelque chose d'essentiel. Ce n'est pas ce que nous disons qui compte, ce n'est pas ce que nous voulons dire qui compte, c'est la façon dont ce sera utilisé. Or, j'ai eu suffisamment l'occasion de négocier au nom de mon Université avec des instances ministérielles pour savoir qu'une instance décisive conserve les conclusions qu'elle veut dans les analyses ; mais surtout elles conservent certaines conclusions sans leurs prémisses et sans leurs arguments, et la responsabilité du philosophe en tant qu'il élabore un projet quelconque, en dehors d'une salle de la Société française de Philosophie, comme aujourd'hui, c'est de savoir répondre à notre question ; qu'est-ce qu'en fera l'autorité administrative et politique qui tirera argument de votre Rapport ? C'est le seul problème qui se pose aujourd'hui, ce mois-ci et depuis des années. Il ne s'agit pas de savoir à la limite s'il faut faire de la philosophie en Première, tant d'heures, dans telle section ou dans telle autre. Regardons comment le Comité national des programmes aménage cette suggestion au niveau de la classe de Première. Il s'agit de voir comment c'est utilisé. Et notre responsabilité de philosophe envers des philosophes, c'est que notre parole de philosophe convienne aux philosophes et que l'usage qu'on peut en faire ne dénature pas nos intentions philosophiques.

**Mlle Anne Souriau.** — Je ne reviendrai pas sur ce qu'a dit M. Bourgeois ou M. Rousset, parce que je suis totalement d'accord avec ce qu'ils ont dit. Je veux donc parler seulement de ce qu'a dit M. Derrida. Et je vais peut-être être très ennuyeuse : je vais parler de faits et de chiffres.

D'abord, quelques chiffres. Quand on a neuf classes de 35 élèves, cela ne fait pas 240 élèves comme on l'a dit tout à l'heure, mais 315. Et quand on a plus de 300 élèves, évidemment, c'est tuant. Les conditions dans lesquelles on enseigne quand on a beaucoup trop d'élèves, sont des conditions abominables. Nous le savons tous. Mais, comme vous l'avez dit, le Ministère saute sur certaines propositions pour fragmenter encore les services. Si en Terminale on réduit l'horaire à six heures, si on y ajoute deux modules semestriels (pas avec les mêmes élèves naturellement), et en plus un module en Première, cela fait quatre fois plus d'élèves qu'avec une actuelle Terminale A. Donc, avec des classes de 35 élèves, cela fait 140 élèves au lieu des 35 d'une Terminale. Cela ne me paraît pas être un progrès pour l'enseignement de la philosophie !

Quant à la démocratisation dont vous avez parlé, si vous avez parlé de la dissertation, il serait utile de parler aussi de l'apprentissage de la dissertation. Je fais allusion ici à des travaux du GREPH, que nous connaissons : on avait pu observer que très souvent la première dissertation de philosophie n'était pas philosophique. C'est exact, quand on a affaire à des élèves qui n'ont pas eu de séances de travail dirigé. Mais, pour en avoir bien souvent fait l'expérience pendant une trentaine d'années, je peux vous assurer que quand un professeur peut prendre les élèves un par un, au début de l'année, pour leur apprendre à faire une dissertation, et consacrer alors dix minutes par élève, cela préserve les élèves de commencer l'année par cet échec. Pour cela, il faut des travaux dirigés, et pour la démocratisation, c'est l'essentiel.

Pour ce qui est de l'extension, là aussi c'est une chose dont j'ai une vieille expérience, car c'est dès 1949 que j'ai commencé à aller dans les classes antérieures à la Terminale. Et le moyen d'y réussir (Surtout en classe de Seconde, qui est une classe difficile), c'est l'interdisciplinarité : un professeur d'une autre discipline, enseignant dans une de ces classes, y invite le professeur de philosophie pour un cours en commun.

Ce qu'il y aurait donc à proposer, c'est l'extension à tous les établissements de ce qui a existé dans les classes pilotes (et dans votre Rapport, il y a des moments où vous sembliez réinventer les classes pilotes). Je ne sais pas si vous en connaissez l'expérience : ce que nous avons dans ces classes pilotes, qui nous a été rogné petit à petit, et enfin supprimé pour faire des économies, c'était un contingent global d'heures d'activités dirigées, mis à la disposition de l'ensemble des professeurs. Cela permettait de faire de l'interdisciplinarité quand on le voulait, comme on le voulait, et de prendre les élèves individuellement pour leur apprendre à travailler. Il faudrait que toutes les classes puissent faire ainsi du travail dirigé et des actions interdisciplinaires. Malheureusement, cela, nous n'arrivons pas à l'obtenir.

**M. Gérard Guest.** — Je voudrais poser une question à M. le Professeur Derrida. Et cette question nécessite quelques attendus ; que je vais faire les plus brefs possibles, je vous le promets. Mais c'est bien d'une *question* qu'il s'agit, j'y insiste. — Je souffre tout comme M. Derrida, qui l'a laissé entendre dans son plaidoyer d'aujourd'hui, d'un malentendu grave sur une question très grave, et je pense qu'il est très important pour tous, par delà les polémiques, de tenter d'éclaircir ce malentendu. C'est pourquoi je voudrais que ma question ne soit pas comprise uniquement comme polémique, encore que, dans un certain sens du mot « polémique », elle l'est bien.

À vous entendre aujourd'hui, Monsieur Derrida, on ne peut être que frappé par le fait que vous avez sans doute cherché à trouver les points d'accord qui pouvaient nous être à tous communs ; et, dans une large mesure, vous y réussissez, mais dans une large mesure seulement. Je constate en effet que, sur l'accord que vous disiez unanime au sein de votre Commission concernant la valeur des institutions françaises de l'Enseignement philosophique, sur leur valeur européenne et, au-delà de l'Europe, sur leur valeur *universelle*, accordez-vous, je suis parfaitement d'accord avec vous, et je crois que beaucoup de mes Collègues le sont aussi. Quant à la nécessité que vous avez exposée d'un enseignement philosophique qui précéderait la « classe terminale », quant à votre critique de l'événement « sacro-saint » et « rapide comme l'éclair » de la « rencontre » philosophique en « Terminale », je pense que beaucoup de professeurs seraient tout à fait en accord avec vous — ou du moins pourraient l'être conditionnellement —, qui pourtant sont en *désaccord* avec l'utilisation désastreuse qui ne manquera pas d'être faite du Rapport de votre Commission (et je me compte au nombre de ceux-là). Enfin — et pour proscrire ici toute trace de ressentiment —, je crois que M. le Professeur Bourgeois a, au début de sa communication, justement souligné que le « ressentiment », dans cette affaire, était, de part et d'autre, très mauvais conseiller ; et nous devrions, en tant que philosophes, le reconnaître mutuellement. Je suis aussi de cet avis. Je n'ai donc ici aucun

« ressentiment » contre les membres de la Commission (!), contre la Commission elle-même, contre son mode de recrutement, qui n'a pourtant peut-être pas eu toute la « transparence » nécessaire... Mais, pour abrégé concernant l'absence de ressentiment, et pour bien signifier qu'il n'est pas raisonnable d'attribuer au « ressentiment » toutes les critiques émises à l'égard de votre Rapport, je dirai simplement que je suis un élève de Jacques Bouveresse et un lecteur attentif de Jacques Derrida ! — Ma question n'en reste pas moins la suivante : elle porte sur un point *décisif* de votre conférence. Il y a en effet un point, à la fin de votre conférence, — c'en est le point final, et la pointe ! — avec lequel *je ne puis pas* être d'accord : c'est sa *conclusion*. C'est la façon dont, prétextant de l'analyse de l'exercice scolaire de la dissertation et de ses difficultés — que nous sommes tous ici, je crois, prêts à reconnaître (c'est un exercice difficile, dont la difficulté n'est pas seulement philosophique : il a les vertus *philosophiques* que vous avez vous-même rappelées, mais il y a peut-être aussi en lui comme une « zone d'ombre », une « possibilité d'exclusion », dites-vous) —, vous avez finalement prétendu que vos critiques, c'est-à-dire *nous*, manquaient du sens de *l'altérité*, que nous n'avions pas le souci *de l'élève*, et finalement de « *l'Étranger* » !

