ministère éducation nationale

ÉduSCOL [dgesco]

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ressources pour la formation continue des enseignants

Programme national de pilotage

Enseigner la philosophie , faire de la philosophie

Actes du séminaire national, Paris, le 24 et 25 mars 2009

Octobre 2009

eduscol.education.fr/forensactes

PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE

Enseigner la philosophie, faire de la philosophie

Actes du séminaire national

24 et 25 mars 2009

Grand amphithéâtre de la Sorbonne,
Cité internationale universitaire de Paris

Ministère de l'éducation nationale
Direction générale de l'enseignement scolaire

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 5
INTRODUCTIONS.....7
CONFÉRENCES.....17
La conscience 19
L'universel et le singulier 29
La démonstration.....49
Communauté et société.....65
Science et philosophie 73
TABLE RONDE — 24 mars 2009.....83
Concept, texte, argument.....85
ATELIERS.....89
Compte rendu de la séance de travail sur la conscience.....91
Compte rendu de la séance de travail sur l'universel et le singulier 95
La rationalité des démonstrations.....105
Liberté, normes et vie sociale.....125
Philosophie et sciences.....133
La classe au cœur de la cité 161
Compte–rendu de l'atelier « philosophie et histoire de la philosophie » 175
Atelier « méthodes et styles ».....187
Niveaux d'enseignement et cursus 207
L'appropriation du savoir en philosophie.....219
Qu'est-ce qu'approfondir ?.....229
TABLE RONDE FINALE.....235
La philosophie dans les livres 237
CLÔTURE.....247
Osez être des professeurs de philosophie !.....249
Conclusion.....255
Remerciements 259

Avant-propos

Les *Actes* du *Colloque Enseigner la philosophie, faire de la philosophie*, que nous présentons dans les pages qui suivent ou dans les fichiers mis en ligne, rassemblent l'essentiel des communications, ateliers, échanges qui ont eu lieu les 24 et 25 mars 2009.
La publication de ces *Actes* devrait donner un prolongement digne de son importance à une manifestation dont il faut souligner le caractère exceptionnel et qui a permis à un grand nombre de professeurs de philosophie, littéralement de tous horizons, de se rencontrer, de travailler, d'échanger sur leurs valeurs et leurs pratiques. Cela au bénéfice de la qualité de leur enseignement et pour le plus grand profit de leurs élèves. Mais, au delà de l'image enfin positive ainsi renvoyée, la publication des *Actes* de ce colloque est une invitation à poursuivre le travail commencé : travail d'appropriation des savoirs, d'approfondissement des échanges, de confrontation et de réflexion. En présentant le texte des interventions proposées dans la plupart des ateliers, les comptes rendus des discussions qui les ont suivies, chacun pourra remettre en chantier ce travail et le prolonger encore. Ces *Actes* ne sont pas la restitution épuisée de journées passées et finies, mais bel et bien le moyen concret de poursuivre un travail et de le faire partager par d'autres.
Si les ateliers n'ont pas donné lieu le jour même à une synthèse, toujours caricaturale, la mise à disposition de compte-rendus substantiels devrait éviter trop de regrets.
Comme il se doit s'agissant de philosophes, la diversité fut de rigueur : toutes les sensibilités, toutes les approches, toutes les prises de position, parfois extrêmes, avaient leur place et se retrouvent dans ces *Actes*. Désordre ou richesse, comme on voudra, mais rien d'unilatéral.

JL P

Comité scientifique : Vincent Carraud (Université de Caen, Professeur) ; André Conrad (IA-IPR, académie de Nancy-Metz) ; Serge Cospérec (IUFM-Paris XII) ; Francis Foreaux (IA-IPR, académie d'Amiens) ; Caela Gillespie (Lycée Lakanal, Sceaux); ; Virginie Gohin (DGESCO) ; Eric Gross (IGEN) ; Jacqueline Lagrée (Université de Rennes I, professeur) ; Jean-Louis Poirier (IGEN).

INTRODUCTIONS

Patrick Gérard

Recteur de l'académie de Paris

Chancelier des Universités de Paris

L'enseignement de la philosophie est l'une des magnifiques caractéristiques du système éducatif français.

Dans un monde où les connaissances dans tout domaine deviennent accessibles à tous, il y a un impérieux besoin de donner aux jeunes une formation à l'esprit critique et à la réflexion sur les informations qu'ils reçoivent.

Avec la Direction générale de l'enseignement scolaire, l'Inspection générale de l'Education nationale a souhaité organiser un colloque qui a attesté de la vitalité de notre enseignement de philosophie. Il faut remercier tous ceux qui ont participé, dans un esprit d'ouverture aux autres disciplines, à cette manifestation.

Ainsi, nos lycéens bénéficient de l'enseignement de professeurs très au fait des apports récents de la recherche ; ils sont à même d'intégrer dans les meilleures conditions cette culture humaniste essentielle à leur vie et à leurs futures responsabilités.

Jean-Louis Nembrini

Directeur général de l'enseignement scolaire

Monsieur le Recteur,

Monsieur le Chef du service de l'inspection générale de l'éducation nationale et de la recherche,

Monsieur le Doyen,

Mesdames et Messieurs les professeurs,

Monsieur le ministre m'a demandé d'ouvrir ce colloque.

Le grand amphithéâtre de la Sorbonne est le lieu des rencontres solennelles et des événements exceptionnels. Il ne saurait en être autrement. L'on n'invite pas Sorbon, Rollin, Pascal, Lavoisier, Richelieu et Descartes pour assister au train ordinaire des choses !

Il est vrai qu'un colloque du programme national de pilotage entièrement consacré à l'enseignement de la philosophie constitue un événement et un précédent…

A ce propos, Monsieur le doyen, cher Jean-Louis POIRIER, je sais que vous avez porté ce projet à bout de bras.

Je me crois donc autorisé, au nom de toute la salle et même au-delà, à vous en remercier.

C'est donc avec le sentiment d'une certaine solennité que je salue aujourd'hui tous les professeurs, tous les formateurs et tous les invités rassemblés ici aujourd'hui.

*

* *

Cette année, l'enseignement de la philosophie concerne 475 000 élèves de terminale, de métropole et d'outre-mer, qu'ils relèvent de l'enseignement public ou de l'enseignement privé.

Quels que soient leurs projets d'orientation, qu'ils se destinent aux mathématiques, au commerce international, au droit comparé, à la gestion hôtelière, à l'histoire médiévale ou… à l'enseignement, ces 475 000 élèves, pendant 2, 3, 4 ou 8 heures cette semaine, feront l'expérience de l'exercice ardu de la pensée que suppose la pratique de la philosophie.

Exercice ardu, dis-je : nous ne devons pas avoir peur de cette exigence.

Vous le savez comme moi, toute époque a ses misologues, plus ou moins déguisés.

Quel professeur de philosophie, et je dirais même plus simplement quel amoureux des humanités – j'en suis un – n'a pas entendu des propos tels que : « ça ne sert à rien », « ça n'est pas utile dans la vie », ou encore « il n'y a qu'en France qu'on voit cela » ?

Or, faut-il encore le répéter, l'enseignement secondaire ne doit pas être gouverné par la loi de l'utilité immédiate, particulièrement dans des formations, voie générale, voie technologique, qui n'ont pas vocation à déboucher immédiatement sur un emploi.

Du reste, l'Education nationale, dans son Socle commun, a récemment et solennellement réaffirmé que la culture humaniste, à l'instar de la langue française ou des principaux éléments de mathématiques, faisait partie du bagage intellectuel que tout élève devait posséder pour accomplir avec succès sa scolarité, pour poursuivre sa formation, pour construire son avenir personnel et professionnel, et enfin pour réussir sa vie en société.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines. Elle invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments. Elle suscite des émotions esthétiques.

Plus prosaïquement, observons que le baccalauréat, comme nous l'impose la loi, je cite, « sanctionne une formation équilibrée ».

La loi l'exige, c'est, aux yeux de la nation, un principe fondamental de l'enseignement[1]. Il est du devoir de l'enseignement scolaire d'y obéir.

La philosophie a donc toute sa place dans la formation de nos contemporains.

Et défendre l'enseignement de la philosophie, c'est défendre la place des humanités dans notre système éducatif et donc dans la culture de notre pays.

*

* *

Mais, au sein même des humanités, la philosophie occupe une place tout à fait spécifique et indispensable : parce qu'elle appelle à un exercice critique du jugement, parce qu'elle appelle au libre exercice d'une pensée rejetant les préjugés.

En cela, l'enseignement de la philosophie est, pour ainsi dire, soudé au socle cartésien qui, avec l'héritage des Lumières, constitue encore aujourd'hui notre identité intellectuelle commune.

Nous avons besoin - notre pays a besoin - de nous appuyer sur cet héritage intellectuel, que l'enseignement de la philosophie a pour fonction de transmettre aux plus jeunes.

Car nos jeunes, abreuvés jusqu'à saturation d'images, de sons, d'informations ont sans doute plus que jamais besoin qu'ont leur apprenne l'exercice de ce que Descartes appelait le « bon sens », c'est-à-dire la droite raison, pour que leur esprit ne devienne pas le simple réceptacle d'idées toutes faites ou de contenus publicitaires.

---

[1] Article 34 de la Constitution

Dès lors, comment nier la valeur structurante de cette discipline ? Comment nier l'intérêt fondamental d'un exercice tel que la dissertation, son exercice canonique ?

Ordonner les énoncés, progresser de l'un à l'autre par un approfondissement de sa pensée, quoi de plus utile, pour soi-même, voire pour sa vie sociale ?

Mais aussi, quoi de plus opposé à certaines tendances lourdes, comme on dit, de notre société dite « de l'information », où les énoncés, les messages se mêlent indifféremment dans l'océan du cyberespace ?

Aujourd'hui, il est vrai, l'enseignement de la philosophie doit réussir le tour de force d'être à la fois une initiation aux contenus, aux doctrines, à l'histoire de ces doctrines et des idées, et, dans le même temps, une initiation à la méthode, une initiation à la dissertation qui souvent n'est vraiment abordée qu'en classe terminale.

Exercice ardu, je le répète.

Mais tel n'est pas l'objet principal de mon propos et je ne me hasarderai pas plus avant sur le terrain de votre belle spécialité.

*

* *

Ainsi donc, nous voici tous réunis pour l'un des colloques qui, au sein du programme national de pilotage de la direction générale de l'enseignement scolaire, s'efforcent d'allier la pratique, la formation et la recherche.

Il est ainsi naturel que le thème général de vos travaux s'intitule « Enseigner la philosophie – faire de la philosophie ».

Cette dialectique est au cœur même du métier de professeur en général.

Mais, s'agissant de la philosophie en particulier, cette dialectique se décline dans les deux objectifs, intimement liés et non dissociables que sont l'« acquisition d'une culture philosophique » et l'« exercice réfléchi du jugement ».

Je me souviens encore des longs, passionnants et passionnés débats qui ont accompagné l'écriture des programmes actuels. Certains dans cette salle pourraient sans doute en porter témoignage.

L'enseignement de la philosophie, tout autant que celui des autres disciplines, et plus encore peut-être, suppose de la part du professeur la capacité à transmettre et à faire faire.

Je voudrais profiter de ce rappel pour rendre à travers vous tous un hommage particulier aux professeurs qui, dans une matière telle que la philosophie, qui se prête aussi peu à la facilité et au désir de plaire à peu de frais, font leur métier avec un dévouement exemplaire, et dans des conditions parfois difficiles.

Il n'est pas toujours aisé d'amener trente ou trente-cinq jeunes de seize ou dix-sept ans et dont les priorités et les désirs apparents sont ailleurs, à discuter avec Aristote ou à s'interroger sur la dialectique du moi et de l'inconscient.

C'est pourtant le devoir des enseignants. Et ils l'accomplissent. Je tenais à dire ici qu'à l'administration centrale nous n'ignorons rien de leurs difficultés, ni de leurs mérites.

Cela dit, et pour en revenir au sujet particulier du présent colloque, il serait inconcevable qu'un professeur de philosophie ne puisse pas, lui-même, s'interroger sur les notions essentielles de son enseignement.

Mais davantage encore : il est attendu de vous que vous sachiez mener une réflexion indépendante des horizons de la société contemporaine. Aller plus loin, aller voir plus haut.

Sur ce point la représentation nationale a clairement affirmé ses intentions, ses exigences.

Il y a déjà quatre ans de cela, le Parlement a indiqué, dans la loi de programme pour l'avenir de l'Ecole, que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale... »

Dans le cadre des programmes et des instructions, les professeurs de philosophie doivent mettre en œuvre une double liberté :

- la liberté pédagogique, premièrement ; le ministre arrête les programmes, fixe les objectifs ; les professeurs les traduisent librement dans les modalités particulières et quotidiennes de leur enseignement ; les corps d'inspection exercent le contrôle de ces dispositions en respectant la liberté pédagogique des professeurs ainsi définie ;
- mais les professeurs doivent aussi mettre en œuvre ce que vous me permettrez d'appeler la liberté du philosophe ; l'exercice réfléchi du jugement que les programmes exigent des élèves, est exigible *a fortiori* de ceux qui ont la charge de les appliquer.

A cet égard, je trouve les thèmes des ateliers, particulièrement stimulants : de « la conscience » jusqu'à « qu'est-ce qu'approfondir ? » en passant par exemple par « la classe au cœur de la cité » et « l'appropriation des savoirs », la dialectique que j'évoquais tout à l'heure démontre toute sa force et toute sa pertinence.

Je conclurai en rappelant trois points :

- je veux d'abord réaffirmer qu'un programme d'enseignement n'est pas un texte de référence figé : un programme d'enseignement vit par le renouvellement des problématiques que procure le contact continu avec la recherche universitaire ;
- ensuite je veux redire que la raison d'être des colloques disciplinaires que nous organisons à la DGESCO est notamment de permettre l'approfondissement des échanges entre l'enseignement secondaire, et l'enseignement supérieur (et il n'y aura pas de rénovation du lycée sans approfondissement de ces échanges) ;

Ce sont ces contacts qui font une formation continue solide parce que, je cite le texte de présentation de ce colloque : « il n'y a pas d'abîme en philosophie entre la recherche et l'enseignement […] les acquis de l'une peuvent servir assez directement à l'autre […] il y a quelque chose comme une communauté théorique entre tous ceux qui enseignent la philosophie et en font. » Lesquels d'ailleurs sont souvent les mêmes : c'est bien l'un des grands axes de notre colloque.

Je cède maintenant la parole à Jean-Louis POIRIER afin qu'il nous fasse entrer dans le vif du sujet.

En vous souhaitant un excellent colloque, je vous remercie pour votre attention.

Jean-Louis Poirier

Inspecteur général
Doyen du groupe de philosophie

Chères collègues, chers collègues,
Qu'on me pardonne d'insister : mais votre présence ce matin, aussi nombreux, dans cet amphithéâtre, c'est une première ! Certes, il est déjà arrivé que les professseurs de philosophie se réunissent nombreux, et que l'on parle d'États-généraux, mais c'était il y a longtemps, et c'étaient des États-généraux. Aujourd'hui, c'est l'Institution elle-même qui nous réunit et qui finance les ordres de mission, et c'est bien la première fois que cela arrive, pour les professeurs de philosophie. Jean-Louis Nembrini a dit que c'était un «précédent» ! J'en accepte l'augure, il y aura d'autres journées comme celle-ci.
Cela veut dire, assurément, que l'existence institutionnelle de notre enseignement non seulement n'est pas menacée, mais même qu'elle est soutenue, encouragée et promue.
Ces journées se déroulent donc, comme il est normal pour des journées organisées par les responsables de l'enseignement de la philosophie — la Direction générale des enseignements scolaires et l'Inspection générale — dans le cadre des actions ordinaires de formation, auxquelles toutes les disciplines ont droit, et dont bénéficièrent récemment, entre autres disciplines, l'histoire, les sciences de la vie et de la Terre, les mathématiques. Voici enfin réparée la mise à l'écart dont la philosophie était victime depuis de nombreuses années, et brillament réparée puisque la DGESCO a largement accordé les crédits : nous lui devons des lieux prestigieux et des moyens enviables qui nous permettent de missionner et d'accueillir plusieurs centaines de professeurs et de leur proposer un contenu et des modalités de formation parfaitement réglés, avec des intervenants de tout premier ordre. Certes, il n'était pas question, il n'était pas possible de faire venir *tous* les professeurs, chacun le comprendra. Du moins les formateurs qui ont été retenus selon les critères les plus larges pourront-ils, comme c'est l'usage, de retour à leur port d'attache, faire partager à leurs collègues l'essentiel de ce qui aura été fait. Merci à eux. Mais surtout, la publication rapide, et aussi complète que possible, des *Actes* de ce colloque devrait permettre de faire que personne ne reste sur sa faim, ni surtout, ne se sente exclu.

L'objectif de ce colloque est donc d'attester la vitalité de l'enseignement de la philosophie en réactivant et en retravaillant le lien qui le rattache à sa source, la philosophie elle-même.
Le thème retenu : "Enseigner la philosophie, faire de la philosophie" fournit son fil conducteur au colloque. Ce titre suffit à indiquer que son objet premier est le rapport étroit de son enseignement et de la pratique effective de la philosophie sous tous ses aspects : en tout premier lieu dans les classes, mais aussi, et indissociablement dans la recherche, dans les publications scientifiques, dans les livres de vulgarisation, dans les activités philosophiques des enseignants hors de la classe, etc. Ce cadre général est précisé par trois notions — textes, concepts, arguments —, dont les rapports mutuels peuvent servir à distinguer des manières de faire de la philosophie (histoire de la philosophie, phénoménologie, philosophie analytique, philosophie politique, etc.).

Ce que nous attendons des conférences proposées, c'est qu'elles fassent voir, de façon pleinement problématique et pleinement ouverte, comment le traitement d'une notion canonique du programme des classes terminales peut être profondément renouvelé par des approches contemporaines et comment il peut se faire que soient par là-même diversement articulées les relations entre textes, concepts et arguments.
Ont été retenues les notions de conscience, de démonstration, le couple singulier / universel, et, pour la philosophie politique, communauté et société. Ces notions appartiennent au programme des classes terminales, ou font partie des repères qui s'y attachent.
S'agissant de la dernière communication, c'est un fait que la philosophie est essentiellement ouverte aux autres disciplines. Elle ne peut toutefois s'assurer de son discours sans une relation éclairée avec celles-ci. Dans quelle mesure alors cette relation suppose-t-elle une connaissance de ces autres disciplines? Quelle connaissance est requise non seulement pour traiter des disciplines autres que la philosophie, mais aussi pour prendre en compte leurs discours sur les objets mêmes dont cette dernière prétend parler de façon pertinente. On essayera de répondre à cette question délicate en s'attachant à l'exemple des sciences, mais on pourrait parfaitement élargir la réflexion à l'esthétique et à diverses pratiques : comment élaborer conceptuellement des connaissances, des pratiques, des textes, des œuvres, etc. autres que ceux qui constituent traditionnellement le corpus commun de la philosophie ?
Occasion sera ainsi donnée de vérifier qu'il n'y a pas d'abîme en philosophie entre recherche et enseignement, et que les acquis de l'une peuvent servir assez directement à l'autre. Comme on vérifiera qu'il y a, dans leurs différences mêmes, quelque chose comme une communauté théorique entre tous ceux qui enseignent la philosophie et en font.

Comme je l'ai dit, la synthèse de restitution des ateliers, indispensable, se fera par une mise en ligne, dans le cadre des *Actes* du colloque, ce sont donc simplement une table ronde et un échange avec les collègues qui concluront ces journées.
Je vous souhaite un très bon travail!

CONFÉRENCES

La conscience
— de l'intentionnalité à l'appel

Jean-Luc Marion
de l'Académie française
Université Paris-Sorbonne

Au risque sans doute de simplifier, mais dans la volonté de ne pas trahir la situation d'ensemble, on pourrait avancer que la question de la conscience, dans son traitement philosophique ordinaire, s'organise selon une double distinction. D'une part, on distingue, voire on oppose, la conscience qui représente quelque chose à quelqu'un (*Bewußtsein*) — conscience théorique et épistémique, conscience représentative — et la conscience qui impose un devoir ou une responsabilité, éventuellement la mauvaise conscience d'une culpabilité (*Gewissen).* A cette première différence entre conscience selon la raison pure théorique et conscience selon la raison pratique s'ajoute d'autre part, concernant la seule conscience théorique, une autre distinction, selon ce qu'elle connaît : soit elle-même, soit un objet différent d'elle-même. Ces deux distinctions se combinent aisément dans un schéma simple, mais totalisant : la conscience serait d'abord connaissance de soi, puis connaissance du monde et d'autrui (comme de ce qui n'est pas elle-même), puis, au moins en droit, sinon en fait, exigence morale (sans connaissance d'objet).

Evidemment, ce schéma s'expose aussitôt à deux objections. D'abord, il consacre l'équivocité de la conscience : quel rapport entretient la conscience théorique (*Bewußtsein*) avec la conscience morale (*Gewissen)* ? De quel droit les rapprocher sous l'apparente identité d'un même concept, si seul l'usage empirique de la langue (d'une des langues vernaculaires) le permet ou le suggère ? L'histoire de cette unification des usages en français s'avère suffisamment complexe et subtile pour qu'on n'assume pas trop facilement qu'il s'y trouve en arrière-fond un concept commun[1]. Ensuite, la conscience de soi obéit-

[1] L'ambiguïté de « conscience » a été rendue particulièrement sensible par une note célèbre de Coste à sa traduction de l'*Essai sur l'entendement humain*, liv. II, chap. XXVII, § 9. Sur les emplois du mot et leur évolution, de nombreux travaux récents ont enrichi les premiers dossiers fournis par Geneviève Rodis-Lewis, *Le problème de l'inconscient et le cartésianisme*, Paris, PUF, 1950, pp. 39 sv. et 111 sv. ; voir en part. Catherine Glyn-Davies, Conscience *as consciousness : the idea of self-awareness in French philosophical writing from Descartes to Diderot*, Oxford, The Voltaire Foundation, 1990.

elle aux mêmes procédés que la conscience d'autre chose que de soi ? A supposer en particulier que cette dernière se déploie comme une représentation d'objets, peut-on envisager qu'une représentation (avec l'écart qu'elle présuppose toujours entre le sujet représentant et l'objet représenté) puisse s'appliquer telle quelle non plus à un objet autre, mais à elle-même, pour devenir une conscience de soi à la fois identique à soi et à l'écart de soi ? C'est ce que montre la polémique sans cesse répétée à l'encontre de toute tentative de conscience de soi, *a fortiori* d'une conscience théorique de soi, qui représenterait la conscience à elle-même : en fait, cette polémique devient un lieu commun parfaitement inutile, parce que nous savons tous qu'elle n'a aucun adversaire réel – jamais et nulle part, le moindre philosophe digne de ce nom n'a sérieusement imaginé que la conscience de soi reproduirait la conscience représentative (ou supposée telle) d'un objet autre que soi.

Il y a plus : si la conscience de soi consistait en ce que *je* me (ou le *je* se) représente un *moi* à la façon dont je puis en principe me représenter quoi que ce soit d'autre (que moi), alors l'écart représentatif entre *je* et *moi* ouvrirait l'espace d'un doute sur le *cogito,* exactement comme pour n'importe quel autre *cogitatum.* Pourquoi ne me tromperais-je pas quand je me représente moi-même aussi bien que quand je me représente un quelconque autre objet ? Mais justement, cette mise en doute du *cogito* (depuis le Père Bourdin jusqu'à la philosophie analytique, en passant par Kant, Nietzsche et Heidegger) repose sur le présupposé selon lequel la conscience de soi resterait une représentation, simplement appliquée à un objet immanent et non plus transcendant. Or cette présupposition ne va pas de soi, elle pourrait même attester une naïveté pré-critique aussi grande que celle qu'elle croit pouvoir dénoncer dans ce qu'on imagine avoir été l'argument cartésien. Car il se pourrait que ce soit cette manière même de poser la question de la conscience, en admettant sans les critiquer les deux présupposés (l'univocité de ses deux acceptions et le postulat de la représentation), qui produise l'aporie, ou plus exactement l'objet fictif de la polémique. Et, si l'on veut se libérer de cette fiction, donc de ses présupposés, il se pourrait que certains acquis contemporains de la phénoménologie puissent offrir quelque secours.

La première thèse que la phénoménologie a contribué à imposer à la philosophie, ou plutôt par laquelle elle a contribué à la philosophie en général, tient à l'intentionnalité de la conscience. Nous n'avons pas ici à faire l'histoire de ce concept (des médiévaux à Brentano et Husserl), mais à en fixer l'essentiel. « Nous entendons par intentionnalité la propriété des vécus (*Erlebnissen*) d' "être conscience de quelque chose (*Bewußtsein von etwas*)" », autrement dit la « …propriété fondamentale de la conscience, d'être conscience *de* quelque chose »[2] : une conscience peut et doit porter sur quelque chose (un objet, au sens restreint). Il ne s'agit pas là d'une évidence triviale, contrairement aux apparences. Descartes peut, par contraste, en faire comprendre la raison, lorsqu'il distingue les pensées ou «perceptions» qui viennent de l'extérieur à l'esprit, en les « rapportant » soit à mon corps propre (elles deviennent alors la douleur, le plaisir, etc., ce que Locke appellera ensuite les qualités secondes), soit à mon âme (les passions : amour, haine, joie, tristesse, etc.), soit enfin aux

[2] Respectivement *Idées directrices pour une phénoménologie* I, § 84 et *Méditations Cartésiennes*, § 14.

« objets qui sont hors de nous »[3]. A proprement parler, seules les perceptions du troisième type se rapportent à autre *chose* qu'à la pensée seule, en se référant à des «objets hors de nous». Mais il ne va pas de soi que les vécus de ma conscience doivent se rapporter par priorité à elle-même (qu'elle s'y éprouve comme douloureuse, joyeuse, bref toujours accordée à une disposition, *von einer Stimmung bestimmt*) et seulement ensuite à des choses autres — la conscience a non seulement des états de conscience (comme l'âme a des états d'âme), mais elle a aussi et surtout conscience des états de choses, car elle prend aussi pour objets des choses (au moins possibles et susceptibles d'être visées, à défaut d'être toujours effectives). La conscience a en effet la propriété de se faire conscience *d'abord* d'autre chose, de ce qui lui est extérieur — ce par quoi on ne désigne donc pas une région de l'espace, mais premièrement une disposition et un acte de la conscience. En fait, la conscience elle-même constitue l'instance de l'extériorité : l'extérieur vient de l'extériorité (pour ne pas dire de l'extra-territorialité) de la conscience, loin d'arriver à une conscience intériorisée et en addition à elle. La conscience *fait* l'extérieur (comme un coureur fait l'extérieur dans un virage). La conscience se définit donc comme essentiellement et originairement conscience *de* ce qui n'est pas elle, de ce qui ne la regarde pas mais qu'elle regarde pourtant, quel qu'il soit : il s'agit là d'un « merveilleux "de" (*merkwurdiger 'von'*) », d'une « merveille des merveilles, le *je* pur et sa conscience »[4] ; et qui reste aussi une « énigme des énigmes »[5], inexplicable sinon par elle-même, sans autre commencement ni fondement qu'elle-même. Ainsi la pensée ne procède-t-elle pas d'abord par représentation, parce qu'elle ne *re*-présente qu'en *présentant* d'abord l'objet qu'elle vise et qu'elle atteint par cette visée même. La conscience, avant que d'être conscience de soi et de se faire le conservateur des images des choses, commence par les rendre visibles par sa visée, présentes par son intentionnalité extravertie. La conscience ne représente pas le monde, elle l'ouvre.

Pour autant, des difficultés, quoique différentes, persistent. Deux s'imposent immédiatement. On peut d'abord demander si la visée *de* atteint *la* chose même, ou seulement son esquisse, son approximation, son substitut : l'objet intentionnel a-t-il, en langage kantien, statut de phénomène ou résorbe-t-il la chose en soi ? La très délicate discussion du noème selon la relation noético-noématique et la trop traditionnelle dispute sur l'origine "réaliste" des *Recherches Logiques* ou le "tournant idéaliste" des *Idées directrices* témoignent de l'indécision au moins possible des thèses husserliennes. Pourtant l'essentiel ne se trouve pas dans ce débat un peu convenu, dont les termes proviennent d'une situation pré-phénoménologique ; entendons : antérieure à l'épreuve de la réduction, qui, justement, disqualifie complètement les deux termes extrêmes du débat. Car on devrait plutôt demander, avec beaucoup plus de légitimité phénoménologique, si l'intentionnalité

---

[3] *Passions de l'Ame* I, § 23 ; voir aussi les §§ 23-25 et 27-28.

[4] Respectivement *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, § 46 et *Idées directrices pour une phénoménologie* III, § 12.

[5] *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, § 5.

du merveilleux "*de*" doit porter précisément toujours sur un *objet.* Autrement dit, le phénomène visé par et dans les vécus intentionnels doit-il se constituer dans l'horizon de l'objectité (qu'on ne confondra pas ici avec l'objectivité, qui ne désigne qu'une des caractéristiques possibles de l'objectité, du mode de réalité de ce qui devient un objet pour la connaissance certaine) ? Husserl assume pour l'essentiel l'inclusion, par Kant, des phénomènes au nombre des objets ; en quoi il reste fidèle au mouvement de tous les néo-kantismes de son époque (ni l'école de Marbourg, ni l'école de Bade ne font exception). Mais que veut dire *objet* ? Evidemment, l'objet garde, pour l'essentiel, ses déterminations originairement cartésiennes : est sur le mode de l'objet ce qui dans la chose en tant que telle (qui est, en soi, *ousia*) se conforme aux exigences de la connaissance certaine, ce qui se laisse donc mesurer et modéliser (selon la *Mathesis universalis*) par les catégories dans l'espace et le temps, et ce qui, par conséquent, élimine en lui tout ce qui ne satisfait pas à la connaissance certaine. L'intentionnalité husserlienne reste une intentionnalité d'objet, pour une science rigoureuse qui ne cesse de *constituer,* et qui, par une conséquence très logique, ne peut pas ne pas affronter la crise finale de l'objectité des sciences «européennes».

Que l'intentionnalité ne se borne pas à rendre visible des objets de visée, mais ouvre beaucoup plus que l'horizon de l'objectité, il revint à Heidegger de le montrer. En critiquant Husserl, sous le couvert de Descartes, *Sein und Zeit* stigmatise la « *res cogitans*, sans monde (*weltlose*) »[6]. En effet, aucun objet, aucune chose ne pourrait s'offrir dans l'extériorité si, précisément, cette extériorité elle-même ne s'ouvrait *comme telle*, c'est-à-dire comme monde. Une telle ouverture de la dimension du monde précède et rend possible l'extériorité isolée de tel ou tel objet intra-mondain. Par conséquent, l'intentionnalité ne porte pas d'abord sur tel ou tel objet intentionnel, mais sur l'ouverture du monde — et encore une fois, non pas sur le monde conçu comme une collection d'objets, voire comme la somme de tous les objets possibles (à supposer qu'une telle somme puisse se concevoir), mais comme la dimension qui pourra accueillir collections et sommes. Cette dimension n'est pas le monde comme un objet global, adjacent à la conscience, mais l'« être-dans-le-monde » comme une caractéristique du *Dasein* lui-même pris dans son *ek-sistence* radicale, bref comme un des existentiaux. Toute l'analytique du *Dasein* s'oriente vers l'ouverture du monde, propriété incomparable du seul *Dasein* connu, celui de l'homme. Ainsi se dégagent, par exemple mais en priorité, la distinction des étants entre les subsistants (*vorhanden*, objets des sciences, abstraits de leur mondanité, réduits à ce qui en eux peut subsister à l'identique) et les usuels (*zuhanden*, choses prises dans le maniement, qui réfère chacune à d'autres en vue de la finalité qui les organise, leur donne sens et a présidé à leur fabrication). Dans l'exercice du maniement, les étants usuels révèlent le monde en tant qu'ils renvoient tous ultimement au *Dasein*, qui les utilise et ainsi seulement ouvre un monde (et non pas l'inverse). L'intentionnalité ne se borne donc pas à l'objet, ni à sa connaissance par représentation, mais se déploie d'abord en vue des étants, et des étants d'abord eux-mêmes usuels, maniés et utilisés avant de se trouver connus. L'élargissement

[6] *Sein und Zeit*, § 43, p. 211 (les deux traductions françaises d'*Etre et temps* donnent la pagination allemande). Voir § 63 p. 316, «... weltlose Ich».

de l'intentionnalité, de l'objet au monde, provoque aussi le passage de l'objectité à l'étantité, elle-même démultipliée entre l'étant subsistant, l'étant usuel et surtout l'étant sur le mode du *Dasein (daseinmäßig).* Du même coup, la conscience change d'enjeu : l'étonnant et le merveilleux et ne tiennent plus à l'ouverture de la connaissance seule, ou plutôt cette merveille (le *Je* et sa corrélation néotico-noématique) renvoie, au-delà de la théorie, à ce qui la rend possible, le fait même que l'étant se manifeste selon un monde, c'est-à-dire l'étant dans son être : « seul d'entre tous les autres étants l'homme éprouve, appelé qu'il est par la voix de l'être, la merveille des merveilles : *que* l'étant soit (*die Wunder aller Wunder* : daß Seiendes ist »[7]. Il ne s'agit pas là d'une thèse extrême, puisque, à sa manière, Wittgenstein la retrouve : « le mystique n'est pas *comment* le monde le monde est, mais *qu'*il soit »[8]. La conscience devient, plus radicalement et largement qu'une conscience d'objets, la conscience de l'étant dans son être, parce que le *Je* (transcendantal) s'avère originairement un *Dasein,* gardien de l'être si l'on veut, mais surtout gardé par lui. Et bien entendu, la conscience, s'il en est encore une, ne saurait plus se définir premièrement par sa fonction de représentation, parce qu'elle ne cherche plus d'abord à connaître, mais, dans l'intentionnalité élevée au rang de l'« être-dans-le-monde », à tracer le cercle des usuels autour du *Dasein.* Ainsi s'ouvre un second horizon à la phénoménologie : non plus celui de l'objectité, où elle reste encore en quelque sorte l'héritière, plus ou moins reconnaissante, plus ou moins avouée, de la théorie (néo-kantienne) de la connaissance et de la métaphysique de l'objet, mais celui des phénomènes vus comme des étants, donc vus dans leur différence d'avec l'être, lui-même accepté comme la question cardinale, que l'on y puisse répondre, *ou non.* Car comme le prouve la suite de l'itinéraire de pensée de Heidegger, la question de l'être ne demande pas tant que l'homme puisse y répondre (comme s'il s'agissait d'une ignorance à réparer ou d'une difficulté à dissiper), qu'il ne sache l'entendre, l'écouter et s'y accorder. Bref, la question de l'être exige moins une réponse qu'elle ne s'impose comme un appel. Si conscience il doit encore y avoir, ce sera la prise de conscience de ce qu'un appel l'éveille de son sommeil nihiliste.

Dans ce résultat et cette percée, se trouve pourtant encore une nouvelle difficulté. En effet, si en dernière analyse l'intentionnalité ne porte ni sur un objet ni sur une connaissance théorique, mais vise à ouvrir un horizon de maniement, de finalité et donc un monde où agir, doit-on restreindre la conscience intentionnelle ainsi entendue à l'horizon et la question *de l'être* ? Heidegger n'a-t-il pas, en quelque manière, dépassé le résultat de sa propre découverte par les moyens employés pour la découvrir ? L'intentionnalité de monde, ni théorétique, ni objectivante, ne permet-elle pas aussi, voire *d'abord,* de poser une autre question que celle de l'étant dans son être ? Ici intervient l'innovation de Levinas, avec *Totalité et Infini* (1961) certes, mais dès 1930 avec ses premiers travaux sur Husserl, sur Heidegger, sur l'intuition et l'existence. Levinas pointait en effet d'emblée que l'intentionnalité pouvait viser non seulement des objets, non seulement des étants, mais

---

[7] *Qu'est-ce que la métaphysique ?* in *Questions I,* éd. citée en bibliographie, p. 78.

[8] *Tractatus logico-philosophicus,* § 6. 44. Il est clair que Merleau-Ponty prend place dans cette ligne.

autrui. Comment, sinon en se transformant assez radicalement pour que se préserve en elle son altérité, sans la réduire à un contenu cognitif ou ontique que s'approprierait ma propre conscience (sur un mode hégélien, du moins au sens de l'interprétation alors régnante de Kojève) ? Entendons, en inversant l'intentionnalité : cette «... "inversion" de l'intentionnalité » impose rien de moins qu'« une conscience à contre-courant »[9] qu'il faut entendre sur un mode résolument non thétique, non théorétique mais, si l'on veut simplifier, éthique. En effet, la contre-intentionnalité s'impose *à* ma conscience, à contre-conscience (comme on dit : à contre-courant), de l'extérieur vers le centre (qui devient donc, en droit, un extérieur excentré par rapport au vrai centre). Quel centre ? Autrui dont le visage, silencieusement, m'impose le respect. Il impose le respect en m'inspectant comme son prospect, auquel son regard dit : « tu ne me tueras pas ! » Evidemment je peux le tuer ; mais précisément, pour ce faire, je vais devoir *tuer* et, devenant un meurtrier, je ne peux tuer qu'un homme. Ce qui veut dire que la qualité d'homme (comme celle de meurtrier) se décide dans l'horizon éthique, se dessine sur fond du bien et du mal et non pas du vrai et de l'exact (comme se représente l'objet), ni de l'être ou du non-être (comme se destine l'étant). La contre-intentionnalité m'impose soit d'*en*visager autrui comme tel, de le respecter dans son visage, soit de le *dé*visager en lui déniant le moindre visage. Autrui apparaît pour autant que j'accepte de le doter d'un visage. Et un visage se reconnaît à ce qu'il ne s'offre pas comme un spectacle à connaître, mais s'impose comme une autorité qui oblige. Le visage reste invisible (il n'y a rien de spécial à y voir), mais cette invisibilité suffit pourtant à ce que je me découvre l'obligé d'autrui, comme celui qui en subit l'obligation. Et cette obligation éthique résulte directement de l'inversion de la phénoménalité permise par le renversement de l'intentionnalité. La phénoménalité ouvre donc, et *directement*, sans passer par la représentation théorique ni la présentation ontique, un horizon éthique. D'un coup, la conscience devient d'abord conscience morale (*Gewissen),* plus radicalement que conscience connaissante (*Bewußtsein*) ; et même indépendamment de cette dernière.

Cette percée, radicale et peu contestable, ouvre à son tour de nouvelles perspectives, donc aussi de nouvelles questions. Et d'abord celle de l'intentionnalité elle-même, que Levinas ne libère de sa pré-compréhension théorétique (Husserl) et aussi mondaine (Heidegger) qu'en radicalisant (par renversement et redoublement) l'écart extatique en elle. En effet, l'écart de la conscience à l'objet, du *Dasein* au monde, se trouve d'autant plus renforcé qu'il s'exerce désormais du visage d'autrui vers moi, son obligé. Je me découvre donc extérieur à moi-même irrémédiablement et de multiples façons : par l'intentionnalité d'objet, par mon « être-au-monde » et par l'obligation infinie d'autrui sur moi. Mais cette extase peut-elle devenir moi plus que moi ? L'exil intérieur qu'elle creuse en moi me permet-il encore le moindre accès à moi ? Ou, au contraire, ce qui m'identifie à moi et comme moi, à savoir l'épreuve de ma vie par elle-même, de ma vie qui ne cesse de coïncider avec elle-même, sans le moindre écart ni retard, en sorte qu'au point d'intersection ou plutôt de recouvrement d'elle-même par elle-même se fixe le *là,* le *ici* où je suis moi, cela donc qui me désigne comme moi et m'assigne à moi — cela n'exclut-il pas

[9] *Totalité et Infini,* pp. 61 et 67.

précisément l'extase intentionnelle, qu'elle provienne de moi ou revienne sur moi ? Dans cette interrogation se concentre la prise de risque de Michel Henry à partir de *L'essence de la manifestation* (1963). Cet ouvrage fondamental tente le premier, et peut-être le seul jusqu'aujourd'hui, de penser une conscience phénoménologique, celle qui pratique la réduction du monde extérieur (la « région monde » disait Husserl) précisément à la « région conscience », *sans* recourir pour autant à l'intentionnalité, *sans* admettre aucune extase de la raison ni de la pensée en général. Suspendre l'intentionnalité pour accomplir la réduction, jouer une découverte de Husserl (celle de la *Ve Recherche Logique*) contre une autre (celle de l'*Idée de la phénoménologie*), tel est le saut stratégique tenté par Henry, en parallèle ou plutôt en opposition à Levinas, mais au même niveau de radicalité que la sienne dans la variation phénoménologique. D'une certaine manière, l'auto-affection continue uniment la réflexion d'Aristote sur le toucher (le seul sens où l'organe ne fait qu'un avec le milieu, et donc se sent quand il sent) et celle de Husserl sur la chair (seul le *Leib* que je suis sent les corps physiques ; mais il ne peut les sentir qu'en s'éprouvant aussi lui-même les sentant) ; à cette différence près, essentielle, qu'il ne s'agit plus d'une des caractéristiques de la conscience, mais de la conscience elle-même, définie originairement comme conscience de soi par l'épreuve immédiate de l'auto-affection de soi par soi. Avant tout objet (ou étant) extérieur, j'éprouve moi-même (ma vie en moi) m'éprouvant sans intermédiaire : non seulement la conscience de soi précède la conscience de quoi que ce soit d'autre, mais le soi, s'enserrant pour ainsi dire lui-même, précède toute conscience *de* soi. La merveille du « merveilleux "*de*" (*merkwurdiger 'von'*) » s'estompe devant la merveille de l'*auto*-affection, sans génitif aucun. Il n'y a plus lieu à objet intentionnel parce qu'il n'y a plus d'extase intentionnelle et il n'y a plus d'intentionnalité parce qu'il n'y a plus de lieu — sinon le *ici* absolu (sans relation) de l'*auto-*, qui sourd de l'affection de soi par soi. Il s'ensuit une conscience sans extase, donc sans fonction originellement théorétique, ni ontologique, mais absolument une avec soi, *monè*. Ce *soi* ne s'assure pas de lui-même par représentation (de soi), ni par intentionnalité (lancée ou reçue), ni même par une visibilité quelconque. Il s'assure par l'épreuve de la vie et de la vie invisible : « la vie se dérobe par principe à tout pouvoir de visibilisation concevable »[10]. Ainsi se trouve surmontée la difficulté de la conscience *de soi* ou plutôt du *soi* qui dispense la conscience du moindre "*de*". Mais avec le prix à payer qu'est l'invisibilité de cette épreuve de soi.

Malgré leurs différences massives, les trois avancées de Heidegger, Levinas et Henry en se distinguant de la conscience que définissait Husserl, partagent plusieurs points communs. D'abord le fait que la conscience théorétique (*Bewußtsein*) ne s'oppose plus à la conscience morale (*Gewissen*) mais en dépend, ou plus exactement que l'une et l'autre proviennent d'une instance plus originelle. Ensuite le fait que la conscience ne procède pas nécessairement ni premièrement par une représentation, parce qu'elle ne porte pas nécessairement ni premièrement sur un objet. Enfin le fait que cette instance plus originelle ne peut être dite la conscience elle-même : soit il s'agit de l'être, soit d'autrui, soit de la vie, mais en aucun cas du *je* se suscitant lui-même. Le retard du *Je* sur ce qu'on hésite

[10] *Phénoménologie matérielle*, p. 8.

désormais à nommer la « conscience », patent dans les deux premiers cas, reste vrai dans le troisième : Henry déduit la subjectivité de la vie, en tant que celle-ci s'auto-affecte (et c'est pourquoi il finira par parler, à propos de la vie finie des hommes d'une filiation par rapport à la vie absolue)[11]. En ce sens ces trois figures de la "conscience" en soumettent toutes l'instance à une structure plus essentielle que l'on peut identifier comme la forme pure de l'*appel*[12]. L'appel précède toute forme de conscience et la rend possible dans l'exacte mesure de cette préséance. L'appel obéit à trois caractéristiques au moins. Premièrement, l'appel ne se manifeste que dans la réponse : seule une réponse dit qu'il y a eu un appel, car, comme tel, l'appel reste silencieux ; il ne serait qu'un bruit ou un geste s'il ne se trouvait reconnu comme appel par celui qui accepte de s'en faire le destinataire ; sans cette décision du récepteur, non seulement l'appel serait refusé, méprisé ou ignoré, mais il n'y en aurait tout simplement pas. Deuxièmement, la réponse seule identifie l'appel et son contenu éventuel : elle dit en répondant ce que l'appel disait silencieusement et manifeste qu'il s'agissait de l'appel de l'être, ou de l'appel du Père, ou de l'appel d'autrui, ou de l'appel de la loi morale, voire de l'appel vague du destin, etc. Troisièmement, l'appel, comme tel et à son principe, reste anonyme, silencieux et en un sens vide, puisqu'il ne retentit à pleine voix que dans la bouche de celui qui y répond. La forme pure de l'appel n'a donc pas nécessairement un statut théologique : si Dieu appelle, cela se manifeste parce qu'un croyant répond ; mais l'appel comme tel peut provenir (ou ne pas provenir) de tout ce à quoi il est possible de répondre. En ce sens, l'appel, comme forme pure, ne peut pas se dissocier d'une herméneutique, seule apte à en accomplir la phénoménalité[13].

Ainsi s'ouvre la voie hors de la dernière aporie, celle de la conscience de soi. Contrairement à ce qu'une critique convenue ne cesse de répéter, la conscience de soi ne suppose pas un soi antérieur à la conscience qu'il prendrait de lui-même (par intentionnalité, voire par une absurde supposition, par représentation). Le soi s'éveille à lui-même (et, en ce sens seulement, prend conscience de soi, comme on *revient* à ses esprits) dans la mesure exacte où l'affecte un appel, qui lui advient comme *interior intimo meo* : plus intérieur à lui-même que lui-même, en ce sens que le plus intime en moi resterait inaccessible (et donc extérieur) s'il ne m'advenait comme un appel où je me précède moi-même. L'éveil à soi ne vient pas d'un soi déjà là, tout armé sorti de soi, mais d'un appel, anonyme, formel, pourtant seul originel et initiateur. La première conscience de soi est en retard sur elle-même et seul ce retard la rend primordiale.

---

[11] En particulier dans *C'est moi la vérité*, chapitres 6 et 7 et *Incarnation*, § 23.

[12] A partir de Heidegger, *Lettre sur l'humanisme* in *Questions III*, pp. 90 sv. s'est développé un débat que scandent *Réduction et donation*, chap. VI, § 6, pp. 294 sv. et *Etant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, V, § 26 et sv. autour des questions (et des réponses insuffisantes) apportées par Dominique Janicaud, *Le tournant théologique de la phénoménologie française*.

[13] Telle est, évidemment, la contribution de Paul Ricœur à ce débat, de la *Philosophie de la volonté* à *Soi-même comme un autre*.

Bibliographie récapitulative

Descartes, René :

— *Passions de l'Ame*, in *Œuvres de Descartes*, édition Adam et Tannery, tome XI, nouvelle éd., Paris, Vrin-CNRS, 1974.

Heidegger, Martin :

— *Etre et temps*, Authentica, 1985 et Paris, Gallimard, 1986.

— *Qu'est-ce que la métaphysique ?* in *Questions I*, Paris, Gallimard, 1968.

— *Lettre sur l'humanisme* in *Questions III*, Paris, Gallimard, 1966.

Henry, Michel :

— *Phénoménologie matérielle*, Paris, PUF, 1990.

— *C'est moi la vérité*, Paris, Seuil, 1996.

— *Incarnation*, Paris, Seuil, 2000.

Husserl, Edmund :

— *Idées directrices pour une phénoménologie* I, Paris, Gallimard, 1950.

— *Idées directrices pour une phénoménologie* III, Paris, PUF, 1993.

— *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1976.

— *Méditations Cartésiennes*, Paris, Colin, 1931 puis Vrin, 1947 et s. et PUF, 1994.

Janicaud, Dominique :

— *Le tournant théologique de la phénoménologie française*, Combas, 1989.

Levinas, Emmanuel :

— *Totalité et Infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1961[1], 1964[3].

Marion, Jean-Luc :

— *Réduction et donation*, Paris, PUF, 1988[1], 2004[2].

— *Etant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris, PUF, 1997[1], 2005[3].

Ricœur, Paul :

— *Philosophie de la volonté*, Paris, Aubier, 1950[1], 1968[1], 1988[2].

— *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Wittgenstein, Ludwig :

— *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, 1993.

L'universel et le singulier

Alain de Libera
Université de Genève

Nullum universale est singulare, et nullum singulare est universale, dit une *auctoritas* évoquée dans un traité attribué à un disciple d'Abélard, jadis édité par Victor Cousin sous le titre de *Fragmentum Sangermanense De generibus et speciebus* [1] : aucun universel n'est singulier, aucun singulier n'est universel [2]. Qui en douterait ? Universel et singulier sont des contraires. Une chose, mettons une substance, est ou universelle ou singulière. Elle ne peut être les deux à la fois. La nature du particulier ne passe pas dans l'universel. Celle de l'universel ne passe pas dans le particulier. *Nec particularitas, nec universalitas in se transeunt*, disait déjà Boèce dans son *Commentaire* des *Catégories* d'Aristote. Pas plus de *transitio* de l'universel dans le particulier que de la substance dans l'accident ou de l'accident dans la substance.