Ma question est, dans ces conditions, la suivante : *Pour qui nous prenez-vous*, M. le Professeur Derrida, nous, professeur de Philosophie, si vous pensez que nous n'avons même pas lu Derrida (!), et que nous ne sommes pas jusqu'à un certain point d'accord pour penser qu'il n'y aurait pas en cet exercice la moindre « ombre », comme en tout exercice scolaire ? (Ceux que recommande votre Commission échapperaient-ils à cette loi ?). Que pensez-vous que les professeurs de Philosophie fassent dans leur classe, j'entends à chaque heure concrète de leur enseignement, si ce n'est de tenter de dissiper cette « ombre » (et quelques autres) ? Une grande part du « malentendu » qui s'est institué entre les professeurs de Philosophie et les auteurs du Rapport vient de ce que ledit Rapport est *moralisant* à leur égard, et de ce qu'ils ne sentent donc pas, chez les auteurs du Rapport, une authentique compréhension de ce qu'est *l'acte philosophique* de l'enseignement dans une *classe* de Philosophie. Or, nous *autres* sommes bel et bien quotidiennement confrontés à *l'altérité*, à l'autre, à l'étranger, sous toutes ses formes. Même en nous, et même dans les textes de la philosophie dont nous avons à nous faire les interprètes *avec autrui* (car une classe n'est pas un cénacle d'initiés), et dans le *Sophiste* de Platon aussi, bien sûr, que vous nous avez donné en exemple, et où nous rencontrons « *l'Étranger* » (il ne vient jamais que d'Élée, notez bien), nous avons affaire à *l'altérité*. Mais nous la rencontrons aussi, bien concrètement, *dans la personne de nos élèves*, et dans *l'étrangeté* des textes philosophiques à l'égard *de nos élèves* ! Et c'est *avec cela*, M. le Professeur, que nous avons la charge de nous expliquer ! Et c'est *de cette instance* que nous avons à tirer la « morale », non d'une autre. — Par conséquent, une « réforme » de l'enseignement philosophique *s'impose-t-elle*, qui dira, d'en haut, à tout professeur (et de quel droit ?) *comment il doit faire* ? Ne faut-il pas plutôt laisser à *chaque* professeur, en tant que tel, le soin de faire lui-même tous les ans, et à tous les instants, et à toutes les heures, *sa propre* « réforme » sans la lui imposer d'ailleurs ? — Voilà la question que je vous pose.

**M. Jacques Derrida.** — Permettez que je reprenne ma dernière phrase au sujet de cette dissertation. J'ai dit : c'est l'expérience même, c'est le rapport à l'autre, etc..., une expérience dans laquelle déjà chaque professeur est engagé aussi bien au lycée qu'ailleurs.

Il s'agit de rappeler l'expérience qui nous est commune — vous avez très bien fait de le rappeler — pour chercher l'espace dans lequel nous pouvons en discuter. Notre proposition de réforme ne consiste pas à donner des leçons pour imposer quoi que ce soit aux professeurs de philosophie, mais à changer quelque chose dans la structure pour permettre à cette expérience de se déployer dans de meilleures conditions. Notre projet de réforme n'a pas cherché à s'imposer et surtout pas à donner des leçons, à aucun moment. Donc, je suis beaucoup plus d'accord avec vous que vous ne semblez le croire. Vous êtes d'accord avec moi sur la critique de l'événement « sacro-saint » de la conversion à la philosophie ; je voudrais préciser ce point, aussi à l'intention de Bernard Bourgeois. Je n'ai jamais nié qu'il y eût de la conversion philosophique, de l'événement philosophique, une sorte de retournement du regard. Ce discours — je n'ai pas le temps de le traiter en détail ici — je ne l'ai jamais critiqué pour lui-même. La question portait sur le lien entre la référence à cette conversion quasiment instantanée et la classe de Terminale. Pourquoi cette conversion ne se produirait-elle que là, dans ces conditions artificiellement instituées ? C'est tout. C'est le lien entre cette idée de conversion et une institution existante qui me paraît problématique, mais pas du tout l'idée de conversion.

Permettez-moi de répondre d'un mot à mon ami Bernard Bourgeois. Mes réponses sont trop prévisibles après ce que j'ai dit pour que j'aie à garder trop longtemps la parole et à en priver nos interlocuteurs. Simplement deux mots. Sur l'idée que la pluralité des maîtres conduirait au scepticisme, que la dispensation unique de l'enseignement comme couronnement est vraiment indispensable à l'événement

philosophique lui-même, naturellement j'ai beaucoup de réserves. On pourrait aussi montrer que c'est l'unicité du maître qui peut conduire au dogmatisme, puis au scepticisme ; s'il ne devait y avoir qu'un seul maître, pourquoi seulement en Terminale, pourquoi pas après, pourquoi pas avant ? Là-dessus, je m'en suis expliqué très longuement, je ne peux pas te suivre. Maintenant, nous n'avons pas proposé de dénationaliser ou de régionaliser les programmes. Nous avons proposé qu'un programme national demeure et que pour une partie, après délibérations et discussions entre professeurs de philosophie, d'autres déterminations soient arrêtées en commun. Donc, nous n'avons proposé ni dénationalisation ni régionalisation. Ce que j'ai mal reconnu dans ton exposé est ce qui concernait l'histoire de la philosophie. À aucun moment nous n'avons proposé d'organiser des examens et de transformer le baccalauréat en épreuve d'histoire de la philosophie. Nous avons simplement rappelé qu'il valait mieux que les candidats, quand ils philosophent, à l'examen ou ailleurs, aient ce savoir historique minimum que tu as toi-même rappelé et qu'ils sachent que c'est bien Rousseau qui a écrit *Du Contrat social* ; et vous savez que ce n'est pas une plaisanterie : c'est un problème très grave et nos collègues savent de quoi je parle ; en disant cela, nous rappelons à la nécessité d'un certain savoir non seulement historique, mais d'un savoir en général. Il ne s'agit pas du tout pour nous de transformer l'acte philosophique, en épreuve d'histoire.

Pour répondre à la question finale que tu m'as posée, je n'ai pas dit que notre réforme n'était pas une réforme importante : je tiens notre projet de réforme pour très important. Ce que j'ai dit, c'est que son importance se mesurait au fait que sans détruire nous proposons d'ajouter, d'inventer, d'enrichir. Donc, je n'ai jamais dit que ce projet de réforme était sans importance. Il est très important, mais en réformant il ne détruit pas ; c'est ce que tu as traduit par : pas de réforme. Non, on peut faire des réformes sans détruire, en détruisant le moins possible et en innovant...

Ce paradoxe est un paradoxe logique que je m'amuserais à analyser si j'en avais le temps, mais je ne veux pas me laisser enfermer dans ce paradoxe.

**M. Henri Pena Ruiz.** — Professeur au Lycée de Sèvres, je suis signataire de l'appel du collectif pour l'enseignement philosophique qui a recueilli 1200 signatures.

**M. Jacques Derrida.** — Si on doit commencer une intervention par le rappel du nombre de signatures, je demande que toutes les lettres qui ont circulé, les pétitions qui ont circulé avec des signatures soient rappelées au même moment : sinon je me refuse à répondre aux questions qui commencent par un rappel du nombre de signatures... Il y en a eu beaucoup d'autres, je peux vous citer les centaines de lettres que je reçois, je ne le ferai pas et je ne commencerai pas mon intervention par ce type d'argument non philosophique. Vous avez la parole.

**M. Henri Pena Ruiz.** — Si vous prenez les choses sur ce plan, je me permets de dire quand même que ce rappel est lié à la mise en cause de l'honnêteté de ces signatures ; comme cette mise en cause a été faite publiquement sur trois pages dans *Libération*, je pense qu'il était nécessaire de rappeler que ces signatures ont été données par des personnes qui savaient lire et dont on n'a pas le droit de suspecter *a priori* qu'elles n'ont pas lu votre Rapport, ni le texte de l'appel du Collectif. Cette mise au point étant faite, je voudrais revenir sur les questions de fond qui nous importent.

Le malaise des professeurs de philosophie des lycées à la lecture du Rapport tient au sentiment qu'il y avait un présupposé d'ensemble d'une part, et un choix de politique scolaire d'autre part. Le présupposé d'ensemble est le suivant : toute la problématique du Rapport repose sur l'idée qu'il y a inadéquation du modèle actuel de l'enseignement philosophique. D'où un tableau de l'enseignement philosophique qui nous semble tout à fait contestable. Je voudrais donner des exemples extrêmement précis : vous avez dit tout à l'heure que vous n'entendiez pas détruire l'institution. J'en prends acte. Mais alors comment peut-on expliquer que soit attribué à la philosophie dans le système scolaire actuel — je me bornerai à quelques citations du Rapport — « le mépris du scolaire » (p. 12), alors que ce que les professeurs de philosophie contestent, ce n'est pas le scolaire, mais le formalisme pédagogique ? Pourquoi tourner en dérision l'idée que « l'élève est un philosophe en herbe ou un penseur en gerbe » (p. 11) ou pourquoi déclarer que « le mot d'ordre de la spécificité de la philosophie est ambigu » (p. 25). Pourquoi attribuer à la philosophie « une volonté de surplomb ou de position supérieure » (p. 1) ? Pourquoi dire que les professeurs de philosophie sont fascinés par les « modèles littéraires » (p. 2) ? Enfin que penser de cette caricature, qui a été vécue comme telle par beaucoup de professeurs de philosophie et qui consiste à dépendre l'étude ordonnée de textes dans les termes où elle est décrite à la p. 11 : « entreprendre la reconstitution hypothétique de la pensée d'un philosophe » à partir de vingt lignes coupées de tout

contexte ? Lorsque je lis cela, je me demande si ceux qui ont écrit ces lignes se réfèrent effectivement à ce que nous faisons en classe. Je voudrais donc dire que nous ne nous reconnaissons pas dans un Rapport qui, par exemple, afin de mettre en cause globalement les sujets du baccalauréat évoque un article à sensation du *Monde de l'Éducation* qui s'intitulait *La loterie philosophique*. Je pense qu'il était du devoir d'une Commission, présidée par les philosophes, de défendre les professeurs de philosophie et de ne pas confondre effectivement quelques sujets obliques, que M. le Professeur Bourgeois a eu tout à fait raison de condamner et que nous condamnons aussi, avec l'ensemble des sujets proposés au baccalauréat. Je voudrais rappeler que là aussi, il ne faut pas oublier que les sujets du baccalauréat sont élaborés par des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire qui travaillent avec les universitaires. Est-ce que vous mettez en cause la qualité de ce travail ? J'aimerais qu'on en discute. Je voudrais dire aussi qu'en ce qui concerne l'esprit du programme de 1973, ce Rapport comporte des considérations contradictoires. Par exemple (p. 10) « on semble souscrire à l'esprit du programme de 1973 », pour ensuite dire (p. 17) « qu'il est perverti par la routine scolaire et le poids du baccalauréat ». (Sur ce dernier point, je reprends la question de mon ami Guest : pour qui prenez-vous les professeurs de philosophie ?).