Quare neque substantia in accidentis, neque accidens in substantiis naturam transit. At uero nec particularitas, nec uniuersalitas in se transeunt. Namque uniuersalitas potest [170D] de particularitate praedicari, ut animal

1. Le *De generibus et speciebus* est édité dans V. Cousin, *Ouvrages inédits d'Abélard*, Paris, 1836, p. 507-550. P. O. King en a donné une nouvelle édition et une traduction anglaise dans un appendice de sa thèse *Abailard and the Problem of Universals*, Dissertation Abstracts International # 8220415.

2. *De generibus…*, éd. Cousin, p. 521.

de Socrate uel Platone, et particularitas suscipiet uniuersalitatis praedicationem sed non ut uniuersalitas sit particularitas, nec rursus ut quod particulare est uniuersalitas fiat [3].

Une universalité peut se prédiquer d'une particularité, une particularité recevoir la prédication d'une universalité, il n'en résulte pas qu'une universalité est particularité ni que ce qui est particulier devienne, à l'occasion de cette prédication, universalité [4]. *Ils ne passent pas l'un dans l'autre*. Boèce contre Hegel ? Ou plutôt : Hegel contre Boèce ? L'*Uebergehen* de la dialectique hégélienne serait-il l'écho du *transire* boécien ? On pourrait le croire à lire telle ou telle page, de l'*Esthétique* par exemple, où l'affirmation que *l'universel « passe » dans le particulier* fonde la théorie même du concept.

Le concept est […] universel qui d'un côté se nie comme tel en se déterminant et en se particularisant, et de l'autre supprime cette particularité qui est la négation de l'universel. Car *l'universel passe dans le particulier qui n'est lui-même que l'universel même particularisé* sous ses divers éléments. Par conséquent, il ne

---

3. Le texte de Boèce est une transposition quasi littérale du *Commentaire aux* Catégories *d'Aristote par questions et réponses* de Porphyre, éd. A. Busse, *In Aristotelis Categorias Expositio per interrogationem et responsionem*, CAG, IV, 1, Berlin, G. Reimer, 1887, p. 72, 3-15 *sq.* ; trad. R. Bodéüs, Paris, Vrin, 2008, p. 157 : « Eh bien, je dis que la substance ne peut devenir accident, ni l'accident substance […] De nouveau, l'universel ne peut être particulier, et le particulier ne peut être universel. En revanche, le particulier peut se voir attribuer l'un des universels : ainsi, à Socrate, qui est une substance particulière, on peut attribuer l'homme, qui est précisément un universel, car Socrate est un homme. […] Mais la substance, en tant que telle, ne peut devenir accident, ni de son côté, l'accident en tant que tel, une substance et à nouveau, l'universel en tant que tel ne peut devenir particulier, ni le particulier en tant que tel, universel. » Avec l'original grec sous les yeux, on voit que le « passage » *(transit)* de Boèce correspond au « devenir » porphyrien (γένοιτο) autant qu'à « l'inquiétude » *(Unruhe)* hégélienne. On retrouvera le mot γένοιτο dans la définition porphyrienne de l'individu comme « rassemblement de caractères propres ». Le texte de Porphyre est une réponse à la question de savoir « quelles sont, parmi les choses, celles qui ne peuvent se combiner entre elles et quelles sont celles qui le pourraient », amenée par la division minimale des êtres en quatre genres (voir notre suivante). La réponse – accident et substance, universel et particulier ne peuvent se combiner – est fondée sur le fait que dans chaque paire un terme est posé par la négation de la relation qualifiant l'autre : l'accident étant défini par la relation d'inhérence *(être dans un sujet)*, l'universel par celle d'attribution essentielle ou synonymique *(se dire d'un sujet)*, la substance est définie par *n'être pas dans un sujet* et le particulier par *ne pas se dire d'un sujet.* L'accident ne peut donc devenir substance, ni le particulier universel (et réciproquement).

4. L'emploi boécien des mots abstraits *universalitas* et *particularitas* au lieu d'*universale* et *particulare* est noté et commenté par l'auteur du *De generibus et speciebus*. Le but de Boèce dans ce texte est de justifier la répartition en quatre genres « des êtres et des vocables susceptibles de les signifier », la tétrade ou regroupement minimal, introduite en ces termes par Porphyre (Busse, p. 71, 19 sq. ; Bodéüs, p. 153) : « … les êtres sont ou bien substance universelle ou bien substance particulière ou bien accidents universels ou bien accidents particuliers. On ne peut en effet proposer une autre répartition plus simple que celle-là. » La répartion « la plus étendue » est celle des dix genres catégoriels, la tétrade, les « dix catégories » : « substance, quantités, qualités, relatifs, production, affection, moment, localisation, tenue, positionnement ». A la question de savoir « pourquoi la répartition la plus simple comporte quatre genres », Porphyre répond (Busse, p. 71, 28-71, 37 ; Bodéüs, p. 153-155) : « C'est que la subdivision au plus haut niveau, c'est-à-dire la première, en comporterait deux : la substance et l'accident. Mais voilà. On ne peut les exprimer sans faire état soit de l'universel, soit du particulier. Les substances, en effet, doivent s'exprimer soit universellement (comme lorsqu'on dit 'animal', 'chien', 'homme') soit en particulier (comme lorsqu'on dit 'Socrate', 'Bucéphale'). Et les accidents sont aussi universels ou particuliers. La science en effet est un accident universel, tandis que la science d'Aristarque est un accident particulier. Or puisqu'on n'exprime pas simplement la substance (mais qu'on le fait de façon soit universelle soit particulière, c'est-à-dire individuellementà ni l'accident (mais qu'on le fait aussi de façon universelle, soit particulière), la répartition aboutit à quatre genres, alors qu'en principe, elle ne comprenait que la substance et l'accident. » On a donc bien : *Socrate*, la substance particulière ou « première » dans le lexique d'Aristote, définie par ¬ IS (pas inhérente à un sujet) et ¬ DS (pas dite d'un sujet) ; l'*Homme*, la substance universelle ou « seconde », définie par ¬ IS & DS (*homme* se dit de Socrate, *animal* se dit d'homme [et de Socrate]) ; *la science*, accident universel, défini par IS & DS ; *la science d'Aristarque*, accident particulier, défini par IS & ¬DS.

rencontre pas un autre absolument distinct mais rétablit dans le particulier son unité avec lui-même en tant qu'universel [5].

Il y a là en apparence deux extrêmes, deux pôles philosophiques : l'un, boécien, antique et médiéval, où l'on pose une limite infranchissable entre universel et singulier, l'autre, hégélien, et moderne, où l'on orchestre sa transgression. Le schéma est simple. Il est simpliste. Certes, beaucoup de philosophes se sont accordés et s'accorderaient encore à dire qu'universel et singulier sont des contraires, voire des contradictoires, et que rien ne peut être à la fois l'un et l'autre. Il n'est pas cependant nécessaire d'être hégélien pour contester ce dispositif. C'est ce que fait, par exemple, Alain Badiou, dans la deuxième de ses *Huit thèses sur l'universel*, quand il pose, apparemment sans révérence à Hegel, que « tout universel est singulier, ou est une singularité [6] ». Pour un médiéviste, historien de la philosophie, la thèse badienne est tout sauf paradoxale. Elle est sinon commune, du moins massivement attestée. Plus exactement, les énoncés abondent qui posent eux aussi que tout universel est singulier. S'agit-il, pour autant, de la *même* thèse ? Il est permis d'en douter. Pourquoi ? C'est le type de question qui nous rassemble aujourd'hui. On peut y apporter des réponses bien distinctes. Certains diront que l'énoncé de Badiou ne répond pas au même problème qu'un énoncé médiéval qui, le cas échéant, affirmerait lui aussi que tout universel est singulier (ou le nierait). D'autres diront que le terme 'universel' ne renvoie pas chez Badiou à ce à quoi renvoie, renvoyait ou renverrait le terme *'universale'* chez tel ou tel penseur médiéval. D'autres souligneront que *Huit thèses sur l'universel* ne signifie pas *Huit thèses sur les universaux*. Ce qui revient à dire que lesdites thèses ne répondent pas à ce que l'on appelle « le » problème des universaux. Toutes ces réponses ont leur mérite et leurs défauts. Ne nous laissons pas prendre au piège de l'alternative entre continuité et discontinuité en histoire. Demandons-nous simplement ce que nous entendons résonner/ raisonner, depuis la scène médiévale, sous cet intitulé : « L'universel et le singulier ».

D'abord, l'histoire d'un problème ou, plutôt, de la genèse d'un problème : celui, précisément, des universaux. Une manière standard de poser le problème des universaux est : les universaux sont-ils des mots, des choses ou des concepts ? C'est sous cette forme tripartite que, dès 1845, l'Académie des sciences morales et politiques l'a fixé, avec Victor Cousin, pour la philosophie française, et avec elle la délimitation des trois positions aux

---

5. G. W. F. Hegel, *Esthétique*, I, trad. C. Bénard, Paris, Livre de Poche (Classiques de la philosophie), 1997, p. 174.

6. Cf. A. Badiou, « Huit thèses sur l'universel », www. ciepfc. fr/spip. php?article 69 (26. 12. 2008) : « Il faut donc soutenir que tout universel se présente, non comme réglementation du particulier ou des différences, mais comme singularité soustraite aux prédicats identitaires, quoique, bien entendu, elle procède dans et à travers ces prédicats. A l'assomption des particularités il faut opposer leur soustraction. Mais si une singularité peut prétendre soustractivement à l'universel, c'est que le jeu des prédicats identitaires, ou la logique des savoirs descriptifs de la particularité, ne permet d'aucune façon de la prévoir ou de la penser. » Badiou ajoute: « Il en résulte qu'une singularité universelle n'est pas de l'ordre de l'être, mais de l'ordre du surgissement. D'où la thèse 3 : *Tout universel s'origine d'un événement, et l'événement est intransitif aux particularités de la situation.* »

prises : nominalisme, réalisme, conceptualisme[7]. Qu'on me permette de le rappeler ici, le problème de l'Académie n'est pas celui qui a alimenté, pendant des siècles, la réflexion sur le statut des universaux. Au départ, il y a, de fait, un questionnaire tout différent – le « questionnaire de Porphyre », l'élève de Plotin, l'éditeur des *Ennéades*, le seul philosophe à qui l'on ait jamais conseillé de soigner sa dépression par l'étude intensive de la logique, et qui y soit parvenu. Trois questions donc :

> [...] concernant les genres et les espèces, [...] savoir (1) s'ils existent ou bien s'ils ne consistent que dans de purs concepts , (2) ou, à supposer qu'ils existent, s'ils sont des corps ou des incorporels, et, (3) en ce dernier cas, s'ils sont séparés ou bien s'ils existent dans les sensibles et en rapport avec eux [8].

Ce questionnaire figure dans un ouvrage précis, l'*Isagoge*, une introduction à la lecture des *Catégories* d'Aristote. Porphyre, c'est bien connu, ne répond pas à ses propres questions. Pourquoi ? « Parce que, dit-il, elles représentent une recherche très profonde et qu'elles réclament un autre examen, beaucoup plus long », relevant de la philosophie première ou, plutôt, de la théologie [9]. La première alternative demande si les genres et les espèces, et par extension les autres prédicables – différence, propre et accident – sont ou non des concepts purs, c'est-à-dire vides ou ce qui revient au même pur néant ; la deuxième, une fois posé qu'ils existent ou subsistent, s'ils sont ou non des corps ; la troisième, une fois posé que ce sont des incorporels, s'ils existent ou non dans les sensibles. L'aspect stoïcien du questionnaire, hérité en fait d'un de leurs grands adversaires péripatéticiens, Alexandre d'Aphrodise, vaut d'être souligné. Porphyre, dans ses *Sentences*, Alexandre, ont pour partenaires ou cibles les stoïciens. C'est évident, par exemple, dans la *sentence* 42, où *contre* « les disciples de Zénon », Porphyre distingue (a) les incorporels, qui « subsistent en relation à des corps » (πρὸς τὰ σώματα ὑφίσται) – la « forme immanente à la matière, *quand* elle est conçue comme ôtée de la matière » – et (b) ceux qui sont « entièrement séparés et des corps et des incorporels subsistant en relation à des corps » [10]. On le voit, le questionnaire de Porphyre dans l'*Isagoge* est bien, en un sens, théologique ; il l'est en tout cas dans sa fine pointe, la troisième question, qui ne demande rien de moins que ceci : quelle sorte d'incorporels sont les genres et les espèces ? Sont-ils tous immanents au

---

7. C'est sur le conflit entre ces trois positions qu'est axé le programme de *l'Histoire de la philosophie scolastique* mis au concours cette année-là par l'Académie, le prix étant remporté par Barthélemy Hauréau. Sur ce point, cf. A. de Libera, *La Querelle des universaux*, Paris, Éd. du Seuil, 1996, p. 11-12.

8. Porphyre, *Isagoge*, 1. 2, trad. A. de Libera & A. Ph. Segonds, Paris, Vrin (Sic et Non), 1998, p. 1.

9. Après avoir esquivé son propre problème, qui ne cadre pas avec le *skopos* (but, objet, thème) des *Catégories*, Porphyre précise sans ambiguïté que le point de vue de l'*Isagoge* est logique et péripatéticien : « … voilà des questions dont j'éviterai de parler […] ; en revanche, concernant genres et espèces et les autres [termes] en question, comment les Anciens, et tout particulièrement ceux du Péripatos, en ont traité d'une manière plus logique , c'est ce que je vais m'efforcer de te montrer. »

10. Cf. Porfirio, *Sentenze sugli Intelligibili*. Testo greco a fronte, a cura di G. Girgenti, Milan, Rusconi, 1996, p. 158-159. Voir, dans le même sens, la *sentence* 19, éd. -trad. Girgenti, p. 96-97.

sensible ? En est-il de transcendants ? Rien ne réclame directement ici une analyse en terme de mots, de choses et de concepts. C'est pourtant à cette question que Porphyre ne pose pas, plutôt qu'à la question qu'il pose, et à laquelle il ne répond pas, du moins dans l'*Isagoge*, que répond la tradition des commentateurs. Pourquoi ? Disons que, comme un train, un questionnaire peut en cacher un autre. Ce que font les Commentateurs grecs de l'Isagoge, « introduction » aux *Catégories*, est simple : ils reportent sur l'œuvre de Porphyre le questionnaire qui organise la lecture de l'œuvre à laquelle elle introduit, autrement dit : le questionnaire portant sur le σκοπός, le but, le thème ou l'objet des *Catégories* : les catégories (substance, qualité, quantité, etc.) sont-elles des φωναί (des voix), des νοήματα (des concepts) ou des πράγματα (des choses) ? Ce transfert, cette transposition sur les prédicables d'une grille de questionnement formulée pour les prédicaments, prolonge un premier transfert, une première reversion ou rétroversion. Qui, en effet, ne reconnaitrait dans la triade φωναί – νοήματα – πράγματα la formulation scolaire, chère au néoplatonisme, du triangle sémantique mis en place par Aristote dans le chapitre premier du *Peri Hermeneias*. Ce mouvement régressif du schème « mots, concepts, choses » du *Peri Hermeneias* aux *Catégories* et des *Catégories* à l'*Isagoge* a un avantage évident : il renforce la cohésion de l'*Organon*, en en homogénéisant à la fois le lexique et le domaine d'objets. Les médiévaux abordent un problème des universaux construit sur l'aristotélisation forcée d'un dispositif plus large, où la théorie des incorporels avait encore droit de cité.

Les commentateurs ont-ils eu tort d'opérer ce transfert ? A en juger par le résultat, non. On discute encore plus ou moins dans leurs termes du problème des universaux, on a depuis beau temps oublié le questionnaire de Porphyre [11]. Avaient-ils de bonnes raisons de le faire ? Sans doute, car c'était à l'évidence la meilleure façon d'adopter, comme le demandait Porphyre, le point de vue des péripatéticiens, en s'exprimant λογικώτερον sur les prédicables, pour au moins ouvrir le débat ou l'enquête censée aboutir hors de l'*Organon*, dans la métaphysique ou la théologie.

---

11. Dans la philosophie moderne et contemporaine, les principales thèses en présence opposent les partisans des « classes naturelles primitives » (A. Quinton), du « nominalisme de la ressemblance » (H. H. Price), des « universaux » au sens strict, des « classes naturelles de tropes » (G. F. Stout) et des « classes de ressemblances de tropes » (D. C. Williams) – certains philosophes tentant de combiner théorie des tropes et admission d'universaux (J. Cook Wilson). Dans ce qui constitue la meilleure introduction aux problématiques actuelles des universaux – *Universals. An Opinionated Introduction*, Boulder-San Francisco-Londres, Westview Press (Focus Series), 1989, p. 18 –, le philosophe australien D. M. Armstrong présente ainsi les six théories en question (ma traduction) : « 1. Théorie des CLASSES NATURELLES PRIMITIVES (*Primitive natural class view*) : La classe de toutes les choses blanches constitue une classe naturelle présentant un degré suffisant de naturalité (*a class with a reasonable degree of naturalness*). C'est tout ce que l'on peut dire à propos de ce qui fait qu'une chose blanche est blanche (*that is all that can be said about what makes a white thing white*). 2. NOMINALISME fondé sur la RESSEMBLANCE (*Resemblance Nominalism*) : Les choses blanches constituent une classe naturelle en vertu du fait objectif qu'elles se ressemblent toutes à un certain degré. La ressemblance est un fait objectif mais non analysable. 3. Admission d'UNIVERSAUX (*Universals*) : Toutes les choses blanches ont en commun une propriété identique (ou un ensemble de propriétés légèrement différentes correspondant aux diverses nuances du blanc. 4. Théorie des CLASSES NATURELLES DE TROPES (*Natural classes of tropes*): Chaque chose blanche a sa propre propriété de blancheur, entièrement distincte [des autres blancheurs] (*its* own, *entirely distinct, property of whiteness*). La classe des blancheurs constitue une classe naturelle primitive. 5. Théorie des CLASSES DE TROPES fondées sur la RESSEMBLANCE (*Resemblance classes of tropes*) : Chaque chose blanche a sa propre propriété de blancheur, mais les membres de la classe des blancheurs se ressemblent tous plus ou moins étroitement, la ressemblance étant un élément primitif (*indérivable*). 6. Admission de TROPES et d'UNIVERSAUX (*Tropes plus universals*) : Chaque chose blanche a sa propre propriété de blancheur, mais ces propriétés particulières elles-mêmes ont chacune une propriété universelle de blancheur (*but these particular properties themselves each have a universal property of whiteness*). »

Ce n'est pas du seul montage réversif des trois textes constituant la *Logica Vetus* qu'a cependant été tiré le problème dit des universaux. Le mot ne figurait d'ailleurs pas dans le questionnaire de Porphyre. Il figure en revanche dans le *De anima* I, 1, 402b7 et les deux *Questions* qu'Alexandre a consacré à ce passage : Que signifie la parole d'Aristote dans le premier livre de *L'Âme* : « *L'animal pris universellement ou bien n'est rien ou bien est postérieur* ». Cette « postériorité » a eu belle fortune. Qui dit *postérieur* dit *antérieur*. Il n'en fallait pas plus pour coupler à la division porphyrienne des sciences, modelée sur celle d'Aristote, une distinction entre états de l'universel. L'alternative ouverte par 402b7 ne pouvait être acceptée, dès le moment que l'on ne restait pas bloqué dans la première alternative porphyrienne, et que l'on entendait soutenir une théorie affirmant à la fois que l'animal pris universellement *n'était pas rien*, mais *n'était pas*, pour autant, *seulement postérieur*, autrement dit simple concept abstrait, extrait de ressemblances entre singuliers. C'est sur ce refus de l'empirisme strict que les Commentateurs néoplatoniciens ont forgé la doctrine, harmonisant de fait platonisme et aristotélisme, dite des « trois états de l'universel ». Le concordisme ou la conciliation sont ici le moteur de l'invention. De même que la position finale sur le *skopos* des *Catégories* fait la synthèse : ni les mots seuls, ni les choses seules, ni les concepts seuls, mais les mots signifiant les choses par la médiation des concepts [12], soit l'ensemble du triangle sémantique et non pas un seul de ses sommets, c'est un point de vue unifiant qui est cherché pour penser le statut des « prédicables » ou « universaux ». C'est ce que réussit Ammonius, avec la théorie des « trois états de l'universel », πρὸ τῶν πολλῶν (antérieurs aux multiples), ἐν τοῖς πολλοῖς (dans les multiples), ἐπὶ τοῖς πολλοῖς (postérieurs aux multiples), incorporant la conception aristotélicienne de l'universel « abstrait » ou « postérieur » des *Seconds analytiques* à la distinction, attestée dès l'époque de la Moyenne Académie, entre formes immanentes à la

12. Sur cette synthèse des trois positions, cf. Ph. Hoffmann, « Catégories et langage selon Simplicius. La question du "skopos" du traité aristotélicien des *Catégories* », in I. Hadot (éd.), *Simplicius. Sa vie, son œuvre, sa survie. Actes du colloque international de Paris, 28 sept. -1 oct. 1985* Berlin-New York, W. de Gruyter (Peripatoi, 15), 1987, p. 68 et 72-73. La place de Porphyre dans le dispositif est difficile à apprécier : selon Olympiodore, il est partisan de la thèse περὶ φωνῶν selon Philopon et Élias, il soutient la thèse περὶ νοημάτων; selon Simplicius, il est le premier exégète à exprimer la « bonne » interprétation du σκοπὸς des *Catégories*, l'interprétation « complète », c'est-à-dire synthétique, qui attribue pour objet au livre « les termes prédiqués » (περὶ τῶν κατηγορουμένων), c'est-à-dire « les mots simples qui signifient les réalités, en tant qu'ils sont signifiants, et non pas purement et simplement en tant qu'éléments lexicaux ».

matière et Idées transcendantes (platoniciennes) [13]. Cette théorie traversera les siècles : on la retrouve, adaptée au monothéisme, chez les chrétiens syriaques dès les années 530, mais c'est seulement au XIIIe siècle qu'elle se répand chez les Latins grâce à l'usage qu'Albert le Grand fait de la *Logique* d'Avicenne, son principal vecteur à l'âge universitaire. La théorie d'Ammonius, reprise par Avicenne, puis par Albert, puis par tous les philosophes et théologiens de la *Via Antiqua*, propose une sorte d'Odyssée de l'intelligible universel : théologique, antérieur à la chose, paradigmatique, d'un mot *ante rem*, l'universel existant dans la pensée divine, descend dans le multiple, se particularise, devient *in re*, ou physique, avant de recouvrer une universalité abstraite dans la pensée humaine, *post rem*, et de se faire mental ou psychologique [14].

La théorie d'Ammonius ne répond directement ni au questionnaire de Porphyre ni au problème des mots, des concepts et des choses, elle affirme la symphonie du platonisme et de l'aristotélisme : l'universel n'est ni seulement antérieur à la chose, ni seulement immanent à la chose, ni seulement postérieur à la chose, mais les trois [15]. Elle n'a d'intérêt que pour qui est véritablement soucieux de concilier Aristote et Platon. Là où ce souci n'existe pas, elle perd beaucoup de son attrait. On s'explique ainsi qu'elle ne joue aucun rôle durant l'Age gréco-latin de la philosophie médiévale, disons de Boèce à Abélard, qui l'ignorent comme ils ignorent Platon et à un degré moindre Aristote, et qu'elle n'en joue aucun non plus dans les courants philosophiques tels que le nominalisme. Abélard n'évoque jamais la théorie d'Ammonius, parce que Boèce, sa source principale, l'ignore ou ne s'y intéresse pas lui-même. Ockham n'en parle que pour l'amender, et certes pas pour sauver le platonisme ni l'accord supposé des deux « grandes » philosophies.

---

13. Voir la distinction entre « intelligibles premiers » (objets de l'« intellection physique ») et « intelligibles seconds » chez Alcinoos, *Didaskalikos*, chap. 4. 7, éd. J. Whittaker, trad. P. Louis, Paris, Belles Lettres (CUF), 1990, p. 7 (= éd. C. F. Hermann, *Platonis dialogi*., BT, t. VI, Leipzig, 1853, p. 155, 39-41) : « Et, puisque parmi les intelligibles les uns sont premiers comme les Idées, les autres seconds, comme les formes inhérentes à la matière et inséparables de cette matière, il y aura ainsi deux sortes d'intellection, l'une ayant pour objet les premiers, l'autre les seconds. » La distinction des trois états de l'universel est exposée par Ammonius, *In Porph. Isag*., éd. Busse, CAG, IV, 3, Berlin, G. Reimer, 1891, p. 41, 10-42, 26 : « Pour éclaircir ce que le texte [de Porphyre] veut dire, présentons-le au moyen d'un exemple, car il n'est pas vrai que [les philosophes] désignent simplement et au hasard telles choses comme des corps, telles autres comme des incorporels, mais ils le font au terme d'un raisonnement, et ils ne se contredisent pas non plus les uns les autres, car chacun d'eux dit des choses raisonnables. Imaginons donc un anneau, avec une empreinte [représentant] par exemple Achille, ainsi qu'une multitude de pains de cire ; supposons que l'anneau marque de son sceau tous les pains de cire ; supposons maintenant que quelqu'un vienne plus tard et qu'il regarde les pains de cire, en constatant que toutes [les marques] viennent d'une unique empreinte : il aura en lui-même la marque, c'est-à-dire l'empreinte dans sa faculté discursive (*dianoia*); on peut donc dire que le sceau sur l'anneau est "antérieur aux multiples" ; que la marque dans les pains de cire est "dans les multiples", tandis que celle qui est dans la faculté discursive de celui qui l'a, imprimée, est "postérieure aux multiples" et "postérieure dans l'ordre de l'être". Eh bien, c'est cela qu'il faut comprendre dans le cas des genres et des espèces. »

14. Pour tout cela, je me permets de renvoyer à A. de Libera, *L'art des généralités. Théories de l'abstraction* (Philosophie), Paris, Aubier, 1999 et *Métaphysique et noétique. Albert le Grand*, Paris, J. Vrin (Problèmes et controverses), 2005.

15. Le débat médiéval sur les universaux est souvent présenté aujourd'hui comme opposant platonisme et aristotélisme – les philosophes contemporains appellent d'ailleurs « platonisme » le *Transcendent Realism*, c'est-à-dire toute théorie admettant l'existence de propriétés ou d'universaux « non instantiés » (« *uninstantiated properties* »), et renvoient à Aristote la tentative de « ramener les universaux sur la terre », en lui attribuant, comme Armstrong, une théorie des *universals in things*, « *whose Latin tag is* universalia in rebus » (*Universals*, p. 77).

De quoi parlent ceux qui parlent d'universel et de singulier quand ils ne traitent pas du questionnaire de Porphyre ou du problème des universaux dans la version devenue pour nous standard ? Ce qui fait l'intérêt de l'histoire de la philosophie médiévale est que l'on doit, en tout cas que l'on peut, y filer des intrigues sur la longue durée et suivre d'autres pistes que celle du commentaire des œuvres canoniques, *Isagoge* ou *Catégories*. La théologie a son mot à dire, de l'Antiquité tardive à la Seconde scolastique. Parler de l'universel et du singulier comme en ont parlé philosophes et théologiens du VIe au XVIe siècle, c'est au minimum : s'intéresser à d'autres couples comme *universel et général*, *universel et commun*, *singulier et particulier* ; c'est se pencher sur la distinction entre théorie de l'universel et méréologie ou, si l'on préfère, sur ce qui rapproche ou distingue le couple universel-singulier du couple tout-parties ; c'est suivre les débats théologiques sur la Trinité et l'union hypostatique, et du même coup s'intéresser à l'histoire au long cours des relations entre individu, nature et personne ; c'est sonder les théories du péché originel ; c'est se tourner vers les théories de l'abstraction, et s'engager aussi, ce faisant, sur le terrain miné des théories de l'intellect ; c'est aborder les théories de la connaissance, de la connaissance dite abstractive de l'universel, de la connaissance dite intuitive du singulier ; c'est enfin, et qui s'en étonnera, revenir sur ce qui caractérise les nominalismes et les réalismes médiévaux, définir avec précision leurs positions philosophiques, les analyser et les discuter sur tous les terrains où ils s'affrontent, statut ontologique des propositions *(dictum propositionis)*, théorie du signifiable complexement *(significabile complexe)*, théorie de l'*esse obiectivum* ou *obiective*. Tout cela mène loin. D'autant plus loin que l'histoire des problèmes – ou pour reprendre la formule de Collingwood, des complexes constitutés de questions et de réponses – a une matière plus riche que celle des QCM : les distinctions, les règles, les arguments, les exemples en font partie. *Universel et singulier* mène donc à tout ou presque tout – en tous les cas bien au-delà « du » problème des universaux.

Je ne puis tout évoquer ici. La seule chose que je puisse faire est de m'arrêter un instant sur la question du singulier. L'*Isagoge* de Porphyre ne fait pas de l'individu un sixième prédicable. On peut se demander pourquoi – ce que les médiévaux font parfois. Aristote et Porphyre n'en définissent pas moins ce qu'est un individu ou un singulier :

… *parmi les choses* les unes sont universelles, les autres singulières – et j'appelle *universel* ce qui, par nature, peut servir de prédicat à plusieurs sujets, *singulier* ce qui ne le peut pas[16] …

16. Aristote, *De interpr*., 7, 17a38-40.

... *parmi les prédicables*, les uns ne se disent que d'un seul, comme les *individus* (par exemple Socrate, cet homme-ci ou cette chose-ci), tandis que les autres se disent de plusieurs (comme les genres, les espèces, les différences, les propres et les accidents qui sont communs, et non pas particuliers à un seul individu) [17].

Deux définitions, donc, dont l'une, celle d'Aristote, parle des choses *(pragmata)*, l'autre, celle de Porphyre, parle de *categouroumena*, de prédicables, donc de termes – à moins d'admettre qu'une chose, et non pas seulement un terme, puisse être dite d'une autre, et qu'il existe des propositions réelles, faites de choses, comme certains réalistes du XIVe siècle le soutiendront [18] . Deux définitions qui nous disent ce que signifie *universel* (prédicable de plusieurs) et *singulier* (prédicable d'un seul), sans distinguer *singulier* et *individu*. Deux définitions qui ne nous disent pas pour autant de quoi un singulier est fait, ce qui constitue tel ou tel individu, tel ou tel singulier, en tant que l'individu ou le singulier qu'il est.

Dans un célèbre passage de l'*Isagoge* (7. 19-27), Porphyre écrit qu'un individu (ἄτομον) « est constitué de propriétés dont le rassemblement (ἀθροισμα) ne saurait jamais se retrouver identique en un autre »[19]. Voilà une réponse à la question. Mais le problème soulevé par les deux énoncés précédents rebondit immédiatement : Porphyre parle-t-il de choses individuelles ou de termes individuels – et pourquoi pas de concepts individuels (au sens où l'on parle dans la philosophie moderne des caractéristiques ou des notes, *Merkmalen*, *notae*, d'un concept [20]) ? L'alternative mots-choses existe : aujourd'hui encore on débat sur la question de savoir si l'énoncé de l'Isagoge 7. 19-27 propose une théorie de la constitution ontologique ou « nature » des individus ou une théorie de la « signification des prédicats individuels » [21]. Aux XIe et XIIe siècle, on se demandait s'il fallait enseigner, c'est-à-dire interpréter, lire, l'*Isagoge in voce* ou *in re* ou les deux. Le problème est particulièrement aigu dans le cas du *rassemblement* non-répétable de propriétés invoqué par

17. Porphyre, *Isagoge*, 1. 6.

18. Cf. sur ce point L. Cesalli, *Le Réalisme propositionnel. Sémantique et ontologie des propositions chez Jean Duns Scot, Gauthier Burley, Richard Brinkley et Jean Wyclif*, Paris, Vrin (Sic et Non), 2007.

19. « … l'espèce qui n'est qu'espèce, [se dit] de tous les individus, et enfin, l'individu d'un seul d'entre les particuliers. On appelle "individu" Socrate, et ce blanc-ci, et le fils de Sophronisque (à condition que Sophronisque n'ait que Socrate pour fils) et celui qui s'en vient-là. Ces [êtres] sont donc appelés "individus", parce que chacun d'entre eux est constitué de caractères propres, dont le rassemblement ne saurait jamais se produire identiquement dans un autre : en effet, les caractères propres de Socrate ne sauraient jamais être les mêmes dans le cas d'un autre être particulier, tandis que ceux de l'homme, je veux dire de l'homme commun, peuvent être les mêmes dans le cas de plusieurs hommes, ou plutôt même dans le cas de tous les hommes particuliers, en tant qu'hommes. »

20. Cf. l'article « *Merkmal* » (A. de Libera), dans le *Vocabulaire Européen des Philosophies*, sous la dir. de B. Cassin, Paris, Le Robert-Éd. du Seuil, 2004. Voir aussi sur ce point (comme sur nombre de problèmes évoqués ici) I. Angelelli, *Études sur Frege et la philosophie traditionnelle*, trad. par J. -F. Courtine, A. de Libera, J. -B. Rauzy & J. Schmutz, Paris, Vrin (Problèmes & Controverses), 2007.

21. J. Barnes, *Porphyry. Introduction*, Oxford, Clarendon Press (Clarendon Later Ancient Philosophers), 2003, p. 342 : « … that theory has usually been taken to concern not the meaning of individuals predicates but the nature of individual items ».

Porphyre [22]. On connaît au moins trois théories ontologiques de la constitution de l'individu par un assemblage de caractères propres dans la philosophie antique :

T1 : une substance (première), une « hypostase », est *ce en quoi* existe un « rassemblement d'accidents (ἀθροισμα συμβεβηκότων), théorie attestée dans la *Suda* [23] :

T2 : une substance sensible est une sorte d'assemblage (συμφόρησις) de qualités prises avec la matière

dans laquelle elles existent [24].

T3 : un individu est un rassemblement de qualités – théorie attribuée à Porphyre dans l'*Isagoge*, et critiquée par Dexippe [25].

Pour J. Barnes aucune de ces théories n'est celle de Porphyre. Et l'idée même qu'elles mettent en œuvre est absurde :

… how could Socrates, a thing of flesh and blood, be made or constituted by a set of qualities or accidents ? If you add snub-nosedness to baldness you get a complex quality – you do not get a chap [26].

Dans la lecture barnésienne ce que soutient Porphyre est donc seulement Tp : « A term is individual if and only if it corresponds to the conjunction of a number of expressions, each of which holds of some one and the same item [27]. » Confirmant l'adage selon lequel l'autorité a un nez de cire que l'on peut ployer à volonté en tout sens, les médiévaux ont tiré de Porphyre toutes les théories possibles, y compris plusieurs théories ontologiques – et non pas seulement sémantiques – de l'individuation. Si comme l'écrit Porphyre, « ce ne sont pas

---

22. Sur cette notion et cette problématique, cf. C. Erismann, *La Genèse du réalisme ontologique durant le haut Moyen âge. Étude doctrinale des théories réalistes de la substance dans le cadre de la réception latine des 'Catégories' d'Aristote et de l''Isagoge' de Porphyre (850-1110)*, thèse (EPHE-Lausanne), novembre 2006, et, du même, « *Un autre aristotélisme ?* La problématique métaphysique durant le haut Moyen Âge. À propos d'Anselme, *Monologion* 27 », *Quaestio. Annuario di storia della metafisica*, 5, 2005, p. 143-60 ; « *Collectio proprietatum.* Anselme de Canterbury et le problème de l'individuation », *Mediaevalia. Textos e estudos*, 22 (2003), p. 55-71 ; « L'individualité expliquée par les accidents. Remarques sur la destinée "chrétienne" de Porphyre », *in* C. Erismann & A. Schniewind (éd.), *Compléments de substance. Études sur les propriétés accidentelles*, Paris, Vrin (Problèmes et controverses), 2008, p. 51-66 ; cf. en outre J. Brumberg-Chaumont, *Sémantiques anciennes et médiévales du nom propre*, thèse (EPHE), mai 2004.

23. Entrée n° 585 : ὑπόστασις, lignes 1-4 (cité par Barnes, *ibid*.).

24. Cette théorie est évoquée par Plotin dans divers passages des *Ennéades*, dont VI, III, 8, 30-34, où il explique qu'une substance sensible peut bien être composée de non-substances, puisqu'elle n'est pas elle-même véritablement substance, mais uniquement imitation des substances véritables.

25. Sur ce texte et sa visée antiporphyrienne, cf. P. Hadot, *Porphyre et Victorinus*, II, Paris, Etudes Augustiniennes, 1968, p. 99, n. 4 et R. Chiaradonna, « La teoria dell'individuo in Porfirio e l'*idiôs poion* stoico », *Elenchos*, XXI (2000), p. 303-331 (spéc. p. 317-328).

26. J. Barnes, *Porphyry…*, p. 345.

27. J. Barnes, *Porphyry…*, p. 151.

des différences spécifiques qui distinguent Socrate de Platon, mais un concours de qualités qui est propre » à Socrate, « une combinaison particulière de qualités » (ἰδιότητι δὲ συνδρομῆς ποιοτήτων)[28], toutes les variations sur le nom propre, les prédicats individuels, le concours de qualités, la qualité propre, l'ἰδιως ποιόν stoïcien ont été essayées de Boèce à Abélard sur le thème porphyrien. En gros, l'on tisse sur une double trame : une thèse boècienne où chaque individu est une substance distinguée par une qualité propre et la thèse porphyrienne qui y voit une collection de propriétés, entre ces deux pôles, correspondant à ce qu'Armstrong appellerait *substance-attribute view* et *bundle-of-tropes view*[29], l'un qui conserve la substance, l'autre qui la résout dans un syndrome de qualités, un faisceau de *tropes* ou de particuliers abstraits (cette humanité, cette blancheur), le conflit est particulièrement aigu dès le XIIe siècle[30]. Certaines théories nous apparaissent d'un nominalisme déflationniste radical, comme celle qui soutient qu'avoir une qualité propre c'est être « appelé par un nom propre », à quoi l'on objecte que si la qualité propre se ramenait au nom, un sujet *x* qui ne porte pas de nom n'aurait pas de qualité propre, et, réciproquement, que s'il en avait plusieurs, il aurait autant de qualités propres que de noms, ce qui est absurde[31].

---

28. *In Cat.*, Busse, p. 129, 9-10 ; Bodéüs, p. 427, n. 1 : « La différence entre les substances premières n'est donc pas à chercher dans une qualité essentielle, commune à plusieurs, mais […] dans un "concours de qualités", semble-t-il, accidentelles. Le mot "qualité", en l'occurrence, n'est pas à prendre au sens strict, car les propriétés visées incluent d'autres déterminations accidentelles (la taille, etc.). Cette vue des choses, quoique non aristotélicienne, permet certes d'énoncer un principe d'individuation dans l'ordre substantiel, où les individus sont précisément sujets de multiples propriétés non essentielles ; mais comment expliquer l'individualité des réalités non substantielles ? Comment *tel blanc*, par exemple, diffère-t-il de *tel autre blanc* ? » La moderne théorie des *tropes* ou « particuliers abstraits » est une tentative de réponse à cette question. Pour l'introduction des *tropes* dans la philosophie contemporaine, cf. D. C. Williams, « On the Elements of Being », *Review of Metaphysics*, 7 (1953), p. 3-18 et 171-192.

29. Sur les tropes au Moyen Âge, cf. C. Martin, « The Logic of the *Nominales*, or, The Rise and Fall of Impossible *Positio* », *Vivarium*, 30 (1992), p. 110-126 ; J. Marenbon, *The Philosophy of Peter Abelard*, Cambridge, CUP, 1997, p. 119-30 ; A. de Libera, « Des accidents aux tropes. Pierre Abélard », *Revue de métaphysique et de morale*, 4 (2002), p. 509-530 ; *La Référence vide. Théories de la proposition*, Paris; PUF, 2002, p. 122-126 et 269-297 ; « *Aliquid, aliqua, aliqualiter*. Signifiable complexe et théorie des tropes aux XIVe siècle », *in* Paul J. J. M. Bakker (éd.), *Chemins de la pensée médiévale. Études offertes à Zénon Kaluza*, Turnhout, Brepols, 2002, p. 27-45 ; J. Marenbon, « Was Abelard a Trope Theorist? », *in* C. Erismann & A. Schniewind (éd.), *Compléments de substance…*, p. 85-101. Sur les tropes, cf. D. M. Armstrong, *Universals…*, p. 114-115, 127-188 et 136 ; K. Mulligan, P. Simons & B. Smith, « Truth-makers », *Philosophy and PhenomenoLogical Research*, 44 (1984), p. 287-321 ; K. Campbell, *Abstract Particulars*, Oxford – Cambridge (Mass.), Blackwell, 1990 ; P. Simons, « Particulars in Particular Clothing: three trope theories of substance », *Philosophy and Phenomenological Research*, 54 (1994), p. 553-575 ; A. Chrudzimski, « Two Concepts of Trope », *Grazer Philosophische Studien*, 64 (2002), p. 137-155.

30. Une superbe mise au point sur les théories réalistes du XIIe siècle dans J. Brumberg-Chaumont, « Le problème du substrat des accidents constitutifs dans les commentaires à l'*Isagoge* d'Abélard et du Pseudo-Raban (P3) », *in* C. Erismann & A. Schniewind (éd.), *Compléments de substance…*, p. 67-84 (avec p. 82 et 83 deux schémas représentant les relations internes à l'Arbre de Porphyre dans les deux principales théories). On dispose à présent d'une édition critique des quatres versions de P3, dont la première est attribuée au grand adversaire réaliste d'Abélard : Guillaume de Champeaux. Cf. Y. Iwakuma, « Pseudo-Rabanus super Porphyrium (P3) », *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, 75 (2008), p. 43-196.

31. Et ne revient pas au fait d'avoir autant de noms que de qualités propres. Sur la polyonymie chez les canaques, on consultera, de ce point de vue, le grand livre de Maurice Leenhardt : *Do Kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, 1947.

Primo si nomen est qualitas tunc quando iste caruit nomine, caruit propria qualitate. Secundo, qui ex necessitate tenendum est quod iste tot habet qualitates quot habent nomina … [32].

Une autre théorie explique que la qualité propre d'un sujet individuel est précisément « la collection de toutes ses propriétés ». Son défaut est manifeste : comme l'écrivent *Petrus Hispanus Non-Papa* et l'anonyme *'Strenuum negationem'*, si l'on identifie la qualité propre d'un individu à une collection de propriétés accidentelles elle ne sera pas stable, mais en *perpétuelle mutation* – ou *variation* [33] : « ce ne sera pas la même qualité qui sera signifiée aujourd'hui et hier » par un même nom propre (on retrouvera tantôt le même argument chez Abélard) [34]; en outre, un nom propre comme 'Socrate' « signifiant la collection de plusieurs propriétés sans signifier aucune d'entre elles en particulier, sera semblable à un nom collectif » (c'est-à-dire un nom comme *'populus'* ou *'exercitus'*) [35]. Pour d'autres auteurs, discutés par *Petrus Hispanus*, dans sa somme de grammaire, un nom propre tel que 'Socrate' ou 'Platon' signifie « une certaine singularité de l'essence » c'est-à-dire « une qualité singulière substantielle, dont Socrate tire qu'il est Socrate et Platon qu'il est Platon, » qualité « que l'on peut nommer (*nuncupari*) du nom forgé de 'platonité' » pour Platon ou de 'socratité' pour Socrate, « comme le dit Boèce »[36].

C'est en effet Boèce qui forge les mots *platonitas* et *socratitas* pour distinguer l'universel du singulier [37]. Commentant le *Peri Hermeneias* 7, 17a38-b3, il explique (1) que certaines « qualités », comme [l']*humanité*, qui sont « communiquées à plusieurs [choses] » se présentent à la fois « comme un tout pour *chacune* » et « comme un tout pour toutes [prises

32. Cf. R. W. Hunt, « *'Absoluta'*. The *'Summa'* of Petrus Hispanus on Priscianus *'Minor'* », *Historiographia Linguistica*, II/1 (1975), p. 110.

33. Cf. R. W. Hunt, « *'Absoluta'*…», p. 111 : « Quibus illud obviat quod variacionem sequitur variacio proprie qualitatis. »

34. Le texte de ce Pierre d'Espagne, distinct du *Petrus Hispanus papa* (le pape Jean XXI), auquel on a longtemps attribué le principal manuel de logique du XIIIe siècle, les *Summulae Logicales* ou *Tractatus*, est édité par C. H. Kneepkens dans le volume III de *Het iudicium constructionis*, Nijmegen (diss.), 1987. Sur son influence au Moyen Âge, voir, du même, « The *Absoluta Cuiuslibet* attributed to Petrus Hispanus », *in* I. Angelelli & P. Pérez-Ilzarbe (éd.), *Medieval and Renaissance Logic in Spain*, Hildesheim, Olms (*Philosophische Texte und Studien*, band 54), 2000, p. 373-403. Les parallèles entre *Strenuum Negationem* et *Absoluta cuiuslibet* sont dressés par R. W. Hunt, « *'Absoluta'*… », p. 110-111.

35. *Absoluta cuiuslibet*, éd. C. H. Kneepkens, p. 26 : « Ad quod dicemus quod mutatis eius proprietatibus *mutata erit eius propria qualitas nec eadem hodie significabit quam heri*. Et si hoc nomen 'Socrates' pluriorum significat collectionem ita quod nullum illorum, videbitur esse *collectiuum.* »

36. *Absoluta cuiuslibet*, *ibid*. : « Tertia sententia est quod propria qualitas suppositi sit singularitas essentie quedam, scilicet singularis qualitas et substantialis, a qua socrates habet ut sit socrates, et Plato ut sit Plato, que ficto vocabulo, ut ait Boethius, platonitas potest nuncupari. Hec intelligi potest, etsi non sit proprium nomen. Nominari autem non potest nisi ficto nomine. Cuius consideratio cum propria sit grammaticorum, transferunt quidam ad dialecticam, sed non bene. »

37. *Platonitas* est plus répandue que *socratitas*. Les deux termes ont eu des concurrents malheureux. Les deux premiers – *lentulitas* et *appietas* – ont été lancés par Cicéron, pour être oubliés aussitôt – en dehors d'une reprise, aussi tardive qu'isolée, chez Thomas Hobbes. Au XIIe siècle Richard de Saint-Victor introduit la *danielitas*, qui aura encore moins de succès. Cf. *M. Tulli Ciceronis Epistularum ad Familiares Liber Tertius. Ad Ap. Claudium Pulchrum*, 3. 7, § 5 : « Illud idem Pausania dicebat te dixisse : "quidni ? Appius Lentulo, Lentulus Ampio processit obviam, Cicero Appio noluit ?" quaeso, etiamne tu has ineptias, homo mea sententia summa prudentia, multa etiam doctrina, plurimo rerum usu, addo urbanitatem, quae est virtus, ut Stoici rectissime putant ? *ullam Appietatem aut Lentulitatem valere apud me plus quam ornamenta virtutis existimas* ? ». Th. Hobbes (qui a dû bien chercher !) reprend les deux dans ses *Elements of philosophy*, Part 1. *Of logic*, chap. 3, *Of proposition.*

ensemble] », et (2) que le nom correspondant, par exemple 'homme' (correspondant à *humanité*) « ne dirige l'esprit vers aucune personne » en particulier, mais « vers tous ceux/celles qui participent à la définition de l'humanité ». À l'opposé, (3) un nom comme 'Platon' renvoie l'esprit « à une seule personne et à une substance particulière », car la *proprietas* (caractéristique) de Platon est une « qualité singulière, la platonité *(platonitas)*, incommunicable à toute autre subsistance » : « Plato enim unam ac definitam substantiam proprietatemque demonstrat quae convenire in alium non potest (« Platon, en effet, montre une seule substance et propriété bien définie qui ne peut se rencontrer en un autre »).

La thèse de Boèce est simple : un terme universel pris particulièrement, comme *homo* dans *aliquis homo*, n'a rien à voir avec un terme singulier, comme *Plato*. Pris particulièrement, l'universel reste un universel. *Plato*, en revanche, « ne sera jamais un universel », car « il indique une substance définie et une *proprietas* » qu'on ne peut retrouver ailleurs qu'en Platon. Plusieurs hommes peuvent donc recevoir le nom de 'Platon' par « imposition », cela ne fait pas de ce nom un universel. Dans ce cas, le nom est « commun » à plusieurs, mais « la propriété ou nature » qu'il désigne, à savoir celle de Platon-le-maître-de-Socrate, ne l'est pas. L'humanité est un universel, pas la platonité[38]. L'opposition ici introduite est clairement ontologique : d'un côté, l'*humanitas*, « la qualité communiquée à plusieurs qui se montre tout entière en chacun et tout entière en tous » les hommes, qualité dont le nom (*nomen*) ne conduit pas l'esprit à une personne particulière, mais à tous ceux qui participent de sa définition (*i. e.* celle de l'humanité) ; de l'autre, la qualité « incommunicable » à une pluralité non plus qu'à « une autre subsistance », la qualité singulière, qui est « propre à un seul », celle de Platon. On reconnaît ici le thème de la *communication des idiomes* – aussi important en théologie qu'en philosophie. C'est pour cet idiome incommunicable que Boèce forge le mot de *platonitas*, afin de désigner ce qui « n'appartient qu'à un seul homme, et pas à n'importe lequel, mais seulement à Platon ». Alors que le mot « humanité » contient « l'humanité de Platon et de tous les autres hommes, quels qu'ils soient », le mot « platonité » ne convient qu'à un seul, Platon. C'est ce qui fait que « à l'énoncé du mot (*vocabulum*) 'Platon' l'esprit de l'auditeur se réfère à une seule personne et à une substance particulière », mais pas lorsqu'il entend prononcer le mot 'homme'. A la distinction ontologique entre deux sortes de qualités dans les choses – les communicables et

38. Boèce, *In Librum Aristotelis Peri Hermeneias* II, éd. C. Meiser, Leipzig, 1880, p. 136, 1-137, 25 : « Alia est enim qualitas singularis, ut Platonis uel Socratis, alia est quae communicata cum pluribus totam se singulis et omnibus praebet, ut est ipsa humanitas. est enim quaedam huiusmodi qualitas, quae et in singulis tota sit et in omnibus tota. quotienscumque enim aliquid tale animo speculamur; non in unam quamcumque personam per nomen hoc mentis cogitatione deducimur, sed in omnes eos quicumque humanitatis definitione participant. unde fit ut haec quidem sit communis omnibus, illa uero prior incommunicabilis quidem cunctis, uni tamen propria. nam si nomen fingere liceret, illam singularem quandam qualitatem et incommunicabilem alicui alii subsistentiae suo ficto nomine nuncuparem, ut clarior fieret forma propositi. age enim incommunicabilis Platonis illa proprietas Platonitas appelletur. eo enim modo qualitatem hanc Platonitatem ficto uocabulo nuncupare possimus, quomodo hominis qualitatem dicimus humanitatem. haec ergo Platonitas solius unius est hominis et hoc non cuiuslibet sed solius Platonis, humanitas uero et Platonis et caeterorum quicumque hoc uocabulo continentur. unde fit ut, quoniam Platonitas in unum conuenit Platonem, audientis animus Platonis uocabulum ad unam personam unamque particularem substantiam referat; cum autem audit hominem, ad plures quosque intellectum referat quoscumque humanitate contineri nouit. atque ideo quoniam humanitas et omnibus hominibus communis est et in singulis tota est (aequaliter enim cuncti homines retinent humanitatem sicut unus homo: si enim id ita non esset, numquam specialis hominis definitio particularis hominis substantiae conueniret): quoniam igitur haec ita sunt, idcirco homo quidem dicitur uniuersale quiddam, ipsa uero Platonitas et Plato particulare. »

les incommunicables–, Boèce fait donc correspondre une distinction entre deux sortes de termes ou noms, les universels (communs) et les singuliers (propres). Comment définit-il la qualité incommunicable et singulière ? Par quatre caractéristiques, qui jouent aux deux niveaux ontologique et linguistique : 1º elle ne convient qu'à une seule substance singulière et particulière ; 2º elle n'est propre qu'à un seul et n'appartient qu'à un seul individu déterminé ; 3º elle est particulière comme le sujet lui-même est particulier (la platonité est particulière comme Platon est particulier); 4º les noms correspondants ont les mêmes caractéristiques : 'Platon' et 'platonité' sont particuliers comme Platon et la platonité sont particuliers. Analyse ontologique et analyse sémantique (ou logique) vont donc clairement de pair : c'est le couple Platon / 'Platon' qui est singulier, *i. e.* incommunicable/ imprédicable à/de plusieurs ou d'un autre (contrairement au couple homme / 'homme', qui est universel, *i. e.* communicable/prédicable à/de plusieurs). Cet ensemble de thèses sur l'ontologie de l'individu, qui comportent à l'évidence un composant « linguistique », intègre la théorie linguistique porphyrienne de l'imposition des noms. A l'objection que le nom 'Platon' pourrait être imposé à plusieurs individus – et donc cesser de diriger l'esprit vers un seul individu caractérisé par une propriété ou qualité déterminée (la platonité) –, Boèce répond qu'un nom peut apparaître comme « commun *selon le vocable* » (une expression qu'exploitera Abélard), mais la propriété de Platon, « celle qui était la propriété ou la nature de ce Platon qui était l'auditeur de Socrate, ne conviendra » jamais pour autant à un autre individu, « même s'il est appelé par le même *vocable* ».

Comment distinguer entre cet homme-ci et Platon si l'on suppose qu'un individu est constitué par un simple faisceau de qualités ou propriétés ? Une théorie réaliste, critiquée par Abélard, présente une vue intéressante, qui consiste en deux affirmations :

(1) cet homme-ci n'est pas produit par l'ensemble de ses propriétés accidentelles, Socrate, en revanche, l'est ;

(2) Socrate est produit par l'ensemble de ses propriétés accidentelles non en tant qu'il est homme, mais en tant qu'il est Socrate.

Pour les partisans de cette théorie, l'expression *hic homo* (« cet homme-ci »), autrement dit un universel affecté d'un déterminant ou déictique, ne note rien d'autre que l'homme pris dans telle essence/étance/étantité personnelle (*hominem in hac personali essentia*), alors que le nom propre 'Socrate' est désignateur d'accident, *designativum accidentis*. La théorie comporte trois versions, qui se distinguent selon que 'Socrate' est considéré comme désignant :

1 tous les accidents de Socrate, séparables ou inséparables

2 seulement les accidents inséparables de Socrate

3 une forme propre, appelée « socratité ».

La première version est la théorie discutée par l'anonyme *Strenuum negationem*. Abélard précise ce que ses partisans répondent à l'argument de la variation. Tous les accidents de Socrate, séparables ou inséparables, étant compris dans le nom 'Socrate', leur thèse est que ce nom a été imposé de telle façon que, à tout instant où il est proféré, 'Socrate' signifie tous les accidents que Socrate possède *à ce moment précis*. On peut rapprocher cette théorie de la notion aristotélicienne d'« unité/entité accidentelle » ou de *kooky object* (au sens de Gareth Matthews) [39] . Elle me paraît présente dans les discussions contemporaines sur l'interprétation de la personne en termes de « complexes de tropes »[40]. En quel sens peut-on dire en effet qu'une personne, considérée comme un *trope-complex* – que ces tropes soient purement physiques, physiques et mentaux ou purement mentaux – demeure la même personne au long du temps, si elle ne cesse d'acquérir et de perdre des tropes ou propriétés individuelles ? La théorie critiquée par Abélard communique clairement avec le problème de l'identité diachronique. Mais chacune de ses thèses ouvre un dossier différent :

(1) la signification de 'Socrate' *varie fréquemment*, selon la variation des accidents de Socrate [41]

(2) 'socratité' désigne la collection totale des accidents de Socrate.

Accepter la double variation ontologique et linguistique de Socrate/'Socrate', c'est faire de Socrate un « complexe de tropes », de 'Socrate' un *nomen collectivum*, et embarquer les deux sur le bateau de Thésée. Faire de la qualité propre d'un individu la collection totale de ses accidents, c'est esquisser la thèse leibnizienne affirmant que tout individu a une notion complète connue d'avance de Dieu, qui correspond à « ce que chacun appelle "moi" ». *Le*

---

39. A savoir l'entité/unité accidentelle qu'est, par exemple, *Socrate-assis* « that comes into existence when Socrates sits down and which passes away when Socrates ceases to be seated ». Cf. G. Matthews, « Accidental Unities », *in* M. Schofield, M. Nussbaum (éd.), *Language and Logos*, Cambridge, 1982, p. 251-262.

40. Discussions qui prolongent les débats sur la définition lockéenne de la personne fondée sur la conscience et la mémoire (« la con-science fait la même personne »). Cf. K. Trettin, « Persons and Other Trope Complexes. Reflections on Ontology and Normativity », *e-Journal Philosophie der Psychologie*, juni 2005, p. 8 : « On this scenario, Mary [un individu constitué de tropes] is changing all the time, physically and mentally, in virtue of gaining or losing individual properties (tropes). In which sense then – if in any sense at all – can one speak about Mary's personal identity? On the trope view, Mary obviously does not have a once and for all determined personal identity. Instead she is something like a plurality or aggregate of 'identities', which are temporally determined by the actual tropes which constitute the complex that is identical with 'her'. Whenever a trope is gained, or a trope is lost (which is due to a certain sub-relation of ontological dependency – namely – causality), Mary changes her personal identity. All that she is depends on the tropes which constitute her, including eventually the tropes she memorises or anticipates. » Sur ce point, cf. A. de Libera, *Archéologie du sujet*, II, *La Quête de l'identité*, Paris, Vrin (Bibliothèque d'histoire de la philosophie), 2008.

41. Dans la théorie discutée par Abélard, les accidents ont un peu le même statut qu'une ombre individuelle, ce sont, en quelque sorte des propriétés intermittentes. Le problème est que Socrate, lui, n'est pas un objet intermittent, et qu'il est, en outre, un objet complet. La particularité de cette théorie est de constituer, sous le chef de la « socratité » l'objet complet Socrate à partir d'un ensemble de propriétés qui, étant toutes accidentelles, sont toutes intermittentes ou susceptibles d'intermittences. En ce sens, il ne suffit donc peut-être pas de dire que la socratité est un « individu composé ». La vraie question est de savoir si Socrate lui-même ne devient pas, à son tour, un objet intermittent. Que reste-t-il, en effet, de Socrate, si sa substantialité se réduit, par ailleurs, à l'essentialité d'une seule essence matérielle, substance une et absolue qu'accidentent, à chaque instant, des complexes individuels de propriétés intermittentes (la socratité, la platonité, etc.) ?

point (2) est censé supprimer le scandale ontologique/linguistique introduit par (1). La notion de collection totale mériterait donc une enquête à part compte tenu de ce rôle et… de sa postérité : un fil ténu relie en effet l'individu selon cette théorie à l'*individuum* leibnizien entendu comme sujet possédant une *notion individuelle complètement déterminée*, capable de fournir par analyse la raison de tous ses attributs [42].

Il est temps de conclure. Nous disions en commençant : « Universel et singulier sont des contraires, voire des contradictoires. Une chose, mettons une substance, est ou universelle ou singulière. Elle ne peut être les deux à la fois. Le particulier ne passe pas dans l'universel. L'universel ne passe pas dans le particulier. » Un simple survol de la littérature philosophique du XIIe siècle montre tout le contraire. Et pour cause, la source principale de toutes les discussions du haut Moyen Âge sur les universaux, Boèce, soutient une théorie du « sujet unique » du particulier et de l'universel (PL 64, 85C^4-D^4), affirmant que c'est une même chose *x* qui est à la fois particulière et universelle, théorie elle-même complétée par une théorie du « sujet unique » de la sensation et de l'intellection, affirmant que la même chose *x* est à la fois le sujet de la sensation, qui perçoit *x* avec les conditions sensibles qui font de *x* une chose particulière (*i. e.* un *x* : *x*1 ou *x*2 ou *x*3... ou *x*n), et le sujet de la pensée qui perçoit *x* sans ces conditions, *i. e.* comme ce qui est prédicable de tous les *'x'*.

L'une des deux théories critiquées dans le *De generibus et speciebus* pousse l'idée de sujet unique jusqu'à l'affirmation qu'il n'y a pas d'essences universelles, et que ce sont les individus diversement considérés qui sont eux-mêmes les espèces, les genres subordonnés et les genres les plus généraux. Cette théorie, connue sous le titre de « seconde théorie de la collection », attribuée aujourd'hui à Gauthier de Mortagne († 1174), est âprement discutée par Abélard. Jean de Salisbury décrit ainsi la thèse des partisans de Gauthier :

Partiuntur [...] status[43], duce Gautero de Mauritania, et Platonem in eo quod Plato dicunt *individuum*, in eo quod homo, *speciem*, in eo quod animal, *genus*, sed *subalternum*, in eo quod substantia, *generalissimum*.

La substance étant définie comme genre suprême dans l'*Arbre de Porphyre*, la division réelle du genre substance selon un ordre *descendant* fournit les moments logiques de l'insertion de l'individu dans l'ordre *ascendant* des dénominations. De ce point de vue, en tant que substance, *tout individu est genre suprême*. Ceci nous ramène à la deuxième thèse sur l'universel d'Alain Badiou : « tout universel est singulier, ou est une singularité ». J'ai dit en commençant que cette affirmation était bien attestée au Moyen Âge. Mais quelles

42. Cf. G. W. Leibniz, *Lettre à Arnaud*, 23 mars 1690, G II, p. 136.

43. Les partisans de Gauthier « divisent les statuts », autrement dit – et littéralement – les états de chose (la *Sachlage* ou *Sachverhalt* de Husserl) : Platon en tant que Platon a le statut : *individu* ; en tant qu'homme : *espèce* ; en tant qu'animal : *genre subordonné* ; en tant que substance : *genre suprême* (généralissime). Abélard utilise également le mot *status* qui désigne chez lui non pas l'Homme (ou *homme commun* de Porphyre, puis des réalistes), mais l'*esse hominem*. Sur tout cela, voir le chapitre sur Abélard de *L'Art des généralités*.

sont les thèses qui correspondent en réalité à cette formulation ? Je me contenterai d'en évoquer ici deux, bien différentes l'une de l'autre, pour ne pas dire opposées.

La première est fournie, au tournant du XIe au XIIe siècle, par le théologien Odon de Cambrai[44] dans son traité sur le péché originel : « Est […] omnis essentia singularis, tam individua quam universalis », « toute essence est singulière qu'elle soit individuelle ou universelle »[45]. Comment ? En tant que *l'essence individuelle* comme l'essence universelle a une *singularité d'essence* qui lui est propre par laquelle elle est *inspectée* séparément des autres, c'est-à-dire distinguée des autres : « utpote habens essentiae suae singularitatem qua sigillatim inspicitur ab aliis » – la thèse de la platonité discutée par *Petrus Hispanus Non-Papa*. D'où la règle stipulant que « tout individu est singulier, mais tout singulier n'est pas individuel » (« Et sic individuum omne singulare ; non autem omne singulare individuum »). Tout *singulier n'est pas individuel* est une thèse de prime abord plus déroutante que *tout universel est singulier*. Elle n'en est pas moins sensée. Être saisi à part, pouvoir être inspecté séparément, *sigillatim*, c'est-à-dire discerné d'autres, de tous les autres, voilà ce qui fait le singulier : « Singulier se dit en vérité de ce qui se laisse discerner de tous les autres par une certaine propriété » (« Singulare vero dicitur, quod aliqua proprietate discernitur ab omnibus aliis »). Cette distinction, cette discernabilité, cette discrétion caractérise tout ce qui est, tout ce qui est réel, tout ce qui est quelque chose; on ne la trouve donc pas seulement chez les individus, mais dans les universaux : « Haec autem uniuscuiusque rei discretio ab aliis omnibus, non tantum in individuis est, sed et in universalibus ». De fait, les universaux ont tous des propriétés qui les distinguent des autres, non certes pour ou par la sensation, mais pour ou par la raison : « Habent enim et universalia suas proprietates, quibus etsi non sensu ratione tamen discernuntur ab aliis ». « La raison perçoit en effet » ou « saisit elle aussi la nature des universaux par la force de sa sagacité, et elle les distingue les uns des autres et les distingue des individus », ce qui fait que, « bien qu'ils soient communs, les universaux ont une certaine singularité de ou dans leur essence, comme les individus »[46]. Une essence universelle singulière n'est pas une absurdité. Une espèce est universelle en tant qu'elle est prédiquée de plusieurs individus et singulière en tant qu'elle se distingue de toutes les autres espèces subordonnées au même genre et, au-delà, de tout le reste, qu'il s'agisse des espèces subordonnées à tous les autres genres, des genres eux-mêmes et des individus : *ab omnibus aliis*.

---

44 Sur tout ceci, cf. C. Erismann, « *Singularitas*. Éléments pour l'histoire du concept : la contribution d'Odon de Cambrai », *in* J. Meirinhos & O. Weijers (éd.), *Florilegium medievale. Études offertes à Jacqueline Hamesse à l'occasion de son éméritat*, Louvain-la-Neuve, 2009, s. p.. Sur Odon de Cambrai (alias de Tournai), cf. I. M. Resnick, « Odo of Tournai, the Phoenix, and the Problem of Universals »,
Journal of the History of Philosophy, Volume 35/ 3, July 1997, p. 355-374.

45. Le texte est édité dans la PL 160, col. 1071-1102. Sur le problème, cf. I. M. Resnick, *On Original Sin and a Disputation with the Jew, Leo, Concerning the Advent of Christ, the Son of God*, Philadelphie, 1994.

46. « Ratio namque naturam universalium vi suae sagacitatis et capit, et ab invicem et ab individuis discernit, ut, quamvis sint communia suae tamen essentiae singularitatem quamdam habeant, sicut individua. »

Toute différente est, au XIVe siècle, la thèse de Guillaume d'Ockham, qui, lui aussi, soutient que l'universel est singulier. Plus exactement, Ockham explique que *singulier* se prend en deux sens : premièrement pour tout ce qui est un et non plusieurs ; et dans ce cas, si l'on soutient qu'un universel est une certaine qualité ou une affection de l'esprit, prédicable de plusieurs, en tant que signe, *tout universel est véritablement et réellement singulier* – car de même que tout signe vocal commun à une pluralité de référents par institution est véritablement et réellement un en nombre, de même toute intention, autrement dit tout concept, de l'âme signifiant plusieurs choses extramentales est réellement et véritablement singulier et numériquement un, car il est une chose et non plusieurs choses, même s'il signifie plusieurs choses[47]. Si en revanche, singulier est pris pour tout ce qui est un et non plusieurs, et n'est pas non plus destiné à être le signe de plusieurs choses », *aucun universel n'est singulier*, « puisque tout universel est », c'est-à-dire n'est rien que ce qui est « naturellement apte à être le signe de plusieurs choses et à être prédiqué de plusieurs choses ». De cela Ockham infère que *rien n'est universel*, si, comme beaucoup le font, on entend par universel quelque chose qui n'est pas numériquement un[48]. Cette thèse se prend à la lettre : *rien n'est universel* signifie *rien n'existe qui ne soit pas numériquement un* – ce qui revient à dire que tout ce qui est est singulier. Thèse qui se vérifie pour l'universel qui existe : tout universel est une chose singulière ; il n'y a d'universel que sémantique, par signification, au sens précis où l'universel est *un* signe, un signe de *plusieurs* : « Dicendum est igitur quod quodlibet uniuersale est una res singularis, et ideo non est uniuersale nisi per significationem, quia est signum plurium. »

Cette théorie, Ockham la place sous l'autorité d'un philosophe. Non pas Aristote, ni Boèce. Mais Avicenne. Une forme mentale, une forme dans l'âme, est liée à une multiplicité, sous ce rapport elle est un universel, car un universel est une intention dans l'intellect, dont la comparaison, c'est-dire la relation à ses relata, ne varie pas quel que soit celui d'entre eux que l'on considère » ; une telle forme, qui est universelle comparée à ses individus est individuelle, rapportée à l'âme singulière où elle est imprimée, puisqu'elle fait parties des fomes immanentes à l'intellect.[49] La thèse d'Avicenne est ainsi présentée par Ockham comme strictement équivalente à la sienne. Ce que veut dire le philosophe, que l'on dit à

---

47. « Est autem primo sciendum quod 'singulare' dupliciter accipitur. Uno modo hoc nomen 'singulare' significat omne illud quod est unum et non plura. Et isto modo tenentes quod uniuersale est quaedam qualitas mentis praedicabilis de pluribus, non tamen pro se sed pro illis pluribus, dicere habent quod quodlibet uniuersale est uere et realiter singulare: quia sicut quaelibet uox, quantumcumque communis per institutionem, est uere et realiter singularis et una numero quia est una et non plures, ita intentio animae, significans plures res extra, est uere et realiter singularis et una numero, quia est una et non plures res, quamuis significet plures res. »

48. Guillaume d'Ockham, *Summa logicae (Somme de logique)*, trad. J. Biard, Mauvezin, Éditions T. E. R, 1988, p. 50 : « Aliter accipitur hoc nomen 'singulare' pro omni illo quod est unum et non plura, nec est natum esse signum plurium. Et sic accipiendo 'singulare' nullum uniuersale est singulare, quia quodlibet uniuersale natum est esse signum plurium et natum est praedicari de pluribus. Unde uocando uniuersale aliquid quod non est unum numero, -- quam acceptionem multi attribuunt uniuersali --, dico quod nihil est uniuersale nisi forte abuteris isto uocabulo, dicendo populum esse unum uniuersale, quia non est unum sed multa; sed illud puerile esset ».

49. « Et hoc est quod dicit Auicenna, V Metaphysicae: "Una forma apud intellectum est relata ad multitudinem, et secundum hunc respectum est uniuersale, quoniam ipsum est intentio in intellectu, cuius comparatio non uariatur ad quodcumque acceperis". Et sequitur: "Haec forma, quamuis in comparatione indiuiduorum sit uniuersalis, tamen in comparatione animae singularis, in qua imprimitur, est indiuidua. Ipsa enim est una ex formis quae sunt in intellectu". »

l'époque « arabe », c'est que l'universel est une « intention singulière de l'âme », naturellement apte à être prédiquée de plusieurs, et que du fait qu'elle est naturellement apte à être prédiquée de plusieurs elle est dite universelle, tandis que du fait qu'elle est une forme existant réellement dans l'intellect elle est dite singulière. Et c'est ainsi, donc, que 'singulier' dit au premier sens se prédique de l'universel, mais pas au second.

Vult dicere quod uniuersale est una intentio singularis ipsius animae, nata praedicari de pluribus, ita quod propter hoc quod est nata praedicari de pluribus, non pro se sed pro illis pluribus, ipsa dicitur uniuersalis; propter hoc autem quod est una forma, exsistens realiter in intellectu, dicitur singularis. Et ita 'singulare' primo modo dictum praedicatur de uniuersali, non tamen secundo modo dictum[50].

Il y aurait encore beaucoup à dire. La thèse d'Ockham a été, de fait, passionnément discutée. En effet, affirmer que l'universel est singulier revient, on l'a vu, à dire que *rien n'est universel*. Cela supprime peut-être un problème, celui de l'universel, mais cela ne règle pas celui du singulier. Plus difficile que le problème des universaux, qu'il n'a pas traité dans l'*Isagoge*, est le problème que Porphyre nous a légué en définissant l'individu. Est-il philosophiquement raisonnable de soutenir avec une partie de la tradition porphyro-boécienne qu'un individu est *essentiellement* constitué en tant qu'individu par une collection de *propriétés accidentelles* qui, de surcroît, seraient signifiées par un nom comme 'Socrate' ou 'Platon' ? Peut-on se satisfaire d'une thèse comme celle d'Abélard pour qui dire que l'individu est constitué de propriétés revient seulement à dire « qu'il a naturellement autant de noms de propriétés que de noms qui ne peuvent s'adapter à aucun autre simultanément par prédication » (« habere naturaliter tot proprietatum nomina, quae nulli alii simul per praedicationem aptari queant ») et que cela suffit à le *distinguer* des *autres* ? Il me semble que la question n'est pas tranchée. Autrement dit : que l'on peut encore argumenter pour ou contre une thèse soutenant que la différenciation entre individus se fait « *du point de vue des nominations*, non quant à celui de la nature réelle » (*natura rerum*). Philosophie et histoire de la philosophie ici se rejoignent.

---

50. Et Ockham de poursuivre : « … ad modum quo dicimus quod sol est causa uniuersalis, et tamen uere est res particularis et singularis, et per consequens uere est causa singularis et particularis. Dicitur enim sol causa uniuersalis, quia est causa plurium, scilicet omnium istorum inferiorum generabilium et corruptibilium. Dicitur autem causa particularis, quia est una causa et non plures causae. Sic intentio animae dicitur uniuersalis, quia est signum praedicabile de pluribus; et dicitur etiam singularis, quia est una res et non plures res ». L'universel est donc double : naturel et conventionnel, mais dans les deux cas il s'agit d'un signe. « Verumtamen sciendum quod uniuersale duplex est. Quoddam est uniuersale naturaliter, quod scilicet naturaliter est signum praedicabile de pluribus, ad modum, proportionaliter, quo fumus naturaliter significat ignem et gemitus infirmi dolorem et risus interiorem laetitiam. Et tale uniuersale non est nisi intentio animae, ita quod nulla substantia extra animam nec aliquod accidens extra animam est tale uniuersale. Et de tali uniuersali loquar in sequentibus capitulis. Aliud est uniuersale per uoluntariam institutionem. Et sic uox prolata, quae est uere una qualitas numero, est uniuersalis, quia scilicet est signum uoluntarie institutum ad significandum plura. Unde sicut uox dicitur communis, ita potest dici uniuersalis; sed hoc non habet ex natura rei sed ex placito instituentium tantum. »

La démonstration

Pascal Engel
Université de Genève

A André Rebours, *ubicumque sit*

Résumé

Le sceptique nous dit que nous sommes nus parce que l'on ne peut rien démontrer : toute démonstration repose sur une pétition de principe, régresse à l'infini ou bien s'arrête sur un fondement gratuit. Le sophiste nous dit que nous sommes tout le temps habillés pour l'hiver : on peut tout démontrer, et que les arguments se renversent comme des vestes. Le mystique nous dit qu'il faut changer de garde robe, et que cela ne sert à rien de démontrer quoi que ce soit, et qu'il vaut mieux s'en remettre à l'intuition. Ils renaissent de leurs cendres à toutes les époques. Que leur répondre ? Le seul moyen est de leur expliquer qu'une démonstration peut être correcte, et de considérer les cas où elle l'est. Pour les arguments déductifs, il y a deux paradoxes de l'inférence démonstrative. Le premier est que pour qu'une démonstration soit correcte et convaincante, il faut qu'elle ne fasse pas de pétition de principe, et que la conclusion soit réellement dérivée des prémisses, mais il faut aussi que les prémisses puissent être acceptées déjà par ceux auxquels elle s'adresse. Comment alors éviter la circularité ? Le second paradoxe est celui du syllogisme : si la conclusion est déjà contenue dans les prémisses, comment peut-il nous apprendre quoi que ce soit ? A partir d'un bref examen du paradoxe de l'inférence de Lewis Carrol je tenterai de montrer qu'une solution acceptant une forme de circularité, et donc d'auto justification de la raison démonstrative, est plausible. Il y a bien des choses que l'on peut savoir démonstrativement. Le sceptique, le sophiste et le mystique peuvent donc aller se rhabiller.

.

1. Introduction

Au début des *Seconds analytiques* (I, 2, 71b 10-35) Aristote donne une analyse détaillée des principes qui conviennent à chaque science. Toute science, nous dit-il, est démonstrative (*apodeiktikè*), bien que les principes sur lesquelles elle s'appuie ne soient pas eux-mêmes démontrables. Si c'était le cas, nous dit-il, il faudrait asseoir les principes sur lesquels repose la démonstration sur d'autres principes, et ainsi de suite à l'infini. *Anankè sthènai*. Mais Aristote indique aussi très clairement que cette réponse soulève deux sortes d'objections (*An Post*, II, 72b 5-35) La première est que si l'on doit s'arrêter quelque part, les principes sont inconnaissables, puisqu'ils ne seront jamais fondés. La seconde objection est que si la démonstration repose sur des principes qui soient à eux-mêmes leur propre fondement, c'est-à-dire antérieurs et postérieurs à la fois, elle sera circulaire ou en forme de diallèle.

« Notre doctrine est que toute science n'est pas démonstrative, mais que celle des propositions immédiates est, au contraire, indépendante de la démonstration. (Que ce soit là une nécessité, c'est évident. s'il faut, en effet, connaître les prémisses antérieures d'où la démonstration est tirée, et si la régression doit s'arrêter au moment où on atteint les vérités immédiates, ces vérités sont nécessairement indémontrables)… Et qu'il soit impossible que la démonstration soit circulaire, c'est évident, puisque la démonstration doit partir de principes antérieurs à la conclusion et plus connus qu'elle. » (*An Post*, I, 3, I. 3, 20-25, tr. Pellegrin, Paris Garnier Flammarion)

Les deux objections reposent sur le même présupposé, qui est qu'on puisse tout démontrer. Mais c'est absurde, nous dit Aristote. Il y a bien des choses que l'on ne peut pas démontrer, et toute connaissance n'est pas démonstrative, ce qui ne veut pas dire que la science soit impossible et que l'on ne puisse rien démontrer du tout. Comme le fait remarquer Gilles Granger dans *La théorie aristotélicienne de la science* (Aubier, Paris, 1976 : 74), les deux erreurs rejetées par Aristote correspondent respectivement, en langage moderne, à la *non complétude absolue* (ne pouvoir rien démontrer de ce qui est) et à la *contradiction* du système (démontrer à la fois ce qui est et ce qui n'est pas).

Plusieurs familles de philosophes se sont engouffrés sur le boulevard que leur offrait la discussion du Stagirite. J'en vois au moins trois : les sophistes, les sceptiques et les

mystiques. Les descendants des sophistes ont saisi la seconde branche du dilemme : on peut tout démontrer, car on peut démontrer n'importe quoi, qu'Hélène est coupable et qu'elle n'est pas coupable, que la vertu de la princesse de Clèves peut s'enseigner et qu'elle ne le peut pas, que l'augmentation du chômage diminue ou que la diminution du chômage augmente, ce qui revient à dire qu'on doit s'en remettre à la persuasion pour atteindre ses fins, et qu'il n'y a aucun principe de raisonnement valide qui puisse nous permettre d'établir des vérités. Les sceptiques et leurs descendants ont saisi les deux branches du dilemme – ou bien les principes régressent à l'infini ou bien les démonstrations sont circulaires – et lui ont ajouté une troisième branche : si l'on s'arrête arbitrairement à des principes tenus comme primitifs on verse dans le dogmatisme, car qu'est-ce qui nous garantit que nous avons bien atteint les principes primitifs nécessaires ? Ainsi naquit le célèbre trilemme d'Agrippa, que nous rapporte Sextus, et qui eût de nombreuses incarnations dans l'histoire de la philosophie, de Montaigne à Gottlob Schulze, de Jacob Friedrich Fries à Karl Popper et à Hans Albert, qui le nomma trilemme de Münchhausen parce que chaque solution, y compris celle du diallèle, est tirée par les cheveux. Il est également aisé de voir que la discussion d'Aristote ouvre une autre option qui fera florès : si, comme il le soutient, les principes premiers sont connus par intuition, n'est-ce pas parce qu'il y a un type de connaissance qui repose sur l'union de l'esprit avec la chose même, par une forme de saisie immédiate irréductible à toute connaissance démonstrative ou même inférentielle ? N'y a-t-il pas des vérités dont on voit qu'elles sont vraies quand bien même on ne peut les prouver ? Thomas a-t-il besoin d'une preuve que Jésus est devant lui ? Sainte Thérèse a-t-elle besoin d'une preuve de l'existence de Dieu ? D'Augustin à Bergson et à ceux qui voient dans le second théorème de Gödel l'illustration de l'impuissance de la raison, qui n'a pas approuvé Pascal : « Nous avons une impuissance de prouver invincible à tout le dogmatisme ; nous avons une idée de la vérité invincible à tout le pyrrhonisme ? »[1]

Le trilemme d'Agrippa est une machine formidable, l'une de ces structures argumentatives qui sont si puissantes qu'elles traversent, sous de multiples formes, les âges. Bien que les arguments sceptiques modernes aient pris leur source pour la plupart dans le doute hyperbolique cartésien, qui ne porte pas, du moins explicitement, sur notre connaissance inférentielle, mais aussi et surtout sur notre connaissance perceptive du monde extérieur, c'est le scepticisme agrippéen qui est présent dans le scepticisme quant à nos inférences causales et inductives chez Hume[2]. A mon avis, on peut répondre au trilemme d'Agrippa pour la connaissance en général, en embrassant, sinon la branche de la régression à l'infini, du moins soit la branche de la circularité soit celle de l'arrêt dogmatique. Mais le type de

[1] Ce que j'appelle ici « mystique » n'est pas seulement la connaissance que les mystiques disent avoir de Dieu, mais toute théorie qui soutient que la connaissance est atteinte à travers une intuition ou une saisie immédiate et non inférentielle de principes. En ce sens Pascal est moins un mystique que ne l'est Bergson, car il admet qu'on puisse démontrer par le raisonnement. Merci à Olivier Boulnois de me l'avoir signalé.

[2] Cf. mon article « Scepticisme cartésien et scepticisme humien », in *Recherches sur la philosophie et le langage, Hume*, 2009

scepticisme que je voudrais examiner ici ne porte pas sur la question, globale, dont on a vu qu'elle est à l'arrière-plan de toute la discussion d'Aristote, de la possibilité même de la science et du savoir. Il porte seulement sur les principes eux-mêmes de l'inférence démonstrative et sur la question, plus locale, de savoir si l'on peut les justifier, autrement dit de savoir si la démonstration elle-même peut être fondée. Bien qu'il ne s'agisse que du problème de la justification de la déduction, et donc de la connaissance logique, c'est un problème fondamental qui porte au cœur de la raison même et de ses principes. Je ne mettrai pas ici en question le fait que nous raisonnions, et que certains de nos raisonnements soient démonstratifs. La question que je voudrais aborder est celle de savoir ce qui fonde cette capacité.

2. Les paradoxes de l'inférence démonstrative

Restons un instant avec Aristote. Comme on le sait, il soutient que la connaissance démonstrative est constituée par des syllogismes scientifiques. Demandons-nous plus précisément en quoi une connaissance démonstrative est une *connaissance*. Comme on va le voir, même cette thèse n'est pas à l'abri du scepticisme. Un syllogisme est une déduction à partir de prémisses, mais toute déduction n'est pas un syllogisme scientifique. Pour qu'on ait une démonstration, nous dit le Stagirite, il faut que les prémisses soient vraies – il faut que le raisonnement soit correct ou sain (*ugieion*, *sound*) – que les prémisses soient premières, immédiates, et plus connues que la conclusion, antérieures à elles et qu'elles en soient les causes. Mais il se pose, pour le syllogisme lui-même et pour tout raisonnement déductif en général (qu'il soit en fait de forme syllogistique ou non), un problème qui est implicite dans la remarque aristotélicienne selon laquelle les prémisses sont « plus connues » que la conclusion, et qui a reçu l'un de ses examens les plus approfondis par Stuart Mill :

« Il est universellement admis qu'un syllogisme est vicieux s'il y a dans la conclusion quelque chose de plus que ce qui est donné dans les prémisses. Or, c'est là dire, en fait, que jamais rien n'a été et n'a pu être prouvé par syllogisme qui ne fut déjà connu ou supposé connu auparavant. Le syllogisme n'est-il donc pas un procédé d'inférence? Se pourrait-il que le syllogisme, auquel le nom de Raisonnement a été si souvent représenté comme exclusivement applicable, ne fût pas un raisonnement du tout? C'est là ce qui semble résulter inévitablement de la doctrine généralement reçue que le syllogisme ne peut prouver rien de plus que ce qui est contenu dans les prémisses. » (*System of Logic*, tr. L. Peisse, II, 3, 1 reed Maradaga, Bruxelles, 1986)

Tout syllogisme, et tout raisonnement déductif, serait ainsi basé sur une *petitio principii*. Comme on le voit, c'est une version, au niveau du seul syllogisme, de l'objection de circularité des principes. Comment la connaissance démonstrative peut-elle être

véritablement une connaissance, si elle n'aboutit qu'à nous faire répéter ce que nous savons déjà ? Appelons ce problème celui de la *circularité du contenu*, car il porte sur le contenu de *ce qui est dit* par la conclusion en comparaison de ce qui est dit par les prémisses. Bien entendu, tout lecteur des classiques trouvera cette conclusion naturelle et même banale. Comment la déduction logique pourrait-elle accroître notre connaissance, alors qu'elle ne permet au mieux que de développer des vérités déjà connues et n'est pas un art d'inventer (Descartes), qu'elle ne développe que des propositions « frivoles » (Locke) et ne concerne que « la forme de la pensée en général » et est en ce sens « vide » (Kant) ? De Schopenhauer à Clément Rosset, on n'a pas cessé de tenir la tautologie, à quoi est supposée se réduire la logique, comme le signe par excellence de la bêtise, entendue comme répétition monotone du Même. Mais cette thèse cartésienne ou d'inspiration cartésienne ne laisse pas d'être paradoxale. Pourquoi ? Parce que, au moins intuitivement, la déduction logique semble, sinon nous apporter une connaissance, du moins nous permettre de la préserver. Si je sais que P et si je sais que P implique logiquement Q, alors nécessairement je sais que Q. En d'autres termes la connaissance est close sous la déduction logique. C'est ce que l'on appelle le principe de *clôture épistémique*. Pour voir qu'il n'est pas trivial, considérons simplement l'un des raisonnements classiques qui conduisent au scepticisme :

(1) Je ne sais pas que je ne suis pas un cerveau dans une cuve

(2) Si je ne sais pas que je ne suis pas un cerveau dans une cuve je ne sais pas que j'ai deux mains

(3) donc je ne sais pas que j'ai deux mains[3]

On dira peut-être que la conclusion est « contenue » déjà dans les prémisses, mais elle est tout sauf triviale, puisqu'elle constitue le défi sceptique quant au monde extérieur ! De Leibniz à Bolzano et Frege, les grands philosophes anti-cartésiens ont admis que la clôture épistémique permettait de transmettre, par l'inférence déductive, un savoir par la seule « force de la forme »[4], et il faut au moins rendre compte de cela.

Mais il y a une autre sorte de circularité, qui porte sur les principes ou les règles du raisonnement et que l'on peut appeler pour cela *circularité des règles*. Posons-nous la question : qu'est-ce qui justifie nos inférences déductives elles-mêmes ? La réponse qui vient immédiatement à l'esprit est : les axiomes, ou ce que les stoïciens appelaient des *themata*, ou ce qu'on appelle depuis Gentzen des règles de déduction naturelle. Mais qu'est-ce qui justifie les axiomes ou les règles ? Là encore, on se fait agripper par Agrippa et il n'y a que trois solutions possibles :

---

[3] J'ai analysé ce raisonnement dans *Va savoir !* Paris, Hermann, 2007

[4] Leibniz, *Nouveaux essais*, IV, II (ed Garnier Flammarion, p. 319)

(i) ou bien on régresse à l'infini d'une règle à l'autre

(ii) ou bien on s'arrête sur des règles primitives justifiées par l'intuition

(iii) ou bien les règles sont circulaires

La première solution n'est pas très attrayante. Car qu'est-ce qui pourrait être plus primitif que des *themata* comme les deux « indémontrables » suivants de Chrysippe :

(MP) Si le premier, le second

Le premier

Donc le second

(SD) Ou le premier ou le second

Or le premier

Donc le second

On peut bien comprendre ce que cela peut vouloir dire que de tenir l'un ou l'autre de ces principes comme fondamental plutôt que l'autre, ou de dériver l'un de l'autre mais il est difficile de comprendre comment, si on admettait l'un ou l'autre comme premier, il serait possible de le décomposer ou de le faire dépendre d'un principe *encore plus simple*. C'est justement pourquoi Chrysippe parlait d' « indémontrables ».

La seconde branche du trilemme n'est pas non plus attrayante, surtout si on formule la logique comme reposant sur des *règles*. Car comme l'ont montré Peirce, puis Ramsey et Wittgenstein, comment est-il possible d'avoir l'intuition d'une règle, par « intuition » on entend une forme de connaissance immédiate et singulière? Par définition une règle semble être quelque chose qui ne peut pas être guidé par une intuition, mais plutôt par une certaine forme d'habitude ou de disposition, qui contient en ce sens quelque chose de *général*.

Il reste la troisième branche. Il n'est pas difficile de voir comment on peut s'empaler sur elle. Supposons que nous voulions *justifier* le premier indémontrable (plus connu comme *modus ponendo ponens*). On raisonnera ainsi :

(1) supposons que « P » soit vrai

(2) supposons que « Si P alors Q » le soit aussi

(3) par la table de vérité des énoncés conditionnels de forme *si P alors Q*, si « P » est vrai

et si « Si P alors Q » est vrai, alors « Q » est vrai »

(4) donc « Q » est vrai

Mais le passage lui-même de (1) et (2) à (3) se fait lui-même par *modus ponens*. Notre justification est donc circulaire.

Mais peut-être que le terme « fondamental » est le produit d'une conception épistémologique erronée, présente dans la conception aristotélicienne elle-même, selon laquelle les règles doivent avoir un fondement, un *Grund* absolu ? Pourquoi ne pas prendre au sérieux le fait que ce soient des règles, et parce conséquent qu'on pourrait en changer ? Par exemple les logiciens de la « pertinence » rejettent des principes comme (SD). Les lois et les règles logiques ne sont-elles pas des conventions ? Mais cette thèse conventionnaliste rencontre l'argument de circularité que Quine éleva contre Carnap dans « Truth by convention » [5] : on ne peut dériver les règles logiques de convention que moyennant la vérité des règles logiques, et donc la justification conventionnaliste est circulaire. C'est en fait ce que montre le raisonnement (1)-(4) ci-dessus.

En fait, le conventionnalisme est très proche de la position sceptique qu'Aristote critiquait implicitement dans les *Analytiques*. Si les règles de logique sont conventionnelles, pourquoi ne se donnerait-on pas des règles *ad hoc* qui nous conviennent, par pure et simple stipulation, comme celle que le logicien Arthur Prior[6] proposa pour le connecteur *tonk* sur le modèle des règles de déduction naturelle pour la conjonction *?*

A A tonk B

_____ (*tonk* introduction) _____ (*tonk*-élimination)

A tonk B B

Il est aisé de voir que de telles règles d'inférence permettent d'inférer n'importe quoi, ce qui montre qu'elles sont contradictoires, confirmant ainsi le jugement d'Aristote :

Dieu existe Dieu existe *tonk* l'université est en crise

_____ _____

[5] W. V. O. Quine, « Truth by Convention » (1936) in *the Ways of Paradox*, Harvard: Harvard University Press, 1976.

[6] A. Prior, « The runabout inference ticket », *Analysis*, 1960, tr. fr in Bonnay, D. et Cozic, M. eds *Philosophie de la logique*, Paris, Vrin 2009

Dieu existe *tonk* l'université est en crise l'université est en crise

Ce qui promet, comme le remarque Prior, de bannir la *Falsche Spitzfindigkeit* de la logique à jamais ! La leçon n'est pas très lointaine de celle de Quine : si la logique n'était que le produit de conventions, il suffirait d'inventer n'importe quelles règles de syntaxe *ad libitum*. Mais *tonk*, même s'il semble syntaxiquement bien formé, ne l'est pas, non seulement parce qu'il permet d'inférer ni'mporte quoi de n'importe quoi, mais aussi parce qu'il est *sémantiquement* mal formé : on ne voit même pas à quelle table de vérité *tonk* pourrait correspondre. L'autre leçon implicite de l'histoire de *tonk* est que les conditions de vérité gouvernent les règles de la démonstration. Mais je ne peux discuter ce point ici[7].

3. Le paradoxe de Carroll

Mais le *summum malum* du doute sceptique quant à la déduction est le paradoxe qu'on peut dériver du fameux article de Lewis Carroll « Ce que la Tortue dit à Achille » (*Mind, 1895*). Achille montre à la tortue deux prémisses

(A) Des choses qui sont égales à la même chose sont égales entre elles.

(B) Les deux côtés de ce triangle sont des choses qui sont égales à la

même chose.

Et lui demande si elle veut bien tirer la conclusion

(Z) Les deux côtés de ce triangle sont égaux entre eux.

Mais la Tortue ne veut pas, bien qu'elle accepte la proposition supplémentaire que lui offre Achille :

(C) Si A et B sont vrais, alors (Z) doit être vrai

et qu'Achille lui demande d'ajouter à ses autres prémisses. Mais

(D) Si A et B et C sont vrais, alors Z doit être vrai.

Le paradoxe tient au fait que la tortue devrait inférer (Z), mais qu'elle ne le fait pas : elle ajoute la proposition (C), puis (D) dans son carnet, mais reste incapable de tirer la

[7] cf. P. Engel, *La norme du vrai*, Paris, Gallimard 1989

conclusion attendue. Pourquoi ? On s'est perdu en conjectures sur les intentions précises de Lewis Carroll dans cette fable. La plus aisée à déchiffrer est qu'il ne faut pas confondre une règle d'inférence comme (C) – le *modus ponens* - avec une prémisse du raisonnement, ce que fait l'ajout de (C) comme prémisse, sous peine de tomber dans la régression à l'infini des règles. Mais il y a une interprétation plus radicale : peut être la Tortue veut-elle soulever un problème sceptique quant à l'*application* des règles logiques. En quoi le fait de reconnaître la règle du modus ponens comme une *norme* du raisonnement peut il être suffisant pour nous conduire à agir ? La Tortue n'est-elle pas victime d'une sorte d'*akrasia* inférentielle qui lui fait voir le meilleur (logiquement) mais lui fait suivre le pire ? Ou n 'est-elle pas, comme Lord Jim dans le domaine de l'action, victime d'une version cognitive de ce que les médiévaux appelaient *accidie* ? [8] Qu'ai-je à faire de la logique, semble –t-elle dire. Comment ne pas lui donner raison ? J'ai connu un logicien, amant transi, qui s'attendait à ce que l'objet aimé effectue un *modus ponens*, mais était tout étonné que sa belle ne détache ni même ne contrapose.

On peut avoir deux réactions possibles au raisonnement de la Tortue. La première, qui est celle d'Achille, et en général celle de tous les platonistes quant aux règles, consiste à dire que la validité de la règle suffit à pousser la tortue accomplir le pas inférentiel nécessaire. Mais le problème est que ce fait est purement externe à l'agent qui infère. Pour cesser de s'en tenir à la logique, considérons un cas familier. Fermat écrit dans ses notes qu'il n'y a pas de nombres entiers non nuls x, y et z tels que:

$$x^n + y^n = z^n$$

dès que n est un entier strictement supérieur à *2*. Et il met dans la marge : « J'ai trouvé une merveilleuse démonstration de cette proposition, mais la marge est trop étroite pour la contenir. » Mais en fait Fermat n'avait pas le théorème. Il n'avait qu'une conjecture. Andrew Wiles ne la démontre qu'en 1994. La question classique est : était-elle vraie avant d'être démontrée, ou ne l'est-elle devenue qu'une fois démontrée. Si une proposition est un théorème mais qu'il est totalement non évident qu'elle en soit un – et peut être même si personne ne sait qu'elle en est un - un mathématicien qui l'utilise sans avoir de garantie de sa validité ne peut pas l'utiliser pour en dériver un autre thèorème à partir d'elle. De même si une règle d'inférence est valide, mais que personne n'en a la garantie, elle ne peut pas être utilisée pour dériver des propositions à partir d'elle. Il faut bien que, d'une manière quelconque le sujet en possède, de manière interne, la garantie. Mais si on prend cette voie « internaliste », on n'est pas au bout de ses peines.

L'inférence proposée par Achille à la Tortue est une inférence simple, et il n'y a que deux prémisses initiales. Mais que dire quand une démonstration prend la forme de « longues chaînes de raison » à la Descartes ? Ce dernier nous disait dans les *Règles* que la déduction

[8] Dante, *Purgatorio*, chant XVIII

même repose sur un mouvement continu et ininterrompu de la pensée qui a une intuition claire de chaque chose et qui préserve, dans la mémoire, chaque étape (Règle III). Si la certitude d'un mouvement particulier est rompue, toute la chaîne s'effondre et la certitude de la conclusion aussi, nous dit-il (Règle VII). Le sceptique n'a pas de mal à s'insinuer là aussi, comme le note Hume :

" In all demonstrative sciences the rules are certain and infallible; but when we apply them, our fallible and uncertain faculties are very apt to depart from them, and fall into error. We must, therefore, in every reasoning form a new judgment, as a check or control on our first judgment or belief; and must enlarge our view to comprehend a kind of history of all the instances, wherein our understanding has deceived us, compared with those wherein its testimony was just and true. Our reason must be considered as a kind of cause, of which truth is the natural effect; but such a one as, by the irruption of other causes, and by the inconstancy of our mental powers, may frequently be prevented. By this means all knowledge degenerates into probability; and this probability is greater or less, according to our experience of the veracity or deceitfulness of our understanding, and according to the simplicity or intricacy of the question. " (Hume, *Treatise on Human nature*, : Bk. 1 Pt. 4 Sec. 1 Para. 2/12 ed Selby Biggr, Oxford, p. 180)

Et peut-être la Tortue de Carroll entend-elle dire que quand le sujet qui infère passe d'une application de la règle à une autre, il perd, en quelque sorte, la source de sa déduction. Toute démonstration serait, en ce sens, risquée, et non pas, contrairement à l'image courante, l'application simplement mécanique et routinière de principes certains. Peut être aussi la Tortue ne sait-elle plus très bien si elle applique la règle initiale ou pas, et quelle règle elle suit, selon un paradoxe familier dû à Wittgenstein : si un enfant apprend à additionner une série d'entiers selon la règle + 2 = 2, 4, 6, 6, 10, 12, etc. et si, après 1000, il se met à additionner 1004, 1008, 1016, 1032, etc. quelle règle pourra –t-on lui attribuer s'il se trouve qu'il ne fait jamais d'additions au-delà de 1000 ? L'intuition, nous dit Wittgenstein, est ici un « faux fuyant inutile ». [9]

Ce que le paradoxe de Lewis Carroll montre est qu'il ne suffit pas de reconnaître la validité des règles logiques pour les appliquer. A fortiori, il montre que le recours à l'intuition pour justifier leur application est vain.