Enfin, le Rapport, toujours à la même page, revient sur le programme en disant qu'il serait bon de l'amputer du tiers, voire de la moitié (p. 17), ce qui révèle qu'on l'interprète comme une liste de rubriques à traiter, alors même qu'on semblait avoir évité un tel contresens.

Il me semble donc qu'en ce qui concerne la peinture qui est faite de l'enseignement philosophique, a prévalu ce présupposé selon lequel les difficultés de l'enseignement philosophique sont liées à la conception de l'enseignement philosophique et non aux conditions qui lui sont faites. Ce présupposé, me semble-t-il, a tout faussé y compris le « diagnostic » proposé.

Maintenant, je voudrais revenir sur la question de la démocratisation. Nous sommes tous pour la démocratisation. mais la vraie question aujourd'hui n'est-elle pas de savoir quelle démocratisation ?

Pour beaucoup de professeurs de philosophie, et permettez-moi de vous le dire, y compris au point de vue des valeurs auxquelles nous pourrions nous référer de concert, la logique du Rapport semble relever d'une résignation à ce que l'école est devenue : cette résignation, les professeurs de philosophie ne l'acceptent pas. En effet, il a été dit qu'au titre des difficultés de leur enseignement, il y a effectivement, outre les conditions dans lesquelles ils doivent l'effectuer, ce qui s'est passé avant. Quand je dis « ce qui s'est passé avant », il n'est pas question de mettre en cause les collègues des autres disciplines, mais toute une politique qui a désarmé la volonté d'instruire. Quand les élèves des sections techniques ne savent pas rédiger, faut-il en prendre prétexte pour supprimer la dissertation écrite au baccalauréat ? Nous disons : non. Pourquoi ? Parce qu'en tant qu'idéal régulateur de tous les exercices écrits que nous pouvons faire pendant l'année, cette dissertation demeure un point de repère essentiel. Nous ne pouvons pas pardonner au Rapport d'avoir souscrit au différentielisme scolaire qui sévit aujourd'hui, d'avoir admis que l'école républicaine était destinée à une élite sociale, alors qu'elle a seulement été investie par elle.

Par exemple, il est dit p. 13, je cite : « la philosophie atteint désormais un public qu'elle n'a jamais eu ni en nombre, ni quant à son origine sociale, son héritage culturel et sa formation scolaire ». Nous n'accepterons ni le terme « public » ni l'identification abusive entre social, culturel et scolaire.

Je vous pose la question, Monsieur Derrida, en quoi l'origine sociale peut-elle être identifiée à la formation scolaire ? Et je voudrais dire encore que cette question est d'autant plus grave pour moi, que vous ajoutez à la p. 14 (ou simple constat que vous feriez) un pronostic qui atteste que vous vous résignez à la situation actuelle. Je cite : « les nouvelles couches d'élèves » (qu'est-ce que ce concept de « nouvelles couches d'élèves » ?) « qui dans les prochaines années vont entrer en masse dans les sections classiques *ont toutes chances* (je souligne) par leur comportement et leur culture, de ressembler davantage aux actuels F ou G qu'à de futurs khâgneux ». Désespère-t-on de l'École au point de la tenir incapable de faire accéder à la plénitude de la culture ceux qui, justement, ne sont pas des héritiers ? C'est la question que je voudrais vous poser.

Enfin dernier point, vous avez dit que vous protesteriez contre toute réduction des horaires en Terminale. Si les informations publiées dans *Le Monde* sont exactes, que pensez-vous du passage de l'horaire obligatoire de philosophie de huit heures à six heures en Terminale A, de cinq heures à trois heures dans la future Terminale B, et que pensez-vous de l'idée d'introduire un module optionnel qui ne serait pas de philosophie, mais de philosophie et sciences humaines ? Que devient l'unité de notre discipline ?

**M. Jacques Derrida.** — Je commence par la fin pour essayer de ne pas oublier votre question. Je n'ai pas d'information fiable sur les décisions auxquelles vous faites allusion. Je n'ai pas lu encore ces

informations. Évidemment, comme je l'ai dit et comme je l'ai déjà fait, s'il y avait une réduction d'horaires — cela a été clairement écrit dans le Rapport, comme je l'ai confirmé dans l'entretien à *Libération* que vous citiez tout à l'heure — je protesterais, bien entendu. Le Rapport est assez clair, je l'ai rappelé tout à l'heure, j'en ai fait une longue citation. Si vous l'aviez lu ou si vous m'aviez entendu, vous n'oseriez même pas me poser cette question. Et cela montre, pour sauter de votre dernière question à la première, que, ou bien vous ne l'avez pas lu, et quelques autres avec vous, ou bien vous n'avez pas entendu ce que j'ai dit tout à l'heure, parce que si vous aviez prêté attention à ce que j'ai dit tout à l'heure, cette question ne se poserait même pas.

Au sujet de la dissertation, si vous aviez lu le Rapport et si vous aviez écouté ce que j'ai dit, vous verriez bien qu'il n'a jamais été question de menacer ou de critiquer la dissertation. S'agissant de résignation, je ne sais pas qui se résigne : nous proposons d'apporter des transformations profondes — et j'ai dit pourquoi tout à l'heure — dans le sens de l'enrichissement et du développement de la philosophie. Je ne vois, du côté depuis lequel vous parlez, pas la moindre proposition de changement. De quel côté est la résignation, je me le demande. Vous avez dit que notre Rapport ne s'inquiète pas des conditions faites à la philosophie et j'ai cité encore longuement ce qui dans ce Rapport concerne de manière ferme et vigoureuse les mauvaises conditions faites à l'enseignement de la philosophie et en quoi pour nous la transformation de ces mauvaises conditions était le *préalable à toutes espèces de réformes*. Alors là, vous confirmez ou bien que vous n'avez pas lu ou bien que vous ne voulez pas lire, ou bien que vous ne voulez pas entendre.

Et de là je saute au protocole de votre intervention. Je n'ai pas formulé d'accusations quant aux conditions dans lesquelles cette pétition a été signée, mais j'ai fait état de témoignages nombreux et directs qui m'ont été apportés, sans parler de lettres collectives que vous avez vues circuler comme moi et qui concernent les conditions dans lesquelles ce texte du Collectif a été proposé et quelquefois signé. Certains m'ont dit qu'ils n'avaient pas lu le Rapport et que quand ils ont comparé ce qu'il y avait dans ce texte du Collectif avec le texte du Rapport, ils vous ont accusés, et je le fais à mon tour aussi, de falsifier la présentation des arguments. C'est à cela que je faisais allusion.

Maintenant, sur notre prétendu mépris des enseignants, je pense le contraire de ce que vous voulez m'attribuer. Au sujet de la position de « surplomb », oui, là on pourrait discuter ; c'est un vieux problème sur lequel il faudrait nous arrêter longtemps. Je pense qu'en effet, et cela nous a été rappelé à chaque instant, l'idée que la philosophie doit occuper une position de surplomb, de couronnement, continue à produire un certain nombre d'effets inquiétants. Je crois, mais hélas je ne pourrai pas vous en convaincre en quelques secondes, que ce qui nous a inspirés dans ce Rapport, c'est aussi la défense du professeur de philosophie. Nous avons parlé au nom des professeurs de philosophie que nous sommes aussi, et à aucun moment — là, il faudrait que nous relisions le texte ensemble —, nous n'avons attaqué le professeur de philosophie ni fait autre chose que vouloir le défendre ; mais évidemment il y a plusieurs manières de « défendre ». C'est là-dessus que le différend s'est installé entre nous...

**M. Jacques Muglioni.** — J'ai cédé aux instances de plusieurs collègues, parmi lesquels des anciens élèves. Étant maintenant sur l'autre rive, je n'inclinai pas volontiers à intervenir dans ce débat. Il me faut le rappeler ici : j'ai enseigné la philosophie au lycée, non pas pendant quelques mois, mais pendant plus de vingt ans avant d'entrer à l'Inspection générale pour une durée de même ordre. J'ai ainsi pu rendre visite à deux ou trois mille classes. C'est une riche expérience. Peut-être ainsi ai-je quelque titre pour vous apporter un témoignage sur un passé récent, encore très présent pour moi.