[9] cf. La discussion de J. Bouveresse, *Le mythe de l'intériorité*, Paris, Minuit 1975

4. Les règles justifiées circulairement

Mais comment s'en sortir ? Comment répondre à ces diverses formes de scepticisme quant à l'inférence démonstrative ? Si on ne peut même pas justifier ce type d'inférence, à quoi bon chercher à répondre à ceux qui nous disent qu'on n'a pas besoin d'une preuve déductive de l'existence de Dieu, comme la preuve ontologique, puisque même s'ils en avaient besoin d'une, elle ne serait même pas justifiée. Le syndrome sceptique est très général : *toute* règle que nous employons dans notre raisonnement est, en dernière instances, sans justification.

Je ne vois que deux façons de répondre, dans le cas des règles logiques. La première consiste à dire qu'elles sont justifiées, mais par défaut, ou présomptivement. Il est raisonnable de croire à ces règles non pas parce que nous aurions des raisons positives de les croire, mais parce que ce sont celles qui s'imposent à nous négativement : nous n'en avons pas de meilleures. Cette solution s'accorde avec le type de pragmatisme que défendaient Quine et Goodman au sujet des règles de logique : nous rejetons une règle si elle conduit à des inférences particulières inacceptables, et nous rejetons une inférence particulière si elle se conforme pas aux règles que nous ne sommes pas prêts à modifier. Cette forme d' « équilibre réfléchi », comparable à celui qu'utilise Rawls pour dériver ses principes de justice, repose sur une forme de conception circulaire de la justification de la déduction, mais ici la circularité est vertueuse. Mais il est très difficile de voir en quoi cette conception ne peut pas mener, à plus ou moins long terme, à une forme de relativisme : nous justifions nos règles de logique tant qu'elles ne sont pas battues en brèche. Mais est-ce que cela correspond à notre pratique réelle ? Considérez le fameux paradoxe de la loterie :

Dans une loterie non truquée à 1000 tickets, je tire un ticket. Je suis justifié à croire que mon ticket sera perdant, puisqu'il n'y a qu'une chance sur 1000 de gagner. Mais si je raisonne de même pour les 1000 tickets, je dois inférer qu'aucun ticket ne gagnera, ce qui est contraire à l'hypothèse.

Ou bien il faut admettre que nos croyances nous conduisent, si nous appliquons le principe de leur agrégation par conjonction, à la contradiction, ou bien il faut admettre que nos croyances sont des degrés de certitude subjective, et il faut rejeter la règle logique de conjonction. Mais tout comme le choix entre la logique intuitionniste et la logique classique, n ce choix n'est pas affaire de convenance. Il engage toute la conception de la logique et de la connaissance.

La seule solution qui demeure plausible consiste à admettre la branche du trilemme d'Agrippa qui conduit à la circularité des règles d'inférence. Mais il faut ici distinguer deux

sortes de circularité. La circularité que nous avons rencontrée dans la justification du *modus ponens* ci-dessus, ou celle qui figurait dans la justification l'inférence dans le paradoxe de Lewis Carroll tient au fait qu'on y fait appel de manière *explicite* au principe d'inférence qui est supposé être justifié. De même dans le paradoxe de Lewis Carroll, la prémisse (C) exprimant le *modus ponens* figure de manière explicite. Mais la plupart des solutions au paradoxe admettent que le problème vient de ce que la Tortue suppose qu'elle traite la règle d'inférence comme une proposition faisant l'objet d'un jugement, ce qui la conduit à la régression. Mais si nous exigeons de la règle d'inférence deux choses :

(i) qu'elle ne figure pas de manière explicite dans la justification de l'inférence

(ii) qu'elle soit une règle authentiquement bien formée, qui ne conduise pas, comme *tonk*

à des contradictions

alors nous aurons une solution plausible à notre problème[10]. L'idée est que nous sommes autorisés, de prime abord, à nous appuyer sur une certaine règle, sans avoir à fournir une justification explicite de celle-ci. C'est le rôle conceptuel de la règle dans nos inférences, et nos dispositions à l'utiliser, qui fixent implicitement les inférences que nous faisons. Nous sommes immédiatement, et non en vertu d'une inférence que nous ferions, justifiés à employer la règle. Nous échappons ainsi à la régression de Lewis Carroll. Cette forme d'autorisation épistémique à utiliser des règles de logique est, de toute évidence, circulaire. Elle repose sur une forme de pétition de principe. Mais cette pétition de principe n'est pas vicieuse, car elle ne suppose pas que, pour appliquer la règle, le sujet qui l'utilise ait besoin de considérer, de manière réflexive, la règle elle-même.

Bien qu'elle soit circulariste, cette solution est d'esprit aristotélicien car elle admet que toute connaissance n'est pas démonstrative et n'a pas besoin d'être démontrée. Une justification de prime saut, pour parler comme Montaigne, suffit. De la même manière que nous n'avons pas besoin de faire une inférence pour savoir, par simple vue, que la pluie tombe, ou que Stanley n'a pas besoin de faire une inférence pour savoir que Livingstone se trouve devant lui, nous n'avons pas besoin de faire une inférence pour savoir que des règles simples de logique sont fiables. Cela ne revient pas à une forme d'intuition des règles, mais à une justification par défaut, comparable à celle que nous avons régulièrement dans le témoignage humain. Si quelqu'un crie que la Sorbonne est en feu, je suis, si rien ne vient infirmer ma réaction de prime saut, autorisé à croire ce témoignage, et à prendre mes jambes à mon cou.

Certes cette connaissance est, épistémologiquement parlant, seulement présomptive, et elle ne justifie pas les règles par elle-même. Ce qui justifie les règles c'est la seconde condition,

[10] C'est la proposition défendue par Paul Boghossian dans son article « Knowledge of logic » (in P. Boghossian é& C. Peacocke, eds, *New Essays on the A* priori, Oxford, Oxford University Press, 2000, mais elle sous tend aussi son livre, *La peur du savoir,* Marseille, Agone 2009

qu'elles soient cohérentes ou non contradictoires. Pour cela, il nous faut exclure la possibilité de connecteurs incohérents tels que *tonk*. Le problème avec le connecteur *tonk* est qu'il ne correspond à aucun concept, parce qu'il conduit à des inférences incohérentes absurdes. C'est du fait que le concept correspond à des règles elles-mêmes cohérentes que vient notre autorisation épistémique. Cela implique quelque chose que nombre de philosophes, à commencer par Quine, n'accepteront pas, à savoir qu'il existe des règles constitutives de la signification de nos concepts. Mais alors tant pis pour Quine. Quand ces conditions sont réunies, nous suivons, la règle aveuglément, pour parler comme Wittgenstein, mais on ne peut rien nous reprocher.

Je n'ai parlé que des règles logiques et de leur justification. Mais toute connaissance, comme nous le rappelle Aristote, n'est pas démonstrative. Il y a aussi les connaissances seulement plausibles ou probables, qui reposent sur des inférences ampliatives. Le sceptique également s'insinue là, et la version moderne du trilemme d'Agrippa pour l'inférence inductive nous est fournie par Hume. Il faudrait montrer que l'on a une réponse au scepticisme inductif si l'on admet là aussi qu'il y a des règles d'induction qui sont justifiées de prime saut et qui donnent lieu à une autorisation épistémique du même genre que celle dont je viens de parler au sujet de la déduction.

Plutôt que d'essayer de discuter le cas des raisonnement seulement probables ou plausibles, je voudrais pour finir, essayer d'indiquer en quoi cette réponse présuppose une forme de rationalisme absolutiste – qui tient les principes de la raison comme fixes et absolus – et non pas relativiste. La réponse que j'ai essayée d'esquisser quant aux règles logiques implique que celles-ci sont objectives et qu'elles nous donnent des *raisons objectives* pour croire les propositions que nous inférons logiquement. La thèse opposée n'est pas exactement celle du sceptique agrippéen, qui nous dit que nous n'avons aucune justification de nos règles, mais celle du relativiste protagoréen, qui nous dit que nous n'avons pas plus de raisons de croire un système de règles qu'un autre, parce qu'il n'y a tout simplement pas de fait objectif quant à la justification de nos règles logiques. C'est une position semblable à celle de Hume quand il dit que les règles morales ne sont pas fondées sur la raison mais sur le sentiment, mais transposée au cas des règles logiques. Elle n'est pas sans rapport avec le conventionnalisme de Carnap et son principe de tolérance : « En logique il n'y a pas de morale, chacun est libre de prendre le système qu'il veut ».

Si ce que j'ai dit est correct, on n'est pas, en logique, libre de prendre le système qu'on veut, et il y a des contraintes fortes pour adopter tel système plutôt que tel autre. Mais qu'en est-il pour les règles de la rationalité en général, comme celle selon laquelle nos croyances visent nécessairement la vérité et selon laquelle elles doivent obéir à la norme de croire seulement ce qui est vrai, ou bien de croire seulement ce qu'on tient comme vrai, dont

découle sans doute la règle selon laquelle on ne doit croire, pour parler comme Pascal, que selon la preuve et non pas selon l'agrément ? Ces règles là sont-elles objectives ? Mais si elles le sont, pourquoi sont-elles violées quasiment tout le temps, comme aiment à nous le rappeler ceux qui se nomment eux-mêmes des empêcheurs de penser en rond, et autres trublions de la pensée ?

Ne pourrait-il pas y avoir, par exemple, des communautés dans lesquelles les gens qui ne croiraient que ce qu'ils veulent croire, n'entendent que ce qu'ils veulent bien entendre ? (Ces communautés ne sont-elles pas, au fond, les nôtres ?) S'il nous arrivait de rencontrer un système de justification de nos connaissances cohérent, mais fondamentalement distinct et rival du nôtre, comment pourrions-nous justifier la supériorité du nôtre ? Lequel serait correct ? La question du sceptique revient ici : si notre système de justification est correct, ne faut-il pas montrer qu'il l'est, et donc justifier au préalable notre affirmation qu'il l'est, et ainsi de suite à l'infini ? Mais de même que nous pouvons suivre une règle de logique de manière aveugle sans pour autant encourir de reproche, nous pouvons utiliser notre système épistémique de manière aveugle sans avoir besoin de le justifier au préalable. Certes si un doute légitime survenait quant à la correction de notre propre système épistémique, nous devrions peut-être l'abandonner, tout comme il nous faut peut-être abandonner, face au paradoxe de la loterie, le principe selon lequel l'inférence est close sous la conjonction.

Mais il faudrait encore pouvoir montrer qu'un système de prime abord rival par rapport au nôtre – comme par exemple un système où l'on déciderait de croire quelquefois en fonction de la preuve et quelquefois en fonction de l'agrément – est réellement rival au nôtre et repose sur une façon différente de penser. De même on dit quelquefois que ceux qui sont victimes de comportements ou de croyances irrationnelles ne pensent pas comme nous : mais cela veut-il dire qu'ils ne pensent *pas du tout* comme nous ? C'est loin d'être sûr.

Si ceci est correct, le sophiste, le sceptique et le mystique sont contenus, au moins dans leurs prétentions à nous soutenir que nos principes n'ont pas de fondement. Bien sûr nous pouvons, et cela nous arrive même tout le temps, rencontrer des tortues, qui ne veulent pas raisonner, qui n'acceptent aucune démonstration, même sur la base d'arguments probables et de preuves empiriques. Je ne sais pas quoi leur répondre, sinon en leur montrant les démonstrations, comme on produit une preuve devant le tribunal, ou quand on montre une photo à l'incrédule, ou bien je leur conseille de faire du football. La justification doit s'arrêter quelque part.

Au sophiste qui prétend qu'on peut tout démontrer, Julien Benda, faisant ici écho à Aristote (mais s'attaquant en réalité ici à son contemporain Alain[11]) répondait naguère fort bien :

[11] « On prouve tout ce qu'on veut, et la vraie difficulté est de savoir ce qu'on veut prouver » (*Système des beaux arts, avant-propos*) cité dans *La France Byzantine*, Paris, Gallimard 1945 p. 89, note 2.

« Mon attachement à la probité intellectuelle fera sourire maints séculiers au nom de leur « scepticisme ». « Qu'est-ce, diront-ils avec pitié, que cette croyance aux « lois de l'esprit », alors qu'on peut tout démontrer, que la vérité n'existe pas, et que toutes les théories de la science croulent les unes sur les autres, que la récente physique ruine « les principes de la raison », etc. Cette position – qui me semble entièrement fausse ; on ne peut tout démontrer qu'à celui qui ne sait pas raisonner ; de nombreuses vérités me paraissent fort bien établies ; la nouvelle physique n'ébranle en rien les principes rationnels – me répugne en ce qu'elle affirme chez ceux qui l'adoptent la volonté d'uniquement *s'amuser* du spectacle des choses et des idées qu'on leur offre et le refus de toute tenue morale. » (*Exercice d'un enterré vif*, in *La jeunesse d'un clerc*, Paris Gallimard, réed 1969 p. 368)

Communauté et société

Pierre Manent

École des hautes études en sciences sociales

La vie politique, encore plus que les autres domaines de l'activité humaine, s'ordonne et se pense selon des oppositions binaires. C'est particulièrement vrai à l'époque moderne, lorsqu'elle est libre de s'organiser selon des orientations partisanes qui réclament l'appui d'une doctrine. Les deux grandes polarités qui ont dominé les deux derniers siècles sont d'abord celle entre la monarchie et la république, puis entre le libéralisme ou le capitalisme et le socialisme. Le couple « communauté et société » qui est proposé à notre examen n'entre pas dans la même catégorie. Il est de dérivation exclusivement savante, aucun combat politique n'ayant été livré sous les bannières opposées de la communauté et de la société. Il apparaît dans le contexte de la sociologie naissante, comme un instrument à l'aide duquel celle-ci entend faire reconnaître la validité spécifique de son approche. Ce n'est qu'assez récemment, me semble-t-il, qu'il est venu organiser le champ de la réflexion politique qui se partage aujourd'hui entre une orientation « communautarienne » et une orientation « libérale ». Ce sont les termes du débat américain ou nord-américain, de loin le plus fourni et le plus influent. En France, à l'orientation « libérale » on opposerait plutôt l'orientation « républicaine ». Il ne semble pas que, ni d'un côté ni de l'autre de l'Atlantique, cette polarité savante soit parvenue à informer efficacement le débat public ni à produire des effets politiques notables.

Mise en avant par la sociologie, cette polarité a évidemment une forte composante polémique, traduisant la posture critique de cette discipline à l'égard des effets jugés dissolvants de la « société » moderne, ainsi que cela est très apparent dans l'ouvrage éponyme de Ferdinand Tönnies. Dans le cadre de la réflexion politique contemporaine, cette structure polémique devient déterminante pour distinguer des thèses qui sont souvent assez voisines. Alors que la plupart des théoriciens se situent sur un continuum allant gentiment du centre gauche au centre droit, la mise en scène de l'opposition entre « communautariens » et « libéraux » ou « libertariens » donne l'impression que l'on est sur le *Kampfplatz* où il va être décidé de la nature politique de l'homme.

On pourrait objecter que, si les orientations politiques des différents auteurs prenant part au débat sont en effet souvent très proches, leurs perspectives anthropologiques peuvent être fort éloignées, selon qu'ils mettent l'accent sur la liberté du *self* ou au contraire sur la dépendance de celui-ci par rapport à ses appartenances collectives. Soit, mais cette opposition, en même

temps que le principe de son mouvement, contient celui de son immobilité : tandis que l'un des partis entend éveiller le *self* à la conscience de ses appartenances, son vis-à-vis le rappelle à l'intégrité de sa liberté. Chacun des deux a raison sans trop d'effort.

La prolixité en même temps que la relative stérilité du débat tiennent à ce que les deux lignes d'argumentation tendent à appartenir à deux registres disparates, d'un côté celui de la théorie normative des droits ou de la liberté, de l'autre celui de la phénoménologie des appartenances ou du « monde de la vie » - de la vie sociale. Ni dans l'un ni dans l'autre registre le politique ne peut être thématisé ni même reconnu comme tel. On pourrait en somme contester que le débat tel qu'il a été jusqu'ici conduit appartienne proprement à la philosophie politique.

C'est sans doute le moment pour moi de risquer un « effet d'annonce ». Pour échapper au balancement de l'escarpolette entre la liberté normative et l'appartenance ou la dépendance toujours déjà là, il est nécessaire d'échapper à l'enchantement de la pensée polaire, de sortir du dispositif dans lequel les notions se confirment l'une l'autre en s'excluant ou s'ignorant l'une l'autre, comme deux personnages de théâtre qui traversent la scène de droite à gauche puis de gauche à droite, interminablement, en se défiant mais sans jamais se regarder réellement l'un l'autre. Il faut donc disposer d'un équipement qui permette la comparaison des deux termes – la communauté et la société – sans immobiliser la confrontation dans la relation polémique. Cet équipement, on peut même dire cette documentation, la philosophie ne peut le ou la fournir directement elle-même. C'est elle qui en fera usage, mais elle n'a pas les moyens de les produire avec ses seules ressources logiques ou phénoménologiques. Quel équipement, quelle documentation ?

On ne peut sortir du duel entre la communauté et ce qui lui est opposé sans faire de ceci une modalité ou une transformation de celle-là puisque assurément on ne saurait faire l'inverse, puisqu'on ne saurait faire de la communauté une modalité ou une transformation de la société. La seule manière d'avancer, c'est de faire de la communauté et de la société deux espèces du genre du « commun », c'est-à-dire, puisque nous ne pouvons ignorer l'élément chronologique inclus dans l'opposition, d'au moins esquisser une histoire du commun ou de la chose commune. La philosophie politique, qui n'existe d'ailleurs encore pour nous ici qu'en espérance, a besoin de l'aide de l'histoire politique.

Deux objections se présentent immédiatement. La première : le recours à une telle histoire signifie la chute ou la rechute dans la partialité puisqu'on choisit de donner tout l'avantage à l'un des pôles sur l'autre, en l'occurrence au pôle communautaire. La seconde : ce recours à l'histoire, à supposer qu'il n'implique pas l'abandon de la philosophie même, oblige celle-ci à s'engager dans une démarche historiciste. Je réponds aux deux objections en même temps. La notion d'une « histoire du commun » n'est ni philosophiquement historiciste ni politiquement partiale. Qu'il y ait du commun définit la chose politique. Cela n'implique pas la subordination du politique à un élément plus englobant qui se déploierait comme Histoire. D'autre part, faire une « histoire du commun » n'est pas politiquement partial car on ne peut faire l'histoire de l'autre pôle qu'en faisant l'histoire du commun. Quel que soit le degré de

suffisance logique ou ontologique, ou de consistance morale, que l'on accorde aux droits de l'individu ou du sujet, ceux-ci n'adviennent que dans le cadre et par le moyen d'une certaine composition du commun. Il sera toujours temps, au terme de cette histoire, de redevenir libéral, voire libertaire.

Qui veut s'engager dans cette histoire du commun n'a pas le choix du point de départ. Cela indique suffisamment que le recours à l'histoire politique n'est pas chute dans l'empirie ou abandon à la contingence. Le point de départ livre à la fois l'être et le connaître du commun. Le point de départ, c'est évidemment la cité grecque. Plus précisément ou plus complètement, puisque le commun n'apparaît que dans le passage de la cité aristocratique à la cité démocratique, le point de départ c'est cette production politique du commun dont Aristote fait son thème et qu'il explicite dans la *Politique*. Pour employer le langage de l'aviation, c'est ici que nous devons faire notre point fixe.

Immédiatement tombent les lieux communs sur le commun, et d'abord le premier d'entre eux, que le commun vient en premier. Cette inversion chronologique fatale fourvoie les enquêtes les plus savantes et les mieux concertées. Le commun n'est pas au commencement. Le commun vient après, longtemps après, car les hommes ont mis longtemps à parvenir à la vie politique. Beaucoup d'entre eux d'ailleurs n'y sont toujours pas parvenus. Le commun est produit par la cité, il est développement et actuation de la cité. Là même où la grande transformation a eu lieu, le commun n'est jamais acquis, l'acte étant toujours menacé par la passivité.

Le second lieu commun, lié au premier, c'est que le commun est toujours déjà là, appartenance reçue passivement, fond obscur sur lequel s'enlève l'individu avec ses idées claires. En réalité le commun, étant politique, est objet de la délibération et du vouloir, il est même le plus grand objet dont les hommes puissent délibérer et qu'ils puissent vouloir. Le commun vient à l'esprit en même temps que l'esprit s'élargit. C'est en produisant le commun que la cité produit la lumière pour l'action et les raisons de l'action. Avant le commun, Aristote nous le rappelle à plusieurs reprises, c'est l'obscurité de la caverne où le cyclope « donne la loi à ses femmes et à ses enfants ». Ou bien l'on vit « politiquement » ou bien l'on vit « à la manière des cyclopes ».

Ce que nous donne à voir la cité grecque telle qu'Aristote l'explique, ce n'est pas une chose politique parfaite, c'est le sens même de la chose politique. Évidemment il y a bien des façons de mettre en commun. Celle proposée par Platon n'est pas celle retenue par Aristote. Plus c'est moins, dit ce dernier. Le communisme n'est pas la meilleure sauvegarde du commun. Ce n'est pas le lieu de reprendre ni la description ni la prescription aristotélicienne. Je remarquerai seulement que, le commun advenant dans le passage de la cité du petit nombre à la cité du grand nombre, la cité est toujours en même temps deux cités, deux cités en lutte qui ont chacune son principe de justice et sa réponse à la question : qui a les titres valides pour gouverner ? Aristote déploie la palette des réponses possibles, c'est-à-dire des *régimes*. Le

régime : la découverte de la science politique grecque rendue possible par l'invention ou la production de la cité.

A quoi il faut ajouter qu'étant interrogation sur la justice, la cité est interrogation sur la cité. Il est dans son être question de son être. Elle commande et elle commence l'interrogation sur les choses humaines que prolongera la philosophie politique fondée par Socrate. Voilà tout ce que je puis dire ici sur ce moment où l'histoire du commun, où l'arc occidental a reçu son impulsion originelle.

La science politique d'Aristote, au centre de laquelle est la notion de régime, nous fournit en principe les instruments pour élaborer l'histoire du commun dont nous avons dit la nécessité. Et donc pour comprendre la société, non dans une opposition polémique à la communauté, mais comme une transformation de la communauté, ou une modalité du commun. Comment donc vient à l'être et au connaître la société, modalité moderne, si j'ose dire, de la communauté ?

Une difficulté, ou une complication, se présente immédiatement. Entre l'être et le connaître, l'ordre est inversé. Tandis que la cité grecque vient *avant* la science politique d'Aristote, la philosophie politique moderne précède le régime et la société modernes. L'ordre des individus prit d'abord effet dans les œuvres des grands auteurs que nous avons tant de plaisir à expliquer. En les lisant, nous avons l'impression de déployer les plans d'architecte de l'ordre politique qui est toujours le nôtre. Chaque fois que j'explique Thomas Hobbes, j'ai l'impression de construire moi-même l'État moderne, l' État souverain protecteur des droits individuels, l'État qui suppose et produit la société. Avec ce plaisir vient une tentation, celle de réduire la politique moderne au dispositif libéral. La force de ce dispositif est d'articuler de manière extrêmement cohérente un nombre limité d'idées claires et distinctes, ou qui nous paraissent telles. En même temps on ne voit pas comment ce dispositif peut devenir proprement politique puisqu'il ne reconnaît ni ne produit aucune chose commune. A moins que nous ne soyons assez effrontés pour dire avec Hobbes que c'est l'unité de celui qui représente, non l'unité du représenté, qui fait l'unité du corps politique.

Le grand mécano de l'État souverain et libéral s'est logé dans un commun qu'il a transformé puissamment. Ce commun, c'est la communauté nationale qui fut révélée à elle-même en même temps qu'elle était mise en danger par les divisions religieuses. La société est venue à l'être comme le résultat de la rencontre entre le dispositif libéral et deux associations humaines avec lesquelles ce dispositif n' a aucun rapport intrinsèque, la communauté nationale et la communauté religieuse. Nous connaissons le résultat, l'État nation de régime libéral et de marque chrétienne, mais des aspects importants du processus restent dans l'obscurité. L'histoire politique ne peut fournir au philosophe politique une information soustraite au doute. Ce qu'elle confirme cependant, c'est que le dispositif libéral a permis la transformation de la communauté englobant le politique – l'Église universelle - en société englobée par le politique – les citoyens de confession chrétienne dans l'État nation libéral. La communauté religieuse dont les corps politiques n'étaient que des parties a été transformée en

partie des corps politiques. Les modalités du commun sont plus complexes, en tout cas moins apparentes que dans la cité ancienne. Les droits individuels viennent au premier plan non parce qu'il n'y a pas de commun mais parce qu'il est devenu plus difficile à discerner et à viser comme tel. Jusqu'à ce que l'on finisse par faire *comme si* le commun n'existait pas, comme s'il n'était que le résultat agrégé du libre choix des consciences individuelles. En un certain sens, la tâche de la philosophie politique est de rendre autant que possible visible ce commun que le dispositif politique conçu par elle a tant fait pour rendre invisible.

On contestera qu'il existe quelque chose comme une tâche de la philosophie politique. Et certes l'on a raison si l'on entend par là un effort vers une doctrine commune. D'ailleurs, cette doctrine commune existe déjà dans cette philosophie libérale des droits individuels qui, en même temps qu'elle informe nos sociétés, donne son thème et ses thèses à la majeure partie de ce qui est reconnu ou se déclare comme philosophie ou théorie politique dans les universités du monde. La question proprement politique doit pourtant être posée : qu'est-ce qui est commun ? Et qui peut la poser sinon la philosophie politique qui trouve dans cette question sa condition de possibilité et son orientation première ?

C'est la philosophie qui interroge et qui cherche. Elle sait qu'il y a du commun mais qu'il est devenu très difficile à percevoir. Seuls se donnent à voir les droits de l'homme séparé de l'homme. Dans la « politique de la reconnaissance » le commun n'est plus que le public, et le public n'est plus que la lumière qui éclaire le privé. C'est la philosophie qui interroge car elle a dégagé le sens du politique comme acte de mise en commun. Acte toujours menacé de retomber dans la passivité. Il y a par exemple du commun en Europe, même si ce n'est pas nécessairement la communauté européenne. Il y a du commun qui n'est pas visible. Et il y a bien sûr beaucoup de visible qui n'est pas commun.

Il y a du commun qui n'est pas visible. Cette proposition suffit à mon propos. La philosophie politique cherche quelque chose qui existe et qui n'est pas visible. C'est son grand jeu sérieux. Cela devrait intéresser les jeunes gens.

Si c'est la philosophie qui cherche, cela n'implique pas que ce soit la philosophie qui trouve. Le commun intéresse au premier chef le citoyen, mais aussi l'homme religieux, au moins dans la mesure où ce dernier, comme le dit Augustin, veut être citoyen d'une autre cité. La philosophie qui donne mission au philosophe d'établir l'histoire du commun, et donc de se faire, dans cette mesure, historien du politique, n'abandonne pas son rôle architectonique. C'est bien elle qui comprend l'histoire politique comme l'histoire des transformations du commun. Mais il n'est pas certain qu'elle ait un accès privilégié au ressort ou au principe de ces transformations, Devant certaines en tout cas elle s'est révélée passablement incompétente. Elle n'a pas montré de la nation l'intelligence qu'elle avait montrée de la cité. Et lorsqu'elle a perçu que cette forme nouvelle tendait à échapper à son intelligence, elle a recouru à des manœuvres de plus en plus risquées, voulant faire advenir elle-même un

commun inédit – *Discours à la nation allemande*, *Discours du rectorat*. La philosophie sait que l'ordre humain s'actualise comme participation au commun, mais elle doit attendre du citoyen ou de l'homme religieux qu'ils produisent les formes du commun, car elle ne peut le faire.

Mais ne suis-je pas en train de condamner le philosophe politique à une vigilance qui risque d'être vaine ? Quoi s'il n'y avait plus de commun ? S'il était invisible tout simplement parce qu'il n'était plus ? Pourquoi la société des droits de l'homme, de l'homme séparé de l'homme, ne signifierait-elle pas en effet la fin de l'histoire ? La séparation si énergiquement dénoncée par Marx n'empêche pas la reconnaissance réciproque. Au contraire, l'humanité de l'autre homme ne resplendit-elle pas d'autant plus que l'un et l'autre homme n'ont rien d'autre en commun que leur humanité ? Société des droits, archipel des visages. Tous semblables, tous différents. Conscience nécessaire et suffisante du fait d'être homme. Quoi au-delà ? Toute communauté ne nous ramène-t-elle pas plutôt en deçà puisqu'elle ne réunit les uns que pour exclure les autres ? La société de la reconnaissance des individus nous dispense désormais fort heureusement d'avoir à former la communauté des citoyens.

Cette objection paraît aujourd'hui irrésistible à beaucoup. Il n'est pourtant pas difficile d'y répondre. Il suffit de dire : cette thèse serait plausible si l'humanité comme ensemble de tous les hommes formait une communauté en acte, une communauté universelle réelle. La thèse de la société suppose en fait une communauté, mais cette communauté – l'humanité donc – est de toutes les communautés humaines la moins consistante, la moins réelle, et dans cette communauté en puissance, l'homme n'est qu'en puissance et il ne reçoit qu'un minimum de reconnaissance.

La philosophie politique a juridiction sur l'ensemble du domaine humain dans la mesure où elle interroge la justice des arrangements collectifs ou des régimes. Il est nécessaire en ce sens de reconnaître son caractère architectonique. Sa souveraineté cependant est limitée. Pertinente et pénétrante, exhaustive même, en ce qui concerne la cité antique, productrice du plan même de l'État moderne, elle perd la main avec la forme politique nationale, pour ne rien dire des formes religieuses. Le rapport naturel et nécessaire qu'elle entretient avec l'histoire politique comme histoire des formes du commun, elle n'en a pas la maîtrise ou elle n'en discerne pas la loi. Ce qui lui est propre, c'est la capacité qu'elle garde de pouvoir poser toujours à nouveau la question double et simple de ce qui est juste et inséparablement de ce qui est commun.

Il me reste à dire un mot d'une question difficile et qui nous concerne tous ici particulièrement. Comment la philosophie se prépare-t-elle à sa tâche ? Il ne suffit pas de lancer : cherchons le commun ! Si nous pouvons en effet décider de consacrer l'énergie nécessaire à la compréhension en quelque sorte technique de la *Politique* d'Aristote ou du *Léviathan* de Hobbes, c'est le plaisir et le devoir de notre métier, c'est notre office, nous

sommes en même temps dépendants d'une situation politique que nous ne maîtrisons pas. Je l'ai dit, nous ne pouvons produire le commun que nous cherchons. Il nous faut alors trouver notre chemin entre deux tentations : la première est celle de renoncer à l'interrogation sur le juste et le commun, et de nous résigner à l 'analyse positive de la mécanique collective, avec l'avantage, si c'en est un, de jouir enfin du label de scientificité ; la seconde, que j'ai déjà mentionnée, c'est pour la philosophie de se charger elle-même du commun, et de formuler une proposition de révolution à l'adresse des prolétaires de tous les pays ou du peuple allemand. Cela signifie que nous sommes dépendants de notre discernement et de nos vertus de citoyens. La qualité de l'interrogation sur le juste et le commun a peu à voir avec la puissance ou la cylindrée intellectuelle ni même avec la quantité de l'information même pertinente. Elle suppose l'élaboration par le citoyen de ces dispositions justes et prudentes qui permettent d'agir dans la chose commune lorsque celle-ci existe, et en tout cas de s'orienter convenablement dans le monde lorsque la chose commune est défaillante. Les philosophes politiques peuvent être en désaccord sur la manière dont l'activité philosophique se distingue de l'activité citoyenne, dont la sagesse du philosophe se distingue de la prudence de l'homme d'État. Ce qui ne me semble pas douteux, c'est que la qualité de la première est dépendante de la qualité de la seconde si elle ne se réduit pas à elle. Le plus difficile pour le philosophe politique, cela demande je crois une sorte d'humilité très spécifique, c'est de laisser se développer en lui suffisamment les dispositions du citoyen, en y incluant bien sûr la passion politique sans laquelle la chose commune ne peut être touchée ni même approchée. Suffisamment et point davantage. On peut mettre du temps à trouver la juste mesure. Platon apparemment ne la trouva pas tout de suite.

Science et philosophie

Bertrand Saint-Sernin

de l'Institut
Université de Paris IV (Honoraire)

Introduction

Je voudrais, en préambule, rappeler un point d'histoire : l'agrégation de philosophie fut instituée en 1766, par Lettres patentes de Louis XV, pour recruter des professeurs de philosophie à la suite de l'éviction des jésuites en 1762. Or, chez les jésuites, le professeur de métaphysique était aussi professeur de mathématiques. Dans les modalités du concours d'agrégation, définies par un règlement de mai 1766, il fut prévu que les mathématiques et la physique mathématique auraient des coefficients égaux à ceux de la métaphysique, de la logique et de la morale. Les choses évoluèrent au cours du temps, mais c'est seulement en 1964, deux siècles après l'institution du concours, que les sciences cessèrent d'apparaître comme nécessaires pour passer l'agrégation.

Quand on regarde les activités de la *Société française de Philosophie*, on observe une évolution analogue : de 1901 à 1939, 1/3 des séances sont consacrées aux sciences ; à partir des années 1960, les liens entre savants et philosophes deviennent sporadiques.

Or, remarquait Georges Canguilhem, la philosophie se nourrit de ce qui n'est pas elle : je voudrais essayer de préciser le sens de cette formule en réfléchissant avec vous sur les rapports entre science et philosophie au début du XXIe siècle.

I. Science classique et science contemporaine

Qu'a de particulier le temps présent, en ce qui concerne les rapports entre science et philosophie ?

La science classique

Pour le comprendre, revenons un instant à la science classique, celle qui avait pour cœur les mathématiques et la mécanique newtonienne : le *corpus* scientifique était l'œuvre d'une pluralité de savants mais on supposait l'individu capable d'intérioriser ce savoir.

Au cours des XIXe et XXe siècles, cette situation a profondément changé : la chimie, la biologie et les sciences sociales ont pris un statut scientifique et, y compris en mathématiques et en physique, plus personne n'est capable d'embrasser l'ensemble d'une discipline.

La science contemporaine

Du même coup, la notion de rationalité a changé : chaque scientifique, dans sa spécialité, cultive la science à l'ancienne, cherchant à concevoir ou à étendre une théorie en la confrontant avec l'expérience ; hors de sa spécialité, il redevient un amateur, qui peut comprendre l'esprit et les résultats des recherches de ses collègues, mais qui sait qu'il ne pourrait pas intérioriser intellectuellement dans le détail leurs expériences et leurs raisonnements. La recherche scientifique a pris un tour collectif et le "rationalisme" apparaît comme une combinaison de "*theoria*" et d'"opinion droite" (*orthè doxa*) au sens du *Ménon* (97 a-d)).

De ce fait, chaque scientifique exerce une triple fonction : i) dans sa spécialité, il travaille dans le même esprit qu'un savant "classique", en essayant de découvrir les régularités qui régissent un champ donné d'expérience, de les traduire en lois et de les unifier par une théorie ; ii) il fait appel à des découvertes faites par ses collègues d'autres disciplines, qu'il reçoit sous une forme transposée et simplifiée ; iii) il participe lui-même au travail de transposition de ses résultats au bénéfice des scientifiques d'autres disciplines et, dans certains cas, du grand public. Cet état de choses signifie, du point de vue épistémologique, que l'*opinion droite*, en tant que vérité transposée, fait partie intégrante de la rationalité.

On voit aussitôt que « l'art de transposer les vérités », que Simone Weil évoque dans *L'enracinement* en 1942-1943, a pris aujourd'hui dans les sciences une place centrale, en raison du fait que les individus, si doués soient ils, ne peuvent plus couvrir eux seuls le champ du savoir scientifique ou même le champ plus restreint d'une seule théorie.

Un deuxième caractère distingue la science actuelle de la science classique : elle n'a pas pour seul objet la mise en évidence des processus naturels, leur description exacte et la restitution de leur enchaînement causal ; elle reconstitue par art des processus naturels et crée des objets, qui prennent place au milieu des processus et des objets naturels.

Cet état de choses n'est pas nouveau : il commence, au XIXe siècle, avec la synthèse de l'urée par Woehler en 1828 et se caractérise depuis lors par le développement prodigieux de la chimie de synthèse, que les *Leçons* de Marcelin Berthelot au Collège de France sur la chimie de synthèse en 1864 dépeignent magnifiquement.

Cournot a tiré de la naissance et des succès de la chimie de synthèse deux enseignements : i) la nature ne fabrique pas spontanément tout ce qu'elle pourrait créer

selon ses lois : elle n'est pas *saturée*. Ainsi, le catalogue des corps obtenus par synthèse chimique comporte des millions de substances ; ii) le *réalisme* est un pari légitime aux yeux de la raison, puisqu'on peut reproduire fidèlement certains processus naturels et créer certaines substances.

Depuis le milieu du XXe siècle, les biotechnologies permettent de faire fabriquer des substances organiques par des espèces qui ne le font pas spontanément et d'introduire dans la nature des êtres vivants qui diffèrent des organismes que la nature crée d'elle-même (les organismes génétiquement modifiés ou OGM). Ces substances et ces êtres obtenus par génie biologique prennent place au milieu des organismes naturels. En voici deux exemples : l'insuline que s'injectent les diabétiques est actuellement fabriquée à partir de levures modifiées en introduisant dans leur génome le gène qui code pour la production de l'insuline humaine ; on fait aussi fabriquer l'hémoglobine par des plants de tabac génétiquement modifiés et des anti-coagulants par du lait de chèvres génétiquement modifiées. De même, on peut, par art, modifier le génome des plantes, comme cela s'est produit au cours de l'évolution, mais par des procédés plus rapides et mieux contrôlés que ceux qu'emploie la nature. Ainsi, après le monde physico-chimique, enrichi par la chimie de synthèse, le monde vivant s'enrichit de substances (médicaments, notamment) et d'organismes qui sont l'œuvre conjuguée de la nature et des biotechnologies.

Chimie de synthèse et génie biologique témoignent de l'étroite solidarité, et presque de l'inséparabilité, entre les sciences et les techniques : on appelle "technologies" les techniques dont l'invention ou le perfectionnement font appel à la recherche scientifique (cf. Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, 1958).

Remarquons toutefois qu'il y a, à l'inverse, en médecine et dans bien d'autres domaines pratiques, des processus techniques efficaces dont on ignore pourquoi ils réussissent : l'acupuncture soigne certaines affections, mais les praticiens de la médecine chinoise traditionnelle reconnaissent qu'ils ne possèdent pas l'explication causale des effets de cette technique. En métallurgie, en agriculture et ailleurs, on recourt, aujourd'hui encore, à des "recettes" fondées sur l'expérience, dont on ignore pour quelles raisons elles "marchent". Il est donc commode de distinguer les *techniques* qu'aucune théorie scientifique n'éclaire suffisamment et les *technologies*, qui ont une relation interne avec la science. Dans les sciences de la nature, l'ensemble formé par les sciences et les technologies a acquis une consistance interne de plus en plus forte. Il est donc justifié de ne pas les séparer.

Or les sciences et les technologies influent de plus en plus sur la vie des individus et des sociétés : l'accès à l'eau potable, à l'électricité, aux soins médicaux, à la sécurité alimentaire, etc. dépendent de l'état des sciences. Comme les investissements sont coûteux et que des choix politiques doivent être faits par les citoyens dans le domaine des sciences et des technologies, la philosophie morale et politique a cessé d'être indépendante des sciences.

En résumé, de la science classique à la science d'aujourd'hui, même si certains traits constants demeurent (touchant l'expérience, la démonstration, l'induction), de profondes évolutions se sont produites.

II. La relation entre science et philosophie est devenue une relation interne

Le point essentiel est le suivant : loin que les relations entre science et philosophie soient *externes* et *contingentes*, elle sont, aujourd'hui, *internes* et *nécessaires*.

Que veut-on dire par là ? Tout simplement i) que l'anthropologie philosophique ne peut se passer d'une cosmologie physique et d'une connaissance de la vie et ii) que la philosophie morale et politique ne peut plus se concevoir séparée d'une philosophie de la nature.

Pourquoi en est-il ainsi ? Pour trois raisons au moins : i) on ne peut pas parler du réel – ou, comme on dit « retourner aux choses mêmes » –, en ignorant que, au cours des années 1920, dans le sillage de la théorie de la relativité générale et de l'astronomie d'observation, s'est constituée une cosmologie scientifique qui nous instruit sur la structure et l'histoire de l'univers et qui nous apprend que cet univers est en devenir ; ii) de même, on ne peut pas parler de l'homme en ignorant que nous descendons par filiation biologique des formes les plus anciennes de la vie – ce dont nous instruit la théorie de l'évolution – et que les constituants de notre organisme sont les éléments du tableau des corps chimiques de Mendéleïev ; iii) enfin, l'histoire des sciences nous apprend que les données scientifiques qui entrent dans notre représentation de l'univers physique, du monde vivant et de l'ordre humain ne sont pas établies une fois pour toutes : elles sont soumises à critique et à refonte.

On objectera : puisque les sciences ne nous promettent pas d'acquisitions définitives, pourquoi ne pas les négliger, comme l'a souvent fait, il faut le dire, la phénoménologie française au XXe siècle, en s'intéressant plus à la perception, au vécu, aux idéologies politiques ou à l'art qu'à la science ? Pourquoi cette option constitue-t-elle, pour un philosophe, un oubli de sa mission ?

À la fin des *Lois* (XII, 960 a-d), Platon fournit une réponse : il se demande quel type de connaissance est nécessaire pour assurer le pilotage politique des cités. Il formule deux exigences qui n'ont pas perdu leur actualité : i) la conduite stratégique de l'action doit être collective (960 a) ; ii) elle réclame une "connaissance parfaite", que l'Athénien définit comme « le mélange (*krasis*) de l'intelligence (*noûs*) et de la perception (*aisthèsis*), au point que toutes deux (intelligence et perception) ne fassent plus qu'un », assurant ainsi « le salut de chaque vivant » (960 d).

Or ces deux exigences sont toujours valables i) non seulement le gouvernement des cités demande un travail collectif, mais ce besoin s'étend aujourd'hui à la recherche

scientifique (il englobe donc une “politique de la science”) ; ii) la séparation entre science et perception n’a pas de sens, car ce n’est pas la perception seule, mais la science (nécessairement unie à la perception), qui nous révèle les caractères les plus profonds de l’univers. Dissocier la phénoménologie du savoir scientifique, c’est la cantonner à des évidences superficielles, tirées au mieux de l’expérience personnelle et de son extension littéraire. Cette façon de faire est légitime dans les domaines où la littérature est l’unique dépositaire du *thesaurus* de l’expérience humaine ; mais cela n’est pas pertinent, là où le *thesaurus* a pris une forme scientifique.

L’exemple des mathématiques sociales

Prenons un exemple dans un domaine où le savoir scientifique et le savoir seulement empirique coexistent : l’agrégation des préférences individuelles en vue de faire des choix collectifs. Quand des décisions sont prises par des jurés dans les Cours d’assises par un vote à la pluralité des voix, il est important de savoir comment réduire les risques d’erreur. Tous les grands mathématiciens français de la fin du XVIIIe siècle et du premier tiers du XIXe ont réfléchi à ce problème. C’est le cas de Siméon-Denis Poisson (1781-1840), dans ses *Recherches sur la probabilité des jugements en matière criminelle et en matière civile.* Le préambule et le dernier chapitre (chap. V) de ce gros ouvrage traitent de l’« application des règles générales des probabilités aux décisions des jurys et aux jugements des tribunaux ». L’auteur fournit une méthode rigoureuse pour associer les recherches mathématiques sur les probabilités et les observations empiriques sur le fonctionnement des institutions politiques.

Parmi les résultats des recherches de Poisson, deux me semblent essentiels : i) il observe que les jurés – qui sont des amateurs – ne se trompent pas sensiblement plus que des juges expérimentés (p. 21-22) ; ii) il démontre que si la chance *u* que les jurés ne se trompent pas est donnée avant le jugement, « la probabilité de la bonté d’un jugement ne dépend, toutes choses égales d’ailleurs, que de la majorité *m* à laquelle il est rendu, et nullement du nombre total des jurés » (p. 333). Poisson a en particulier évalué la diminution de la probabilité d’erreur dans les jugements des cours d’assises qui résulta du passage, en 1831, de la majorité exigée de 7 à 8 jurés pour une condamnation dans les jurys composés de 12 personnes.

De son côté, Kenneth Arrow, dans *Social Choice and Individual Values*, (*Choix social et valeurs individuelles*), démontre que, quand les options soumises au vote sont au nombre de deux, la procédure démocratique du vote majoritaire suffit pour dégager un choix collectif ; il établit en revanche que si le nombre des options est supérieur à deux, il n’existe aucune procédure démocratique universelle pour dégager un choix collectif. On est obligé d’ajouter aux procédures formelles des règles issues du droit positif. La théorie mathématique du vote ne fournit donc pas au légiste, dans tous les cas, des solutions formelles ; elle le délivre de l’illusion que les mathématiques pourraient, dans tous les situations, déterminer des procédures universelles de vote.

De la même manière, Poisson laisse intacte la place essentielle du jugement des jurés, mais il suggère à quelles conditions les institutions judiciaires peuvent minimiser les effets des erreurs individuelles des jurés sur la décision collective du jury.

Le rationnel et le raisonnable

Dans tous les domaines, il est important de savoir distinguer ce qui relève d'une argumentation scientifique et ce qui reste du domaine du jugement raisonnable et empirique.

J'en donnerai une illustration qui fait débat en France : la question des organismes génétiquement modifiés ou OGM. Selon la théorie de l'évolution, tous les organismes vivants présents aujourd'hui sur Terre sont des organismes génétiquement modifiés, puisque l'évolution est due à des modifications des génomes qui mutent spontanément au cours du temps (nous avons 30% de gènes communs avec les levures, et 99% avec les grands singes). En plus, le code génétique est quasi-universel, ce qui explique que l'on peut faire fabriquer, nous l'avons dit, de l'insuline humaine par une levure que l'on dote du gène humain adéquat).

Or, autant l'utilisation des OGM pour la production des médicaments est bien admise, autant leur utilisation pour l'alimentation des animaux et des hommes se heurte, en France, à de fortes réticences. Bien que, depuis plus de dix ans, des millions de gens, en Amérique du Nord et du Sud, en Inde ou en Chine mangent des aliments génétiquement modifiés sans que le *Codex alimentarius* des Nations Unies ait enregistré des effets nocifs, les résistances demeurent. Platon, dans les *Lois* (VIII, 839 d), évoque « la force de l'incrédulité (*tèn tès apistias romèn*) ». C'est une tâche philosophique importante, dans une démocratie, que de contribuer à éclairer les citoyens sur les choix collectifs qu'ils ont à faire en matière de médecine et d'alimentation ; c'est aussi un bon exemple de la distinction des registres anthropologiques du "médicament" et de l'"aliment". C'est surtout une illustration de la différence entre savoir scientifique et opinion.

Il y a des interdits alimentaires variables selon les religions et les pays ; la transplantation d'organes fait l'objet de législations différentes selon les États (y compris à l'intérieur de l'Union européenne) ; en Islam, le clonage ne semble pas susciter autant de réticences que le don de sperme, car il assure la continuité de la lignée paternelle. De même, les dispositions législatives et la position des différentes religions relatives aux cellules souches embryonnaires présentent une grande diversité, que la bioéthique essaie de décrire et de comprendre, dans l'espoir d'éclairer les choix individuels et collectifs.

Ces quelques exemples montrent à quel point, aujourd'hui, les sciences morales et politiques, l'anthropologie philosophique et la métaphysique ont besoin des sciences de la nature.

III. Comment s'y prendre en pratique pour faire de la philosophie des sciences

Les grands philosophes des sciences

Quels sont les philosophes qui ont proposé une vision d'ensemble de la nature appuyée sur la science de leur temps ou sur leurs propres découvertes scientifiques ? Platon dans le *Timée*, Aristote dans toute son œuvre (*Physique* et *Métaphysique*), Locke dans ses *Essais sur l'entendement humain*, Leibniz dans ses *Nouveaux Essais sur l'entendement humain*, Cournot dans ses *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes* (1873), Whitehead dans *La science et le monde moderne* (1925), Gaston Bachelard dans *Le nouvel esprit scientifique*, Canguilhem dans *La connaissance de la vie*, Roger Penrose dans *The Emperor's New Mind* traduit sous le titre *L'esprit, l'ordinateur et les lois de la Physique*. Si je devais retenir 5 penseurs de la science, je choisirais, pour ma part, Platon, Aristote, Leibniz, Cournot et Whitehead. Celui-ci écrit, dans *Process and Reality*, que le *Timée* de Platon et le *Scholium* des *Principes mathématiques de la philosophie naturelle* de Newton sont les deux plus grands textes de la cosmologie classique.

Enseigner les éléments

Entre 1982 et 1985, quand j'étais professeur à l'université de Lille III, j'ai enseigné la philosophie des sciences à l'École normale d'Arras dans le "DEUG des instituteurs". J'avais choisi d'expliquer quelques-uns des concepts scientifiques que les programmes de l'école primaire utilisent en arithmétique, en physique et chimie, en biologie.

Je me suis vite aperçu que si on veut comprendre les fondements des éléments de sciences enseignés à l'école primaire et restituer l'histoire des concepts mis en jeu, on est vite plongé dans des considérations qui, elles, ne sont plus élémentaires. J'en ai tiré l'idée que si, au cours de l'année de terminale, on parvient à expliquer une dizaine de notions de base comme celles de nombre, d'espace, de temps, de loi, d'expérience, de démonstration, d'induction, de théorie, on a déjà fait beaucoup.

En lisant les programmes de l'école élémentaire, on voit aussi que le professeur des écoles doit enseigner à ses élèves, par exemple, les quatre opérations. Or, comprendre i) que l'addition est commutative, ii) que tout nombre entier est ou un nombre premier ou un produit de nombres premiers (théorème fondamental de l'arithmétique), iii) ou que l'arithmétique repose sur un petit nombre d'axiomes, ce n'est pas évident.

Sur l'apprentissage des éléments, dans les sciences de la nature – ce qui est une tâche difficile –, l'Académie des sciences a lancé depuis quelques années une entreprise exemplaire intitulée "*La main à la pâte*", dont les résultats sont en ligne sur le site de l'Académie des sciences.

Contacts avec la science actuelle

Se référer à de grands auteurs, comprendre les éléments de quelques savoirs scientifiques sont deux nécessités. Mais il faut aussi nouer un contact avec la science en train de se faire ; comme nous sommes, en tant que professeurs de philosophie, des amateurs, comment pouvons-nous procéder ?

Pour ma part, je lis des revues scientifiques générales ou spécialisées (selon mes goûts) : quand j'étais assistant à la Sorbonne, je lisais le *Scientific American* et, depuis bien des années, je suis abonné à *Nature* : je ne comprends qu'une faible partie de ce que je lis, mais il y a quand même un contact avec la recherche. En français, on dispose, par exemple, de *Pour la science* et les Académies ou l'Université de tous les savoirs ont des sites riches.

En outre, nous avons tous des amis scientifiques et, dans un lycée, le professeur de philosophie a pour collègues des professeurs de mathématiques, de physique et chimie, de biologie : il faut établir avec eux non seulement des liens d'amitié mais aussi des liens professionnels.

Pour illustrer le genre de dialogues qui peuvent s'établir entre scientifiques et philosophes, reportez-vous, par exemple, sur le site Internet de la *Société française de Philosophie*, aux 25 *Grandes conférences* sur les sciences ou aux *Grandes conférences* sur la psychologie. Des savants illustres sont venus, au cours du XXe siècle, exposer leurs travaux à des philosophes et, à travers les questions de ces derniers, on perçoit la richesse de tels échanges.

Or la philosophie étant une discipline difficile, un professeur de philosophie doit pouvoir, dans un domaine scientifique donné, savoir des choses de première main : c'est très important psychologiquement, car il faut en permanence distinguer ce qu'on apprend de seconde main par des livres qui simplifient, et ce que l'on apprend de première main, aux bonnes sources. En particulier, il est gênant que le professeur de philosophie, enseignant en terminale S, soit plus ignorant que ses élèves : c'est là où les contacts de travail avec des collègues scientifiques s'avèrent précieux. Ils permettent de coopérer dans le choix d'exemples illustrant des notions fondamentales : espace, temps, causalité, lois, etc.

Choisir son approche en philosophie des sciences

Il y a plusieurs styles possibles : i) la tradition française en philosophie des sciences insiste sur l'histoire, en partant de l'hypothèse que c'est l'évolution des disciplines à travers le temps qui révèle le mieux les démarches de l'esprit : tel est, par exemple, le style de Léon Brunschvicg dans *L'expérience humaine et la causalité physique* ou dans ses travaux sur la philosophie des mathématiques. C'est aussi, pour une grande part, la méthode de Georges Canguilhem ou de Gaston Bachelard ;

ii) à l'opposé, le Cercle de Vienne et sa postérité américaine de philosophie analytique mettent l'accent sur la structure logique des théories et les démarches constitutives des sciences : rôle de l'expérience, paradoxes de la généralisation et de l'induction, place éminente de la logique, etc. J'ai vécu, il y a près de cinquante ans, l'époque où l'on (re)découvrait Popper, Reichenbach, Carnap, Hempel, Tarski et d'autres : j'avais alors l'impression que leurs travaux constituaient moins une nouvelle philosophie des sciences qu'une prise de conscience des exigences que l'analyse des théories scientifiques impose à l'épistémologue. Aujourd'hui, la "philosophie analytique" apparaît comme un courant distinct. Or cette philosophie repose sur un postulat que l'évolution des sciences, depuis trois quarts de siècle au moins, rend peu crédible, à savoir l'unité de structure des sciences. En effet, il est devenu de plus en plus patent, dans les sciences du vivant notamment, que les concepts, les régularités, les preuves, la constitution des théories explicatives, les formes de causalité ne sont pas celles de la physique mathématiques ni même celles de la chimie.

iii) D'où l'apparition d'un 3ème style de philosophie des sciences, attentif aux épistémologies régionales, acceptant que l'on n'étudie pas de la même manière la physique, la chimie, la physiologie, l'histoire naturelle, les sciences sociales. Choisir cette approche, c'est accepter de reconnaître que la causalité en biologie n'a pas les mêmes traits que la causalité en mécanique classique ou que, dans un univers en devenir, l'émergence de nouveaux êtres pose problème.

iv) Mais reconnaître la diversité du réel conduit à rechercher quels sont les raisons de son ordre, de son désordre, de sa contingence ou de sa nécessité, de sa stabilité et de son devenir : bref, comme le notait Cournot en 1875 dans *Matérialisme, Vitalisme, Rationalisme*, on est ainsi conduit à essayer de constituer une philosophie de la nature, ce que Whitehead, en 1929, nommera *An Essay in Cosmology*. Cette dernière perspective est la plus exigeante du point de vue scientifique (car elle demande de réfléchir scientifiquement sur le trois ordres de la nature : physico-chimique, biologique et humain) et c'est aussi la plus exigeante du point de vue philosophique, puisqu'elle demande de se faire une vision d'ensemble de l'univers, humanité comprise.

Je doute qu'un seul individu puisse réussir dans une telle entreprise. En tout cas, quand nous nous y sommes essayés, Anne Fagot-Largeault, Daniel Andler et moi, nous avons senti que la philosophie des sciences demandait un travail collectif : dans le séminaire que nous avons fait ensemble pendant dix ans à l'ENS, nous avons recouru aux lumières de savants et, quand nous avons entrepris d'écrire notre *Philosophie des sciences*, à la suite d'un séminaire organisé par l'Inspection générale de Philosophie à Saint-Jorioz, nous avons senti que, sans l'amitié qui nous liait, sans la conjonction de nos expériences différentes et sans l'apport de conférenciers extérieurs, nous n'aurions pas mené à bout cet essai.

TABLE RONDE

—

24 mars 2009

Concept, texte, argument

Introduction à la table ronde du 24 mars

Vincent Carraud
Université de Caen

Je vous propose trois brèves remarques pour introduire à cette table ronde.

Faire de la philosophie. Notre table ronde sur *Concept, texte, argument* prend place dans la problématique générale du colloque indiquée par son titre général : *Enseigner la philosophie, faire de la philosophie*. Nous aurions pu employer un verbe attesté depuis Platon au moins : *Enseigner la philosophie, philosopher*. Mais je comprends le choix que Jean-Louis Poirier a fait de cette expression familière, typiquement française — elle remonte sans doute au XVIIIe siècle — comme la volonté d'insister sur ce qui est *commun* aux professeurs, aux élèves, aux étudiants, aux chercheurs et à ceux qu'on appelle maintenant de façon horrible les « publiants ». En deçà des diverses manières de philosopher, il y a une manière de faire de la philosophie commune à tous ceux qui… en font, et ce faire commun a nécessairement partie liée à l'enseignement de la philosophie. Voilà ce que dit le titre général du colloque, du moins tel que je l'entends. C'est pour indiquer ce lien constitutif qu'ont été invités les cinq professeurs qui ont parlé aujourd'hui. Leurs propos n'ont pas été des exposés méthodologiques — d'où le disparate thématique de cinq exposés conçus à partir de notions prises dans le programme de philosophie des classes terminales —, mais plutôt des échantillons significatifs de ce lien entre enseignement et recherche. Je voudrais que notre table ronde revienne un peu sur ce lien constitutif de l'enseignement et de la recherche, qui me paraît propre à la philosophie. A la différence d'autres disciplines, en particulier scientifiques, que l'on peut parfaitement enseigner au lycée dans l'ignorance de la recherche contemporaine (je pense par exemple aux mathématiques ou à la physique), il me semble que ce lien est une spécificité de la philosophie, du métier de professeur de philosophie : il y a un rapport vivant, et même vital, entre enseignement (à tous les niveaux) et recherche, entre la philosophie faite dans les classes et dans les amphis et les livres de philosophie que l'on publie (la seconde table ronde de demain portera sur le rapport de la philosophie à ce qu'on appelle peut-être à tort un « public »). A bien des égards du reste, nous y reviendrons sans

doute, l'année de la préparation de l'agrégation, et le concours lui-même, constituent un moment privilégié de l'articulation de l'enseignement et de la recherche.

La philosophie et ses objets. En écoutant les cinq exposés, un point essentiel m'a semblé clairement présent, qu'il ait été explicite (chez Pierre Manent et Bertrand Saint-Sernin) ou implicite (dans les trois premiers exposés) : la philosophie n'est pas d'abord à elle-même son propre objet, ni même son objet privilégié. La philosophie ne porte pas prioritairement sur elle-même, et ce serait bien mal la défendre (à supposer qu'elle fût attaquée !), et encore moins la « sauver » (à supposer qu'elle eût-elle besoin d'un rédempteur !), que de la replier sur elle-même. Bertrand Saint-Sernin évoquait à l'instant Georges Canguilhem en rappelant que pour lui la philosophie se nourrit de ce qui n'est pas elle. Il me semble que cela est vrai de la terminale à la recherche, sous toutes ses formes. J'ai déjà eu l'occasion de dire à quel point la nouvelle première leçon de l'oral de l'agrégation était importante à cet égard, puisqu'elle invite les candidats à réfléchir sur un savoir spécifique acquis durant l'année — ou acquis pendant les années antérieures — qui peut appartenir à d'autres domaines que la philosophie. Il apparaît en effet essentiel qu'un futur professeur de philosophie fasse la preuve de sa capacité à réfléchir rigoureusement en prenant pour objet des connaissances, des pratiques, des textes, des œuvres, etc. autres que ceux qui constituent traditionnellement le corpus commun de sa discipline. Nous en avons fini — j'ose l'espérer — avec la prolifération des sujets de philosophie sur la philosophie..., comme si le discours qu'elle tient sur elle-même était la pierre de touche de la formation philosophique et le meilleur stimulant pour les recherches de jeunes collègues ! Un second point m'a paru capital ce matin : l'exposé d'Alain de Libera nous a permis de prendre conscience de la fin de la traditionnelle occultation française de la philosophie médiévale. Les recherches récentes en philosophie médiévale et les nombreuses traductions françaises désormais accessibles (y compris dans des collections en format de poche, nous y reviendrons également demain) constituent un déplacement et un enrichissement dont les classes peuvent à présent bénéficier. Plus généralement encore, je crois que les deux dernières décennies ont été marquées dans l'Université par l'importance croissante accordée d'une part à la philosophie médiévale, d'autre part à ces deux grands courants qu'on nomme de façon beaucoup trop grossière philosophie analytique ou anglo-saxonne et phénoménologie. J'en viens en les évoquant ici ensemble à ma troisième remarque, qui tendra au contraire à séparer les cinq exposés prononcés aujourd'hui.

Concept, texte, argument. Après avoir souligné le « faire de la philosophie » commun qui nous réunit, je voudrais en effet orienter aussi nos échanges sur ce qui distingue, et peut-être oppose, les cinq exposés entendus aujourd'hui : un « faire de la philosophie » dans la diversité, au moins méthodologique. Le travail philosophique porte-t-il principalement, sinon exclusivement, sur l'élaboration d'arguments et sur leur confrontation ? Les arguments ont-ils pour fin de produire des concepts ? Quelle est la part des textes dans ce que Bruno Bernardi appelait il y a peu la « fabrique des concepts » ? Pourrait-on concevoir qu'un travail

philosophique s'opère en se dispensant de tout recours à des textes, à partir, par exemple, de la seule analyse de phénomènes ou de la seule discussion d'arguments ? Comment articuler les notions, dont l'ensemble cohérent constitue un programme d'enseignement de la philosophie, avec ces complexes de questions et de problèmes dont Alain de Libera fait la généalogie (de ce point de vue, la nouvelle définition de la seconde épreuve d'agrégation constitue également un progrès important, puisqu'elle ne porte plus sur une unique notion, au domaine éventuellement très vaste, mais peut requérir de traiter d'un problème qui se situerait à l'intersection de plusieurs notions ou dans une arborescence conceptuelle à partir d'une notion générale, ou encore de délimiter, grâce à des concepts connexes, le champ dans lequel une notion peut être entendue) ? Voilà quelques-unes des premières questions que je souhaite poser aux participants de la table ronde, en leur livrant pour commencer cette affirmation récente de Jean-Luc Marion : « L'histoire de la philosophie rend la philosophie possible en lui fournissant — on devrait sans doute plutôt dire : en lui imposant — des arguments ».

ATELIERS

Compte rendu de la séance de travail sur la conscience

Gilles Olivo

Maître de conférences en philosophie à l'Université de Caen – Basse Normandie

L'atelier portant sur « la conscience » a réuni une trentaine de collègues. Nous avons commencé par préciser le cadre et la finalité de ce travail en commun. Il ne s'agissait bien évidemment pas de reprendre la conférence proposée la veille par J. -L. Marion. D'une part, parce que cette conférence sera publiée dans le cadre des actes de ce colloque et que le travail de l'atelier n'a pas pour fonction de redoubler, que ce soit pour le critiquer ou pour le développer, l'exposé de la veille. D'autre part, parce que cette conférence ne prétendait en rien constituer un modèle, de cours, ni même de thèmes ou de moments d'enseignement obligés. Elle visait à proposer des axes problématiques — c'est-à-dire, l'élaboration de problèmes — et des analyses disponibles dans les ouvrages des philosophes contemporains pour en élaborer des résolutions. Il n'a pas davantage été question pour l'atelier d'élaborer un cours exemplaire : non seulement bien entendu parce que l'atelier n'avait aucune légitimité à le faire, mais encore parce que l'expérience prouve qu'il y a autant de cours possibles que d'enseignants en fonction. Il a été décidé par conséquent d'éclairer les difficultés auxquelles peuvent se trouver confrontés les collègues néo-enseignants dans l'abord de cette notion, puis de proposer à la réflexion des lecteurs, ce que nous avons appelé un parcours : entendons, le lien entre une certaine façon d'aborder problématiquement la notion (par où nous croiserons à tel ou tel moment l'exposé de J. -L. Marion) et une série d'autres notions ou repères du programme qui seront envisagées comme le moyen d'élucider les difficultés qu'elle soulève.

Un premier moment d'échange très dense nous a permis de nous mettre d'accord sur l'ensemble de ce cadre et cette finalité, en même temps qu'il a été l'occasion de relever les principales difficultés à l'abord de cette notion : elles tiennent pour l'essentiel à ce que les modes d'approche de la notion qui étaient implicitement privilégiés, jusque dans les années 1980 — années au cours desquelles la majorité des présents a fait ses études de philosophie et au cours desquelles ont été fixés les cadres généraux des programmes pour une large partie encore en vigueur — ne sont plus, loin s'en faut, des références philosophiques systématiquement présentes dans les parcours universitaires des étudiants de philosophie.

Nous voulons parler bien sûr de la psychanalyse, du marxisme et, en lien avec la thématique de la philosophie du soupçon, de la philosophie de Nietzsche au fil conducteur d'une critique de la souveraineté métaphysique du sujet conscient. Il en va de même pour la connaissance des philosophes dont les travaux avaient rendu contemporaine cette façon de se rapporter à la question de la conscience et qui constituaient le sol vivant où les étudiants de l'époque allaient puiser l'orientation de leurs lectures et de l'abord de la notion lorsqu'ils devenaient enseignants : le structuralisme et les sciences de l'homme en général, et plus particulièrement les livres de Deleuze, Guattari, Foucault, Lyotard, Althusser, *et al*. Que l'on s'en félicite ou qu'on le regrette, l'expérience des inspecteurs et des responsables de stage des jeunes collègues converge pour constater qu'une notion qui constituait bien souvent, jusqu'à une date relativement récente, le point de départ d'un cours de philosophie, est à présent considérée comme une notion difficile et à laquelle il n'est pas aisé de faire sa place, tant dans ses rapports avec les notions comprises dans la section sur « le sujet », que relativement aux auteurs qui sont à leur disposition pour l'envisager. Qu'il s'agisse de la philosophie analytique ou de la phénoménologie — qui, *mutatis mutandis*, sont aux formations universitaires actuelles ce qu'ont été jadis les écoles philosophiques mentionnées plus haut — on estime spontanément que leur technicité dans l'abord des problèmes se prête difficilement à un usage en classe de terminale et ne paraissent pas constituer un point d'appui aisé pour envisager un cours sur cette notion. C'est bien sûr pour contester cette évidence et montrer que la philosophie telle qu'elle se fait effectivement dans les classes peut donner un cadre structurant à l'abord de cette notion qu'a été conçue la conférence de J. -L. Marion.

Dans un second temps, nous nous sommes accordés pour privilégier, en relation avec la conférence de la veille, trois approches de la question de la conscience : 1) celle de la conscience de soi envisagée comme fondement du savoir (thématiquement et pour donner un exemple, cela suppose qu'on lise le *cogito* cartésien non pas tant dans la perspective d'un sujet psychologique — comme une expérience de soi qui permettrait avant tout de gagner une connaissance de soi-même par l'*ego* —, mais dans celle de la découverte du « premier principe de la philosophie que je cherchais », pour citer le *Discours de la méthode* ; 2) celle psychologique ou existentielle, comme l'on voudra dire, qui décrit cette fois-ci un rapport supposé du sujet à la connaissance de soi, de son identité propre, de ses motivations etc. ; 3) enfin, celle de la conscience morale.

Le dégagement de ces trois orientations prétend mettre en évidence que le traitement de la notion n'est pas, par principe, réservée à la première section (« le sujet ») du programme de terminale. Si tel peut être le cas pour la seconde des orientations, la troisième est plutôt prédisposée à être traitée dans le cadre des notions liées à « la morale », alors que la première peut parfaitement se plier au cadre des notions liées appartenant à « la connaissance et la raison ». Quoi qu'il en soit, la distinction de ces trois orientations établit qu'il n'est pas par principe question de les envisager toutes, en même temps qu'il revient à chacun d'articuler cette notion à d'autres notions du programme, en fonction du choix de son orientation. C'est cette une telle articulation que nous avons appelée simplement un parcours et dont nous avons pour finir voulu proposer deux exemples parmi tant d'autres envisageables.

Nous nous sommes accordés sur le fait que pour traiter de la conscience, il était possible de partir des expressions de la langue ordinaire qui offre de multiples recours au vocabulaire de la conscience par lesquels donner à voir aux élèves qu'ils connaissent déjà en un sens fort bien ce dont il s'agit avec la conscience, dans l'équivocité même de ses emplois : ainsi en va-t-il, formulé dans le désordre, de la bonne/mauvaise conscience éprouvée à faire/ne pas faire ce qu'on doit ; de la voix de la conscience ; du fait d'être en paix avec sa conscience, d'avoir sa conscience pour soi ; de témoigner ou de parler contre sa conscience ; de libérer, soulager, décharger sa conscience dans l'aveu ; de dire ce qu'on a sur la conscience ; d'avoir quelque chose sur la conscience ; de n'avoir pas de conscience ; de prêter serment sur sa conscience ; d'avoir de la conscience ; de faire quelque chose en conscience ; d'avoir la conscience large ; d'avoir un cas de conscience ; d'alerter la conscience publique ; d'un travail consciencieux ; de la difficulté dont on a conscience ; de la perte de conscience ; du fait de se conduire de manière inconsciente ; d'être inconscient des problèmes ; de l'inconscience des enfants, qui dit aussi bien leur innocence que leur ignorance, etc. Ce sont tous des usages plus ou moins courants auxquels peuvent facilement être affectées des situations de vie usuelle.

Peut alors aisément être dégagée l'idée que dans la plupart de ces cas, la conscience ne décrit pas un objet ou une chose, mais un rapport : ainsi la perte de conscience abolit mon rapport à ce qui m'environne ; la mauvaise conscience traduit un rapport à des valeurs, à un devoir auxquels je manque en abolissant précisément le rapport contraignant à des valeurs qu'est le devoir ; le travail consciencieux traduit la qualité d'un rapport, d'une attention prêtée à ce qui est fait ; le fait d'avoir conscience d'un obstacle, d'une difficulté traduit le fait que je me rapporte en connaissance de cause à cet obstacle, en sachant de quoi il en retourne etc.

Il s'agit dès lors de présenter aux élèves le paradoxe et par là la difficulté qu'il y a à penser non pas de manière réifiante ou réifiée une chose ou un objet, mais ce quelque chose de très spécifique qu'est un rapport : la conscience est-elle par conséquent une chose ou un rapport ? Et si elle s'avère un rapport, quelle est la manière d'être d'un rapport ? A son tour, ce rapport à moi-même qu'exprime ce qu'on appelle la conscience de soi est-il de même nature que le rapport à un objet ? Me rapporté-je à moi-même comme je me rapporte à un objet, de connaissance, d'usage etc., ce qui permet de décliner la question selon les repères (objectif / subjectif, absolu / relatif etc.) ? Ou encore ce rapport à soi qu'est supposé décrire la conscience de soi est-il médiat ou immédiat ? Enfin, si la conscience est un rapport que chacun de nous est, qu'est-ce que cela signifie que d'être un rapport ? S'agit-il d'un rapport entre deux choses préexistantes qui nous constituent (un corps et une âme ; une âme et ses objets de connaissance) ou bien d'un rapport qui constitue les choses qui sont ainsi mises en rapport en nous (je me découvre par la conscience comme ayant un corps, une âme ou encore des facultés de penser qui sont autant de modalités de ce rapport que serait la conscience) ? Envisagée selon ce contexte, le parcours dans lequel pourrait être insérée la notion de conscience pourrait comprendre l'inconscient (comme autre compréhension d'un rapport entre instances psychiques ? Comme modalité non aperçue de facultés dont nous avons par ailleurs connaissance dans leurs formes aperceptibles telles que conçues par exemple dans la théorie leibnizienne des petites perceptions ?), la perception (comme forme exemplaire de la

conscience conçue comme relation, la conscience perceptive étant conçue comme la forme originaire et paradigmatique de la conscience d'objet ?), la temporalité (comme essence de ce rapport, la conscience ne pouvant qu'être que temporelle ?), l'existence (comme nom propre de ce rapport, la conscience ne pouvant être dite être, mais seulement exister, étant hors d'elle-même et donc relation pure ?) et enfin autrui (si je suis ce rapport qu'est la conscience, comment poser autrui comme *alter ego*, dès lors qu'il ne m'est jamais donné d'être ce rapport qu'est autrui ?). Les suggestions entre parenthèses sont affectées de points d'interrogation pour signifier qu'il s'agit bien de pistes proposées dans la continuité du parcours envisagé, et en aucun cas de thèses, ni même de réponses suggérées.

Un second parcours possible naîtrait du privilège accordé dans les exemples usuels de la langue au registre moral. Une des difficultés envisageables consiste à se demander si l'on peut concevoir une conscience (morale donc) sans évaluation ? S'agit-il dans ce cas d'un jugement (ce qui donnerait une autre compréhension de la conscience comme rapport) ? Dès lors, ce jugement est-il réifiant ou objectivant (se rapporte-t-on en effet aux choses morales selon des rapports de connaissance ?) ? Est-il passible de vérité ? Questions qui engagent dès lors à envisager aussi bien la question de la vérité (en tant qu'elle relèverait d'un jugement ? En tant que la conscience morale serait susceptible de relever d'un jugement de vérité ?), que celles de la liberté (comme fondement de la conscience morale ?) et du devoir.

Il ressort du travail entrepris dans cet atelier que la « conscience » ne requiert pas, pour être traitée, que l'on accorde un privilège quelconque à la question de la réflexivité ou de la transparence à soi qui a longtemps régné comme un passage obligé (auquel s'opposait la théorie freudienne de l'inconscient). De même, il nous a paru possible d'insister sur le recours aux repères, en particulier ici absolu / relatif et immanent / transcendant.

Compte rendu de la séance de travail sur l'universel et le singulier

Olivier Boulnois
Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes

L'atelier a consisté en deux parties : un exposé de ma part, puis une discussion avec les collègues.

I. EXPOSÉ

L'universel et le singulier

Nous l'expérimentons chaque jour, enseigner la philosophie, faire de la philosophie, c'est se trouver dans l'élément de l'universel. Et pourtant, notre pratique de l'enseignement se veut concrète : nous ne nous détournons pas de la singularité, de la multiplicité, de la diversité, pour la simple raison que nous nous efforçons de les penser, de les formuler dans le langage.

D'où ma *première remarque :* l'universel et le singulier ne sont pas d'abord des objets, mais le milieu ou la forme de notre pensée. Ce n'est qu'au second degré, à titre de réflexion sur notre méthode, que nous pouvons nous tourner vers eux.

C'est pourquoi (outre les questions de difficulté pédagogique, voire de difficulté intrinsèque du problème), il est compréhensible que l'universel et le singulier constituent pour nos programmes, non pas un concept ou un thème d'étude, mais un repère. C'est à la fois un outil dont nous nous servons tout le temps, et une balise pour notre réflexion. La pratique d'une pensée rigoureuse suppose l'utilisation de cette paire de concepts.

Seconde remarque : nous rencontrons assez rarement une analyse des concepts d'universel et de singulier chez les auteurs classiques, même si l'on peut signaler l'importance de la notion de singulier chez Spinoza, celle de l'individuation chez Leibniz, de l'identité du singulier et de l'universel chez Hegel. Mais qu'est-ce que l'individu ? Qu'est-ce que l'universel ? Qu'est-ce que le singulier qui passe dans l'universel ? Ces concepts sont plus hérités de l'histoire qu'analysés dans leur structure propre.

Alain de Libera a soutenu que, sur le problème des universaux, le Moyen Age commence au XVIe siècle et s'arrête au XIXe. Il entendait par Moyen Age la longue période d'obscurité pendant laquelle le problème est resté sous le boisseau: l'époque intermédiaire qui interrompt une tradition de réception et de renouvellement permanent du problème hérité de l'Antiquité. Car la question moderne de l'empirisme a recouvert la question métaphysique et logique des universaux : « Le nominalisme médiéval, du moins celui d'Occam, n'est pas une philosophie de la ressemblance, ni sa théorie des universaux une anticipation de l'empirisme classique ». Car « la question des universaux que cherche à élaborer Occam n'est pas celle de Locke »[1]. Nous le savons, c'est bien au contraire un des grands débats de la métaphysique et de la logique médiévales.

Troisième remarque : les concepts de singulier et d'universel sont souvent mis en valeur en raison de leur dimension politique. Reconnaître les individus singuliers, construire la communauté, défendre l'université, ce sont autant de façons de faire jouer l'écart entre singulier et universel.

Au contraire, au Moyen Age, la dimension théorique l'emporte, et il n'est même pas sûr que les théories politiques de la communauté se soient nourries du concept théorique d'universel.

Or je voudrais montrer ici que l'étude de la philosophie médiévale permet de renouveler l'interprétation du problème de l'universel. Elle permet de renverser la vapeur, d'étudier ces concepts pour eux-mêmes, et non comme la forme de leur application concrète ; de les examiner dans un corpus peu fréquenté, et très technique, celui de la logique et de la métaphysique médiévales ; de faire apparaître leurs enjeux théoriques, et non pas leur application pratique ou politique.

Je commencerai par rappeler comment naît l'opposition entre l'universel et le singulier (I). Puis je montrerai sur quel socle s'élabore la problématique médiévale des universaux (II). Enfin, je voudrais réhabiliter le débat médiéval dans toute sa vivacité (III).

[1] A. de Libera, *La Querelle des Universaux*, Paris, Seuil, 1998, p. 19, puis 448.

I. *L'opposition entre l'universel et le singulier.*

L'opposition entre l'universel et le singulier semble d'abord celle du concret et de l'abstrait. La réalité est composée de choses singulières, toutes distinctes, au moins par le lieu ou le temps. Or l'universel est abstrait. Il soustrait l'aspect singulier et la diversité inassimilable des choses pour ne retenir de chacune qu'un seul trait, ce qu'elle a de commun avec plusieurs. Le mot semble bien pauvre comparé à l'infinité des déterminations que nous pouvons apercevoir dans la réalité concrète. Pourtant, cette abstraction acquiert une nouvelle propriété : elle devient universelle, elle a le pouvoir d'être *dite* des choses singulières.

C'est la définition qu'Aristote donne de l'universel dans le *Peri Hermeneias*, I, 7, 17 a 39-40 : « Ce qui a pour nature d'être prédiqué de plusieurs ». Soit cette fleur-ci. Je dis : « une fleur ». Le langage la saisit dans l'absence de tout bouquet (Mallarmé), il ne retient qu'un seul aspect: ce qu'elle a de commun avec plusieurs, le fait d'être fleur. Il néglige toute la richesse chatoyante du singulier (temps, lieu, couleur, etc.). Par la transmutation du langage, c'est devenu une chose universelle : sont impliqués à la fois le langage, comme système de signes, et le concept, comme objet de la pensée.

Trois caractères se dégagent alors :

L'universel est - dans le langage

- hors du temps (passé, présent, futur)
- il contient une infinité de choses singulières.

Etymologiquement : *universale* désigne ce qui a été tourné vers l'unité, ce qui a été transformé en une unité. Ainsi, l'universel se dit toujours au singulier : pour désigner ce qui est commun à toutes les fleurs, on dit *la* fleur.

Nous avons laissé tomber tout ce qui arrive à cette chose, ce qui lui échoit, ses accidents (couleur, lieu, temps, etc.), nous nous sommes concentrés sur l'*essence*.

L'on arrive alors à une articulation entre divers types de réalités signifiées par le langage :

1°) la fleur singulière : « ce coquelicot-ci »

2°) l'universel : « fleur »

3°) l'universel : « rouge » (qui est une couleur à multiples instanciations).

Là s'inscrit la distinction établie par Aristote :

"Dans ce qui est, il y a (1) ce qui se dit d'un sujet donné mais n'est dans aucun sujet, par exemple 'homme' se dit d'un sujet, de tel homme donné, mais n'est dans aucun sujet; (2) ce qui est dans un sujet, mais ne se dit d'aucun sujet — je dis 'dans un sujet' pour ce qui existe dans quelque [chose] sans en être une partie, et dont il est impossible qu'il ait une existence séparée de ce dans quoi il est —, par exemple, telle compétence donnée en grammaire est dans un sujet, l'âme, mais ne se dit d'aucun sujet, et tel blanc donné est dans un sujet, le corps — car toute couleur est dans un corps—, mais ne se dit d'aucun sujet; (3) ce qui se dit d'un

sujet et est dans un sujet, par exemple, la connaissance est dans un sujet, l'âme, et se dit d'un sujet, la compétence en grammaire; (4) ce qui ni n'est dans un sujet, ni ne se dit d'un sujet, par exemple, tel homme donné, tel cheval donné — car aucun des items de cette sorte n'est dans un sujet, ni ne se dit d'un sujet —; en un mot, les items individuels et numériquement uns ne se disent d'aucun sujet, sans que rien n'empêche certains d'entre eux d'être dans un sujet; car telle compétence donnée en grammaire relève de ce qui est dans un sujet".

(Aristote, *Catégories* ch. 2, 1 a 20- b 9 ; trad. F. Ildefonse, J. Lallot, Seuil, 2002, p. 59-61)

Certaines choses sont dans un sujet et d'autres ne sont dans aucun sujet. Il faut alors dire les étants selon une double relation : être dans (un sujet), être dit (d'un sujet).

Ces deux relations définissent un tableau à quatre termes :

- ⇨ Les choses accidentelles comme la rougeur, la grandeur, le fait d'être ici, etc., n'existent pas en elles-mêmes : c'est la rougeur *de* quelque chose, etc. Ce sont des caractères qui arrivent à quelque chose (des accidents), ils existent *dans un sujet.* Au contraire, les substances ne sont pas *dans un sujet*, mais elles peuvent être sujet pour d'autres choses.
- ⇨ Le singulier n'est pas dit d'un sujet ; il recouvre à la fois les substances et les accidents, tandis qu'il existe des attributs universels ou des accidents universels, dits du sujet ou de ses accidents singuliers.

Substances :Accidents :

pas dans un sujet. dans un sujet

Les choses universelles :Fleur La couleur

se disent d'un sujet.

Les choses singulières :Cette fleur-ci Cette couleur-ci

ne se disent pas d'un sujet.

Deux types de prédication (d'attribution) sont alors possibles :

1°) La prédication de haut en bas :

X est Y : ceci est une fleur (Sujet singulier – copule – prédicat universel).

2°) Attribution de droite à gauche/

X possède Z : La fleur a le rouge ; cette fleur a ce rouge-ci. (substance – accident).

C'est autour du statut des attributions que se noue le problème des universaux : l'universel est un prédicat dit de plusieurs (sujets).

II. *L'origine de la querelle des universaux.*

Or c'est là que surgit la question du statut des universaux. Plus exactement, elle surgit du télescopage entre le problème de la prédication (que nous venons de voir) et le problème des prédicables.

Si je dis : « Socrate est un homme », j'unis un sujet singulier à un prédicat universel, commun à tous les hommes. « Homme » est une espèce, c'est-à-dire un des cinq prédicables isolés par Porphyre (genre, espèce, différence, propre, accident). Mais qu'est-ce qui est commun à tous les hommes ? Demander cela, c'est demander quel est le statut des prédicables (notamment les deux prédicables emboîtés, le genre et la différence).

C'est le fameux questionnaire de Porphyre :

« Concernant les genres et les espèces […] savoir (1) s'ils existent ou bien s'ils ne consistent que dans de purs concepts, ou, à supposer qu'ils existent, (2) s'ils sont des corps ou des incorporels, et, en ce dernier cas (3), s'ils sont séparés ou bien s'ils existent dans les sensibles et en rapport avec eux — voilà des questions dont j'éviterai de parler, parce qu'elles représentent une recherché très profonde et qu'elles réclament un autre examen, beaucoup plus long»

(Porphyre, *Isagogè* §. 2, (trad. Libera-Segonds, Paris, Vrin, 1998, p. 1).

A. de Libera a rappelé comment ce questionnaire était rabattu par les commentateurs grecs, puis latins, sur le problème du traité *De l'Interprétation* chap. 1 (les paroles, les pensées et les choses), par le biais d'une réflexion sur l'objet des Catégories, et devenait dès Simplicius le problème de savoir si les universaux sont des mots, des concepts ou des choses.

Autrement dit, la réponse, sinon le problème des universaux, est le résultat d'un montage textuel extrêmement complexe, qui s'efforce de donner à l'œuvre d'Aristote la cohérence d'un système. Inutile pour nous de suivre dans tous ses méandres le problème des universaux à travers son histoire grecque, arabe et médiévale. A. de Libera l'a fait dans la conférence plénière. Il suffit de montrer que la problématique elle-même, avec son rythme ternaire (les mots, les concepts et les choses), dessine d'avance les trois positions classiques : réaliste (les universaux sont des choses), conceptualiste (ce sont des concepts), nominaliste (ce sont des mots).

Le problème des universaux est donc tout sauf un problème de vision du monde : il n'y a pas deux visions du monde éternelles, l'une réaliste, l'autre nominaliste, ni même un

engendrement successif des systèmes de pensée, qui passeraient du mode naïf au mode dégrisé, scientifique, du nominalisme. Le problème des universaux est un artefact philosophique, il provient d'un corpus, il s'inscrit dans une histoire, celle de la métaphysique occidentale. Il se développe notamment avec la recherche d'une cohérence donnée au corpus logico-métaphysique d'Aristote[2].

III. *Remarque sur le débat philosophique.*

Je voudrais enfin montrer que le débat est ouvert. Qu'il n'y a pas une évolution irrésistible vers une solution plutôt qu'une autre, mais que chacune à sa valeur philosophique. C'est ce que nous rappelle la philosophie analytique contemporaine, où l'on retrouve des arguments aussi bien en faveur du nominalisme (comme chez Goodman) que du réalisme (comme chez Mulligan, Simons and Smith), et toute une palette de positions intermédiaires.

Or pour que le débat soit possible, il faut que les trois positions soient sensées. Je voudrais pour cette raison examiner le parent pauvre de la doctrine des universaux, le réalisme. L'historiographie présente souvent le réalisme comme une thèse naïve, face à la position nominaliste qui aurait la lucidité de reconnaître que les universaux ne sont que des fictions. Il le présente aussi comme un réalisme extrême, ce qui veut souvent dire absurde.

Je voudrais au contraire montrer que le réalisme est tout sauf naïf. D'abord, ce n'est pas une vision du monde. Il répond à un problème historique, il fait l'exégèse d'un corpus, celui de la pensée d'Aristote principalement, mais aussi des éléments de stoïcisme et de néoplatonisme.

Ensuite, il a sa justification théorique. Rappelons-nous l'analyse de Peirce, qui se proclame réaliste scotiste à tire-larigot. Pour Peirce, la science moderne exige le réalisme : la méthode scientifique exige qu'il y ait « des choses réelles, dont les propriétés sont entièrement indépendantes de nos opinions »[3]. Ainsi, le réalisme, c'est-à-dire l'existence réelle d'un corrélat objectif aux lois de la nature, est la condition de possibilité de la science[4].

Peirce reprend une analyse à Duns Scot. Pour le Docteur subtil, si la science n'était fondée que dans notre intellect et non dans la chose, quand nous connaissons un concept, nous ne connaîtrions rien de réel, « et notre opinion ne serait pas changée du vrai au faux en raison

---

[2] Il se combine naturellement avec une problématique de la science. Selon les *Seconds analytiques, II, 31, 87 b 38-39,* il n'y a de science que de l'universel. L'universel est « une unité dans la multiplicité » (*Seconds Analytiques* II, 19, 100 a 6-8). Ce qui semble entrer en contradiction avec *Métaphysique* M, 10 : la connaissance du singulier est la science en acte. Mais ce problème nous emmènerait trop loin.

[3] *Collected Papers* 5. 384 (*W* III, 254).

[4] *Collected Papers* 1. 20; 4. 1.

d'un changement dans l'existence de la chose »[5]. Autrement dit, si toute notre connaissance n'était qu'une fiction, forgée par notre intellect, notre connaissance ne pourrait jamais être falsifiée. Le *nominalisme* peut expliquer les sciences comme représentations des choses, mais seul le réalisme peut permettre de comprendre leur *falsifiabilité*. Duns Scot est un disciple de Karl Popper.

Les *Theoremata* justifient ainsi la position de Duns Scot :

« À tout universel correspond dans la chose un certain degré d'entité, où se rencontrent les [réalités singulières] contenues sous l'universel lui-même.

[…]. En effet, si aucun universel prédiqué quidditativement (*in quid*) du singulier extérieur n'est causé par une intellection, […] il lui correspond quelque chose (*aliquid*) dans la chose (*in re*), car tout intelligible, soit est dans la chose, soit est causé par une intellection.

Mais ici, on n'entend pas qu'il correspond seulement comme un fondement, car c'est ainsi que quelque chose correspond aux intentions secondes. Sans quoi en effet, on ne dirait pas plus que « homme » est <un> universel que Socrate <est un universel>. Mais « correspondre dans la chose » signifie être pris comme un suppôt réellement identique à cet universel, de sorte que les universaux ne sont pas des fictions de l'intellect. Dans ce cas en effet les prédicats ne seraient jamais prédiqués quidditativement de la chose extérieure, ni ne relèveraient de la définition, et la métaphysique ne serait pas différente d'une logique. Bien plus, toute science serait une logique, puisque toute science porte sur l'universel. C'est pourquoi, selon l'ordre des universaux, il y a des degrés d'entité dans l'individu. »

(Duns Scot, *Theoremata*, I, §. 30-31 ; ed. G. J. Etzkorn, R. Green, T. Noone, Saint Bonaventure, *Opera Philosophica* II, New York, p. 600 ; trad. O. Boulnois)

Pour Duns Scot, le réalisme est la condition de possibilité de la connaissance vraie. Toute connaissance vraie suppose une correspondance entre ce que pense notre intellect et un état de chose. La difficulté est de comprendre sur quoi se fonde cette correspondance. Duns Scot se garde bien de dire que l'universel *dans la réalité* est lui-même une chose, puisque toute chose est singulière. Sa formulation est bien plus précise : « A tout universel correspond dans la chose un certain degré d'entité, où se rencontrent les [réalités singulières] contenues sous l'universel lui-même »[6]. L'universel se dit *de multis*, d'une multiplicité réelle. Mais lorsque notre connaissance est vraie, les diverses réalités concordent jusqu'à un certain point, elles ont un certain degré de réalité commune. Ici, il faut prendre garde au sens des mots, réalité ou entité sont synonymes : ils désignent un aspect réel d'une chose donnée, mais ils ne sont pas

---

[5] *Quaestiones in libros metaphysicorum Aristotelis*, VII, q. 18, §. 58 (*Opera philosophica* III, 354): "esse in intellectu primo modo vel secundo non est nisi habere relationem rationis ad intellectum. Illud autem, quod est in re, bene habet istam relationem; ergo illud quod est universale, est in re.
[§. 59] Confirmatur: aliter in sciendo aliqua de universalibus, nihil sciremus de rebus sed tantum de conceptibus nostris, nec mutaretur opinio nostra a vero in falsum propter mutationem in exsistentia rei. "

[6] *Theoremata* p. I, prop. 4, §. 30 (*Opera Philosophica* II, p. 600).

des choses à part entière, ni même des parties de la chose. Une même chose recouvre divers aspects, diverses réalités ; et même si ces réalités sont distinctes entre elles (telle la blancheur et la chaleur d'un corps blanc et chaud), elles sont identiques au sujet (puisqu'il n'y a pas de blancheur sans substance blanche).

Le réalisme des universaux ne signifie donc pas que l'universel est une chose. Il signifie que l'universel est « un certain degré d'entité », un certain degré de réalité : l'universel n'est pas quelque chose, c'est un aspect réel du côté de l'objet qui fonde notre connaissance et notre prédication. Sa réalité du côté de l'objet consiste dans la rencontre (*convenientia*) de plusieurs objets singuliers dans un ensemble de caractères communs : Platon et Socrate, qui sont des êtres singuliers, ne sont pas seulement leur singularité, ils ont en commun l'humanité ; leurs caractéristiques propres concordent, se rencontrent ; ils partagent un certain nombre de traits communs qui définissent l'espèce (en plus de leur singularité).

Si une réalité est intelligible, ce n'est pas parce qu'on se forgerait un concept projeté sur l'objet. Cela définit aussi bien les fictions, les *entia rationis* que les connaissances vraies. Mais c'est parce qu'il y a une correspondance entre quelque chose de réel dans l'objet et quelque chose de réel dans notre connaissance.

Beaucoup de points méritent une élucidation. Je n'en retiendrai qu'un. Que veut dire « correspondre dans la chose » ? Duns Scot examine l'hypothèse selon laquelle cela signifie simplement que le concept a un « fondement » du côté de la chose. Socrate est réellement animal et homme, nous ne pourrions pas appliquer ces termes à Socrate en vérité si elles n'étaient pas *globalement* fondées sur quelque chose en lui. C'est insuffisant, car de la même manière, nos intentions secondes, nos purs concepts mentaux, visent bien quelque chose de réel. Or si les intentions secondes sont bien une réflexion au second degré sur la visée des objets, un pur concept mental, elles ne permettent pas de distinguer l'intellection du singulier (Socrate) et celle de l'universel (homme) : à propos du concept d'homme, penser (au second degré) le concept de concept n'est pas justifier son universalité. C'est même ignorer celle-ci, ignorer l'écart entre le concept de Socrate et le concept d'homme. Il ne suffit pas de savoir que l'universel est un signe mental pour expliquer en quoi certains signes sont dits du multiples (les noms communs) et d'autres pas (les noms propres)[7].

Au contraire, il faut apercevoir un fondement *différencié* dans la chose. Car ce n'est pas au même degré que Socrate a une nature commune avec tous les animaux, une nature commune avec tous les hommes et sa nature propre d'individu Socrate (qui deviendra le principe d'individuation). Il faut admettre la distinction de trois degrés de réalité dans la chose, car on ne peut pas dire que le nom propre (Socrate), qui renvoie à un seul terme, est un universel au même sens que le nom commun (homme) ou le nom générique (animal). Il y a trois ordres de prédication distincts, donc trois ordres de réalité dans l'objet.

C'est l'autre hypothèse qui est la bonne. « Correspondre dans la chose » signifie être pris « comme un suppôt réellement identique à cet universel, de sorte que les universaux ne sont

[7] *Quaestiones in Metaphysicam* VII, q. 13, §§. 127-128 (IV, 262).

pas des fictions de l'intellect »[8]. Si l'universel a un fondement, ce n'est pas simplement parce qu'il est admis que mon concept vise un objet, mais qu'il a une contrepartie réelle, parce que *la réalité à laquelle mon concept se réfère est réellement identique au suppôt de la prédication*. Scot ne dit précisément pas que les universaux existent séparément, ce serait du platonisme, il dit que les universaux existent réellement, mais qu'ils se confondent dans l'unique objet existant. Quand je dis : « Socrate est un homme », le référent de mon concept universel (homme) est réellement identique au sujet, Socrate, signifié par un nom propre. Mais il est aussi, à un autre degré, animal, et pourtant ce n'est pas animal, ni homme, qui existe. Ce qui existe, c'est Socrate, qui est réellement un homme et réellement un animal (rationnel). C'est deux aspects sont réellement identiques à lui, mais il n'existe qu'une seule chose, Socrate. La distinction des réalités est compatible avec l'unité de l'existant.

En guise de conclusion, pour revenir sur mes trois remarques initiales :

1°) L'étude de la philosophie médiévale nous permet de revenir sur notre propre méthode, en l'occurrence sur la correspondance entre la forme de notre discours et l'objet que nous visons.

2°) Elle permet aussi de défricher des champs totalement neufs. Elle nous permet d'accéder à la préhistoire où se sont élaborés la plupart des concepts de la philosophie occidentale. C'est en quelque sorte le moment où s'élabore la règle du jeu, de manière souvent collective et anonyme, grâce à laquelle les grands philosophes modernes vont chacun jouer sa partie.

3°) Elle nous permet d'étudier les concepts à leur lieu de naissance théorique, avant toute application éthique ou politique.

Ceci m'amène à deux remarques de méthode.

1°) Nous ne pourrons conquérir un accès libre à la pensée que si nous explorons la partie immergée de l'iceberg, le socle impensé sur lequel s'appuient les discussions de notre époque. Ce type de considérations inactuelles est sans doute plus essentiel et plus urgent pour libérer la pensée que les réponses immédiates aux faux débats contemporains.

2°) Outre un travail généalogique, l'étude de la philosophie médiévale permet d'entrer de plain-pied dans les débats contemporains. En effet, la question des universaux a été rouverte, depuis le XIXe s., avec des logiciens et métaphysiciens comme Bolzano, Meinong et Frege. C'est celle que prolonge la philosophie analytique, avec le débat complexe entre nominalistes et réalistes.

L'étude du Moyen Age appelle donc à la fois une méthode généalogique (qui retrace, à la

[8] *Theoremata* p. I, prop. 4, §. 31, 600.

Foucault, la naissance et l'histoire d'un problème), et une méthode analytique (qui s'interroge sur la validité et la vérité des diverses réponses possibles). C'est donc à un renversement historiographique que nous sommes appelés.