Ce qui nous arrive aujourd'hui est, en effet, une vieille histoire. C'est la répétition, avec cette fois une mise en scène médiatique, des assauts que nous avons repoussés — je veux dire l'Inspection générale de philosophie avec l'appui de l'Association des Professeurs de Philosophie — depuis le recteur Capelle en 1965 jusqu'à René Haby en 1976, sans compter quelques autres.

Je tiens à préciser que lors d'une entrevue orageuse dans son bureau de ministre en 1975, René Haby a tenté de me confondre en invoquant un petit groupe de professeurs dont le projet, disait-il, était proche du sien ; que le vendredi 27 juin 1975 au Sénat le même ministre fit la déclaration suivante, qui figure au *Journal Officiel* : « Si j'ai proposé, voilà cinq mois, une solution dans laquelle l'initiation philosophique apparaissait en classe de Première, je n'ai pas manqué de souligner que certains mouvements philosophiques — très engagés d'ailleurs — ont considéré que c'était un progrès ... » ; qu'enfin dans un livre publié chez Julliard en 1981, on peut lire sous la plume de l'ancien ministre aux pages 109-110 : « Quant à ... [la mesure] qui envisage d'enseigner la philosophie en classe de Première..., elle ne reçoit que le soutien imprévu d'un groupe quelque peu d'avant-garde qui, lui, avance même que l'enseignement philosophique doit commencer en classe de Sixième ! ».

Cette convergence est compréhensible. L'obsession de la Rue de Grenelle depuis plus de vingt-cinq ans, est l'abaissement de l'enseignement philosophique dont l'horaire en classe Terminale lui semble être le principal obstacle à toute réforme du Second cycle. Elle est certainement moins séduite par l'obscurantisme ou, si l'on préfère, l'originalité, disons plutôt les particularités, d'un projet pédagogique, que par des perspectives bureaucratiques ou budgétaires. Voilà, en effet, un créneau rêvé pour des gestionnaires qui se moquent éperdument de savoir s'il y aura encore demain des professeurs dignes de ce nom. L'essentiel est d'alléger le poids, voire le coût de l'enseignement, en manipulant les horaires.

Je ne veux rien dire d'autre que ceci. L'enseignement philosophique appartient à la grande tradition française de l'instruction publique. Or celle-ci est actuellement menacée dans son étendue. L'enseignement philosophique comme discipline distincte a-t-il encore une place dans l'Europe qu'on nous prépare ?

Mais je voulais surtout poser la question suivante : est-il admissible qu'en France-même une minorité agissante ait carte blanche pour imposer ses vues ? Est-ce cela que M. Derrida appelle « l'axiome de la démocratie » ?

Vous comprendrez que le souvenir des durs combats que j'ai si longtemps menés avec la confiance de l'immense majorité des professeurs de philosophie, — ce qui, certes, a pu susciter le ressentiment de quelques uns —, m'ait incité à vous confier ma préoccupation.

**M. Jacques Derrida.** — Je vais répondre brièvement. Votre passion, Monsieur, vous fait manquer votre cible.

**M. Jacques Muglioni.** — Et moi, je voudrais rappeler la diffamation dont vous avez été coupable en 1974, quand, dans la presse, vous avez publiquement mis en cause l'honnêteté intellectuelle d'un jury de concours que j'avais présidé. J'ai apporté les textes, j'ai les documents. M. Rousset est là, il pourra confirmer...

**M. Jacques Derrida.** — La chose prend une telle tournure... Je demande à ceux que cela intéresse de relire le Rapport.

**M. Roland Brunet.** — Je regrette infiniment l'intervention que nous venons d'entendre. J'en regrette le contenu et le ton. Sans sous-estimer la ferme résistance que l'Inspection générale de philosophie a opposé aux projets de MM. Haby et Beullac en ces temps du *libéralisme avancé* giscardien où il était ordonné aux Inspecteurs de s'afficher au service de la Réforme<sup>1</sup>, je rappellerai simplement ceci : M. Muglioni a cité des dates, il en a oublié une : 16 juin 1979. C'était l'ouverture des États généraux de la philosophie à la Sorbonne<sup>2</sup>. L'événement était assez considérable, semble-t-il, pour que toute la presse en retentisse pendant une semaine et pour que le ministre, en personne, s'en étonne le soir même à la télévision : il ne voyait pas ce qui, dans les décrets d'application non encore arrêtés, était si inquiétant pour la philosophie, il devait y avoir désinformation ou malentendu ... On n'entendit plus parler, par la suite, de réforme en philosophie et, dès la rentrée 81, conformément aux engagements de François Mitterrand dans une lettre au GREPH du 8 mai 81, était mise en place l'extension, achevée en 83, de l'enseignement philosophique à toutes les sections du Second cycle long, c'est-à-dire la généralisation du *droit à la philosophie*. Beaucoup savent ici qui était à l'origine de l'*Appel* à des États généraux de la philosophie : Derrida déjà, et le GREPH. J'invite à lire ou relire ces textes<sup>3</sup> qui sont au cœur du débat sur l'enseignement philosophique depuis plus de quinze ans et j'en viens à la controverse d'aujourd'hui qui le prolonge.

Nous avons écouté deux exposés. Si j'avais à donner un titre à chacun, je dirais que le premier répondait à la question suivante : *Quelles conditions ou structures nouvelles — institutionnelles, programmatiques, pédagogiques — sont à instaurer pour qu'un enseignement philosophique, aujourd'hui et dans la ligne de sa tradition*

---

<sup>1</sup> « Vous devez accepter de vous afficher au service du mieux que constitue chaque réforme (...). Je ne vous demande pas la servilité ». R. Haby, 17-10-75. Sèvres.

<sup>2</sup> Collectif des États généraux de la philosophie R. Brunet ; D. Cahen ; F. Châtelet ; J. Colombel ; Ch. Coutel ; G. Deleuze ; J. Denida ; M. Hocquet-Tessard ; V. Jankélévitch ; H. Joly ; G. Kaléka ; G. Labica ; Ph. Lacoue-Labarthe ; M. L. Mallet ; J. T. Desanti ; E. de Fontenay ; F. Godet ; B. Graciet ; J. L. Nancy ; P. Ricœur ; H. Védrine.

<sup>3</sup> GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?* Flammarion, Champs, 1977. ÉTATS GÉNÉRAUX DE LA PHILOSOPHIE, 16-17 juin 1979, Flammarion, Champs, 1979.

(Jacques Derrida y a particulièrement insisté) *ait réellement lieu, c'est-à-dire puisse effectivement former au travail de la pensée tous les élèves auxquels il s'adresse ?* Je dis bien tous les élèves. Ils sont un demi-million. Ils seront beaucoup plus demain. Et 85 % d'entre eux ne sont pas en Terminale A. On peut être ou non d'accord avec les *propositions* qui ont été faites dans le Rapport de la Commission de Philosophie et Épistémologie co-présidée par J. Derrida et J. Bouveresse, mais on ne peut nier que le Rapport ait bien pour objet l'enseignement philosophique de cette fin de siècle.

De l'autre côté, nous avons écouté un exposé qui répondait à peu près à la question suivante : *Quelles conditions sont à préserver ou à réinstaurer, aujourd'hui, pour que le professeur de philosophie — car il n'a guère été question que de lui et jamais de ses élèves — puisse continuer de jouir de son unicité de maîtrise et de son identité magistrale dans la solitude jubilatoire de son enseignement ? Car finalement, Monsieur Bourgeois, vous ne défendez guère que cela. Mais sous cette unicité du professeur de philosophie dont vous craignez qu'elle ne soit brisée si la philosophie fait son entrée en Première, ne voyez-vous pas qu'il y a aussi, caché, le fantasme du directeur de conscience ... [brouhaha] ou du moins du maître à penser ? [brouhaha]. Et pourquoi donc la philosophie devrait-elle être la seule discipline à n'être enseignée que par un seul professeur et en une seule année ? Est-ce qu'à l'université elle n'est enseignée que par un seul professeur ... ? [brouhaha, protestations].*

**M. Jean-Marie Beyssade.** — Est-ce que nous pouvons demander à l'auditoire de garder la vieille habitude d'écouter les orateurs jusqu'à ce que le président passe la parole à un autre orateur ? C'est une habitude de la Société, mais c'est une habitude qui existe ailleurs et qu'il est important de conserver.