Comme le montre l'exemple des concepts de singulier et d'universel, la philosophie médiévale nous permet de revenir aux fondements de notre pensée. Elle est sans doute l'avenir de la philosophie que l'on fait. Je crois qu'elle peut tout autant être le présent de la philosophie que l'on enseigne. Il nous appartiendra d'en débattre, mais je crois au moins qu'enseigner la philosophie, c'est le même acte que celui de faire de la philosophie.

II. DISCUSSION

La discussion a porté sur les textes cités, puis, plus généralement, sur le problème des universaux, et enfin sur l'enseignement de la philosophie médiévale en terminale.

Les participants ont souligné qu'ils pouvaient faire intervenir les réflexions médiévales comme outil à propos de nombreuses notions de philosophie. Ils ont indiqué qu'il n'était pas plus difficile maintenant de parler de philosophie médiévale que de parler de la *Logique* de Hegel. Ils ont cependant déploré 1°) l'insuffisance de la formation universitaire en philosophie médiévale ; 2°) le manque de traductions, et notamment de traductions variées des textes de philosophie médiévale. Une anthologie de la philosophie médiévale en plusieurs volumes serait vivement souhaitée.

J'ai personnellement été admiratif devant la richesse des débats métaphysiques (qui ont porté notamment sur Aristote et ses interprétations), devant la vive passion de nos collègues pour la philosophie médiévale, et devant leur souci constant de transmettre à leurs élèves des réflexions solides, bien informées, d'une manière qui contribue à l'épanouissement de leur pensée.

La rationalité des démonstrations

Pascal Ludwig
Université de Paris IV

Une preuve, ou démonstration, est un type de discours qui vise à donner des raisons d'accepter une hypothèse ou une thèse. Il convient donc d'abord de ne pas confondre preuve et raisonnement. Un raisonnement est un processus psychologique, qui aboutit à la transformation des états mentaux d'un agent. Un raisonnement peut certes être évalué comme correct ou comme incorrect, mais en tant que tel il ne s'agit que d'un processus psychologique. Une preuve ou démonstration est en revanche constituée par une série d'actions de nature linguistique, dont le but est de justifier une thèse. Lorsqu'elle est bien menée, une preuve confère une autorité particulière à la thèse prouvée : le locuteur a le droit, ou est autorisé, ou encore rationnellement justifié, à affirmer que celle-ci est vraie. Ce lien étroit entre le concept de preuve et les concepts normatifs d'autorité et d'autorisation se reflète dans le terme grec de *mathéma* : ce qui est susceptible d'être appris. De fait, les démonstrations confèrent une légitimité particulière aux propositions des mathématiques, qui en faisait pour les Grecs l'objet par excellent de la connaissance. Dans cet exposé, je prendrai pour fil conducteur la question de la rationalité des démonstrations : il s'agira donc de s'interroger sur la source de cette autorité.

Il y a diverses sortes de preuves, qui confèrent diverses sortes d'autorité : ainsi, un argument inductif autorise à accorder un certain crédit à une hypothèse, sans que sa vérité soit pour autant établie de façon apodictique. Pour l'essentiel, nous laisserons ici de côté la question des justifications inductives et des probabilités, pour nous concentrer sur les preuves déductives. Rappelons qu'une preuve est déductive si la vérité de la conclusion découle *nécessairement* de la vérité conjointe de toutes les prémisses de la preuve. Pour simplifier encore notre discussion, nous nous limiterons pour l'essentiel aux inférences logiques les plus simples, comme le *Modus Ponens* (de « Si P, alors Q » et de « P », on est en droit d'inférer « Q ») ou l'élimination de la conjonction (de « P et Q », ou est en droit d'inférer « P » ou d'inférer « Q »). Plusieurs paradoxes peuvent être soulevés lorsqu'on s'interroge sur la rationalité des démonstrations.

Le premier paradoxe est au moins aussi vieux que la *République* de Platon : dans une inférence déductive, la légitimité ou l'autorité des prémisses se trouvent conservées, si l'inférence est correcte, dans la conclusion. Cela veut dire que l'on n'est autorisé à affirmer la conclusion que pour autant qu'on se trouve déjà autorisé à affirmer les prémisses. C'est la

raison pour laquelle il semble que l'exigence de démonstration doit toujours s'accompagner de la reconnaissance de premiers principes indémontrables, ou d'axiomes. Même un philosophe aussi soucieux de limiter au maximum le nombre d'axiomes que Leibniz reconnaît que tout ne peut pas être démontré, et qu'il doit donc y avoir au moins quelques principes indémontrables. Appliqué au domaine qui nous intéresse particulièrement ici, c'est-à-dire au domaine de la logique élémentaire, le problème devient le suivant : qu'est-ce qui justifie notre croyance dans les vérités logiques élémentaires, comme notre croyance dans la validité du *Modus Ponens* ?

En revanche, le paradoxe d'Achille et la tortue, de Lewis Carroll, porte plutôt sur les règles logiques et sur nos dispositions à les suivre dans nos inférences. Pourquoi une règle logique telle que le *Modus Ponens* a-t-elle valeur de norme ? Pourquoi un penseur peut-il à bon droit se considérer comme autorisé à tirer des conclusions conformément à une telle règle ? Il faut bien distinguer les *dispositions inférentielles* des *croyances explicites* dans les principes logiques. La question qui se pose, dans le cas décrit par Lewis Carroll, n'est pas de savoir comment justifier la croyance en une vérité logique, mais bien de savoir pourquoi nous devons nous sentir autorisés à suivre certaines règles. Il s'agit, autrement dit, de déterminer ce qu'il conviendrait de répondre à un interlocuteur qui nous demanderait pourquoi l'on doit normalement inférer *« Q » est vraie* de *« P » est vraie* et de *« Si P, alors Q » est vraie*.

Nous commencerons par examiner la première question, celle qui porte sur les croyances dans les principes les plus fondamentaux et les plus élémentaires des inférences. Nous aborderons la question des dispositions inférentielles dans un second temps seulement.

Comment justifier rationnellement les principes de la logique ?

Il paraît naturel, pour répondre à cette question, d'examiner les différentes sortes de justification rationnelle auxquelles un penseur peut faire appel. On distinguera, à la suite de Paul Boghossian[1], les modes de justification suivants : (i) la justification inférentielle, faisant appel à un argument, qui peut être a priori ou empirique, (ii) la justification non-inférentielle, faisant appel à une intuition, et enfin (iii) le refus lui-même justifié rationnellement d'une justification des principes logiques, refus que nous associerons à la conception non-cognitiviste de la logique défendu par le *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein.

La justification inférentielle des principes logiques

Considérons la justification du *Modus Ponens*, telle qu'on pourra facilement la trouver dans un manuel de logique. Cette justification est *a priori*, et elle part de la table de vérité associée au conditionnel « si P, alors Q ». Elle prend la forme suivante :

[1] Paul Boghossian, « Knowledge of Logic », in P. Boghossian et C. Peacocke (dir.), *New Essays on the A priori*, Oxford University Press, New York, 2000.

C : Supposons qu'un argument comporte parmi ses prémisses vraies les propositions « P » et « Si P, alors Q ». D'après la table de vérité du conditionnel, nous savons que dans un tel cas Q est nécessairement vraie. Nous pouvons donc légitimement inférer que Q est vraie.

Certes, ce raisonnement suppose que la table de vérité du conditionnel soit connue, en particulier sa première ligne. Mais d'un autre côté, on peut penser qu'un locuteur qui comprend l'expression « si... alors » ne peut qu'accepter cette ligne, qui est absolument non problématique. Il n'est en effet absolument pas concevable pour un agent rationnel que « P » soit vraie, que « si P, alors Q » soit également vraie, mais que « Q » soit fausse.

Ce qui rend le raisonnement philosophiquement problématique réside cependant ailleurs : il est facile de voir que ce raisonnement présuppose une disposition, de la part de tout agent rationnel, à suivre la règle du *Modus Ponens*. Cette règle se trouve en effet utilisée dans le raisonnement lui-même, comme le montre la reconstruction rigoureuse suivante :

P1 : *Si* un argument comporte dans ses prémisses deux énoncés vrais "P" et "Si P, alors Q", *alors* la table de vérité du conditionnel indique que la proposition Q est également vraie.

P2 : "P" est vraie.

P3 : "Si P, alors Q" est vraie.

Conclusion : Q est vraie.

Il apparaît clairement que cet argument comporte une utilisation de la règle du *Modus Ponens*, puisque la prémisse P1 a la forme d'un conditionnel, dont les prémisses P2 et P3 constituent l'affirmation de l'antécédent.

La justification *a priori* de la règle du *Modus Ponens*, quoiqu'irréprochable formellement, souffre donc d'un défaut qui peut sembler philosophiquement décisif : elle est circulaire, puisque la règle est utilisée dans l'argument censé la justifier rationnellement.

On notera que le cas du *Modus Ponens* n'est pas isolé. Considérons à titre de second exemple la justification du principe de simplification de la conjonction. D'après la table de vérité de la conjonction, le seul cas possible dans lequel la conjonction « P et Q » est vraie est celui dans lequel les deux propositions conjointes sont chacune vraies. Il découle donc de la table de vérité que l'on peut inférer la vérité de P de celle de « P et Q ». Mais de nouveau, le raisonnement qui montre la fiabilité de cette forme d'inférence repose de façon circulaire sur la présupposition selon laquelle les règles de la logique classique sont fiables, puisqu'il utilise la règle du *Modus Ponens*.

Peut-on justifier empiriquement les principes de la logique ?

Si l'on considère qu'une justification circulaire est nécessairement une mauvaise justification, force est donc de reconnaître que toute tentative pour justifier les principes de la logique par des arguments *a priori* sera vouée à l'échec. Est-il dès lors possible de faire appel à un autre

type de justification, à un mode *empirique* de justification ? Quine l'a soutenu, puisqu'il affirmait que les principes de logique, sous-jacents à une théorie scientifique donnée, étaient confirmés et infirmés suivant la même méthode générale que l'ensemble des autres principes de la théorie en question. Quine généralise en effet le holisme de la réfutation de Pierre Duhem à la confirmation des théories scientifiques, en incluant les principes logiques dans l'ensemble des principes susceptibles d'être soumis à la confrontation avec l'expérience :

La totalité de ce qu'il est convenu d'appeler notre savoir ou nos croyances, des faits les plus anecdotiques de l'histoire et de la géographie aux lois les plus profondes de la physique atomique ou même des mathématiques pures et de la logique, est une étoffe tissée par l'homme, et dont le contact avec l'expérience ne se fait qu'aux contours. Ou encore, pour changer d'image, l'ensemble de la science est comparable à un champ de forces, dont les frontières seraient l'expérience. Si un conflit avec l'expérience intervient à la périphérie, des réajustements s'opèrent à l'intérieur du champ[2].

Selon l'image du champ de forces utilisée par Quine, les principes logiques se trouvent au coeur d'un ensemble de propositions qui sont soumises de façon solidaire au test expérimental. Cela implique que des raisons strictement empiriques pourraient nous conduire à réviser les lois de la logique. Quine l'affirme d'ailleurs de façon parfaitement explicite dans ses *Méthodes de logique* :

Les lois mathématiques et logiques elles-mêmes ne sont pas soustraites à révision s'il s'avère que des simplifications essentielles pour toute notre organisation conceptuelle s'ensuivront. Des suggestions ont été faites, en grande partie à cause des embarras de la physique actuelle, préconisant une révision de la dichotomie vrai-faux de la logique courante et l'adoption de quelque forme de tri- ou n-chotomie. Les lois logiques sont les énoncés les plus centraux et les plus décisifs de notre organisation conceptuelle, et pour cette raison les mieux protégés de la révision par la force du conservatisme ; mais, toujours à cause de leur position décisive, ce sont aussi les lois dont une révision convenable pourrait provoquer la simplification la plus radicale de notre système de connaissance tout entier[3].

Quine suggère qu'il est possible de préférer rationnellement la théorie T_2 associée à la logique non-classique L_2 à la théorie T_1 associée à la logique classique L_1. Mais qui dit préférence rationnelle dit également *comparaison* entre les deux systèmes théoriques (un système théorique étant ici un couple comprenant un langage logique et une théorie empirique formulée dans ce langage). Pour qu'une telle comparaison soit possible, il faut posséder des principes permettant d'effectuer la comparaison, et raisonner à partir de ces principes pour arriver à une conclusion concernant le choix du meilleur système théorique rationnellement disponible. Supposons par exemple qu'on accepte un principe d'inférence à la meilleure explication pondéré par la simplicité : toutes choses égales par ailleurs, on choisira

---

[2] Willard van Orman Quine, « Deux dogmes de l'empirisme », in *Du point de vue logique*, trad. fr. sous la direction de S. Laugier, Vrin, Paris, 2003, p. 76.

[3] Willard van Orman Quine, *Méthodes de logique*, trad. fr. Maurice Clavelin, Armand Collin, Paris, 1984, p. 13.

l'explication à la fois la meilleure et la plus simple permettant de dériver des phénomènes empiriques observés. Le raisonnement sera dès lors le suivant :

P1 : (inférence à la meilleure explication) : Si le pouvoir explicatif de S_1, pondéré par sa simplicité, est supérieur au pouvoir explicatif pondéré de S_2, alors il vaut mieux choisir S_1 plutôt que S_2

P2 : (observations) : Le pouvoir explicatif pondéré de S_1 est supérieur au pouvoir explicatif pondéré de S_2

Conclusion : S_1 est rationnellement supérieur à S_2, et il convient donc d'adopter la logique L_1 associée à S_1.

Or il n'aura échappé à personne qu'un tel raisonnement utilise le *Modus Ponens* ! On pourra certes répliquer qu'on peut utiliser aussi bien un équivalent non classique de cette loi, le point central demeure : rechercher comme Quine une justification empirique des principes de la logique ne permet pas d'échapper à l'ornière de la circularité de la justification des lois logiques, puisqu'opérer une justification empirique suppose de raisonner, et donc d'inférer conformément aux lois que l'on cherche à justifier.

On notera que cette difficulté peut être soulevée aussi bien pour les règles du raisonnement inductif que pour celle du raisonnement déductif. Ainsi, c'est une inférence à la meilleure explication qui permet de trancher, selon Quine, entre divers systèmes théoriques. Mais comment justifier le principe de l'inférence à la meilleure explication lui-même ? Ou bien de façon *a priori*, ou bien d'une façon circulaire, en présupposant que les principes de la rationalité empirique — en particulier, les règles des raisonnements inductifs — sont corrects. On peut donc conclure que l'idée d'une justification empirique des principes logiques ne saurait constituer une manière d'échapper à l'argument de la circularité.

Peut-on justifier les principes de la logique de façon non-inférentielle ?

Puisqu'il semble difficile de voir comment l'on pourrait articuler un argument non-circulaire en faveur des principes logiques, il est légitime de se demander si une justification non-inférentielle n'est pas souhaitable. Après tout, de nombreuses connaissances sont justifiées d'une façon qui ne doit rien à l'argumentation : il en va ainsi des croyances vraies fondées des observations effectuées dans des circonstances de perception normales, ou de celles qui reposent sur les témoignages de personnes fiables. Ne peut-on imaginer de même qu'une forme d'intuition — sinon de perception — puisse nous autoriser directement à accepter les principes logiques ? Dans un texte tardif, publié dans ses *Écrits posthumes*, Frege distingue ainsi clairement trois sources possibles de justification : la justification empirique, par l'expérience sensible ; la justification intuitive des vérités géométriques ; et la justification *logique*. Les vérités logiques constituent une source de justification en ceci qu'elles sont évidentes d'elles-mêmes, et donc qu'elles « ne requièrent pas de preuve »[4]. Sur ce point,

[4] Gottlob Frege, *Ecrits posthumes*, trad. fr. A. Benmakhlouf, J. Chambon, Nîmes, 1999.

Frege ne fait rien d'autre que réitérer la théorie rationaliste leibnizienne des vérités premières : l'esprit, lorsqu'il saisit une vérité première, se trouve immédiatement justifié dans son acceptation de cette vérité en raison de son entière *évidence*.

On peut cependant s'interroger sur la nature de telles évidences rationnelles, et donc sur la nature d'une éventuelle source purement logique de justification a priori. Que veut-on en effet dire lorsqu'on soutient qu'une vérité est entièrement évidente par elle-même, et qu'elle ne requiert donc pas d'autre justification que sa saisie ? Une première réponse possible fait appel à la notion d'une intuition purement rationnelle. Russell soutient ainsi en 1913, dans son manuscrit non-publié intitulé Théorie de la connaissance, qu'il existe une relation cognitive directe qui peut nous relier aux objets logiques, l'accointance. La relation d'accointance nous permet de prendre immédiatement connaissance, par l'intellect, des propriétés des formes pures que sont les constantes logiques, et donc de justifier immédiatement les vérités logiques. Russell écrit ainsi :

(…) il existe certainement une connaissance par « expérience logique », par quoi j'entends cette espèce de connaissance immédiate, autre que le jugement, qui est ce qui nous permet de comprendre les termes logiques[5].

Cette thèse d'une « expérience logique » ou purement intellectuelle sera reprise par Kurt Gödel. Selon Gödel, les objets de la théorie des ensembles nous sont « immédiatement donnés » par l'intermédiaire d'une intuition, et c'est cette intuition non-sensible qui nous justifie à accepter rationnellement tel axiome de la théorie des ensembles plutôt que tel autre :

Quoiqu'ils soient fort éloignés de l'expérience sensible, les objets de la théorie des ensembles nous procurent quelque chose comme une perception, comme le montre le fait que les axiomes s'imposent à nous comme étant vrais. Je ne vois aucune raison d'avoir moins confiance dans ce type de perception, c'est-à-dire dans l'intuition mathématique, que dans la perception sensorielle (…)[6].

Postuler l'existence d'une telle forme d'intuition intellectuelle conduit cependant à d'importantes difficultés. Nous disposons de théories très élaborées de la perception sensorielle. Il paraît plausible de supposer que celle-ci nous permet d'acquérir des informations sur les objets présents dans notre environnement, à partir d'interactions causales complexes avec ces objets. Or, on voit mal comment on pourrait adapter le modèle qui nous permet de comprendre la perception sensorielle à la « perception » des objets logiques ou mathématiques, ne serait-ce que parce que ces objets sont abstraits, et que l'on ne saurait donc entretenir avec eux une quelconque interaction causale. Du coup, renvoyer à une hypothétique intuition intellectuelle n'est rien d'autre qu'une façon de reformuler le problème de la justification des vérités premières, sans que ce problème soit résolu pour autant.

---

[5] Bertrand Russell, *Théorie de la connaissance*, trad. fr. J. -M. Roy, Vrin, Paris, p. 129.

[6] Cf. Kurt Gödel, « What is Cantor's continuum hypothesis », in P. Benacerraf et H. Putnam, dir., *Philosophy of Mathematics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 483-484.

L'alternative wittgensteinienne

Avant d'examiner la façon dont Wittgenstein propose d'interpréter les énoncés fondamentaux de la logique dans le *Tractatus Logico Philosophicus*, rappelons la place tout à fait particulière qu'il convient, selon lui, d'accorder à l'activité philosophique, telle qu'il la présente dans les aphorismes suivants du *Tractatus* :

4. 11 La totalité des propositions vraies est toute la science de la nature (ou la totalité des sciences de la nature).

4. 111 La philosophie n'est pas une science de la nature. (Le mot « philosophie » doit signifier quelque chose qui est au-dessus ou au-dessous des sciences de la nature, mais pas à leur côté).

4. 112 Le but de la philosophie est la clarification logique des pensées. La philosophie n'est pas une théorie mais une activité. Une oeuvre philosophique se compose essentiellement d'éclaircissements. Le résultat de la philosophie n'est pas de produire des « propositions philosophiques », mais de rendre claires, et nettement délimitées, les propositions qui autrement sont, pour ainsi dire, troubles et confuses.

Selon Wittgenstein, l'activité philosophique apparaît essentiellement linguistique. Son but n'est pas de produire des connaissances, mais plutôt de clarifier les propositions des sciences de la nature et d'éliminer les faux problèmes qui peuvent entraver le développement de ces sciences.

Wittgenstein lui-même ne défend pas pour autant une conception conventionnaliste des vérités *a priori*, du moins pas à l'époque du *Tractatus*. On devrait plutôt qualifier sa position de nihiliste, ou de non-cognitiviste. Nous résumerons cette position par le principe suivant :

(W) Les énoncés tenus pour des vérités logiques ou mathématiques sont en réalité dénués de signification : ils n'expriment pas de propositions.

Le non-cognitivisme du *Tractatus* résout de façon radicale le problème posé par les vérités premières, puisqu'il nie tout simplement l'existence de telles vérités. Dès lors qu'on considère qu'il n'y a pas de *connaissances* logiques ou mathématiques de propositions nécessaires, la question de la nature de la justification de ces connaissances ne saurait pas non plus être soulevée. Du coup, les seules connaissances substantielles sont les connaissances *a posteriori*.

Séduisante par sa radicalité, la solution proposée par Wittgenstein ne nous apparaît cependant pas plausible. Elle conduit en effet à considérer que les énoncés qui expriment des principes logiques — la loi du tiers-exclus par exemple, ou le principe correspondant à la règle de *Modus Ponens* — n'ont tout simplement pas de contenu cognitif du tout, qu'ils n'expriment pas vraiment de propositions, et qu'ils n'expriment du coup pas de vérités. Cette thèse est cohérente avec la conception des propositions comme images que Wittgenstein défend par ailleurs : une proposition n'a selon lui de sens, de contenu, que pour autant qu'elle exclut certains mondes possibles, ceux dans lesquels elle se trouve être fausse, et qu'elle dépeint au contraire les mondes dans lesquels elle se trouve être vraie. Une vérité logique n'excluant aucun monde possible en raison de sa nécessité ne peut du coup rien dépeindre, et n'a pas de

contenu. Cela revient à considérer que les propositions sont toujours nécessairement contingentes (ou bipolaires) : elles doivent toujours pouvoir être vraies dans certains mondes possibles, et fausses dans d'autres mondes possibles. N'étant pas bipolaires, les énoncés de la logique n'expriment pas de vérité du tout, et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une justification.

Résoudre la question de la justification des principes logiques en affirmant qu'il n'y a pas de vérités logiques est bien entendu décevant. Selon Wittgenstein, les démonstrations n'ont, en logique, en mathématiques, et en philosophie, aucune rationalité : on ne peut donner des raisons que s'il y a des thèses en faveur desquelles argumenter ; or aucune de ces disciplines n'exprime de thèses. La fonction des démonstrations n'est pas de donner des raisons, mais de mettre en évidence la « forme logique », telle qu'elle se « montre » dans les tautologies. Ce qui implique que les mathématiciens se soient toujours radicalement trompés sur leur propre pratique, et ce depuis l'origine de la géométrie.

La thèse du caractère conventionnel des vérités logiques

Analyticité et vérités « par convention »

Les positivistes logiques ne vont pas aussi loin que Wittgenstein, quoiqu'ils s'inspirent de son interprétation linguistique des « propositions » *a priori*, en particulier des vérités logiques. Selon ces auteurs, les énoncés de la logique énoncent des propositions nécessaires parce qu'ils sont *analytiques* : ils n'apportent absolument aucune information sur le monde, mais expriment toutefois des contenus propositionnels, même si ces contenus sont parfaitement triviaux.

Ainsi Ayer peut-il soutenir à la fois que les propositions analytiques possèdent une signification, qu'elles ne sont donc pas « vides de sens », mais qu'elles sont dans le même temps dénuées de tout contenu factuel :

Lorsque nous disons que les propositions analytiques sont dénuées de contenu factuel, et par conséquent qu'elles ne disent rien, nous ne voulons pas suggérer qu'elles sont vides de sens à la façon des énoncés métaphysiques. Car quoiqu'elles ne nous donnent d'information sur aucune situation empirique, elles nous apportent des éclaircissements sur la façon dont nous utilisons certains symboles[7].

Ayer propose, dans ce texte, une approche conventionnaliste de l'analyticité des propositions. Une proposition est analytique, selon la nouvelle définition qu'il propose, lorsqu'elle est vraie en vertu de la seule signification de ses constituants : une proposition est analytique si, et seulement si, sa vérité ne dépend en rien des traits contingents du monde, mais uniquement de la signification des termes qui figurent comme constituants dans la proposition.

---

[7] Cf. Jules Ayer, *Language, Truth and Logic*, Penguin, Londres, 1971, p. 74.

Par ailleurs, ce sont nos conventions qui déterminent la signification des termes figurant dans une proposition. Ces conventions se reflètent dans certaines règles. Considérons par exemple l'inférence suivante :

(1) Paris est à l'Ouest de Moscou ; donc Moscou est à l'Est de Paris.

On peut soutenir de façon plausible qu'une telle règle manifeste une convention linguistique, qui elle-même ne fait rien d'autre que réglementer l'usage correct des mots « ouest » et « est ». Si (1) est un énoncé nécessaire, ce n'est pas selon Ayer parce qu'il décrit un fait nécessaire portant sur la nature ou la structure de la réalité, mais simplement parce qu'il exprime une norme que l'on doit respecter si l'on veut utiliser correctement les termes « est » et « ouest ». (1) ne dit rien du monde, et donc a fortiori ne dit rien de ses traits nécessaires ; c'est précisément parce qu'il ne dit rien que sa vérité n'exclut aucune possibilité, et qu'on peut le qualifier de nécessaire. Selon Wittgenstein en effet — et Ayer reprend sa théorie sur ce point — une proposition est informative pour autant qu'elle exclut des possibilités. Considérons l'énoncé (2) :

(2) Ludwig Wittgenstein fut l'élève de Russell à Cambridge.

La vérité de (2) exclut certains cours possibles du monde — tous ceux dans lesquels Wittgenstein n'a jamais été élève de Russell ou n'a jamais mis les pieds à Cambridge. On peut d'ailleurs représenter les conditions de vérité de (2) comme la classe des mondes possibles dans lesquels il est vrai que Ludwig Wittgenstein fut l'élève de Russell à Cambridge : la proposition établit une partition de l'ensemble des mondes possibles, qui correspond exactement à l'information qu'elle exprime. Une proposition nécessaire, selon Ayer, est tautologique : vraie dans tous les mondes possibles, elle n'exclut aucune alternative concevable au monde réel, et n'apporte donc aucune information dans une conversation. Elle ne reflète pas des traits essentiels de la réalité, mais plutôt nos conventions linguistiques.

La force de la conception conventionnaliste de la vérité logique consiste en ce qu'elle propose une réelle épistémologie de la logique, fondée sur la théorie des définitions implicites. Cette théorie renverse la perspective rationaliste traditionnelle sur la justification des vérités logiques fondamentales. Selon la perspective traditionnelle, en effet, c'est la saisie par l'esprit de la signification des vérités logiques qui le conduit, par une forme d'intuition rationnelle, à voir immédiatement que ces propositions sont vraies dans toutes les mondes possibles, et qu'elles sont justifiées d'elles-mêmes. Selon la théorie des définitions implicites, au contraire, c'est en stipulant par convention que certaines propositions sont vraies que l'on parvient à maîtriser le sens de certains des concepts logiques qui figurent dans ces propositions. Autrement dit, ce n'est pas notre saisie intuitive de l'essence des concepts logiques qui nous permet de justifier a priori les règles, mais c'est au contraire notre acceptation préalable des règles, en tant que stipulation conventionnelle, qui constitue en partie notre saisie du sens de ces concepts. Nous pouvons illustrer cette idée à l'aide des règles inférentielles spécifiant l'usage correct d'une constante logique donnée, par exemple la conjonction. Les règles d'introduction et d'élimination de la conjonction peuvent ainsi être interprétées de la façon suivante. Savoir utiliser la conjonction, c'est d'abord savoir dans quelles conditions l'on est

justifié à produire un énoncé de forme conjonctive. Ce que nous apprend la règle d'introduction du symbole de conjonction dans le système de déduction naturelle, c'est que nous sommes justifiés à produire un énoncé conjonctif de forme φ et ψ exactement lorsque nous sommes justifiés à produire φ et que nous sommes justifiés à produire ψ. Par ailleurs, nous ne maîtrisons vraiment le sens de la conjonction qu'à condition de savoir aussi tirer les implications d'un énoncé conjonctif. La règle d'élimination de la conjonction fournit une méthode canonique qui permet de tirer de telles implications : elle indique que nous sommes justifiés à produire φ (ou ψ) à partir de la conjonction φ et ψ.

On peut donc tirer une conception de la justification des principes logiques de l'approche conventionnaliste. Considérons de nouveau le cas du *Modus Ponens*. Selon les membres du Cercle de Vienne, des règles conventionnelles déterminent l'usage correct du symbole conditionnel « Si... alors... ». On peut imaginer qu'une de ces règles prenne la forme suivante :

(RMP) Quels que soient les énoncés P et Q, n'importe quel locuteur est conventionnellement autorisé à inférer Q à partir de P et de « Si P, alors Q ». Il est légitime, autrement dit, d'inférer Q à partir du moment où l'on rencontre P et « Si P alors Q » dans les prémisses d'un argument.

La référence à une telle norme d'usage peut-elle constituer une justification rationnelle de l'adhésion à la règle du *Modus Ponens* ? Voici comment devrait raisonner un positiviste :

(i) Pierre accepte les énoncés suivants comme prémisses d'un argument : « s'il pleut, le sol est mouillé » et « il pleut »

(ii) Or, d'après (RMP), pour tous P et pour tous Q, n'importe quel locuteur est conventionnellement autorisé à inférer Q à partir de P et de « Si P, alors Q ».

(iii) Par instanciation universelle, il en découle que Pierre est conventionnellement autorisé à inférer « le sol est mouillé » s'il accepte déjà « s'il pleut, le sol est mouillé » et « il pleut »

(iv) Donc d'après (i) et (iii) Pierre est conventionnellement autorisé par *Modus Ponens* à inférer que le sol est mouillé

On voit clairement dans ce raisonnement que la position conventionnaliste ne permet pas d'échapper à la circularité dans la justification des règles logiques. Quine a souligné ce point dans son premier article important publié, « La vérité par convention », sur lequel nous allons maintenant nous pencher.

Quine, les définitions implicites et l'argument de circularité vicieuse

En quoi la théorie des définitions implicites implique-t-elle le conventionnalisme ? Pour les positivistes logiques, et en particulier pour Carnap, c'est parce que nous stipulons explicitement les règles que nous les acceptons comme des conventions. C'est sur ce point précis que Quine concentre ces attaques, dans l'argument suivant :

Si les conventions permettant de « constituer » la signification des concepts logiques prennent la forme de stipulations explicites, il faut que ces stipulations puissent elles-mêmes être formulées en français, sous forme de règles générales. On peut facilement montrer que des occurrences des concepts logiques fondamentaux vont figurer dans la formulation explicite des règles. Il en résulte une circularité vicieuse : la signification des concepts logiques est constituée par les règles explicites stipulant les conventions ; mais ces règles ne peuvent être formulées que si nous maîtrisons *déjà* le sens des concepts logiques fondamentaux.

Considérons de nouveau l'exemple de la conjonction, plus particulièrement de la règle d'élimination. Voici une formulation explicite de la stipulation gouvernant cette règle :

Pour tout locuteur L et à tout moment, et pour tous les énoncés de forme « φ et ψ », *L* est rationnellement autorisé à affirmer φ (ou ψ) dès lors qu'il a été justifié à affirmer auparavant « φ et ψ ».

Il est manifeste que le concept de conjonction se trouve utilisé dans la formulation de cette stipulation, qui est pourtant censée constituer le sens de ce concept. Il y a donc bien une circularité vicieuse, qui est exactement celle que nous avions mise en évidence au paragraphe précédent.

L'argument de Quine est imparable, mais il n'est décisif que contre une version bien précise du conventionnalisme : la version selon laquelle les conventions stipulant les transitions inférentielles ou les vérités logiques constitutives du sens des constantes logiques doivent être *formulées explicitement* par des énoncés linguistiques. Or, une autre interprétation de la théorie des définitions implicites est possible. On peut en effet considérer que la connaissance des conventions constituant le sens des constantes logiques est *implicite* plutôt qu'explicite. Il n'est pas nécessaire, pour suivre une règle, de connaître une formulation linguistique explicite de la règle. A vrai dire, il est douteux qu'une telle connaissance explicite soit vraiment disponible dans la plupart des situations dans lesquelles nous pouvons considérer à juste titre que nous suivons une règle. Si l'on accepte cette interprétation modeste de la théorie des définitions implicites, c'est par le comportement des agents rationnels, et tout particulièrement leur comportement inférentiel, plutôt que dans leurs connaissances explicites de stipulations formulées linguistiquement, que l'on pourra reconnaître qu'ils suivent telle ou telle règle. Ainsi, la sémantique dit des « rôles conceptuels » considère que certaines dispositions à produire des inférences où figurent les concepts logiques sont constitutives de la signification de ces concepts. Par exemple, apprendre le sens du concept de conjonction revient à acquérir certaines dispositions à tirer certaines sortes d'inférences, précisément les inférences correspondant aux schémas d'introduction et d'élimination de la conjonction.

Certes, l'objection quinienne de la circularité ne s'applique pas à cette interprétation modeste de la théorie des définitions implicites, comme Quine le reconnaît d'ailleurs lui-même :

On peut soutenir que nous adoptons les conventions à travers notre comportement, sans les proclamer à l'avance en mots; et que nous pouvons, si nous le voulons, revenir dessus après coup, pour les formuler verbalement, quand nous avons un langage plein à notre disposition.

On peut soutenir que la formulation verbale des conventions n'est pas plus un préréquisit de l'adoption de conventions, qu'une grammaire est un préréquisit du discours ; que l'exposition explicite des conventions est simplement l'un des emplois majeurs d'un langage achevé parmi beaucoup d'autres. Conçues de cette façon, les conventions ne nous engagent plus dans une régression en cercle vicieux. L'inférence à partir de conventions générales n'est plus initialement réclamée, mais reste à un niveau ultérieur et avancé, où nous construisons les énoncés généraux des conventions et montrons combien les diverses vérités conventionnelles particulières, employées depuis le début, s'accordent justement avec les conventions générales telles qu'on vient de les formuler[8].

Cependant Quine s'empresse d'ajouter que la théorie des définitions implicites perd son pouvoir explicatif dès lors qu'on l'interprète d'une façon aussi modeste :

Si nous ôtons à la notion de convention linguistique les attributs d'être délibérée et explicite, nous risquons de la priver de toute force explicative et la réduire à un titre vain. Nous pouvons nous demander ce que quelqu'un ajoute à l'énoncé minimal que les vérités logiques et mathématiques sont a priori, ou à l'énoncé comportemental, plus minimal encore, qu'elles sont admises avec fermeté, quand il les caractérise comme vraies par convention, en un tel sens. (*Ibid*.).

Effectivement, il est indéniable que l'interprétation modeste de la théorie des définitions implicites ne constitue qu'une direction de recherche susceptible de conduire à une épistémologie des vérités logiques, mais certainement pas à une théorie déjà achevée et satisfaisante de leur justification. Nous allons donc essayer de donner plus de substance à cette esquisse de théorie.

Le rationalisme modéré

Une interprétation modeste de la théorie des définitions implicites conduit à une position que je désignerai, en suivant Christopher Peacocke, sous l'appellation de « rationalisme modéré »[9]. Il s'agit d'une position rationaliste car elle maintient l'idée d'une justification *a priori* des principes logiques ; en même temps, elle peut être qualifiée de « modérée », puisqu'aucun appel n'est fait à une mystérieuse faculté d'intuition intellectuelle. Le but de cette section est de présenter cette position, puis de discuter les principales difficultés auxquelles elle doit faire face.

---

[8] Willard van Orman Quine, « La vérité par convention », trad. fr. non publiée de Julien Dutant, Université de Paris IV-Sorbonne, p. 21.

[9] Voir par exemple Christopher Peacocke, « Explaining the A Priori: the Programme of Moderate Rationalism », in P. Boghossian et C. Peacocke (dir.), *New Essays on the A Priori*, Oxford University Press, New-York, 2000.

Etre justifié vs. être autorisé à utiliser une règle

L'idée centrale du rationalisme modéré s'inspire fortement de la théorie des définitions implicites. Voici comme Paul Boghossian — l'un des défenseurs de cette approche — la caractérise :

L'idée, c'est qu'un ensemble particulier d'inférences où figure l'expression « si... alors... » en constitue la signification pour un penseur : au sein de toutes les inférences dans lesquelles « si... alors... » peut participer ou participe effectivement, un sous-ensemble spécifique est responsable de la détermination de sa signification[10].

Selon Boghossian, ou peut considérer que les constantes logiques voient leur dénotation déterminée précisément à l'aide de certaines règles canoniques. Ainsi, Boghossian soutient en substance que le principe suivant est correct :

(RC) le conditionnel « si... alors... » dénote l'unique fonction de vérité qui soit telle, si elle existe, que les transitions inférentielles canoniques en question préservent la vérité des énoncés où figure l'expression.

Comme Boghossian le souligne, la précision « si elle existe » est importante : l'exemple du connecteur « Tonk », introduit par Prior et discuté par Pascal Engel dans son exposé, montre que n'importe quel ensemble de règles d'inférences ne permet pas de déterminer une valeur de signification[11].

En quoi l'idée centrale du rationalisme modéré peut-elle nous faire avancer dans notre enquête sur la rationalité des démonstrations ? Parce qu'il semble plausible d'affirmer que si la *signification même* d'un symbole logique comme le conditionnel est fixée à l'aide d'un principe telle que (RC), les locuteurs sont au moins, de ce fait, rationnellement *autorisés* à utiliser le symbole. En effet, si la disposition à inférer conformément au *Modus Ponens* fait partie des règnes canoniques qui contribuent à fixer la signification du conditionnel, il paraît évident qu'un locuteur ne peut qu'être rationnellement autorisé à suivre cette règle. Car dans le cas contraire, c'est-à-dire s'il était interdit de suivre la règle, on ne voit pas comment le conditionnel pourrait posséder la signification qui est la sienne (du moins si le principe RC est vrai).

La notion *d'autorisation* est ici importante, et il convient de la distinguer de celle de *justification*. Pour les positivistes logiques, les conventions linguistiques pouvaient être mentionnées comme des *justifications explicites* des règles d'inférence logiques. Or, nous l'avons vu, de telles justifications apparaissent nécessairement circulaires. C'est la raison pour laquelle les rationalistes modérés font appel à une notion plus faible : le principe (RC) nous *autorise* immédiatement à effectuer certaines transitions inférentielles, même lorsque nous ne

---

[10] Paul Boghossian, « Knowledge of Logic », in P. Boghossian et C. Peacocke (dir.), *New Essays on the A Priori*, Oxford University Press, New-York, 2000, p. 248.

[11] Pour une présentation de cette question, voir aussi Pascal Engel, *Va savoir !*, Hermann, Paris, 2007, p. 213.

sommes pas capables d'expliciter ce principe, et donc de fournir une justification explicite du schéma inférentiel que nous acceptons pourtant.

Soulignons que la notion d'autorisation semble devoir de toute façon jouer un rôle important en épistémologie. Ainsi, une expérience perceptive autorise un agent à endosser un jugement de contenu correspondant, même si l'agent ne peut pas donner de justification explicite de la raison pour laquelle il tient son jugement pour vrai, si ce n'est en renvoyant au contenu de son expérience. Or, comme de nombreux épistémologues l'ont noté, il est douteux qu'on puisse fournir une justification non-circulaire de la fiabilité de nos perceptions. De même, un témoignage autorise *prima facie* à former une croyance, puisqu'il n'y a en général pas de raison de douter de la fiabilité des autres personnes, et ce même en l'absence d'une capacité à justifier explicitement la croyance en articulant en détail les raisons positives qui nous poussent à accorder crédit à nos semblables dans des circonstances normales de communication.

Comment un rationaliste modéré peut-il répondre à l'objection de circularité ? D'abord en rappelant la distinction entre être rationnellement autorisé à suivre une règle et posséder une justification explicite d'une croyance ou d'un jugement. Le but du rationalisme modéré n'est pas de répondre au sceptique en proposant une justification explicite et non-circulaire des principes logiques fondamentaux. A vrai dire, si la théorie que nous avons esquissée est juste, il est tout bonnement impossible de formuler de telles justifications non-circulaires, puisqu'il faut être déjà disposé à inférer suivant les règles logiques pour que les constantes logiques soient dotées de signification.

Le rationaliste modéré réplique donc à l'objection de la circularité en faisant remarquer que toute circularité n'est pas vicieuse, et qu'utiliser un symbole sans justification explicite non-circulaire ne revient pas à l'utiliser sans aucune légitimité rationnelle. On sait bien, de façon semblable, qu'il n'est pas possible de définir tous les mots d'une langue ; de même, le rationaliste modéré souligne que l'on ne peut donner de justification explicite pour tous les principes.

Conclusion : Les difficultés du rationalisme modéré

La position rationaliste modérée présente un avantage insigne : il est très difficile d'imaginer une alternative qui soit vraiment convaincante. Pourtant, nous allons voir qu'elle rencontre des difficultés importantes. Je voudrais, pour conclure cet exposé, énumérer quelques-unes de ces difficultés.

Dans les versions les plus courantes de la position rationaliste modérée, qui s'inspirent de la théorie des définitions implicites, les règles d'inférence définissent implicitement la signification des concepts logiques qui leur sont associés. Mais en logique, doit-on soutenir que c'est la connaissance des règles qui détermine la signification ? N'est-ce pas, au contraire, la saisie des significations qui détermine quelles sont les règles d'inférence fiables pour un

certain concept logique ? Dans une preuve de fiabilité, nous nous reposons sur notre compréhension du sens des concepts logiques afin de démontrer que les règles qui leur sont associées conservent la vérité dans les inférences. Si la réactivation de la théorie des définitions implicites par les rationalistes modérés est correcte, il est très difficile de comprendre quel peut être au juste le statut de telles démonstrations de fiabilité.

Par ailleurs, et de façon liée, on peut s'interroger sur la nature de l'autorisation rationnelle qu'est censée conférer une disposition à suivre une règle constituant le sens d'un concept logique. S'agit-il d'une « compulsion » aveugle ? Mais si elle est aveugle, comment pourrait-elle être rationnelle[12] ?

Enfin, il semble qu'une approche partant de l'idée de définition implicite aille de pair avec une conception excessivement dogmatique de la logique et des mathématiques. Selon une telle approche, toute remise en question d'un principe logique fondamental repose en effet nécessairement sur un malentendu portant sur le sens des concepts, et non sur un désaccord substantiel portant sur les faits. Mais peut-on accepter qu'un logicien classique et un logicien intuitionniste ne parlent absolument pas de la même chose lorsqu'ils débattent de la vérité du principe de double négation (que le logicien classique accepte alors que le logicien intuitionniste le rejette) ? Par ailleurs, comment comprendre, dans un tel cadre, la découverte de nouveaux axiomes ou de nouveaux principes de raisonnement ? Doit-on soutenir que les mathématiciens ne comprenaient pas le concept d'ensemble de la même façon avant et après la formulation explicite de l'axiome du choix ?

Annexe : compte-rendu de la discussion

L'atelier commence par un tour de table, puis par la confrontation des différentes manières d'aborder le thème de la démonstration. On remarque que la notion peut être traitée pour elle-même, ou en lien avec d'autres notions au programme. De la discussion émergent deux façons bien distinctes d'envisager ce thème.

Il est par exemple possible de l'intégrer à un cours portant sur les mathématiques. A cet égard, plusieurs participants soulignent la pertinence d'une réflexion sur le lien entre démonstration et axiomatisation, et sur l'intérêt que les élèves peuvent porter au développement des géométries non-euclidiennes. L'avantage de la démarche est qu'elle permet de mobiliser les connaissances acquises dans le cours de mathématiques, en organisant même éventuellement des cours à deux voix, avec un collègue enseignant de mathématiques.

---

[12] Sur ces points, voir Bill Brewer, « Compulsion by Reason », *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume* 69, 1995, pp. 237-253, ainsi que la discussion de Christopher Peacocke dans son *Truly Understood*, Oxford University Press, New York, 2008.

Une autre façon d'aborder le thème de la démonstration est de l'intégrer à une réflexion sur la connaissance, en particulier sur la notion de justification. Démontrer, c'est en effet l'une des manière de justifier une thèse. L'organisateur de l'atelier souligne, à ce moment de la discussion, que le thème de la démonstration gagne à son avis à être mis en relation avec la problématique plus générale de la justification. Même s'il y a bien entendu des types très différents de preuves (une preuve mathématique se distingue d'une preuve expérimentale par exemple), vouloir prouver consiste toujours à vouloir formuler des raisons de soutenir une certaine thèse.

A ce moment de la discussion, il nous a semblé souhaitable de préciser la terminologie. Comme l'a d'emblée souligné un participant, la logique n'est pas au programme des classes terminales en philosophie, et elle n'est guère enseignée non plus en classe de mathématiques. Il semble donc particulièrement important de permettre aux élèves de se familiariser au moins avec les concepts centraux de ce qu'on pourrait appeler « la logique informelle » : preuves, arguments, arguments inductifs, arguments déductifs, relation de conséquence logique. On considère en général qu'une preuve est une espèce qui appartient au genre des arguments. Même si le concept de démonstration renvoie avant tout au domaine de la déduction, singulièrement en mathématique, il semble que s'interroger sur la nature des démonstrations revient à s'interroger sur la nature des arguments, sur ce qui fait donc que certains discours confèrent une autorité particulière vis-à-vis d'une thèse. Afin de nous entendre sur le sens des concepts les plus pertinents pour le débat, nous avons rappelé ce qui distinguait un argument déductif (les prémisses nécessitent la conclusion, au sens où il est impossible que les prémisses soient vraies et la conclusion fausse) d'un argument inductif (les prémisses rendent la conclusion probable, même si elles ne la nécessitent pas, et s'il est donc possible que de nouvelles informations annulent la conclusion) et d'un sophisme (il n'y a pas de lien rationnel du tout entre prémisse et conclusion). Nous avons surtout discuté par la suite des arguments déductifs. Trois questions sont abordées : 1) la question du caractère démonstratif ou non des dissertations philosophiques, 2) la question du caractère argumentatif du discours philosophique, enfin 3) la question de la trivialité de la logique, en relation avec le fameux paradoxe de J. S. Mill.

À propos de la première question, chacun s'accorde à reconnaître qu'au moins idéalement, une dissertation philosophique doit être argumentée, au sens où elle doit formuler des justifications pour les thèses qui s'y trouvent discutées. C'est après tout la différence entre faire de la philosophie et simplement exprimer ses opinions, ou les opinions de X ou de Y. Il y a cependant débat sur la façon dont cet idéal doit en quelque sorte se trouver réalisé dans les copies. Ne faut-il pas craindre que l'exigence de justification pousse les élèves à confondre philosophie et géométrie, ou à développer des « argumentaires » en lieu et place de la problématisation et de la réflexion philosophique ? N'y a-t-il pas par ailleurs une tension entre le style argumentatif et l'exigence d'une confrontation dialectique de thèses ?

A propos de la seconde question, l'intervenant souligne que les arguments effectivement produits dans les textes philosophiques sont en général déductifs. Cela ne conduit cependant pas à confondre activité philosophique et activité mathématique, puisque les déductions

mathématiques partent d'axiomes, c'est-à-dire de propositions nécessaires que l'on considère en général comme certaines, alors que les prémisses des arguments philosophiques sont souvent (sinon toujours) discutables. S'il est dans beaucoup de cas intéressant de faire ressortir la structure logique d'un argument philosophique, c'est moins pour conférer une plus grande autorité à sa conclusion que pour mettre en évidence ses prémisses, qui peuvent faire dès lors l'objet d'un examen critique. Par ailleurs, la question de l'existence d'une relation interne entre l'exigence d'argumentation et une manière « analytique » de faire de la philosophie est soulevée. L'intervenant est très sceptique vis-à-vis de cette idée. Il lui semblerait étrange de considérer que Platon, Aristote, Leibniz, ou Kant n'argumentent pas bien, et tout aussi étrange de les considérer comme des philosophes « analytiques ». Il avoue une certaine perplexité, à cet égard, à propos des controverses que la question de la place de l'argumentation dans l'enseignement de la philosophie suscite, et n'entend pas entrer dans ces controverses.

Quant à la dernière question, enfin, l'intervenant commence par répéter que la caractéristique essentielle des déductions réside dans le fait que la vérité des prémisses s'y trouve nécessairement conservées dans la conclusion. Il en découle qu'en un sens, la conclusion d'une déduction ne peut contenir plus d'information que ses prémisses. Cela n'implique pas que la conclusion soit triviale : si c'était le cas, il faudrait en effet aussi conclure que les théorèmes d'une théorie mathématique sont triviaux pour quiconque connaît les axiomes de la théorie, ce qui est bien entendu absurde. Le problème apparaît cependant particulièrement difficile : nous apprenons bien quelque chose lorsque nous démontrons des théorèmes ; mais quelle est la nature de cette connaissance, puisque les démonstrations procèdent de façon déductive, et qu'aucune information n'est ajoutée, dans une déduction, entre les prémisses et la conclusion ? On pourrait voir dans ce problème — discuté aujourd'hui sous le nom de « paradoxe de l'omniscience logique », puisqu'il semble que la connaissance des axiomes suffisent pour connaître toutes leurs conséquences logiques — une raison d'endosser l'idée kantienne selon laquelle les démonstrations mathématiques procéderaient toujours par « construction de concept », en faisant intervenir l'intuition pure, et donc le synthétique *a priori*. L'intervenant remarque que cela ne résoudrait pas le problème : les théories mathématiques contemporaines sont en effet bel et bien présentées de façon entièrement déductive. Dès lors, et même si l'on acceptait l'idée kantienne selon laquelle les *axiomes* mathématiques exprimeraient des jugements synthétiques *a priori*, le problème de l'omniscience logique se reposerait : comment se fait-il en effet que nous apprenions quoique ce soit au travers de ces chaînes déductives ?