**M. Roland Brunet.** — Je m'excuse, pour ma part, du ton trop véhément de mon intervention. C'est contagieux ... Sous cette idée de la nécessaire unicité du professeur de philosophie, donc, n'y a-t-il pas l'idée que le professeur de philosophie est un *Maître* ? Pas un maître au sens où l'instituteur en est un et où le professeur de philosophie doit *de la même façon* en être un, mais un maître exerçant sa maîtrise en vue de former des *disciples*. Certes, la relation de maître à disciple a d'éminents titres de noblesse dans notre discipline, mais elle ne peut intervenir que plus tard. Elle ne peut intervenir qu'entre égaux, je veux dire égaux en formation. Les élèves ne sont pas nos égaux, ils ne sont pas armés pour devenir nos disciples et nous n'avons pas à en faire des disciples, à supposer que nous imaginions être des maîtres. Contentons-nous d'être des instituteurs du philosophe. Ce qui est beaucoup plus difficile.

D'autre part — avez-vous dit — *il ne faut pas trop programmer*. Je vous l'accorde. Mais je nuance. Vous ne vous préoccupez pas de ce qui est, dans la réalité de l'institution, dans la pratique de l'enseignement, exigé des élèves. Au baccalauréat, notamment. Vous ne posez pas cette question, vous ne voulez pas entendre parler de cette question triviale ; elle ne vous passe pas, même, par l'esprit. Vous ne vous souciez pas de la rupture ou de l'écart entre l'enseignement donné — et qui est très divers — et ce qui en est effectivement reçu par le plus grand nombre. Ni non plus de l'écart, pour ne pas dire la béance, entre cet enseignement dans sa diversité — malgré le *programme* ou à cause de ce programme — et ce qui se contrôle à l'examen. *Quoi*, au juste ? Le savons-nous seulement ? De ces questions *triviales* le Rapport de la Commission se préoccupe et c'est l'un de ses mérites. Vous ne voulez pas voir quelque chose qui, à moi, me fait honte, et de plus en plus, à savoir que la dissertation qui, certes, *en tant qu'exercice*, a de remarquables vertus est, *en tant qu'épreuve d'examen*, largement impropre, dans bien des cas, à l'évaluation de ce qu'on prétend évaluer. Ce qui est à mesurer doit être mesurable. La dissertation ne l'est pas s'il s'agit d'en évaluer seulement la valeur philosophique, car la note qui la mesure est un compromis sans critères entre des paramètres multiples qui sont loin d'être tous philosophiques et qui pourtant méritent tous d'être pris en compte.

D'où des écarts à la fois fondés et intolérables dans la notation des copies d'examen. Si j'ai parlé, il y a un instant, de la honte que je ressens, c'est en pensant à ce qu'on constate, et de plus en plus, dans les réunions de correcteurs au baccalauréat. Cette honte, ou du moins cette inquiétude, je la sais partagée. Elle ne saurait l'être, il est vrai, par ces collègues qui se dispensent de participer à ces réunions et qui ne peuvent savoir (à moins qu'ils ne le sachent que trop, ce qui motiverait d'un « à quoi bon ? » leur désertion) jusqu'à quel point notre jugement est docimologiquement faillible. Ce constat, aucun devoir de réserve ne me le fera taire désormais. Un exemple : en juin dernier, dans le groupe de correcteurs, une trentaine, dont je faisais partie, *toutes* les dissertations qui ont été lues ont chacune été notées *de part et d'autre de la moyenne* et à peu près sur toute l'étendue de la fourchette, la plus étroite ayant été 7-11, si mes souvenirs sont exacts, la plus large ayant atteint l'écart 5-15. Est-ce tolérable ? Évidemment non. Je ne tire aucune conclusion statistique de l'examen d'une petite dizaine de copies sur les six milles qui étaient à corriger, mais s'abstenir d'extrapoler n'annule en rien la signification propre du constat : une même copie

peut être jugée de la quasi nullité à la presque excellence. Quant aux écarts sur la *moyenne*, en fin de correction, qu'ils puissent avoisiner les cinq points a bien une valeur statistique et cela discrédite bien, non la dissertation en tant que telle, mais son statut d'épreuve d'examen.

Cette tendance à *trop programmer* que vous reprochez au Rapport de la Commission répond à ce souci éminemment pédagogique et, je dirai, déontologique, de réduire l'écart entre le travail d'une année dans les classes et ce qui s'en évalue à l'examen. Il n'a jamais été question d'attenter à la liberté pédagogique et philosophique du professeur (pas plus qu'on n'y attende dans chaque université en imposant, chaque année, des auteurs ou des œuvres au programme), ni de supprimer la pratique de la dissertation. Il n'est proposé que de lui *adjoindre* une autre épreuve à l'examen. On a aussitôt, du côté de l'éternel front du refus, et pour en rajouter sur le prétendu crime de lèse-dissertation, agité l'épouvantail du bachotage, en inventant de ridicules QCM pseudo-philosophiques dont il n'a jamais été question. Le procès d'incitation au bachotage est un faux procès. On n'évitera jamais le bachotage. On a toujours et en toutes disciplines bachoté, du baccalauréat à l'agrégation. Si certains exercices peuvent favoriser le bachotage (certaines dissertations de baccalauréat en ruissellent et peuvent être bien notées), d'autres, sans en exorciser la tentation, le rendent complètement inopérant. J'en connais de très courts dont la pertinence spécifiquement philosophique me paraît bien supérieure à celle de la dissertation, en même temps qu'ils contribuent à y préparer les élèves. Certains de mes bien-dissertants s'y cassent le nez, quelques-uns de mes cancre semi-analphabètes y excellent.

Ces considérations à propos d'une mauvaise querelle m'ont fait perdre de vue l'essentiel. L'essentiel est que la Commission a fait un excellent travail : elle a posé les vrais problèmes et proposé des solutions mesurées et pertinentes. Il y aurait eu mieux à faire qu'à les refuser, les déformer et les dénigrer. Je crains que l'étalage persistant et désolant de nos disputes n'incitent pas le Comité national des programmes à les mettre à l'épreuve.

**M. Bernard Bourgeois.** — Je serai très bref. Premièrement, le lycée n'est pas l'Université, la relation au maître n'y est pas la même. Mais je trouve curieuse la thèse selon laquelle c'est à la fin de l'apprentissage, et non au début, que l'on a besoin d'un maître ! Être un maître, d'ailleurs, et où que ce soit, c'est faire en sorte que l'élève puisse se passer de maître, et non pas vouloir l'enchaîner dans la posture d'un disciple.

Deuxièmement, en ce qui concerne la possession d'un savoir philosophique élémentaire, j'y ai, comme professeur, toujours veillé strictement (j'imposais, dans toutes les classes, même d'horaire philosophique limité, des interrogations écrites, etc.). Mais vérifier l'acquisition de connaissances fournissant des matériaux à l'acte pensant, ce n'est pas vérifier l'aptitude à celui-ci, que doit manifester l'épreuve de philosophie, l'épreuve vraiment philosophique qu'est la dissertation ou l'analyse d'un texte. Parce qu'il n'est guère possible d'alourdir encore l'examen, les connaissances en philosophie doivent être appréciées à travers l'épreuve proprement philosophique, dont la difficulté interdit qu'on réduise le temps, en soi toujours trop bref, qui lui est imparti.

Troisièmement, pour ce qui est d'une prétendue crise de l'enseignement philosophique, je me suis expliqué sur ce point dans mon intervention. On a cru, au lendemain de la dernière guerre mondiale, que la nécessaire démocratisation de l'enseignement exigeait la destruction de l'autorité du maître dans l'acte d'instruction, là où, pourtant, l'autorité a sa place. Mais l'impossibilité de chasser toute autorité de l'école a fait que, par une sorte de compensation, l'on a trop souvent — c'est le parent d'élève qui parle — cédé à l'autoritarisme dans le milieu éducatif, qui, lui, doit être libéral. Les lycéens ne s'y trompent pas, qui réclament en fait — en dépit de ce que veulent leur faire accroire les responsables de l'institution — une instruction magistrale dans une éducation libérale. Qu'il y ait une crise du milieu éducatif, j'en suis tout à fait convaincu, et les derniers événements survenus dans les établissements scolaires peuvent annoncer son développement explosif. Mais les professeurs de philosophie ont su maintenir, dans un contexte ingrat, les exigences fondamentales de l'acte d'instruction que les responsables de l'enseignement public français se sont acharnés depuis un demi-siècle, et alors qu'il n'avait jamais été, de lui-même, en crise, à détruire.

**M. Jacques Derrida.** — J'aimerais reposer la question que j'ai posée tout à l'heure, à toi ou à d'autres : au nom de la démocratisation, que faites-vous du nombre considérable d'élèves qui n'ont jamais accès à la philosophie dès lors qu'elle est confinée en Terminale ? Ceux qui sont comme moi, comme vous, pour la démocratisation, je voudrais qu'ils me donnent une réponse satisfaisante à cette question.

Quoi de tous les élèves qui sont exclus, privés de la philosophie, par le fait que la philosophie n'apparaît qu'en Terminale ?

**M. Alexis Philonenko.** — Je vous prie de m'excuser si je ne parle pas très fort, je suis malade... C'est dans un esprit d'ouverture, de conciliation, de paix que je voudrais tenir quelques propos. Je n'ai pas approuvé, on le sait, le Rapport Derrida. Je répondrai à ce Rapport, non pas par quelques propos comme maintenant improvisés, mais d'une manière sérieuse et par écrit.

Je tiens à dire tout de suite que j'ai beaucoup apprécié la présentation que Derrida a donné de son Rapport. Il s'est voulu conciliant, il a essayé de ne pas fermer les portes. Il a partout montré — et là M. Bourgeois s'est moqué de lui un peu méchamment — qu'il ne voulait pas perdre, mais gagner. Il est certain qu'il perdra quelque chose ; mais cela, je pense qu'il le sait. Toute réforme est toujours une perte. Mais nous devons considérer cela comme une chose normale dans l'histoire. Toutefois, je voudrais, puisque je refuse de m'engager dans une polémique, ajouter une observation qui d'ailleurs concerne M. Bourgeois aussi directement...

**M. Jacques D'Hondt.** — Je dois informer notre Assemblée que nos deux orateurs ont fait de très grands sacrifices pour venir parler ce soir. M. Bourgeois habite Lyon et a charge d'enseignement à Paris et à Lyon, et c'est une difficulté très grande qu'il a dû surmonter pour venir nous trouver. Quant à M. Derrida, il avait déjà une conférence à 14 heures cet après-midi ; il est ainsi en conférence depuis deux heures. Il est sept heures : donc, vraisemblablement, nous lèverons la séance après l'intervention de M. Philonenko...

**M. Alexis Phiionenko.** — Alors Monsieur le Président, ne nous gâchez pas le peu de temps qu'il nous reste !

M. Bourgeois et, dans une certaine mesure aussi, M. Derrida ont présenté la situation scolaire et universitaire qui sont indissociables, comme n'étant pas en crise : c'est contre cette assertion que je voudrais m'élever. Il y a dans l'Université, là où nous préparons — cela se voit très bien en province — les futurs maîtres de philosophie, ceux qui sortent des classes du lycée, il y a, dis-je, une crise épouvantable. Dire ce qui se passe serait extrêmement difficile, je crois qu'ils ont une culture, ils ont un savoir mais cette culture, ce savoir n'est plus le nôtre et la grande pensée de Dante suivant laquelle le temps relie les mondes est en train de s'effondrer. Le premier coup — et j'ai été très sensible à votre propos lorsque vous avez parlé de la classe de philosophie, car effectivement nous avons été reçus à l'agrégation ensemble, nous avons commencé à être professeur dans une classe de philosophie et non pas dans un aéroport ou une gare, « les terminaux... » non, nous avons eu l'honneur d'enseigner dans une classe de philosophie — je pense que le grand coup qui a été porté à cette belle chose que vous avez appelée « les humanités » avec raison, a été l'éradication de l'apprentissage du latin. Le latin qui était en quelque sorte le prologue à la philosophie, car à travers le latin, nous avons appris beaucoup de philosophie.

La philosophie, vous nous dites, qu'il est nécessaire de l'introduire avant la classe de philosophie, je le veux bien, encore que dans mon esprit, la classe de philosophie forme une totalité non point composée par des matières, mais par des moments qui convergent dans un ensemble cohérent. Mais je crois que la philosophie était déjà toujours là dans le Secondaire. Nos maîtres de mathématiques avaient une formation philosophique et ils leur arrivaient de nous expliquer le sens d'une équation. Nos maîtres d'histoire avaient une formation philosophique, je ne poursuis pas. Mais alors cela revient à poser que le problème, c'est la formation des maîtres ; sans cela votre réforme ne fonctionnera pas...

**M. Jacques Derrida.** — Nous en avons beaucoup parlé...

**M. Alexis Philonenko.** — Pas assez, parce que vous n'êtes pas descendus sur le terrain... Je vous parle dans un esprit de conciliation. Vraiment ils ne savent plus le latin, ne parlons pas de l'allemand ni de l'anglais. La formation philologique baisse chaque année, c'est vraiment sensible. Le maître qui va enseigner dans la classe de philosophie, ce n'est plus l'agrégé, ce n'est peut-être même plus le capésien, c'est maintenant — on en voit la proportion monter de plus en plus — le maître auxiliaire. C'est une observation de ma part, elle vous met en présence...

**M. Jacques Derrida.** — Je suis d'accord...

**M. Alexis Phllonenko.** — Elle vous met en présence d'une situation pour laquelle je ne pense pas que nous possédions encore toutes les clefs. Vous en avez parlé, me dites-vous, certes ; mais c'est peut-être — excusez-moi de parler un tel langage — c'est le moment énergique dans la question qui se pose à nous, c'est l'énergumène.

Elle est là. Si on n'arrive pas à la dynamiser et à la discipliner, alors, il se passera une chose très simple. Je vais vous raconter une anecdote très brève : un honorable parlementaire nommé D'Avenel constatant la pénurie alimentaire dans les rues de Paris en 1793, leva les bras au ciel et dit : « ah ! si avec des décrets on pouvait faire du pain » ... Eh bien ! avec toutes les réformes on ne fera jamais des élèves et des maîtres si on ne réussit pas à relever la condition sociale, morale, professionnelle des enseignants en leur assurant un traitement décent, chose dont je n'ai pas entendu parler un seul instant en cette séance et qui, pourtant, compte...

**M. Michel Le Dantec.** — Je voudrais simplement dire une seule chose : ce qui m'a frappé après avoir lu votre Rapport, c'est à mon sens l'absence totale de conscience économique et politique. Vous nous aviez habitués dans les années 70, je pense notamment à une interview que vous aviez donnée à *Nouvelle Critique* en mai 1975, à développer une conscience critique, économique extrêmement éclairée ; je ne vois rien de tel dans votre Rapport. Or, ce qui caractérise les dernières années, c'est l'existence de nombreux rapports sur l'éducation émanant d'organismes internationaux comme l'OCDE ou l'UNESCO. Que disent ces rapports ? Dans les années à venir, il est impératif pour les pays développés de baisser le coût par tête d'enseigné — je reprends les mots rudes de ces rapports. Quels sont les moyens pour baisser ce coût ? La professionnalisation des enseignants, l'interdisciplinarité, le tronc commun, l'abaissement des horaires pour les élèves. Finalement lire votre Rapport en dehors de ce contexte me semble être la plus grande des innocences et la plus grande des abstractions. C'est la raison pour laquelle vous avez, sans doute, situé votre exposé au niveau des principes, et il est vrai qu'au niveau des principes ce texte mérite une très grande attention et, dans certains de ses aspects, une très grande estime. Mais comment aujourd'hui en novembre 1990 lire ce texte en s'abstrayant de ces rapports d'organismes internationaux dont on sait très bien dans les Cabinets ministériels français qu'ils ont conduit la « philosophie » de la loi d'orientation de 1989, ainsi que, bien entendu, le Rapport Bancel.

Je voulais simplement dire cela, pour ne pas parler de la dissertation, pour ne pas parler d'autre chose que de ce qui, pour moi, est essentiel, à savoir ce contexte européen, économique et politique.

**M. Jacques Derrida.** — Notre Rapport, et bien entendu sans les références précises au Rapport que vous aviez cité, dit la même chose que ce que vous dites, à savoir qu'il fallait, et je l'ai répété dans mon exposé tout à l'heure, résister à cette programmation, à cette rentabilisation techno-économique, etc... L'argument principal était là. Bien sûr, dans un Rapport de 30 pages, nous ne pouvions pas faire plus, mais du point de vue conceptuel et principal, nous avons dit très clairement ce que vous venez de dire : cela dans la ligne de certaines interventions antérieures de ma part, il y a dix ans ou vingt ans, et auxquelles vous avez bien voulu vous-même vous référer. Au point de vue logique et politique, ce rapport est tout à fait cohérent avec les interventions auxquelles vous faites allusion. Je suis donc tout à fait d'accord avec vous, mais nous ne pouvions pas dans un Rapport de cette nature faire davantage. Quelques collègues et amis viennent de me remettre *Le Monde* d'hier, dans lequel je vois en effet un article sur le Conseil national des programmes. Je dois vous dire que, si je n'ai pas lu *Le Monde* d'hier, c'est que je préparais ma conférence d'aujourd'hui ainsi que celle que j'ai faite au Louvre auparavant cet après-midi même.

**Mlle Liliane Darquets.** — Je suis certifiée en Philosophie et membre du Conseil national des programmes. Je voulais simplement donner des informations, puisque M. Derrida n'a pas lu *Le Monde* d'hier et puisqu'il n'a pas reçu le *Premier rapport sur les lycées* du Conseil national des programmes qui a été envoyé à tous les Présidents des futurs Groupes techniques disciplinaires et à tous les Présidents des Commissions thématiques.