A la suite de cette discussion préalable, nous avons procédé à un approfondissement des principaux thèmes discutés dans l'exposé de Pascal Engel. Nous avons donc abordé la question de la justification des règles logiques, et de la circularité de cette justification. J'ai rédigé un document qui reprend mon exposé en le développant, et qu'on trouvera ci-dessus. Je voudrais cependant revenir ici sur les principaux points qui ont fait l'objet de discussion pendant cette partie de l'atelier.

La notion d'autorisation (*entitlement*) a suscité à juste titre de nombreuses interrogations. Même si la distinction entre justification (« *justification* » ou « *warrant* ») et autorisation peut sembler intéressante et légitime, on peut se demander si elle n'introduit pas un certain arbitraire dans la réponse au trilemme d'Agrippa. Si le fait que les règles logiques constituent le sens des concepts fondamentaux (la disjonction, la négation, la conjonction, le conditionnel) nous autorise rationnellement à utiliser ces règles, ne devrait-on pas en conclure que n'importe quelle règle susceptible de constituer une signification pourra également conférer une autorisation, quelque arbitraire qu'elle soit ? Une discussion du cas de la constante logique arbitraire « Tonk », inventée par Prior, illustre ce point. Les règles pour Tonk, rappelons-le ne permettent pas de conserver la vérité de quelque énoncé que ce soit : au contraire, elles rendent possible la dérivation de contradictions. La règle d'introduction s'inspire de la règle d'introduction de la disjonction, puisque l'on peut inférer la formule « P tonk Q » à partir de la formule P. En revanche, la règle d'élimination s'inspire de la règle d'élimination pour la conjonction : de « P tonk Q » on a le droit d'inférer Q. On voit du coup que d'une prémisse quelconque P, l'on peut dériver n'importe quelle formule Q, y compris une contradiction, de la façon suivante : P ; P tonk Q (par la règle d'introduction), Q (par la règle d'élimination).

Pour répondre à l'importante objection de l'arbitraire des règles, il semble nécessaire de faire appel au concept de vérité, de la façon suivante : n'importe quelle règle ne permet pas de constituer n'importe quelle signification pour un symbole logique donné, comme le montre le cas de « Tonk ». Il faut donc préciser qu'un ensemble de règles ne permet de définir implicitement le sens d'un concept logique qu'à la condition que ces règles puissent conserver la vérité des énoncés où le concept se trouve exprimé. On voit donc que les règles d'inférence utilisées dans les définitions implicites des concepts logiques ne sont pas arbitraires : une règle ne peut définir implicitement le sens d'un concept qu'à la condition expresse qu'il existe une interprétation de ce concept selon laquelle la règle d'inférence permet de conserver la vérité entre les prémisses et la conclusion. Ce n'est évidemment pas le cas pour « Tonk » : aucune interprétation de ce type n'existe pour ce symbole, puisqu'on peut toujours dériver une contradiction d'une prémisse quelconque supposée vraie.

A propos de la question de la justification des principes d'inférence et de la circularité de cette justification, un mot sur les textes de Pascal, qui ont fait l'objet d'une discussion assez nourrie. Les « preuves » des axiomes ne sont pas à recevoir comme des démonstrations. Sinon Pascal serait incohérent, puisque ces « preuves » devraient ou bien être circulaires, ou bien reposer sur des prémisses moins claires que les axiomes qu'elles seraient supposées « prouver ». Il qualifie d'ailleurs de « bagatelle » la longue discussion dans laquelle il donne ces « quasi-preuves » des axiomes (« il est un temps pour niaiser », dit-il). Ceux qui prétendent échapper à la lumière des axiomes de la géométrie vont, selon Pascal, à l'encontre des lumières de la religion chrétienne. Les « preuves » de Pascal, il faut le souligner, sont indirectes ; elles ne portent pas sur le contenu des axiomes eux-mêmes, mais sur la reconnaissance (ou la non-reconnaissance) de ces axiomes par un interlocuteur. Il est très important, je crois, de bien distinguer ce type de justification dialectique ou dialogique de la

justification par les définitions implicites, telle qu'elle est défendue dans la littérature contemporaine.

En conclusion de ce compte-rendu, et puisque les relations entre l'histoire de la philosophie et la recherche en philosophie contemporaine ont fait l'objet de nombreuses discussions pendant les deux jours qui nous ont réunis, l'intervenant voudrait souligner qu'il est parfois un peu hasardeux de chercher des anticipations de thèses ou d'arguments contemporains chez les auteurs de notre tradition. La façon dont la question de la justification des règles logiques se pose aujourd'hui lui semble réellement nouvelle. Elle repose sur la théorie des définitions implicites qui apparaît assez tardivement dans l'histoire de la philosophie de la logique, d'abord chez Poincaré puis dans le Cercle de Vienne.

Liberté, normes et vie sociale

André Conrad

IA-IPR (Académie de Nancy-Metz)

1-*Société et communauté: communautarisme et libéralisme/ individualisme:*

a- Complexité:

Immense dossier où il est plus facile de décrire schématiquement des opinions que de cerner un problème, et surtout de saisir quelle fausse prénotion, quel présupposé, quel préjugé, nous empêchent de le résoudre. Est-ce notre conception de la société, celle de la communauté, celle de l'individu? On sent dans le débat une abstraction, une métaphysique au sens péjoratif (A. Comte), une description manquée de l'activité en société, un manque de finesse. Il manque l'enveloppement des activités (l'inscription d'un acte dans plusieurs registres – économique- esthétique- éthique etc.), leurs relations psycho-sociologiques, leur architecture sémantique sur différents plans. Par exemple, de Maistre répondait à celui qui disait qu'un soldat valeureux un jour devint roi que pour qu'il y ait un soldat il fallait qu'il y eût une solde donc un roi. De l'autre bord, Constant : “ *on aime, de nos jours (1814), à ne considérer les soldats que comme des instruments dociles qu'il suffit de savoir habilement employer : cela n'est que trop vrai à certains égards. Il faut néanmoins que ces soldats aient la conscience qu'il existe derrière eux une certaine opinion publique; elle les anime presque sans qu'ils la connaissent; elle ressemble à cette musique, au son de laquelle ces mêmes soldats s' avancent à l'ennemi*”. Mais il manque surtout une description plus juste de l'action ou de la liberté (ce qui revient au même).

En première apparence, le noyau problématique est le *paternalisme*, nous dirons qu'il s'agit de décider du juste rapport de contrainte (quelle que soit sa forme, pénale ou d'opinion) de la société sur les individus. Ou, selon Mill, la nature et les limites des contraintes (par la sanction pénale ou par l'opinion) que la société peut légitimement exercer sur l'individu.

b- Le communautarisme serait holiste, il sacrifierait l'individu à la société, ce dernier vivrait pour elle et par elle, non seulement physiquement mais moralement, par un rappel incessant, indiscret de la façon dont il devrait vivre, rendant l'individu constamment visible (cf. les dystopies de Zamiatine ou Orwell). Mais il peut y avoir sacrifice (parfois plus coûteux) sans communautarisme, des guerres napoléoniennes à la première guerre mondiale et au-delà les exemples ne manquent pas. Chaque communauté étant particulière, c'est le code d'une

communauté qui formerait de façon maximale (Walzer) l'horizon des normes de l'individu. Cette description péjorative (le sacrifice n'est pas une notion stimulante, le particularisme ressemble à un échec philosophique) est aussi polémique et serait rectifiée ainsi, par un communautarien : l'individu n'est pas sacrifié, parce qu'il n'est pas délaissé, et c'est au contraire l'anti-communautarisme (et son universalité formelle), l'individualisme, qui sacrifie l'individu, en le privant (par l'existence privée) des moyens de se structurer, de se construire, de se réaliser, de s'accomplir, de se développer (des pronominaux qui sonnent ici étrangement, et que l'argument final soulignera), parce qu'il le prive des normes sans lesquelles, quelle que soit la sphère, ou l'ordre d'activité, il n'y a pas de liberté effective, c'est à dire de capacité de réussir quelque activité que ce soit dans un ordre donné. Même pas de droit (cf. Burke, où est l'homme des droits de l'homme? Je connais les Anglais, etc.) ni de protection (Herder: « le coeur blasé du cosmopolite n'est une hutte pour personne »). Et seule la communauté porte les normes, dans la quasi hypnose ou suggestion d' exemples à imiter, parce que seule elle les incarne, et comme toute incarnation, historiquement, donc de façon particulière, avec une part d'imaginaire. La liberté est ici entendue comme liberté réelle(opposée à formelle), comme capacité, comme *liberty to* (Aron) comme *exercise concept* (Taylor) comme liberté positive (Isaiah Berlin), comme un « faire », elle qualifie non un être mais une activité. On sait que La déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 a reçu 5 corrections, la plus rapide (2-10-89), avant l'acceptation du roi, étant relative au début de l'article 4: « *La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui.. »* devenu par correction « grammaticale », « *La liberté consiste à* pouvoir faire *tout ce qui ne nuit pas à autrui. Ainsi, l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits. Ces bornes ne peuvent être déterminées que par la loi* », un réflexe “anti-communautarien” d'un député?

Le communautarisme n'est pas forcément totalitaire ou théocratique ou idéocratique, de droite ou de gauche, étatique ou pas (cf. Clastres et *La société contre l'Etat*), il ne substantialise pas nécessairement la société et l'individu, selon le reproche de Norbert Elias dans « *La société des individus »*, titre provocateur d'une exigence, d'un effort à faire de penser en termes de relation, mais il privilégie « *l'imbrication relationnelle des individus* » (Xavier Martin), refuse d'en faire des sujets indivisibles constitués avant ou hors de la relation, des atomes. Ils seraient plutôt des êtres inachevés, néoténiques au-delà de leur développement physique, voire inachevables, des êtres embryonnaires, larvaires, dont la vie collective serait une obligation, pour lesquels la vie politique n'est pas facultative (cf. § 258, *Philosophie du droit*, de Hegel), tutorés, mis en tutelle, et dont la majorité ne sera jamais qu'une fiction juridique. Ou bien, l'individu serait rare, aussi exceptionnel que le génie. Le communautarisme rejoint le naturalisme politique d'Aristote et sa définition de la communauté politique comme communauté de la vie bonne, de la vie réussie, contre le contractualisme, même s'il y a de bons arguments pour distinguer Aristote de ce schéma, car si l'enjeu éthique de la vie politique le rapproche de lui, son refus du type d'unité politique platonicien l'en éloigne, et le commun ici se gagne sur la communauté. D'ailleurs n'est communautaire chez Platon que la caste

dirigeante, si bien conditionnée par l'épreuve de la teinture (autre béquille, métaphorique, que la “musique”) des guerriers.

c- Préférer la société (civile), être libéral, ou individualiste, c'est dire que l'individu-adulte (ou civilisé, car il y a des peuples -enfants, et Mill réserve le sort de ceux qui sont bien contents d'avoir un Charlemagne ou un Akbar – *liberty, as a principle, has no application to any state of things anterior to the time when mankind have become capable of being improved by free and equal discussion. Until then, there is nothing for them but implicit obedience to an Akbar or a Charlemagne, if they are so fortunate as to find one*) peut assumer ses choix relationnels, qu'ils relèvent de son consentement ou de sa décision, dans la limite du consentement d'autrui, ce qui forme la seule exigence, minimale, qui lui incombe. Le rapport à la collectivité est un simple rapport de garantie par rapport à des possibilités, les sacrifices consentis (la fiscalité, la guerre par exemple) concernant seulement l'intérêt commun, c'est à dire la part commune des intérêts privés, ou particuliers, ce dont je suis redevable à la collectivité pour l'exercice de mes droits. La liberté est ici liberté formelle, liberté-indépendance, liberté négative, *liberty from* (Aron) ou *opportunity concept* (Taylor : concept de possibilité), et l'État un instrument minimal de garanties. Cf. la célèbre illustration de Constant: l' État doit faire des routes (nos impôts y contribuent en raison de l'intérêt que nous avons en commun de pouvoir circuler) mais il n'a pas à nous dire quelle direction emprunter. Anti-paternalisme qui s'appuie sur la dénonciation de ce mensonge : “ le désir, le voeu des peuples, leur amour pour un pouvoir sans bornes, qui les comprime, les enchaîne, *les préserve de leurs propres erreurs, et les empêchent de se faire du mal*, seul à leur en faire lui-même et lui seul” (*De l'usurpation*, chap. 14). La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen reçoit des lectures diverses, celle de S. Rials me paraissant juste, d'une conception lockéenne, ou l'Etat est « un moyen de garantie des droits individuels », “la société étant réduite à une somme d'individus définitivement irréductibles et l'Etat un simple instrument sans autonomie ni fins propres” (p. 397 de La déclaration des droits de l'homme et du citoyen). Ce qui est conforme à la position de Siéyes: la res-publica, la république ne doit pas être une res-totale.

d- Ces positions schématiquement décrites ont des connotations plus ou moins polémiques : au libéralisme dépourvu de moralité, quasi cynique ou égoïste, calculateur, on opposera l'émotion altruiste et philanthropique; inversement, à la la clôture communautaire on opposera l'ouverture (aussi selon la modulation que Popper apporte au clos-ouvert de Bergson); à la froideur individualiste, la chaleur du vivre ensemble. A l'émancipation de l'individu dans la société libérale, on oppose la fatigue d'être soi et ses dépressions / addictions, jeu, sport, drogue et télévision (Ehrenberg) des sociétés compétitives, et non coopératives, où règne la culture indéfinie de la performance. La fréquence des individus n'est alors que la fréquence des désolés arendtiens, libres et vides en apparence et, en réalité, envahis de suggestions, mimétiques sans originalité, “foule solitaire”. Une illustration de la froideur bourgeoise, imputée au libéralisme : dans *le Sceptique résolu*, R. Ruyer : *De la méfiance des embrassades*

collectives : une femme interrogée sur le plus beau moment de sa vie aurait dit : les quais de gare lors du départ des soldats en 14, à cause des effusions; Ruyer ironise là contre comme aussi sur la lamentation contre les isolants sociaux qui séparent les individus dans les transports en communs, ou dans les files d'attente, ces vies juxtaposées ! et rappelle le mot de Rouget de l'Isle, vieilli, au début des émeutes de 1830 entendant la Marseillaise: « c'est que ça va mal ».

L'association du libéralisme à une quasi immoralité (ou à tout refus de la bienfaisance organisée et institutionnelle) vient de son laisser-faire, de sa non-sollicitude (Mandeville-vices privés/ vertus publiques) le bien commun n'étant que la part commune de l'intérêt particulier. Mais il a de multiples formes morales, car on ne peut pas défendre la liberté sans par là même défendre la moralité, seulement, soit en vue de l'authenticité (Mill), soit en faisant même de la morale la “tradition” propre à une idée de la collectivité comme lieu de poursuite de la satisfaction de l'intérêt particulier, c'est le cas de Hayek, qui pousse à son comble l'anti-communautarisme en refusant même le mot « société » (*La présomption fatale*), et le mot « social », mot empoisonné et mot fouine (*weasel word*, qui, comme la fouine vide de substance un oeuf sans qu'on s'en rende compte, vide de sens le mot qu'il qualifie). En réalité, le mot société serait hyper-communautaire, il a par sa racine une prénotion fausse, animiste, de l'existence collective moderne, et moderne depuis longtemps, déjà du temps d 'Aristote, qui n'avait, selon Hayek, rien compris à l'économie (Keynes non plus, c'est rassurant). Le “socius” est le compagnon visible, avec qui on fait route, ce qui suppose un dessein commun, un projet, une intention qui survole l'association, qui la domine. Or, pour Hayek, la “société” ne peut être voulue, il faudrait parler d' “ordre étendu” dont l'émergence est spontanée sans intention. Préjugé scientiste et évolutionniste d'une genèse spontanée de l'ordre (Aristote n'a, pour les mêmes raisons, selon Hayek, rien compris à la biologie). L'ordre s'étend, émerge, moyennant des desseins particuliers qui ne le visent pas, mais qui obéissent à des signaux, le profit, comme feed-back des allocations de ressources (“on ne tue pas l'ours avant d'avoir vendu sa peau”), et à des règles abstraites et générales d'abstention réciproque d'avidité (pudeur de Protagoras, respect de la propriété, de la parole donnée, des contrats), qui, comme pour Hume, sont empiriques, s'imposent par leur efficacité à long terme, confirmées par leur efficacité. La morale = la tradition, c'est l'ensemble des règles sélectionnées de fait par la survie des groupes qui les ont adoptées, alors même qu'elles font violence au sentiment immédiat, instinctif, altruiste, sociétaire ou communautaire-même, comme à la raison, mauvais guide pour diriger, car incapable de s'informer sur un ordre émergent.. Ces règles restent extérieures, injustifiées, infondées, contraignantes, inintériorisables. Ironiquement, on pourrait dire qu'il est vain, selon Hayek, de moraliser le capitalisme; non pas parce qu'il est incurablement immoral ou amoral, mais parce qu'il ne tient et ne produit tout son effet (soulager la misère) que parce qu'il a la “moralité”. C'est la raison pourquoi il est discutable de ne pas verser des stock options à des dirigeants qui, même s'ils ont échoué, ont des contrats en bonne et due forme.. Car, à long terme (comme dit Hume, quand on fera le bilan, puisque la justice est un schème qui n'autorise pas d'actes de justice isolés, ni pour l'intérêt public, ni pour l'intérêt privé : “ Il est impossible de séparer le bien du mal. La propriété doit être stable

et doit être déterminée par des règles générales. Bien que le groupe en souffre dans un cas donné, ce mal temporaire est largement compensé par l'obéissance constante à la règle (...). Et même chaque individu doit se trouver gagnant *quand on fait le bilan…*”), le respect des contrats est au bénéfice de l'intérêt de tous. D'où l'animosité de Hayek contre Keynes : “ à long terme, disait ce dernier, nous sommes tous morts”, auquel Hayek impute une morale relâchée, celle du cercle de Bloomsbury dans la mouvance de quelques propositions de Moore. Déjà A. Comte aurait opposé (47 ème leçon: économie politique) : “ ériger en dogme universel l'absence universelle de toute intervention régulatrice quelconque, comme constituant, par la nature du sujet, le moyen le plus convenable de seconder l'essor spontané de la société” (p. 68 GF)… “n'admettre que ce degré d'ordre qui s'établit de lui-même”... ”sans réfléchir que toutes les questions humaines, envisagées sous un certain aspect pratique, se réduisent nécessairement à des questions de temps, ils osent répondre à toutes les plaintes que, à la longue, la masse de notre espèce et même la classe d'abord lésée, doivent finir par éprouver, après ces perturbations passagères, une amélioration réelle et permanente. ”

2- Benjamin Constant : recherche du problème.

« la liberté n'est un bien inestimable que parce qu'elle donne à notre esprit, de la justesse, à notre caractère, de la force, à notre âme de l'élévation. Mais ces bienfaits ne tiennent-ils pas à ce que la liberté existe? Si pour l' introduire, vous avez recours au despotisme, qu'établissez vous? De vaines formes. Le fonds vous échappera toujours » (1814, De l'esprit de conquête et de l'usurpation).

Commentaire:

Ce bref extrait mériterait un long commentaire. En résumé, il justifie la liberté (négative?) comme condition de la liberté (positive ?). Ou, mieux, il ne sépare pas *exercise concept* et *opportunity concept*. Il fait de cette séparation la raison des “vaines formes”, ces attitudes forcées, extérieures qui ne sont que prétextes pour couvrir des intérêts. La valeur de la première est fonction de la valeur de la seconde, son prix est relatif, conditionnel. Mais cette condition est nécessaire, on ne peut en faire l'économie.

La liberté positive suppose la liberté négative dans sa définition même (the instrument of my own, not other's acts of will, de même chez I. Berlin*).*

La liberté de ne pas être empêché et la liberté comme maîtrise de soi vont ici ensemble.

Même si on ne fait pas le bonheur de quelqu'un malgré lui, si l'autorité contraignante extérieure, prétend se confondre, s'identifier à la partie raisonnable de l'âme, qui est de nature supra individuelle, alors la résistance n'est que celle d'une partie inférieure indigne de considération : je ne t'impose comme loi que celle que tu te serais imposée si la partie supérieure de toi te gouvernait, donc tu es libre, et cette partie la meilleure de toi est

impersonnelle, elle ne peut souffrir d'être mise en action par un autre que toi, cette hétéronomie est une autonomie (pas de droits contre la raison)

Or, ici, Constant prévient (c'est d'expérience révolutionnaire qu'il parle) que cela n'aboutit qu'à un conformisme mort, psittacisme, langue de bois (Constant dit “convenue”), stéréotypie, “nage en la superficie de la cervelle” (Montaigne), qui ne modifie en rien le comportement ou, pire, développe des comportements inférieurs sous un motif supérieur allégué.

C'est d'ailleurs la raison pourquoi Berlin dit qu'il est risqué de justifier la liberté négative, comme il est risqué de justifier un droit puisqu'aussitôt transparaît un devoir, et que pour garantir ce devoir, ou le prétexter, l'autorité court-circuitera les droits.

On comprend mieux alors aussi 1- le rôle que nous avions souligné des verbes pronominaux, et 2- la position de Constant à propos du droit de mentir, où se tient une leçon politique, celle du droit de résistance, précisément à la généralité d'une règle quand elle n'est qu' “une vaine forme”, ou, contre Hume, et Hayek, celle de la possibilité, casuiste, d'actes de justice isolés. La question du paternalisme débouche sur un problème: quel rôle joue la liberté négative des individualistes dans la réalisation, ou la conformation aux normes universelles, sans lesquelles il n' y a pas de liberté?

Index des auteurs cités ou évoqués :

- Aristote : *Politiques, livre III, chap. 9*
- Aron : *Essai sur les libertés*
- I. Berlin: (*La liberté négative et la liberté positive) Two concepts of Liberty*
- Burke : *Réflexions sur la révolution en France*
- A. Comte : *Leçons de sociologie (Cours de philosophie positive, 47è leçon)*
- B. Constant: Ecrits politiques : *De l'esprit de conquête et de l'usurpation*
- *Principes de politique*
- *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*
- N. Elias: *La société des individus*
- Ehrenberg*: La fatigue d'être soi*
- Hayek*: La présomption fatale*
- Hegel : *§258 Philosophie du droit*
- Herder: *Une autre philosophie de l'histoire*
- Hume *: Traité de la nature humaine, III, la morale, origine de la justice*
- J. de Maistre: *De la souveraineté du peuple*

- X. Martin : *Révolution française et socialisation de l'individu (IRED/Université de Rouen)*
- J-S. Mill: *On liberty*
- Orwell, *1984*
- S. Rials: *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen*
- R. Ruyer: *Le sceptique résolu*
- C. Taylor: *La liberté des modernes*
- M. Walzer : *Morale minimale, morale maximale*
- E. Zamiatine, *Nous autres*

Philosophie et sciences

Qu'est-ce qu'une loi de la nature ?

Anouk Barberousse
Chargée de recherches au CNRS

Scientifiques et philosophes partagent le même intérêt pour de nombreux thèmes, dont celui des régularités naturelles ou lois de la nature. Ils n'ont certes par les mêmes buts à leur sujet, puisque les scientifiques cherchent à les découvrir et à comprendre comment elles s'articulent, alors que les philosophes s'interrogent plutôt sur leur nature et leur source. Cependant, en réfléchissant aux régularités naturelles, les philosophes peuvent continuer une interaction féconde avec les scientifiques, qui prend son origine dans la philosophie naturelle de l'époque classique.

Dans cet exposé je voudrais montrer que le constat selon lequel les phénomènes obéissent à des régularités est à l'origine de questions qui sont à la fois scientifiques et philosophiques, et que ces questions circulent d'un domaine à l'autre sans heurt. C'est plutôt la division du travail et la spécialisation qui fait que certaines de ces questions sont plutôt scientifiques et d'autres plutôt philosophiques, sans coupure nette.

Comment les régularités naturelles s'articulent-elles les unes aux autres ? Quelles sont les hiérarchies qui les ordonnent ? Voilà pour des exemples de questions intéressant plus particulièrement les scientifiques. Est-il légitime de supposer l'existence de lois qui expliqueraient le constat que nous faisons de l'existence de régularités ? Quelle serait la nature de ces lois ? Ces questions sont davantage du ressort des philosophes, mais elles peuvent éclairer les premières. Le thème des régularités naturelles et des lois de la nature est donc un lieu de dialogue riche entre sciences, épistémologie et métaphysique, comme l'atteste l'histoire de la philosophie moderne et contemporaine.

Je donne d'abord quelques exemples de lois afin que cet exposé ne soit pas trop abstrait. Ils me servent à motiver quelques distinctions importantes dans la discussion. Je présente ensuite une façon d'analyser les lois qui a été courante au 20e siècle, à partir de l'analyse logico-linguistique des énoncés nomologiques, et je montre à quels résultats -- et à quels problèmes -- cette analyse à abouti, en la mettant en regard avec un extrait du livre de Feynman *La nature de la physique*. Feynman est réputé pour avoir une piètre opinion des philosophes ; pourtant nous verrons que le problème qu'il aborde dans cet extrait est en continuité avec les débats philosophiques. La dernière partie de l'exposé sera consacrée à la question de savoir

quelle est l'origine de la nécessité des lois de la nature. A cette occasion aussi je proposerai d'articuler un extrait du livre de Feynman aux discussions des philosophes des sciences.

1. Exemples de régularités naturelles

Donnons pour commencer quelques exemples de régularités naturelles, afin d'introduire quelques distinctions préliminaires.

• loi d'Ohm : U = RI

• équations de Maxwell (sous forme différentielle) :

$$\mathrm{div}\ \overrightarrow{E} = \frac{\rho}{\varepsilon_0}$$

$$\mathrm{div}\ \vec{B} = 0$$

$$\overrightarrow{\mathrm{rot}}\ \overrightarrow{E} = -\frac{\partial \overrightarrow{B}}{\partial t}$$

$$\overrightarrow{\mathrm{rot}}\ \overrightarrow{B} = \mu_0 \overrightarrow{j} + \mu_0\, \varepsilon_0 \frac{\partial \overrightarrow{E}}{\partial t}$$

La première distinction que nous pouvons introduire à partir de cet exemple est celle entre lois phénoménologiques ou empiriques (c'est-à-dire tirées de l'observation) et lois fondamentales. On peut ainsi montrer facilement que la loi d'Ohm, même si elle a été découverte avant les équations de Maxwell, peut en être dérivée : elle en est une conséquence. Les équations de Maxwell sont donc premières, logiquement, par rapport à la loi d'Ohm.

De façon plus générale, l'ensemble des lois découvertes jusqu'à ce jour (ou du moins celles de la physique) possèdent une structure hiérarchique qui n'est pas absolument cohérente, mais qui permet dans certaines branches de distinguer des lois fondamentales et d'autres qui en sont dérivées. Par ailleurs, certains principes semblent au fondement d'à peu près toutes les autres lois, à savoir les principes de conservation :

« Lorsqu'on étudie les lois de la physique, on en découvre un grand nombre, compliquées et détaillées : lois de la gravitation, de l'électricité et du magnétisme, des interactions nucléaires, etc., mais à travers la variété de ces lois particulières règnent de grands principes généraux auxquels toutes les lois paraissent obéir : ce sont, par exemple, les principes de conservation, certaines qualités de symétrie, la forme générale des principes de la mécanique quantique […] » Feynman (1965, p. 68).

Les usages terminologiques des scientifiques ne permettent pas de deviner d'emblée quelles hiérarchies ordonnent les régularités qu'ils découvrent et utilisent dans les explications et prédictions qu'ils produisent. Les mots « loi » et « principe » sont souvent interchangeables, comme pour la « loi d'inertie » ; d'une langue à l'autre, une même équation peut passer du statut de loi à celui de principe ou de postulat. En outre, la distinction entre les régularités dites « phénoménologiques » et les principes fondamentaux servant à expliquer les régularités phénoménologiques n'est pas marquée linguistiquement. Enfin, certains principes sont plutôt d'ordre méthodologique, ou plus généralement métascientifique comme le principe de Mach, selon lequel ce qui est responsable de l'inertie d'une masse est l'ensemble des autres masses présentes dans l'univers. Ce principe est difficile à vérifier rigoureusement ; on suppose en général qu'il est vrai mais sans pouvoir l'articuler aux principes fondamentaux que l'on adopte par ailleurs.

Afin de mettre de l'ordre au sein de cette confusion terminologique, certains physiciens de la fin du 19e siècle et du début du 20e ont cherché à organiser l'ensemble des lois de la mécanique en un ensemble hiérarchisé et cohérent. Ainsi Kirchhoff, Hertz, Poincaré, par exemple, ont-ils cherché à isoler les concepts fondamentaux des concepts dérivés, et à ne garder qu'un nombre minimal de principes. Les résultats de cette entreprise sont contrastés : une certaine clarification conceptuelle a été atteinte, mais en général, les présentations de la mécanique ainsi obtenues ne sont pas utilisables dans le travail scientifique quotidien -- ce sont des objets conceptuels intéressants, mais inutiles dans la pratique. Par ailleurs, elles ne sont pas convergentes, ce qui jette le doute sur leur caractère d'ordonnancement définitif des lois de la mécanique.

Une seconde remarque s'impose à propos du double exemple ci-dessus de la loi d'Ohm et des équations de Maxwell, à savoir que les lois (en particulier celles de la physique) sont souvent énoncées sous forme d'équations. Cela signifie-t-il que les lois ne sont que des équations ?

Nous allons voir par la suite qu'il peut être fécond de prendre cette approche comme point de départ de l'analyse des lois.

Avant cela, considérons un autre exemple, celui du principe d'inertie :

• principe d'inertie

On a ici un exemple de loi qui n'est jamais vérifiée empiriquement, du moins à l'état pur. Doit-on considérer que son statut est celui d'un postulat, ou d'une description générale empirique ? Le principe d'inertie est-il comparable au principe de Mach ? Le fait que l'on n'observe jamais aucun corps qui obéisse au seul principe d'inertie, puisque tous les corps sont toujours soumis à des interactions gravitationnelles (au moins) ne doit pas nous induire en erreur : le principe d'inertie entre dans l'explication de nombreux phénomènes, et il est considéré, dans ces explications, comme ayant un contenu empirique. Examinons rapidement la structure générale de l'explication de la forme elliptique de la trajectoire des planètes autour du Soleil. Les deux prémisses de cette explication sont :

- les planètes, considérées indépendamment du Soleil, ont un mouvement rectiligne uniforme en vertu du principe d'inertie ;

- le Soleil exerce sur elle une force d'attraction gravitationnelle qui incurve leur mouvement rectiligne

- les caractéristiques particulières de la loi d'interaction gravitationnelle (dont il sera question dans la suite de cet exposé) et des distances entre le Soleil et les planètes font que leur trajectoire est elliptique.

Dans cette explication, le principe d'inertie est supposé décrire un fait empirique général, de même que la loi de l'interaction gravitationnelle à laquelle il est combiné.

2. L'analyse logico-linguistique des lois

Le point de départ de cette analyse, qui a été développée par les membres du Cercle de Vienne et leurs successeurs, est le fait que les régularités naturelles sont exprimées par des énoncés en langue naturelle ou en langage mathématique. Est-il nécessaire d'aller au-delà de ces énoncés, une fois qu'on les a analysés avec soin, et de postuler l'existence d'éléments inobservables qui les rendraient vrais ? La prudence épistémologique veut que l'on commence par l'analyse logico-linguistique.

La forme logique générale des énoncés nomologiques est la suivante :

$\forall x\ (Fx \rightarrow Gx)$

qui se lit : toutes les entités qui possèdent la propriété F possèdent également la propriété G. Analysons maintenant les avantages et les inconvénients de cette analyse logique. Nous allons

voir que les principaux points d'achoppement, tant scientifiques que philosophiques, concernent le quantificateur universel, l'interprétation à donner aux symboles F et G, et celle à donner à la flèche d'implication matérielle.

La première propriété, cependant, que l'on attribue aux énoncés nomologiques est d'être vrais -- ou du moins on les suppose vrais jusqu'à la découverte éventuelle d'information les contredisant. On peut donc adopter deux attitudes épistémiques fort différentes vis-à-vis des énoncés nomologiques : ou bien croire qu'ils sont vrais, ou bien les accepter comme vrais mais sans s'engager quant à leur vérité, en se réservant le droit de les abandonner si le besoin s'en fait sentir.

Comme nous l'avons vu ci-dessus avec l'exemple de la loi d'inertie, supposer que les énoncés nomologiques sont vrais aboutit parfois à des situations paradoxales. Certains énoncés nomologiques ne sont en effet jamais instanciés tels quels. Même si à strictement parler, ils peuvent être dits vrais même s'ils ne sont pas instanciés, cet usage va à l'encontre de l'intuition pour ce qui concerne les lois. Cependant, même s'ils ne sont pas instanciés tels quels, ils le sont en combinaison avec d'autres. Ils sont donc vrais « *ceteris paribus* », c'est-à-dire « toutes choses égales par ailleurs ». La question de savoir ce qu'il convient d'entendre précisément fait l'objet d'importants débats en philosophie, mais pas seulement, ainsi que l'extrait suivant du livre de Feynman le montre :

« Comment pouvons-nous appliquer nos lois à des domaines dont nous ne sommes pas sûrs ? D'où nous vient cette confiance qui nous permet de dire, parce que nous avons vérifié la conservation de l'énergie dans un cas, que le nouveau phénomène observé doit répondre à la loi de conservation de l'énergie ? De temps en temps on lit dans le journal que des physiciens ont découvert l'inexactitude d'une de leurs lois favorites. Est-ce donc une erreur de dire qu'une loi s'applique à un domaine encore inexploré ? Si vous n'affirmez jamais qu'une loi s'applique à un domaine que vous n'avez pas encore exploré, vous ne connaîtrez jamais rien. Si vous n'énoncer les lois qu'après avoir fini toutes les observations, vous ne pourrez alors jamais faire aucune prédiction. Et pourtant, la science ne sert qu'à aller de l'avant et à faire de nouvelles hypothèses. Il nous faut donc toujours prendre des risques, et dans le cas de l'énergie le plus plausible est qu'elle est conservée partout.

Ceci signifie bien entendu que la science n'est pas certitude ; à partir du moment où l'on fait une hypothèse sur un domaine expérimental que l'on n'a pas observé personnellement, on est forcément incertain. Mais on doit toujours avancer des affirmations sur des domaines inconnus, sinon tout ce travail ne sert à rien. Par exemple, la masse d'un objet change au cours du mouvement, en raison de la conservation de l'énergie. Etant donné la relation entre la masse et l'énergie, l'énergie associée au mouvement se manifeste comme une masse supplémentaire, les objets pèsent donc plus lors quand ils se déplacent. Newton croyait, au contraire, que les masses restaient constantes. Quand on découvrit que la thèse de Newton était fausse, les gens ne cessaient de dire : "Comme c'est terrible, les physiciens se sont aperçu qu'ils se trompaient !".

Pourquoi croyaient-ils avoir raison ? L'effet est très faible et ne se manifeste que si on approche de la vitesse de la lumière. Si vous faites tourner une toupie, son poids sera le même que si elle ne tournait pas, à une infime différence près. Aurait-il fallu dire alors : "Si le mouvement n'est pas plus rapide que tant, alors la masse ne change pas" ? Voilà qui serait certain. Non, car si l'expérience n'avait été faite qu'avec des toupies en bois, en cuivre et en acier, il aurait fallu dire : "Les toupies en cuivre, en bois et en acier, lorsque leur mouvement n'est pas plus rapide que …" Vous voyez que nous ne connaissons pas toutes les conditions nécessaires à une expérience. Nous ne savons pas si la masse d'une toupie radioactive est conservée. Il nous faut donc faire des hypothèses si nous voulons que la science serve à quelque chose. Afin de ne pas nous contenter de décrire des expériences déjà faites, il nous faut étendre les applications des lois au-delà du champ déjà exploré. Il n'y a rien de mal à cela, sinon que cela rend la science incertaine. Si vous pensiez jusque là que la science était sûre -- eh bien, c'était une erreur de votre part. » (pp. 89-90)

Feynman insiste ici sur les conséquences épistémologiques de la clause « *ceteris paribus* », qui pose également des questions sur la combinaison des lois entre elles, et donc sur la nature de leur supposée nécessité (certaines lois, celles qui empêchent les autres de s'appliquer telles quelles, sont-elles « plus nécessaires » que d'autres ?).

Passons maintenant à l'analyse des autres propriétés attribuées aux énoncés nomologiques. Ainsi que le quantificateur universel l'indique, les énoncés nomologiques sont supposés s'appliquer partout et en toutes circonstances. Le premier problème sérieux que rencontre l'analyse logique des énoncés nomologiques est que tous les énoncés universels ne sont pas des lois, car il existe des énoncés universels vrais qui sont contingents, comme le montre l'exemple suivant de Reichenbach. Reichenbach nous demande de comparer les deux énoncés universels vrais suivants :

(1) Toutes les sphères d'uranium enrichi (U235) sont de diamètre inférieur à 2 km.

(2) Toutes les sphères d'or (Au) sont de diamètre inférieur à 2 km.

Le premier de ces énoncés est une loi de la nature ; il est vrai en tout temps et en tout lieu, en vertu d'autres lois plus fondamentales régissant le comportement des atomes radioactifs et dont il est la conséquence. L'énoncé (2), en revanche, est purement contingent : il n'est la conséquence d'aucune loi mais simplement de la quantité d'or dans l'Univers.

Qu'entendons-nous exactement lorsque nous disons que (1) est une loi ? Contrairement à (2), il ne dépend pas de la quantité contingente d'uranium enrichi dans l'univers. Même s'il y en avait suffisamment, il serait physiquement *impossible* d'en construire une sphère de 2 km de diamètre. (1) apparaît donc comme un énoncé *nécessaire*, est c'est bien là, avec la vérité et l'universalité, la troisième propriété que l'on attribue couramment aux énoncés nomologiques.

Attribuer la nécessité aux énoncés nomologiques n'est envisageable que si l'on ne défend pas un empirisme strict. En effet, la position empiriste refuse de faire appel aux notions modales dans son étude de l'activité scientifique, car ces notions ne peuvent être analysées en n'ayant recours qu'aux faits empiriques. La seule nécessité selon les empiristes est logique, ou *ex vi*

terminorum. D'où l'intérêt, dans un cadre empiriste, de la question suscitée par l'exemple de Reichenbach sur les deux sphères. Si l'on considère le recours à la notion de nécessité comme admissible, il faut encore se donner les moyens de distinguer entre nécessité logique et nécessité physique, et ce sans avoir recours à la notion de loi de la nature. La troisième section de cet exposé sera consacrée à l'approfondissement de cette question.

Comme nous venons de le voir, l'analyse logique des énoncés nomologiques soulève de nombreuses questions débattues aussi bien par les philosophes que par les scientifiques. Leur analyse pragmatique, c'est-à-dire l'étude de ce à quoi ils sont utilisés, est tout aussi féconde.

Quels rôles jouent les lois dans l'activité scientifique ? Pour de nombreux philosophes et scientifiques, découvrir de nouvelles régularités est le but même de la recherche scientifique. Il s'agit sans doute d'une conception réductrice de l'activité scientifique ; cependant, il est indéniable que l'établissement d'une régularité nouvelle est toujours un résultat important. Cela permet de mieux comprendre les phénomènes et de mieux les prédire. On attribue ainsi couramment aux énoncés nomologiques la capacité à *prédire* les phénomènes observés et la capacité à les *expliquer*. Discutons tour à tour ces deux affirmations.

L'affirmation selon laquelle les énoncés nomologiques servent à prédire les phénomènes est universellement acceptée. Une distinction peut cependant être introduite entre lois phénoménologiques et lois fondamentales à propos de cette capacité. Selon Nancy Cartwright par exemple, les lois phénoménologiques sont plus efficaces pour prédire les phénomènes que les lois fondamentales ; dans d'autres conceptions le primat va aux lois fondamentales en tant que rendant raison des lois phénoménologiques, qui en sont dérivées.

La position de Nancy Cartwright revient à bouleverser la hiérarchie couramment supposée entre lois fondamentales et lois phénoménologiques. On considère souvent que si les lois phénoménologiques sont vraies, c'est parce que les lois fondamentales qui leur sont sous-jacentes le sont. Ainsi la validité de la loi d'Ohm est-elle une conséquence de la validité des équations de Maxwell : comme on l'a vu ci-dessus, avoir découvert cette relation hiérarchique constitue un apport important à notre compréhension des phénomènes électriques.

On considère également que le domaine d'application des lois phénoménologiques est plus limité que celui des lois fondamentales, et que les premières sont le plus souvent vraies « *ceteris paribus* » alors que les secondes le sont absolument. Ainsi, la loi de la gravitation ne s'applique-t-elle dans sa pureté qu'en l'absence de champs électrique et magnétique, par exemple, alors que le principe fondamental de la dynamique, dont la loi de gravitation est une conséquence, s'applique universellement aux corps macroscopiques de vitesses très inférieures à celle de la lumière.

Enfin, si les lois phénoménologiques ont un certain pouvoir explicatif, il leur est conféré par les lois fondamentales qui leur sont sous-jacentes. Nancy Cartwright remarque qu'il est bien difficile d'affirmer que la loi d'inertie, par exemple, est vraie absolument, et universelle, puisqu'aucun corps dans la nature n'est jamais soumis à aucune force. Elle affirme donc que les lois fondamentales sont fausses, alors que les lois phénoménologiques sont vraies

lorsqu'elles s'appliquent, et qu'elles possèdent dans ce cas un pouvoir explicatif dont sont dénuées les lois fondamentales.

La position générale à laquelle s'oppose Nancy Cartwright trouve une expression rigoureuse dans l'approche appelée « Mill - Ramsey - Lewis » selon les noms de ses défenseurs. Ainsi, selon Ramsey, les lois sont « les conséquences des propositions que nous devrions prendre comme axiomes si nous savions tout et si nous organisions tout cela de la façon la plus simple possible dans un système déductif ». Lewis explicite cette phrase en disant que « les lois sont, parmi les phrases qui décrivent les régularités communes à toutes les théories vraies d'où l'on peut inférer déductivement les lois de la nature, celles qui réalisent un équilibre optimal de simplicité et de force ». La référence à un état futur et idéal de la science pose problème. Elle est courante à la fois chez les scientifiques (Weinberg : le rêve d'une théorie ultime) et chez les philosophes ; mais est-elle légitime ? Pour pouvoir répondre par l'affirmative, il faudrait disposer d'une théorie consensuelle de la dynamique de la science ce qui est loin d'être le cas.

Passons à présent à la thèse selon laquelle les énoncés nomologiques sont susceptibles d'expliquer les phénomènes. Notons tout d'abord que l'on ne considérera que les énoncés nomologiques servent à expliquer les phénomènes que si l'on considère que l'explication des phénomènes est bien l'un des buts de l'activité scientifique, une position rejetée par Duhem (dans *La théorie physique, son objet, sa structure*, 1906) et van Fraassen (dans *Laws and Symmetry*, 1985, trad. fr. *Lois et symétries*, Vrin, 1994), par exemple. La discussion de la capacité explicative des énoncés nomologiques ne requiert cependant pas la sophistication philosophique de Duhem ou de van Fraassen, ainsi que le montre l'extrait suivant de Feynman :

« […] prenez la loi de Newton pour la gravitation […]. Je vous ai montré l'équation

$F = G\, mm' / r^2$

juste pour vous impressionner par la rapidité avec laquelle les symboles mathématiques peuvent transmettre de l'information. J'ai dit que la force est proportionnelle au produit de la masse des deux objets et inversement proportionnelle au carré de la distance qui les sépare, et aussi que les corps réagissent à une force en modifiant leur vitesse, en modifiant leur mouvement, dans la direction de la force, d'une quantité proportionnelle à la force et inversement proportionnelle à leur masse [$\mathbf{F} = m\mathbf{a}$]. Ces mots sont corrects et je n'avais pas forcément à écrire l'équation. Pourtant, cela a une touche mathématique et nous nous demandons comment ça peut être une loi fondamentale. Que fait donc la planète ? Est-ce qu'elle regarde le soleil pour savoir à quelle distance il est, puis décide de calculer sur sa petite machine interne le carré inverse de la distance, ce qui lui indique de combien elle doit se déplacer ? Ce n'est sûrement pas l'explication du mécanisme de la gravitation ! Vous voudriez en savoir un peu plus long et beaucoup de gens ont essayé d'aller plus loin. A l'époque, on posa la question à Newton à propos de sa théorie : « Mais ça n'a aucun sens ! Cela ne nous explique rien du tout ! » Il répondit : « Ca vous explique *comment* les choses se

déplacent et cela devrait vous suffire. Je vous ai expliqué comment elles se déplacent, pas pourquoi. » Mais en l'absence de mécanisme, les gens ne sont en général pas satisfaits, et je voudrais décrire une théorie qui a été proposée parmi d'autres et qui pourrait répondre à votre attente. Elle suggère que cet effet résulte d'un grand nombre d'actions individuelles, ce qui expliquerait pourquoi il se traduit mathématiquement.

Supposez que l'univers soit sillonné par un tas de particules, nous traversant à très grande vitesse. Elles arrivent uniformément de tous côtés, ne faisant que passer et ne nous frappant, dans leur bombardement, que très rarement. Nous sommes, ainsi que le soleil, presque transparents pour ces particules, presque, mais pas complètement, et certaines font mouche.

Regardez alors ce qui se passe. S est le soleil et T est la Terre. Si le soleil n'était pas là, les particules bombarderaient la Terre de tous les côtés, et les impacts, tac, tac, de celles, peu nombreuses, qui font mouche, lui communiqueraient de petites poussées. Mais quand le soleil est là, les particules venant de son côté sont en partie absorbées, car certaines frappent le soleil et ne le traversent pas. Donc le nombre de particules arrivant vers la Terre est plus faible du côté où elles rencontrent un obstacle, le soleil. On voit aisément que plus le soleil est loin, plus la proportion des particules qu'il absorbe est faible en comparaison avec l'ensemble des directions d'où peuvent provenir les particules. Le soleil semble plus petit -- exactement comme l'inverse du carré de la distance. Et ceci résultera d'un très grand nombre d'opérations très simples, juste des chocs, l'un après l'autre, venant de tous côtés. Ceci réduirait donc de beaucoup l'étrangeté de la loi mathématique, puisque le mécanisme de base serait beaucoup plus simple que le calcul de l'inverse du carré de la distance. Ce mécanisme, le choc des particules, pour ainsi dire fait le calcul tout seul.

Le seul ennui avec cette idée, c'est que, pour d'autres raisons, elle ne marche pas. Chaque fois que vous fabriquez une théorie, il vous faut analyser *toutes* ses conséquences possibles, pour voir si elle prédit quelque chose d'autre. Et celle-ci prédit quelque chose d'autre. Puisque la Terre se déplace, il y a plus de particules pour la frapper par-devant que par-derrière. (Lorsque vous courez sous la pluie, vous recevez plus de gouttes sur la figure que derrière la tête, car vous allez à la rencontre de la pluie.) Ainsi, lorsque la Terre se déplace, elle va à la rencontre des particules qui viennent par-devant et elle fuit les particules qui la poursuivent par-derrière. Donc plus de particules la frappent par-devant que par-derrière, d'où une force qui s'oppose au déplacement. Cette force ralentirait la Terre sur son orbite, et elle ne pourrait certainement pas avoir tourné autour du soleil pendant trois ou quatre milliards d'années (au moins) comme elle l'a fait. Fin de la théorie ! "Bon, direz-vous, mais elle était jolie, et j'étais débarrassé des mathématiques pour un moment. Je pourrais peut-être en inventer une meilleure. " Peut-être que vous pourriez, personne ne sait ce qu'il en est au fond. Mais depuis Newton jusqu'à nos jours, personne n'a inventé d'autre description théorique du mécanisme mathématique de cette loi qui, ou ne redise la même chose une fois de plus, ou ne rende les mathématiques plus compliquées, ou ne prédise quelque phénomène inexistant. Il n'y a donc aujourd'hui d'autre modèle de la loi de gravitation que sa forme mathématique (pp. 41-44). »

On voit ici que l'affirmation selon laquelle les énoncés nomologiques servent à expliquer les phénomènes soulèvent un certain nombre de problèmes, mis en évidence de façon frappante par Feynman. Si l'on pense en effet qu'une explication digne de ce nom doit faire appel à un mécanisme causal, tel que celui que Feynman présente pour la gravitation, alors les équations qui expriment la plupart des lois de la physique sont décevantes. Elles ne font appel à aucun mécanisme de ce type ; elles excluent même tout recours à la notion de cause.