Je voudrais dire un certain nombre de choses qui vont éclairer les collègues. Il y a effectivement une ambiguïté dans *Le Monde* d'hier au sujet de l'introduction de la philosophie en Première de la voie de formation littéraire : deux avis selon qu'on lit l'encart du bas à gauche ou qu'on lit l'article de la première partie. Dans l'article de la première partie, il est question d'un « module semestriel », ce qui est faux. En revanche, dans l'encart qui est à gauche, il est question d'un « enseignement semestriel » dans le programme général, de trois heures, qui sera dispensé au second semestre, et cela ne revient pas du tout au même. Ce résultat, qui est le résultat d'un compromis — vous vous en doutez bien —, n'a rien

d'historique du tout ; il consistait à maintenir, d'une part, au niveau de la Terminale des voies de formation que le Conseil national des programmes a examinées pour l'instant, à savoir ce qui correspond aux actuelles voies A, B, C, D — la voie E étant conservée dans son état actuel — et aussi à ce qui correspond aux Terminales G1, G2, G3, un enseignement de philosophie et, d'autre part, à rééquilibrer les horaires. Pour ce qu'il en est — et je ne faisais pas partie de la Commission présidée par MM. Derrida et Bouveresse —, nous avons suivi l'avis du Rapport Derrida et Bouveresse qui disait qu'en « aucun cas » le volume horaire ne devait être amputé. Pour les voies dont je viens de parler, le volume horaire n'est pas amputé, c'est vrai, puisque si nous avons dissocié le groupe horaire de huit heures dans la voie de formation littéraire nous avons mis six heures en Terminale et une heure et demie (ce qui correspond à ces trois heures semestrielles) en Première. C'est vrai aussi que nous avons fait passer l'horaire de la Terminale B actuelle (économique et sociale) de cinq heures à trois heures, c'est vrai, et qu'il n'y a pas d'enseignement en Première. Mais, pour la Terminale des voies de formation littéraire et économique et sociale, il y a un module semestriel de quatre heures qui est proposé au choix des élèves dans une liste limitative où ils devront choisir deux modules. Vous aurez des détails dès que le rapport sera rendu public. Cela dit, dans la voie qui s'appelle désormais scientifique, qui correspond aux actuelles Terminales D et C qui sont fusionnées, les trois heures de la Terminale sont conservées et il n'y a pas d'enseignement en Première. Pour ce qui correspond aux filières G1, G2, G3, il y a non seulement les deux heures qui sont conservées, mais il y a une heure en groupe allégé, ce qui correspond à trois heures-élèves et quatre heures-professeurs.

Ces informations étant données, je passe aux informations concernant l'évaluation sur le plan national qui sera maintenue sous la forme d'une dissertation en quatre heures. Et je peux vous dire que, parmi les coefficients proposés, pour ce qui est de la voie de formation littéraire, c'est le coefficient 5 qui existe actuellement pour la philosophie. En revanche, ce qui est vrai, c'est qu'il faudra inventer un mode d'évaluation pour sanctionner le module de philosophie et qui ne sera sans doute pas une dissertation.

Je voudrais ajouter un dernier point. Le Conseil national des programmes est une instance de propositions. Les propositions du Conseil national des programmes ont été rendues publiques avant que ces propositions ne soient soumises officiellement par le Ministre d'État au Conseil supérieur de l'éducation où il y a, je dois vous le rappeler, des représentants des associations de parents, de différentes autres instances, des syndicats, etc., et où parmi ces représentants certains exposeront d'autres modèles de réforme qui ont été élaborés, qui sont très détaillés, très précis et qui vont de la spécialisation à outrance de filières multiples à, au contraire, un programme uniquement modulaire. Le programme qui est uniquement modulaire, qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire prendre l'état des choses tel qu'il est, c'est-à-dire figer les inégalités sociales, et cela veut dire aussi, soyez-en sûrs, la disparition d'un certain nombre de disciplines, dont la philosophie.

**M. Jacques D'Hondt.** — Mesdames, Messieurs, nous avons largement dépassé l'horaire habituel, nous avons beaucoup demandé à nos conférenciers. Je vous remercie d'avoir écouté ces informations et d'en avoir donné. Je lève la séance.

## CORRESPONDANCE

### Lettre de Mme Marie-Anne Devaux (Éduco.)

Au sortir de la conférence organisée par votre Société, je suis encore démangée par l'envie que j'avais, comme beaucoup d'autres, d'intervenir dans un débat qui n'a pas eu lieu. C'est pourquoi je vous livre quelques lignes qui sont peut-être seulement du chauvinisme piqué au vif ; pour me situer — bien que l'enseignement en France et l'enseignement de la philosophie en particulier me soient assez familiers —, c'est « hors corporation » que j'ai vu et entendu l'assemblée réunie amphithéâtre Michelet, le 24 novembre dernier. Je suis responsable à Paris d'un groupe d'étudiants américains et j'étais venue essentiellement poussée par le constat de ce fait unique au monde que la philosophie est enseignée en France dès le Secondaire. Ce constat, le professeur américain qui préside à notre groupe en a fait le point de départ de la réflexion qu'il a amorcée chez ces étudiants fraîchement arrivés, la base de l'appréhension de notre système scolaire et de quelques traits majeurs de notre mentalité. Cette belle distinction déterminina, charpenta et accompagna toute la période initiatique de nos étudiants, car elle donne à réfléchir et pourrait bien être un atout.

Que cet enseignement si important soit à l'ordre du jour et que ses dispensateurs prennent la peine de s'auto-analyser, voilà qui avait de quoi me réjouir et paraissait conforme à leur mission. Or, que reste-t-il de ces trois heures ? Hormis la honte et la peine devant l'affligeant tumulte, à tout le moins que la question est brûlante. N'étant pas en mesure de prendre parti, je ne veux que déplorer la bassesse des échanges faisant écho de conflits de personnes, le portrait que donnait d'elle-même une communauté qui porte la charge de former des esprits et de leur donner des outils de réflexion. Il ne semblait pas même possible d'exprimer des constatations de bon sens qui venaient à l'esprit, tant la rage de contrer, de caricaturer, de dénigrer, dominait. Que la philosophie se scrute, tant mieux, mais peut-elle déchaîner l'intolérance ?

En demandant des réponses précises et directes à ses questions simples... Jacques Derrida se privait de « supporters » ; pas une seule objection sérieuse parmi une foule qui avait perdu toute vigilance à se surveiller — (à la question, par exemple de l'introduction de l'étude de la philosophie en Première). Que les professeurs ressentent des menaces, que les innovations soient toujours des risques, que l'imagination manque à beaucoup, rien là de surprenant, mais qu'une assemblée de professeurs de philosophie donne d'elle-même un si piteux spectacle de fermeture sur un ensemble de prérogatives supposées inamovibles ? Quelle futilité ... ! Qu'une assemblée de professeurs de philosophie déverse tant de fiel, c'est indigne. Voir des intervenants arriver avec leurs discours écrits déjà, avant d'avoir entendu les deux conférences de leurs collègues ... Étions-nous conviés à une tribune offerte aux détracteurs d'un projet proposé par une Commission en vue de parfaire l'enseignement de la philosophie en France ? Est-ce là la concertation ? Une assemblée de professeurs de philosophie pour qui la dissertation, seule, doit exister, cela paraît assez risible quand ce docte modèle, si louable et utile au demeurant, crie néanmoins son artifice quand nous l'inculquons à nos jeunes Américains.

Comme l'a très justement résumé l'un des intervenants dont je déforme peut-être un peu les propos, la première conférence étudiait les conditions de l'enseignement de la philosophie et la seconde exprimait le désir de garder intact un enseignement menacé de sclérose. S'il y avait là matière à discussion et mise en présence de tensions, de différences, d'oppositions, ce n'est pas ce qui était à redouter, mais plutôt, l'indifférence à autrui et l'intransigeance dont nous étions témoins.

Cette petite France qui pourrait à juste titre s'enorgueillir de cet enseignement qu'elle seule pratique dans le Secondaire ne voudrait que le cantonner dans un frileux réseau bloqué. Cette petite France va se dessécher et manquer le tourbillon de l'Europe.

Que des philosophes ne reconnaissent pas que les germes d'exclusion sont là aussi à l'œuvre, dans la démocratie, soient si peu tournés vers les élèves, si peu soucieux d'interrogation envers eux-mêmes, rivés pour la plupart à une planche trouée quand le navire doit se tourner vers des caps inconnus, une communauté qui se doit d'initier la jeunesse et qui refuse qu'on s'intéresse à cette jeunesse avant la fameuse classe terminale ... c'est contradictoire.

J'avais jusqu'alors vis-à-vis de mes étudiants américains la piètre consolation que si l'état des murs de nos écoles est vétuste, la qualité du corps professoral le faisait oublier, mais j'ai vu là — toutes générations confondues — un groupe de professeurs aussi délabré, gris, sourd et verrouillé que les murs — (Les aînés pourtant moins que les jeunes !).

N'est-ce pas sa richesse qu'un système soit perfectible, n'est-ce pas sa raison d'être que l'acte pédagogique soit en perpétuelle progression ? N'est-ce pas un ajout que l'intégration des différences ? N'est-ce pas une grande chose que de se sentir une responsabilité devant un futur à préparer ? N'est-ce pas un rôle immense que d'être un agent civil, un fonctionnaire, citoyen parmi les citoyens qui a le devoir de ne rien détruire tout en inventant ?

J'admire infiniment ceux qui se penchent avec générosité — car il faut être généreux pour être à la fois si fidèle, si respectueux et si humble — sur cette belle question. Que des philosophes aient le courage, quand rien ne les oblige si ce n'est la responsabilité qui les habite, de s'interroger eux-mêmes ; que cette réflexion entamée soit perçue comme : « la prise de pouvoir d'une caste », j'ai entendu ces mots..., il y a là à craindre.

Au fond, à me relire, il n'y a pas tant à craindre, car l'avenir est du côté de ceux qui travaillent, réfléchissent et ne comptent pas leur temps. La jeunesse que nous avons pu voir dans la rue est radicalement mitigée ; ces professeurs qui ont si peur de perdre quoi ? l'ascendant du maître exclusif sur ses disciples, l'impact de leur singularité enfermée dans une année ? Ne risquent-ils pas d'être balayés tout bonnement un jour par un décret, s'ils se bornent à se préserver ?

Pour conclure citons le lapsus de M. Bourgeois qui a prononcé « diversion » quand il croyait dire « dissertation » : l'avenir est là et c'est heureux, malgré les résistances, d'aucuns regardent un peu au-delà du *statu quo* et veulent diversifier consciemment ou non.

P.S. : L'air interloqué du président de cette séance me rassure quant à l'aspect probablement inhabituel du ton employé et des propos tenus ce jour là.

### Lettre de M. Alexis Philonenko

27 novembre 1990

Monsieur le Président,

À la suite de la séance du 24 novembre 1990 de la Société française de Philosophie, j'ai téléphoné le lundi suivant à mon ami le Professeur Jean-Marie Beyssade, afin de lui faire part de mon intention de démissionner de cette Société dont Jean Wahl avait ardemment désiré que je fusse membre. Monsieur le Professeur Jean-Marie Beyssade m'a suggéré de reporter à plus tard ma démission et d'écrire une lettre qui serait publiée dans le *Bulletin* de ladite Société. Cette lettre n'appartient évidemment pas aux écrits, que le temps voulu, je produirai contre le projet Derrida.

Lorsque j'ai pu enfin prendre la parole, et je dirai dans quelles conditions, j'ai été obligé avant d'émettre une simple idée, de dire que j'allais parler dans un esprit de paix et de conciliation. Il est odieux de devoir s'exprimer ainsi à la Société française de Philosophie. *Il va de soi que l'on y parle dans un esprit de paix et de conciliation.* Mais sous la direction de Monsieur le Président Jacques D'Hondt, un climat détestable de haine et de désordre s'était instauré. Tout le monde était prêt à faire un procès d'intention à tout le monde, y compris Monsieur le Professeur Derrida qui avait, au début, sagement plaidé pour une discussion raisonnable.

Monsieur le Président D'Hondt est, sans aucun doute, un homme honorable. Mais incompétence ou propos délibéré, il n'a pas su guider le débat. Il savait que ce serait difficile : il n'a pris aucune mesure. De là trois fautes.

1° Le Président de la Société française de Philosophie n'a pas consulté sa montre et à la place du *bref exposé* promis, Monsieur le Professeur Derrida a dévoré *déraisonnablement* une bonne partie du temps où devaient intervenir les auditeurs. De là un sentiment de malaise qui se traduit par des réponses explosives, des attaques personnelles. Il est très possible que J. Derrida n'ait pas recherché consciemment ce but. Il ne sera pas, c'est évident, le premier ou le dernier conférencier à dépasser son temps de parole. Mais alors, c'était au Président de la Société de Philosophie de prononcer un rappel à l'ordre. Il n'en fit rien et la séance fut déséquilibrée.

2° Le Président de la Société française de Philosophie, parmi tant de bras qui se levaient pour exprimer le désir de prendre la parole, a désigné les orateurs dans l'ordre de plus en plus confus de la succession des bras se levant. Il avait oublié une règle fondamentale de la Société de Philosophie : les

membres de celle-ci ont un droit prioritaire à prendre la parole. Cette règle ne fut pas observée, ce qui priva, on le sait, certains membres de la possibilité de s'exprimer. À la confusion s'est donc ajouté l'arbitraire.

3° Puisque le Président de la Société de Philosophie savait que la séance serait difficile à diriger, il devait songer à des mesures. L'une d'entre elles eût consisté, par exemple, à demander instamment aux intervenants d'expédier à ladite Société une lettre expliquant leur sentiment sur tel et tel point. On aurait pu alors regrouper les questions, les classer, dessiner des lignes d'interrogation, puis cela fait, engager le débat et s'il restait du temps, donner la parole aux personnes n'appartenant pas à la Société française de Philosophie. Mais le président de cette société n'a pas imaginé un seul instant comment il pourrait procéder avec ordre et méthode. On lui doit donc le souvenir d'un débat confus et venimeux.

Il est excessivement désagréable de sonder les arrière-pensées. Mais, au fond, pourquoi Jacques Derrida prononça-t-il une si longue conférence ? Son projet était connu. On l'avait bien lu ou mal lu peut-être. L'essentiel n'est pas là : la conférence fut très étrange. Jacques Derrida expliqua qu'elle n'était pas destinée à un exposé fondamental du projet et qu'il n'en surgirait aucune disposition nouvelle. Croyait-il qu'il serait mieux entendu qu'il n'avait été lu ? Cette idée bizarre ne peut lui avoir traversé la cervelle. Il aurait dû commencer ainsi : « Mon projet est connu de vous. J'attends vos objections et vos suggestions et je ferai de mon mieux pour y répondre ». On eut gagné du temps ; tout le monde se fût senti plus libre ; en un mot c'eût été *démocratique*. À la place, l'assemblée eut droit à un très long discours (au demeurant *formellement* brillant) et tout se passa comme si Derrida, en termes militaires, voulait occuper le terrain. Il y réussit remarquablement avec la complicité du président de la Société française de Philosophie et, conjuguant leurs efforts, ils parvinrent à un débat qui allait tourner à l'empoignade. On le sentit très clairement lorsqu'un intervenant (un homme de qualité pourtant) reprocha à Jacques Derrida de n'avoir enseigné que trois mois dans le secondaire. Comme si la situation fondamentale était là !

Jacques Derrida ne fut pas très loyal non plus. On le vit lorsqu'un membre du « Collectif » fit état des 1.200 signatures. Derrida se mit en colère, alors qu'il avait invité à la sérénité, prétendit que son Rapport n'avait pas été lu, et que, surtout, il avait été falsifié. Quelle faute ! Pour falsifier, il faut, c'est élémentaire, connaître l'objet. Mais Jacques Derrida ne tint pas compte de son propre propos et tout le monde comprit qu'à toute objection il répondrait : « Vous n'avez pas lu ! » ; « Vous n'avez pas compris ! ». Plaidant pour la démocratie, sans définir à ce sujet sa position précise, il donna l'exemple du dogmatisme le plus décidé. Face à lui, 1.200 imbéciles, dont moi, par conséquent.

Le contenu de cette séance, moralement lamentable, reste obscure. Encore une fois : pourquoi, si ce n'était pour occuper le terrain ? Et pourquoi occuper le terrain avec si peu de respect pour autrui (le respect est ma définition de la démocratie), c'est là ce que nous ne savons pas et qui se décide, peut-être, au Ministère. Pures supputations. Il sembla, en effet, très étrange que Derrida, proche des sphères ministérielles, ignorât le destin de ses projets (« Je n'ai pas *lu Le Monde...* »). Mais, qu'on se rassure, c'est dans le journal, prétendu le plus sérieux, que le président de la commission de réformes puise ses informations. Tout va donc bien. Mais confuse, immorale, la séance est aussi apparue obscure.

J'avais en ma poche une lettre de Jean-Marie Beyssade (je l'ai conservée) en laquelle il m'invitait à participer à cette séance. Je ne sais pas du tout, ni ne tiens à savoir, combien de lettres furent envoyées. J'ai été l'un des premiers à demander la parole, car j'étais très malade. J'ai dû attendre deux heures, et j'avais compris : on ne me donnerait pas la parole et comme nul n'est indispensable, je me suis levé pour partir. C'est alors qu'on m'a retenu par la manche, qu'on m'a empêché de sortir (« Vous devez parler ! »), et qu'au prix d'incroyables acrobaties on a apporté l'appareil enregistreur devant moi (pas le micro, bien entendu). On sait ce que j'ai dit. J'en reparlerai ailleurs et plus longuement. Jacques Derrida m'a dit qu'il connaissait très bien le problème de l'enseignement dans les Facultés de province. J'aimerais en avoir la preuve formelle : autre chose être maître-assistant (comme il le fut) à l'École normale supérieure, autre chose enseigner dans une Faculté de province. Mais enfin, je suis parti, passablement affligé. Vraiment cette séance n'était pas à l'honneur de l'Université française.

J'achève cette lettre en proposant une nouvelle fois ma démission de la Société française de Philosophie, où Jean Wahl et Henri Gouhier m'ont honoré de leur amitié bienveillante. Il ne m'appartient pas, après ce que je viens d'écrire, de prendre cette décision moi-même. Mais je dirai cependant que l'honneur perdu peut se retrouver.