C'est afin de conserver la relation jugée consubstantielle entre explication et lien causal que des philosophes comme David Armstrong par exemple cherchent à analyser les énoncés nomologiques comme exprimant une relation de « nécessitation » (ou, le cas échéant, de « probabilisation ») entre des universaux. Pour Armstrong, cette relation entre universaux est absolument identique à celle qui existe entre deux événements dont l'un est la cause de l'autre. Ainsi, il y a selon Armstrong la même relation métaphysique entre les universaux « subir l'action de la force **F** » et « accélérer de **a** » qu'entre l'événement « approcher cette allumette de cette bombe » et l'explosion de la bombe en question. Cette conception dite « réaliste » des lois répond exactement au souci mis en évidence par Feynman d'associer la notion de mécanisme, ou de cause, à celle d'explication. Selon Armstrong, la relation entre les universaux par laquelle il analyse la notion de loi est la même que celle entre les particuliers, à savoir une relation causale que nous sommes capables de percevoir immédiatement. L'accord entre la conception d'Armstrong et les attentes de sens commun vis-à-vis de la notion d'explication, évoquées par Feynman, doit être souligné.

3. La nécessité supposée des lois

Du point de vue métaphysique, la question qui régit la réflexion sur les régularités naturelles est : existe-t-il autre chose que les régularités observées (ou dérivées par inférence à partir des observations), ou que les « conjonctions constantes » d'événements, qui les expliquerait ? Est-il nécessaire d'aller au-delà de l'affirmation empiriste selon laquelle « *everything supervenes on the vast mosaic of local matters of particular facts* » ?

Aujourd'hui que la réponse classique selon laquelle ce sont des décrets divins qui sont à la source des régularités naturelles n'est plus disponible, plusieurs autres réponses ont été proposées : une réponse strictement empiriste, une réponse qui fait appel aux relations entre universaux et que l'on peut qualifier de « réaliste », une autre selon laquelle l'importance des régularités naturelles doit être minorée par rapport à la recherche de symétries. Seule la réponse réaliste est associée à la thèse selon laquelle les lois sont physiquement nécessaires. C'est donc à ce type de réponse que s'adresse la question de savoir quelle est l'origine de la nécessité physique. Dans cette section, je commence par présenter la façon dont van Fraassen a analysé la structure logique de la question elle-même, à savoir sous la forme d'un dilemme. Je présente ensuite un nouvel extrait du livre de Feynman qui défend implicitement une

position réaliste vis-à-vis des lois. Pour finir, je donne une autre interprétation possible des faits mis en évidence par Feynman.

Van Fraassen, dans *Lois et symétries*, a proposé une analyse sous forme de dilemme de la question de savoir s'il faut aller au-delà du constat des pures et simples *régularités* naturelles.

- Une première possibilité pour répondre à cette question est de postuler l'existence d'une nécessité physique à l'oeuvre dans le monde et expliquant les régularités observées. La notion de nécessité physique est alors une notion primitive de l'entreprise d'analyse des lois de la nature. Si l'on adopte cette option, alors il faut répondre à la question : « qu'est-ce qui légitime l'inférence de "il est nécessaire que toute particule chargée placée dans un champ électrique ait un mouvement uniformément accéléré" à "il est nécessaire que cette particule placé dans ce champ électrique ait un mouvement uniformément accéléré" » ? C'est le « problème de l'inférence ».

- Une autre possibilité est de considérer d'emblée que l'inférence ci-dessous est légitime, sans qu'il soit besoin de la justifier. Dans ce cas, il faut donner une définition de la notion de nécessité physique. C'est le « problème de l'identification ».

Selon van Fraassen, passer d'une branche à l'autre de ce dilemme revient à parcourir un cercle.

Le philosophe australien Armstrong résout le problème de l'identification en postulant comme nous l'avons vu que la relation entre les universaux (par laquelle il analyse la notion de loi) est la même que celle entre les particuliers, à savoir une relation causale que nous sommes selon lui capables de percevoir immédiatement. Cependant, le concept de causalité lui-même perd sa stabilité en étant ainsi appliqué à des entités hétérogènes tant du point de vue ontologique que du point de vue épistémique. La conception d'Armstrong tombe sous le coup de l'argument « ce n'est pas parce que les pères de Roméo et de Juliette se haïssent qu'il doit en être de même pour leurs enfants ».

Dans l'extrait suivant, Feynman présente un point de vue moins métaphysique et davantage fondé sur son expérience de physiciens, qui revient cependant à défendre une position sinon nécessitariste, du moins réaliste vis-à-vis des lois.

« […] je vais énoncer la loi de la gravitation de trois façons, toutes les trois parfaitement équivalentes mais d'apparences complètement différentes.

Le premier énoncé assure qu'il existe des forces s'exerçant entre objets, suivant l'équation que je vous ai déjà donnée :

$F = G\, mm' / r^2$

Chaque objet, sous l'action de la force, accélère, change son mouvement d'une certaine quantité par seconde. C'est là la façon ordinaire d'énoncer la loi, je l'appellerai loi de Newton. Cet énoncé dit que la force dépend de quelque chose situé à une certaine distance de là. Cette loi a ce que nous appellerons un caractère non local : la force qui s'exerce sur un objet dépend de la position d'un autre à une certaine distance.

Vous pouvez ne pas aimer l'idée d'une action à distance. Comment cet objet-ci peut-il s'avoir ce qui se passe là-bas ? Il y a donc une autre méthode assez étranger pour énoncer la loi, celle du « champ ». Je vais vous l'expliquer en gros, bien que ce soit assez difficile. L'énoncé en est tout à fait différent. On a un nombre en chaque point de l'espace (je sais, c'est ça l'ennui avec la physique, elle doit être mathématique), et ce nombre change d'un point à un autre. Si vous placez un objet en un certain point, il est soumis à une force dans la direction où ce nombre change le plus rapidement. Je donne à ce nombre son nom habituel, le potentiel : la force est donc dirigée dans la direction où le potentiel change le plus rapidement. De plus, la force est proportionnelle au taux de variation du potentiel d'un point à un autre. C'est là une partie de l'énoncé, mais c'est insuffisant, car il faut encore que je vous dise comment déterminer la variation du potentiel. Je pourrais dire qu'il varie comme l'inverse de la distance à chaque objet, mais ce serait revenir à l'idée de l'action à distance. On peut énoncer la loi d'une autre façon, où vous n'avez pas besoin de savoir ce qui se passe ailleurs que dans une petite boule. Si vous voulez savoir quel est le potentiel au centre de la boule, vous n'avez qu'à me dire quelle est sa valeur sur la surface de la boule, si petite soit-elle. Vous n'avez pas besoin de regarder à l'extérieur, dites-moi juste ce qu'il y a au voisinage et quelle masse contient la boule. La règle est la suivante : le potentiel au centre est égal à la moyenne du potentiel à la surface de la boule moins la constante G (la même que dans l'autre équation) divisée par deux fois le rayon de la boule et multipliée par la masse à l'intérieur de la boule, si elle est assez petite :

Potentiel au centre = potentiel moyen sur la boule

- [G × (masse intérieure)] / [2 × (rayon de la boule)]

Vous voyez combien cette loi diffère de l'autre, car elle m'indique ce qui se passe en un point à partir de ce qui se passe en son voisinage immédiat. La loi de Newton indique ce qui se passe à un instant en termes de ce qui se passe à un autre instant voisin. Elle dit comment s'y prendre d'instant en instant, mais dans l'espace saute d'un point à un autre. Le deuxième énoncé est local à la fois dans le temps et dans l'espace, car il ne repose que sur ce qui se passe dans le voisinage. Mais les deux énoncés sont mathématiquement exactement équivalents.

Il y a encore une autre façon tout à fait distincte d'énoncer la loi, qui se distingue par la philosophie et les idées qualitatives qu'elle met en jeu. Si vous n'aimez pas l'action à distance, je vous ai montré comment vous pouvez vous en passer. Maintenant je vous indiquer un énoncé qui est philosophiquement à l'exact opposé. On n'y discute pas du tout comment l'objet se propage d'un endroit à un autre, tout y est contenu dans un énoncé global, comme suit. Si vous avez un certain nombre de particules et voulez savoir comment l'une se déplace d'un point à un autre, vous le faites en inventant un déplacement possible qui amènerait l'objet du premier point au second en un certain temps. Disons que la particule veut aller de X en Y en une heure et que vous vouliez savoir quel chemin elle emprunte. Ce que vous faites est d'inventer différentes courbes et de calculer pour chaque courbe une certaine quantité (je ne veux pas vous dire ce qu'est cette quantité, mais pour ceux qui connaissent ces mots, la

quantité pour chaque courbe est la moyenne de la différence entre l'énergie cinétique et l'énergie potentielle). Si vous calculez cette quantité pour un chemin, puis pour un autre, vous obtenez pour chaque chemin un nombre différent. Il y a cependant un chemin qui donne le plus petit nombre possible, et c'est ce chemin que la particule emprunte en fait ! Nous sommes en train de décrire le mouvement réel, l'ellipse par exemple, par un énoncé relatif à l'ensemble de la courbe. Nous avons perdu l'idée de causalité, suivant laquelle la particule sent la force et se déplace sous son influence. Au lieu de ça, la particule explore grandiosement toutes les courbes, toutes les possibilités, et décide quel chemin emprunter, en choisissant celui pour lequel notre quantité est minimale.

Voilà un exemple du large éventail de descriptions possibles, toutes élégantes, de la Nature. Si les gens disent que la Nature doit obéir à la causalité, vous utilisez la loi de Newton ; ou, s'ils insistent pour décrire la nature à l'aide d'un principe de minimum, vous le faites ; ou, s'ils tiennent à l'existence d'un champ local, eh bien, vous pouvez les satisfaire. On peut se demander quelle est la bonne description. Si ces diverses possibilités ne sont pas exactement équivalentes, elles entraînent des conséquences différentes, alors il suffira de faire des expériences pour trouver comment la nature choisit de s'y prendre en fait. Des gens peuvent venir vous donner des arguments philosophiques en faveur de tel ou tel point de vue ; mais, après beaucoup d'expérience, nous avons appris qu'on ne peut se fier à aucune intuition philosophique sur le comportement de la nature. Il faut trouver et essayer toutes les possibilités. Mais dans le cas présent, les théories *sont* exactement équivalentes. Mathématiquement, les trois formulations, la loi de Newton, la méthode du champ local et le principe du minimum, donnent exactement les mêmes conséquences. » (pp. 57-61)

[…]

« C'est l'un des aspects stupéfiants de la nature que cette diversité des schémas d'interprétation. Cela n'est rendu possible que parce que les lois sont juste telles qu'elles sont, très précisément. Par exemple, c'est parce que l'on a une loi du carré inverse qu'on peut en donner une formulation locale ; si on avait le cube inverse, on ne pourrait le faire. A l'autre bout de l'équation, c'est parce que la force est reliée au taux de variation de la vitesse qu'on peut écrire les lois à l'aide d'un principe de minimum. Si la force, par exemple, était proportionnelle au taux de variation de la position, et non à celui de la vitesse, on n'y arriverez pas. Si vous changez beaucoup les lois, vous constaterez que vous ne pourrez en donner que des formulations moins nombreuses. J'ai toujours trouvé mystérieux que les vraies lois de la physique puissent s'exprimer de si nombreuses façons, et je n'en comprends pas la raison. Elles semblent capables de s'ajuster à plusieurs moules à la fois. » (pp. 62-63).

L'exemple développé par Feynman est frappant à plus d'un titre. C'est dans le paragraphe final qu'est exprimée implicitement une thèse réaliste. On voit que les arguments invoqués sont fort différents des arguments discutés par les philosophes. Néanmoins leur conclusion est clairement que selon Feynman, il existe bien autre chose que les pures et simples régularités naturelles, dont la combinaison au sein de l'univers entier serait incompréhensible sans un agencement véritablement nomologique.

L'étonnement dont fait part Feynman vis-à-vis de la précision de l'agencement des lois physiques pourrait incliner à penser qu'une telle précision s'explique par le fait que chacune de ces lois est nécessaire. Cependant, on peut aussi insister sur une autre caractéristique majeure des lois physiques, à savoir qu'elles sont exprimées en langage mathématique : elles peuvent donc être comprises comme renvoyant d'abord à des objets, ou des structures, mathématiques, qui eux-mêmes sont le moyen le plus efficace pour décrire le monde qui nous entoure. Le monde des objets mathématiques est un monde gouverné par la nécessité ; par conséquent, il n'est finalement pas étonnant que les énoncés de lois nous apparaissent comme nécessaires. En revanche, cette position épistémologique (appelée « structuralisme ») laisse encore ouverte la question de savoir si cette nécessité peut être transposée aux objets physiques. Insister sur les objets mathématiques qui sont une sorte d'intermédiaire entre les énoncés de lois et les résultats d'expériences physiques, c'est ainsi refuser de trancher la question de savoir si les lois physiques sont nécessaires.

DISCUSSION

un grand merci à Patrick Dupouey !

La question du statut des lois scientifiques peut être résolue par l'hypothèse du *fictionnalisme*, conception cohérente avec le point de vue de Nancy Cartwright, selon laquelle les lois scientifiques doivent être regardées comme des fictions jamais complètement réalisées.

Mais l'exigence scientifique attachée à la notion de loi paraît peu compatible avec le flou terminologique qui règne dans les termes employés pour formuler ces lois. On connaît l'exigence pascalienne de définitions préalables posées au commencement (*L'Esprit de la géométrie*). Mais en réalité, on ne commence jamais par définir. On apprend toujours la physique sur la base d'une tradition pas nécessairement rigoureuse, qui engage toujours des choix plus ou moins explicites et plus ou moins conscients.

Il faut abandonner l'idée erronée d'une science construite comme un édifice dont la cohérence déductive serait parfaite. L'édifice n'a en réalité qu'une cohérence lâche. Et l'adéquation expérimentale n'est jamais complète : par exemple, quand la théorie électromagnétique de Maxwell est de plus en plus acceptée, un élément essentiel selon Maxwell lui-même – l'éther (L'existence d'un milieu est indispensable à la propagation des ondes) - se dérobe à toute confirmation expérimentale. D'autre part l'accord universel de tous les grands savants n'est

pas du tout la règle : par exemple, quand la théorie corpusculaire de la lumière de Newton semble régner sans partage au 18ème siècle, un grand théoricien comme Euler persiste seul à défendre la conception ondulatoire.

Cela conduit à l'idée, embarrassante il est vrai, de « science personnelle ». Chaque théoricien a son vocabulaire, qui reflète ses choix implicites. La science déductive parfaite, c'est la science des manuels. L'exemple du calcul infinitésimal pourrait illustrer le fossé qui sépare ce que François Jacob appelle la « science de jour » : science achevée donnant lieu à un exposé systématique ordonné, de la « science de nuit » : celle qui s'élabore dans l'obscurité des recherches tâtonnantes, celle qui procure insomnies et cauchemars au chercheur. On est loin de l'idée que la science est purement et simplement « ce qui se démontre ».

Il faut accepter ce fait que chaque scientifique a un *style*. Qu'on rencontre aussi dans le paysage scientifique des peuplades et des tribus. Les philosophes aiment à se pencher sur la « philosophie spontanée des savants » (Althusser). Ces mêmes philosophes seraient bien inspirés d'interroger leur vision spontanée – idéalisée – de la science. Le schéma bien connu de Kuhn (science normale – crise – révolution) correspond lui-même à une représentation discutable.

L'idée d'une « science personnelle » signifie qu'il faut relativiser la revendication d'universalité. Mais il n'importe pas moins de remarquer que s'élèvent à l'universalité des procédures relevant de la découverte personnelle, la discussion, l'argumentation. L'œuvre de Stephen Jay Gould offre un cas exemplaire de prise de conscience de cette dialectique particulier / universel à propos des sciences naturelles. Ses livres sont une mine inépuisable de réflexions à ce sujet, dont le professeur de philosophie pourra tirer dans ses classes grand profit.

Duhem – dont l'œuvre (*La Théorie physique*) mérite particulièrement l'attention des philosophes – offre l'exemple d'un double refus : les théories ne sot pas des *explications* du monde ; il n'y a pas de révolutions scientifiques. Mais il faut aussi noter que Duhem, en raison même de sa méthodologie purement descriptive (c'est la méthode phénoménologique au sens scientifique), est un opposant déclaré à la théorie de la relativité jugé trop théoriciste. Comme Einstein l' a noté, il y a deux sortes de théorie physique : les théories constructives (pure description) et les théories à principes (à prétention explicative) et l' on ne peut opérer de grands remaniements théoriques qu' en adoptant le second type de théorie ; ce qu'il affirme avoir fait.

Il a été remarqué que Koyré n'avait pas accordé prioritairement son attention au travail expérimental, ce qui pouvait peut-être expliquer son éclipse relative dans le champ épistémologique des dernières décennies. En fait, il ne semble pas qu'on puisse imputer à Koyré une méconnaissance de l'aspect expérimental. Il a seulement voulu insister sur l'importance du pôle spéculatif, qui incite le savant à continuer dans la direction qu'il s'est assignée, jusques et y compris *contre* les données expérimentales.

C'est un fait : tous les grands scientifiques ont un référence philosophique forte, même s'ils s'en prennent au bavardage philosophique. Claude Bernard en a fort bien parlé, qui déclare à la fin de l'*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, qu'il déteste les philosophes à système, mais avoue adorer la gymnastique conceptuelle. Et même un type de démarche intellectuelle qui s'approche de ce qu'Aristote identifie comme « dialectique ». Il y a une puissance suggestive des lectures philosophiques. Un bon exemple serait le spinozisme d'Einstein, quelle que soit la distance qui sépare Einstein du Spinoza que les philosophes reconnaissent comme le leur.

La discussion s'est achevée sur quelques regrets au sujet de l'inculture des spécialistes (doctorants, par exemple, mais également à des niveaux supérieurs) dans le domaine de leur propre science. Ignorance de l'histoire de leur science, mais aussi du sens de ses concepts et énoncés fondamentaux.

Le problème de la genèse des grandes théories physiques : remarques sur la contribution d'A. Koyré

Dominique Tyvaert

Professeur au lycée Henri Poincaré, Nancy

Même si depuis des critiques mineures ou majeures ont été formulées contre l'œuvre d'A. Koyré, personne ne nie que ce philosophe a étudié de façon remarquable l'émergence de la science classique. Mais Koyré a en outre esquissé un modèle théorique pour la genèse de toute théorie scientifique dans son article intitulé " De l'influence des conceptions philosophiques sur l'évolution des théories scientifiques "(Etudes d'histoire de la pensée philosophique p. 254-269). Or sur ce point les thèses de Koyré dans leur radicalité ont été de fait soit totalement abandonnées soit substantiellement modifiées. On peut donc se demander pourquoi un tel abandon et pourquoi de telles révisions. A la vérité une réponse - parmi d'autres possibles - semble s'imposer. Koyré étudie précisément la science à l'époque classique et les temps ont changé : la science depuis le début ou en tout cas la moitié du 19° siècle a pris son autonomie épistémologique. Le modèle théorique proposé par Koyré n'aurait donc qu'une validité historiquement délimitée. Toutefois dans le même temps nombre d'historiens des sciences pointent l'indéniable rôle des présupposés métaphysiques lors de l'émergence des grandes théories scientifiques récentes voire contemporaines. Notre interrogation sera donc finalement la suivante : est-il donc réellement impossible de conjuguer la notion d'autonomie épistémologique avec la notion de présupposé métaphysique ? En d'autres termes, en se référant à la conception de Koyré et en interrogeant la légitimité de son discrédit, y-a-t-il oui ou non une place pour la philosophie à l'intérieur même de la science dans son mouvement d'autoconstitution ?

Commençons dans un premier temps par examiner le rôle que l'on accorde classiquement aux présupposés métaphysiques en matière de genèse des théories physiques. Ceci nous permettra de déterminer comment Koyré se démarque exactement de cette réponse canonique, tout en proposant implicitement une solution au problème de l'autonomie épistémologique.

Même les historiens des sciences analysant les différentes phases de leur développement dans un esprit résolument empiriste furent bien obligés d'accorder à la métaphysique une sorte de rôle positif au moins de temps en temps. Au tout début 20° siècle c'était déjà l'attitude d'E. Mach ; et on la retrouve chez les philosophes R. Carnap et K. Popper. La réflexion métaphysique serait donc capable de produire des "premières ébauches ". Mais - soulignons-le tout de suite - ces penseurs cantonnaient le plus souvent cette heureuse influence à la seule

époque de l'apparition des sciences et au titre de considérations en quelque sorte préhistoriques. Il n'était pas question pour eux d'effectuer une véritable réévaluation épistémologique du discours métaphysique. C'est dans cette perspective que l'on doit à H. Reichenbach en 1938 la célèbre distinction entre "contexte de la découverte "et "contexte de la justification", distinction toujours en vigueur de nos jours. Autant le second contexte, qui d'ailleurs correspond à une reconstruction rationnelle des théories physiques et non à leur existence de fait, mobilise l'usage de la logique et le respect de règles strictes en matière de validation empirique, autant le premier contexte, qui vise la science en train de se constituer dans l'esprit de tel ou tel savant, ne relève d'aucune méthodologie rigoureuse et ne peut donc être étudié que sous un angle psychologique ou sociologique. Cette distinction opère donc une séparation qui sauvegarde parfaitement l'autonomie épistémologique des théories scientifiques rigoureusement constituées dans le seul contexte de la justification. D'autre part on reconnait l'existence effective possible des considérations métaphysiques dans le seul contexte de la découverte. Mais à la vérité on réduit considérablement leur portée épistémologique : on serait même en droit d'invalider à leur sujet l'usage du terme présupposé.

Cependant, comme le rappelle Koyré, M. E. A. Burtt avait proposé en 1925 une métaphore promise à un grand avenir. Les considérations métaphysiques y étaient présentées comme des "échafaudages" qui aident le savant à édifier sa théorie mais qui peuvent être démontés sitôt l'édification achevée, ce qui ne manque pas d'avoir lieu plus ou moins rapidement. A première vue cette façon de voir confirme la distinction susdite des deux contextes. Mais Koyré montre bien que cette métaphore enveloppe des indications qui se retournent en fait contre la distinction canonique du positivisme logique. Comme la construction d'un édifice implique toujours la mise en place d'échafaudage, l' on doit dorénavant soutenir que le lien entre considération métaphysique et théorie scientifique est absolument nécessaire et non accidentelle ; mieux il y aurait donc, en cas de révolution scientifique, préexistence historique constante de l'une par rapport à l'autre. Dans sa première thèse spécifique, Koyré écrit ceci :"les grandes révolutions scientifiques ont toujours été déterminées par des bouleversements ou changement de conceptions philosophiques" (p. 256). C'est une résurgence du platonisme sous différentes formes rénovées qui précèdent et conditionnent les œuvres de Copernic, de Galilée, et de Newton, sans oublier la résurgence concomitante de l’atomisme antique.

Mais en fait la pensée de Koyré est plus complexe et va nous conduire à terme -en quelque sorte subrepticement - à une seconde thèse spécifique qu'il faudra bien distinguer de la première. Certes on peut faire disparaître un échafaudage mais on peut le remplacer par un autre. Voici ce qui est sous-entendu ici : dans le cas où la science serait en constante évolution et donc en édification permanente, elle appellerait constamment la coopération d'une réflexion métaphysique vivante capable de servir de soutien aux initiatives spéculatives qu'un grand savant au travail se voit contraint de prendre. Cependant Koyré introduit maintenant une nouvelle thématique : il mentionne l'idée toute différente qu'on peut en venir à oublier les échafaudages sans qu'il cesse pour autant d'exister réellement ; il y a simplement qu'on ne les percevrait plus. Si l'on devait filer la métaphore retenue, l'échafaudage s'identifierait ici plutôt

aux armatures métalliques d'un futur gratte-ciel en béton qui tout à la fois permettent sa construction et constituent les premiers éléments, finalement dissimulés, de sa réalisation. Mais en fait, simultanément, Koyré mobilise ici une autre métaphore, ce qui va lui permettre de faire apparaître une autre forme d'influence de la philosophie sur la science, cette fois-ci interne à la science elle-même. Il évoque ici " les règles de grammaire que l'on oublie au fur et à mesure que l'on apprend une langue et qui disparaissent de la conscience au moment même où elles dominent le plus"(p. 256). A la vérité nous sommes en présence de fondations et non plus d' échafaudages. Dans les lignes qui suivent d'ailleurs, Koyré parle non pas des grands courants de pensée philosophique mais de la philosophie personnelle de chacun des grands savants : leur philosophie naturelle même si elle est articulée à des considérations philosophiques plus générales. Voilà pourquoi il énoncera une deuxième thèse spécifique :"la pensée scientifiques ne se développe pas *in vacuo* mais se trouve toujours à l'intérieur d'un cadre d'idées, de principes fondamentaux, d'évidences axiomatiques qui habituellement ont été considérés comme appartenant en propre à la philosophie" (p. 256). Sans doute faut-il ici penser à ces principes fondamentaux en rapport avec à la physique classique : la matière c'est essentiellement l'étendue ; la structure du réel physique est mathématique ; la variation des phénomènes naturelles est nécessairement continue ; l'espace est infini ; le mouvement est un état et non un processus ; tout phénomène particulier individuel a une cause déterminée connaissable ; etc.

Montrons en quoi ces deux thèses spécifiques ne mettent pas en cause l'autonomie épistémologique de la science.

Ajoutons d'abord la précision suivante : puisqu'il est question d'un oubli possible des fondations, on peut penser qu'il y a ici une périodisation implicite- et donc non thématisée - dans le déploiement d'une science. Au moment de l'émergence d'une grande théorie physique- ce que Koyré appellera lui-même le premier une « révolution scientifique » - certaines perspectives philosophiques constituent un horizon au sein duquel la réflexion proprement scientifique peut se déployer et dans cette réflexion proprement scientifique elle-même certaines investigations déterminent inévitablement les principes fondamentaux (métaphysiques) de cette grande théorie. En revanche une fois la grande théorie établie, non seulement on perd de vue ces principes fondamentaux ou, si par hasard l'on y pense, ils se présentent comme des dogmes dénués de toute justification discursive (ou pire comme des évidences absolues qui n'ont pas à être interrogées), mais encore on considère que la nature même de la réflexion scientifique est d'exclure toute interférence avec les courants de la pensée philosophique assimilée ici à la métaphysique.

Dénonçons ensuite l'insigne faiblesse de l'objection faite à Koyré comme quoi il n'aurait pas perçu qu'avec les temps qui changent la pratique scientifique ne peut plus être la même. C'est au contraire, parce que Koyré est parfaitement au courant des changements contemporains dans la science, qu'il invente le concept de « révolution scientifique » et qu'il sait qu'en ce genre de situation un savant ne peut que se poser des questions sur les fondations de ses prises de position théoriques et qu'il ne peut le faire qu'en exploitant telle ou telle réflexion philosophique externe à la pensée proprement scientifique. Koyré est un contemporain

dûment informé de la grande crise des théories physiques : de 1908 à 1911 il suit à Göttingen - plus encore que Berlin cette ville est le centre historique de la science en Allemagne- pas seulement les cours de Husserl mais aussi ceux de Hilbert. Or ce très grand mathématicien s'intéresse beaucoup à la physique théorique de son époque et donc à la théorie de la relativité ; le corps professoral de cette université faisait d'ailleurs venir régulièrement les grands physiciens du moment pour y faire des conférences. Si donc Koyré se lance un peu plus tard dans une enquête historique sur le contexte philosophique et les fondations métaphysiques de la science classique, il conçoit aussi son entreprise intellectuelle -entre autres buts poursuivis- comme une contribution indirecte possible aux très vifs débats scientifico-philosophiques contemporains.

Mais rejoignons maintenant le centre de notre interrogation. Il me semble que l'on ne peut pas résoudre notre problème si l'on s'enferme dans une logique à deux termes : avec la métaphysique d'un côté et la science de l'autre, il est difficile de trouver un modèle de coexistence active qui ne compromette pas l'un ou l'autre des deux termes. Si l'on valorise la métaphysique l' on se retrouve avec la *Naturphilosophie* ; si l'on valorise la science l' on se retrouve avec le positivisme ; dans les deux cas le deuxième terme perd son identité ainsi que son dynamisme propre et l'on pourrait même montrer qu'au bout du compte c'est la catastrophe assurée pour les deux termes. Le grand mérite de Koyré est d'inventer de fait un troisième terme :celui d'une réflexion appelée tantôt métaphysique tantôt philosophique conduite par les grands savants à l'intérieur même de leur activité scientifique et aux fins d'assurer à celle-ci une plus grande fécondité ; je veux parler de l'investigation sur les principes de leur science. Il n'y a ici nulle subordination à une discipline extérieure : ce sont Galilée ou Newton, Einstein ou Bohr qui réfléchissent eux-mêmes sur les modifications à apporter aux cadres même de leur propre pensée de savant afin de mieux pouvoir aborder les problèmes scientifiques particuliers qu'ils traitent. En d'autres termes ils ne se contentent pas d'être des physiciens, ils sont aussi des philosophes.

Car enfin - nous le savons depuis Platon - qu'est ce que la réflexion philosophique sinon ce mouvement de la pensée grâce auquel celle-ci restructure les conditions de possibilité de son propre exercice, afin de pouvoir enfin dissoudre telle ou telle aporie particulière? On doit même dire contre tout positivisme que nos grands physiciens sont aussi des métaphysiciens ou plus exactement qu'ils sont tenus de s'improviser comme tels: ils ne s'en tiennent pas en effet à des considérations épistémologiques, ils prennent des positions ontologiques. Très exactement ils élaborent une métaphysique doublement spéciale, puisque dans son contenu 'il s'agit d'une ontologie résolument régionale - les premiers principes d'une métaphysique de la nature - et que pour la forme nos savants ne ressentent nul besoin d'une formulation systématique sans s'exempter pour autant du souci de cohérence. Koyré l'a fort bien montré pour la science classique et affirme dans les dernières lignes de son article qu'on peut le montrer pour la science contemporaine. Comme l'affirme Heidegger, dans la première période de sa réflexion, il semble bien en effet que, dans le sens même que nous venons d'indiquer, "Bohr et Heisenberg pensent en philosophes" (J'emprunte cette citation à Mlle C. Chevalley - "la physique de Heidegger " dans Etudes philosophiques 3 (1990) -sans rentrer ici dans

l'analyse que l'on doit faire de la crise de l'objectivité dans l'horizon de la physique quantique et de ses implications concernant la notion d'ontologie). Ainsi donc il n'y aurait ici nulle atteinte ici à la notion d'autonomie épistémologique.

Mais en va-t-il de même quand nos savants se réfèrent souvent explicitement et parfois implicitement à telle ou telle œuvre de la tradition philosophique ancienne ou récente ? Notons d'abord que cette référence est inévitable : dès lors que nos savants se lancent dans une réflexion philosophique sur des principes fondamentaux, ils ne peuvent que rencontrer tel ou tel vocabulaire ou même telle ou telle construction spéculative déjà effectuée et ils vont l'exploiter plus ou moins adroitement. Mais précisément il s'agit d'une exploitation strictement personnelle. Nous pouvons alors lever facilement l'objection d'ingérence. Un auteur philosophique n'influence jamais directement un lecteur puisque ce lecteur a toujours sa propre réflexion ; ce lecteur est en fait influencé par la façon dont il a lu et donc interprété cet auteur. C'est Koyré qui l'affirme lui même - voir Mr G. Jorland " la science dans la philosophie" p. 83 - et cela apparaît très clairement dans ces études historiques. Le platonisme de Galilée n'est pas strictement l'ensemble des thèses attribués à Platon lui-même, ni, à la lettre, le platonisme de tel ou tel penseur néo-platonicien dans la Florence du 16° siècle (et Galilée n’a pas lu que Platon); de même s'il y a référence implicite à la pensée de H. More chez Newton, ce n'est jamais la simple duplication de cette pensée.

Pour achever notre lecture de l'article de Koyré, je voudrai relever une expression qu'il utilise et qui confirme en la condensant l'analyse précédente. Il y écrit qu'il ne veut surtout pas "nier.../... l'autonomie et même l'autologie du développement de la pensée scientifique "(p. 257). On pourrait certes éclairer ce terme d'autologie en pensant à la terminologie rigoureuse et spécifique à l'intérieur de laquelle un savant décide en quelque sorte de s'enfermer au cours de ses recherches. Mais il me semble que ce terme désigne en fait le mouvement par lequel la pensée scientifique en réfléchissant elle-même au delà d'elle-même sur ses propres fondements - une investigation de nature métascientifique et en ce sens métaphysique - se donne enfin les moyens d'être réellement et complètement autonome. En philosophant de cette façon le savant ne trahit pas sa vocation, il l'accomplit. Et puisqu'il s'agit en un sens de métaphysique, on doit écrire que ce n'est pas en militant pour la disparition de toute métaphysique qu'un homme de science favorise le développement de sa discipline mais que c'est en assumant un type d'association avec une forme de métaphysique qu'un physicien se donne les moyens de devenir un grand physicien. La seule limite des thèses radicales de Koyré c' est qu'elles ne visent que les moments de révolution scientifique.

Examinons dans un second temps les réactions que la solution de Koyré a suscitées. Dans la mesure où ces réactions correspondent à des réserves plus ou moins prononcées, nous interrogerons leur légitimité. Nous commencerons par évoquer les modifications substantielles pour ensuite aborder les objections radicales.

Le cas de T. Kuhn est particulièrement significatif. Il s’affiche en effet comme un disciple et sans doute l’est-il sur plus d’un point, mais dans la pratique sur le problème qui nous

concerne il n'hésite pas à rectifier substantiellement l'œuvre du maître. Ce penseur a en outre l'avantage indéniable d'avoir un champ d'investigation historique beaucoup plus large que celui de Koyré, incluant en particulier l'époque contemporaine, et le grand mérite d' aborder théoriquement le problème de la genèse des grandes théories scientifiques. On trouve chez cet historien des sciences américain une périodisation très explicite de l'évolution d'une science : c'est la fameuse distinction entre science normale et science révolutionnaire qui s'ordonne autour de la notion de paradigme. La première phase correspond au déploiement de tous les développements possibles d'un paradigme en surmontant les anomalies expérimentales sans d'ailleurs jamais toutes les éliminer ; la seconde correspond au passage d'un paradigme à un autre sans continuité aucune, passage qui culmine dans un basculement complet et brutal se produisant dans l'esprit de tel ou tel grand savant. Précisons simplement que ce moment culminant est précédé d'un état de dysfonctionnement aigu pour l'ancien paradigme, lié généralement à une crise expérimentale profonde bien au-delà des anomalies susdites. Même s'il y a sur ce dernier point un flottement dans le discours de Kuhn – tension interne largement due aux influences philosophiques contradictoires qui le travaille : Duhem autant que Koyré - ce flottement est plus apparent que réel.

Ce modèle interprétatif triomphe de nos jours et constitue une sorte de vulgate. Il a pourtant l'assez paradoxal mérite de rendre le moment culminant d'une révolution scientifique parfaitement incompréhensible en lui-même. On pourrait même soutenir qu'il nous donne une présentation irrationnelle de la plus haute rationalité en exercice : l'invention des grandes théories scientifiques. Pour Kuhn il s'agit d'une illumination brutale ; il use du mot « conversion » ; il écrit par exemple ceci : « le nouveau paradigme apparaît tout à coup, souvent au milieu de la nuit, dans l'esprit d'un homme profondément engagé dans la crise « (la structure des révolutions scientifiques p. 113). Il ne s'agit pas pour lui d'une opération intellectuelle ou de la cristallisation d'un mouvement discursif : « Aucun des sens habituels du terme interprétation ne convient à ces élans d'intuition » (p. 149). Ce qui devenait intelligible après avoir lu Koyré se présente chez Kuhn comme une énigme complète. Cela s'explique aisément par une modification substantielle des thèses de Koyré. Il y a en effet une dissymétrie importante dans l'approche adoptée par Kuhn. Autant dans la science normale on peut dégager dans le paradigme en vigueur, à la base de tous les raisonnements, un noyau de croyances fondamentales établies, de nature métaphysique, avec présence de modèles heuristiques ou même ontologiques (p. 217 et 218), autant dans la science révolutionnaire la conversion brutale est disjointe des débats métaphysiques. Certes en période de crise on fait généralement appel à des analyses philosophiques mais pour Kuhn il s'agit soit d'un rôle essentiellement critique (p. 111 et 112) soit d'un rôle d'interprétation ou de rationalisation (p. 67). Bref il se refuse à leur accorder un véritable rôle de légitimation des initiatives théoriques positives. Et quand il envisage furtivement cette perspective, il hésite alors étrangement à mobiliser le terme de métaphysique ; il parle de « quasi métaphysique » (p. 5) ou il évoque des « considérations personnelles imprécises et esthétiques » (p. 188). Nous nous rapprochons singulièrement d'un contexte de la découverte purement psychologique. Kuhn dissocie donc finalement ce que Koyré avait associé : la métaphysique et la science au moment culminant

des révolutions scientifiques. Et comme par ailleurs, Kuhn souligne à raison la sous-détermination des grandes initiatives théoriques par l'ensemble des expérimentations effectuées, ces initiatives apparaissent dès lors comme sans raison. Ainsi donc en l'absence de toute contextualisation philosophique au sens d'une référence à la tradition constituée et de toute présupposition métaphysique au sens d'une sorte d' axiomatisation personnellement élaborée, on se trouve évidemment dans l'incapacité de comprendre les initiatives scientifiques de nature révolutionnaire.

L'œuvre d'un autre historien des sciences américain, G. Holton, va nous permettre – assez largement - de prouver le bien fondé de cette conclusion. Cet historien est sans doute l'un de ceux qui ont étudié le plus en détail la genèse des grandes théories physiques du début 20° siècle. L'idée fondamentale qui gouverne son approche de l'évolution de la science est la suivante : en période de grande innovation la pratique scientifique doit être analysée selon trois dimensions et non plus selon deux. Il n'y a pas que la dimension théorique ou logique et la dimension expérimentale ou empirique, il y a aussi la dimension thématique : celle des présupposés fondamentaux. Le seul moyen selon Holton de résoudre l'énigme des grandes initiatives théoriques est de faire intervenir cette troisième dimension. En analysant toutes les assertions d'un grand savant on y découvre en effet une singularité : il y fait toujours preuve à un moment ou à un autre d'une assurance absolue totalement incompatible avec ce que l'on pourrait appeler l'agnosticisme épistémologique de l'homme de science selon la tradition positiviste. Les propositions « il se peut que je me trompe ou bien il se peut que l'autre ait raison » sont remplacées par les propositions « il est certain que mon idée sera confirmée ou bien il est certain que cette autre idée sera infirmée ». Bref le grand savant suspend l'attitude de mise à l'écart de toute assurance (Science en gloire, science en procès p. 193 et p. 202). Il ne se contente pas de considérer comme vraie sa théorie scientifique, il croit absolument qu'il en est bien ainsi. Par exemple, comme le mentionne Holton, au terme de son traité scientifique « La théorie de la relativité restreinte et générale » en 1916 et donc avant toute vérification expérimentale, Einstein écrit : « Il ne fait pour moi aucun doute que toutes ces conséquences de la théorie trouveront également leur confirmation » (p. 194) Mais j'ai pu le vérifier personnellement les exemples de ce type sont légion et on les trouve chez tous les grands théoriciens de la physique au début 20ème siècle. Les études précises de Holton lui permettent en outre de ne pas rapporter cette attitude singulière à un état psychologique anecdotique et de la rapporter au contraire aux présupposés qui structurent et singularisent son propre esprit de savant. Encore faut-il préciser que pour Holton ce genre de savant pose lui-même les cadres de sa propre réflexion. Il est clair qu'on retrouve ici l'influence d'Einstein : analysant son propre travail de théoricien, ce dernier affirmait, explicitement contre Kant, que le grand savant est amené à refondre librement lui-même les catégories de son propre entendement (Conceptions scientifiques, morales et sociales p. 56 ; Comment je vois le monde p. 149). Chaque savant a donc selon Holton « sa propre carte d'idées directrices fondamentales » (ouvrage de Holton cité p. 200) qu'ils appellent les thêmata ; ceux-ci orientent dans leur contenu les initiatives théoriques particulières du grand savant. Ces initiatives deviennent dés lors compréhensibles.

Nous sommes ici proches d'un retour aux thèses de Koyré mais Holton ne va pas jusque là : il se refuse catégoriquement à assimiler les thêmata aux produits d'une activité intellectuelle métaphysique bien qu'il les associe à des traditions philosophiques constituées (Platon ou Démocrite) et il les sépare soigneusement des seules influences philosophiques effectives selon lui, à savoir les considérations de nature épistémologique. Les thêmata constituent pour lui une liste finie et constante à travers le temps ; leur identification au sein de l'esprit humain et les modalités de la sélection opérée par chaque savant relèvent d'une approche anthropologique ou de la psychologie cognitive. Tout porte à croire que le rejet de toute dimension métaphysique interne à la science correspond à la crainte de tomber dans un relativisme culturel incompatible avec l'universalité de la science. Cette interprétation expliquerait en outre fort bien pourquoi simultanément Holton récuse l'idée et le terme de révolution scientifique. On peut penser aussi qu'Holton redoute probablement de subordonner institutionnellement la science à une autre discipline dénuée, à ses yeux, de toute authentique valeur cognitive : la métaphysique au sens traditionnel.

Les limites de cette communication ne permettent pas de faire une analyse complète de l'approche proposée par Holton et d'en apprécier la validité. Toutefois ce retour récurrent à l'idée d'un contexte de la découverte de nature essentiellement psychologique aussi bien chez Holton que chez Kuhn pose le problème d'une résistance très profonde aux thèses les plus radicales de Koyré. On pourrait certes imputer cette résistance à l'influence très nette de Duhem sur ces historiens des sciences américains. Dans son livre « la théorie physique » Duhem fait en effet valoir résolument une logique à deux termes – la dimension théorique et la dimension expérimentale –excluant toute intervention positive d'une dimension réflexive de nature métaphysique et rejoignant par là la stricte orthodoxie positiviste. Il récuse en outre toute idée de révolution scientifique – ce qu' Holton retiendra mais ce que Kuhn rejettera – et il soutient l'idée – que Kuhn retiendra et qu'Holton rejettera – comme quoi les grands changements théoriques sont toujours précédés par des crises expérimentales aiguës. Et l'on pourrait noter, rien qu'au sujet de cette dernière idée très largement répandue, qu'elle est historiquement très contestable et que cela compromet gravement les positions de Duhem. Par exemple J. Merleau-Ponty et G. Holton ont bien montré que c'était absolument faux en ce qui concerne la genèse de la théorie de la relativité d'Einstein (*Leçons sur la genèse des théories physiques,* p. 134 et p. 136 ; *L'imagination scientifique,* p. 135 et *L'invention scientifique,* p. 401 et 406 ; l'expérience de Michelson et Morley comme cause déterminante, c'est purement et simplement un mythe). Mais notre réflexion prendra une autre direction. Alors même que l'on aperçoit, a contrario ou directement, la fécondité heuristique des thèses de Koyré – c'était l'objet même des deux analyses précédentes - il faut surtout nous demander pour quelles raisons on se refuse, en quelque sorte par principe, à les adopter avant même toute enquête historique. Quelles sont donc les objections fondamentales qu'on leur oppose et échappent-elles à tout soupçon d'illégitimité ?

J'en mentionnerai deux pour ne traiter que la seconde. La première objection fondamentale déborde largement les limites de notre sujet précis de réflexion, mais l'on se doit de l'évoquer. Bien au-delà de la simple apparition de l'autonomie épistémologique, l'horizon intellectuel

concernant la science et la philosophie s'est, courant 19° et 20° siècles, considérablement transformé par rapport à l'époque classique. D'une part – je me permets ici de compléter les remarques du Recteur Saint-Sernin- la rationalité scientifique a aussi changé de configuration en ce sens que le grand intellectuel strictement polyvalent aussi bien métaphysicien que physicien et même souvent théologien n'existe plus. Comment alors peut s'organiser dans un même esprit une circulation intense entre ces différentes formes de savoir en particulier les deux premières? D'autre part en ce début 20° siècle, la philosophie et la science semblent avoir chacune changé radicalement de statut. D'un côté selon les uns la pensée philosophique ne retrouve son authenticité qu'en abandonnant la posture métaphysique et selon les autres la méthode philosophique n' accède à la rigueur qu'en abandonnant le registre métaphysique. De l'autre côté il est apparemment impossible pour la physique contemporaine, plus précisément quantique, d'avoir pour corrélat une ontologie au sens classique de ce terme. Comment dés lors peut-on continuer à organiser le lien entre science et philosophie sur le mode d'une articulation entre ontologie régionale et métaphysique traditionnelle ? En d'autres termes Koyré resterait enfermé dans l'horizon de la science classique et de la philosophie classique comme en témoigneraient ses réticences face à l'indéterminisme de la physique quantique et sa constante identification de la philosophie à la métaphysique au sens traditionnel. A la vérité la réflexion peut être poursuivie et approfondie sur tous ces points évoqués et conduire à des conclusions bien différentes. Qui peut dire en particulier qu'on en a fini avec la définition de la philosophie ou avec l'interprétation de la physique quantique ?

Mais il faut nous concentrer sur la deuxième objection fondamentale qui aura le mérite de nous faire revenir au traitement de notre problème central. La recherche de présupposés pour la connaissance scientifique n'enveloppe-t-elle pas elle-même un présupposé éminemment discutable ? Les propositions scientifiques ont-elles réellement besoin d'un fondement ? Le problème des fondements de la physique ne serait-il pas le type même du faux problème ? Au début 20° siècle – sous l'influence indirecte du formalisme hilbertien en particulier sur Heisenberg (les positions de Heisenberg ne se réduisant surtout pas à cette seule influence) - le processus d'axiomatisation des théories physiques ne conduit-il pas à accepter résolument le caractère hypothético-déductif de la physique théorique ? Et comme par ailleurs cette construction théorique par sa mise en œuvre expérimentale peut toujours bénéficier d'un verdict empirique même s'il ne s'agit que d'une corroboration, on ne voit plus ce qui pourrait bien légitimer pratiquement la recherche de fondements. Le grand et réel mérite du positivisme logique – dans une sorte de très lucide autodestruction - est d'avoir établi rigoureusement qu'il fallait en particulier renoncer à une fondation logique sur la base des observations empiriques.

Ne conviendrait-il pas alors de réorienter complètement la réflexion en histoire et philosophie des sciences en considérant qu'un édifice théorique en physique comme ailleurs repose non sur des propositions mais sur des choix ? En ce sens et en particulier, il n'y aurait pas, en rigueur de termes, à établir des déductions à partir d'une ontologie donnée. Il est clair qu'ici, on cesse de prendre en considération la science toute faite, pour étudier enfin la seule science réelle : la science en train de se faire. Nous rejoignons ici la perspective ouverte par B. van

Fraassen dans son livre « lois et symétrie », mais je ne le rejoins que très partiellement. Soulignons-le tout de suite, il me semble que ce remarquable philosophe américain s'enferme à tort dans une position strictement empiriste et résolument opposée à toute métaphysique, puisque cette position entrave selon moi le complet déploiement de la perspective ouverte. Pour simplifier, il considère en effet que le choix fondamental du savant résiderait uniquement dans une sorte de calcul des chances de réussite expérimentale d'une théorie ; et il se réfère ici à la théorie bayesienne du choix pour définir ensuite soigneusement et subtilement sa propre conception. Or les enquêtes historiques précises sur l'attitude effective de tous les grands physiciens au travail en période révolutionnaire contredisent totalement cette façon de concevoir la pratique scientifique Nous devons donc plutôt nous poser la question suivante : le recours à la notion de choix exclut-elle toute intervention d'une forme de savoir métaphysique, étant entendu qu'il faudra définir succinctement cette forme et cette intervention ? Il me semble que c'est en mobilisant à nouveau le modèle interprétatif de Koyré qu'on pourra répondre négativement à cette question.

On ne peut certes pas ignorer l'influence d'un contexte expérimental précis et d'un contexte théorique précis quand un grand savant, amené à élaborer une toute nouvelle théorie physique fondamentale, effectue ses choix. Mais précisément Koyré n'a jamais exclu l'existence de ces deux dimensions ; simplement il estime qu'il est impossible de ne pas faire intervenir une troisième dimension. Et surtout on peut considérer que toute l'approche de Koyré assimile implicitement la constitution d'une grande théorie physique à une série de choix et en particulier à des choix fondamentaux : son but est explicitement de « comprendre » (par exemple « Etudes d'histoire de la pensée scientifique »p. 169). Or le mot compréhension a un sens très précis pour quelqu'un qui a fait des études en Allemagne autour de Husserl dans un cercle intellectuel où l'on s'était approprié la méthode empathique inventée par T. Lipps et où l'on récusait - après Dilthey - toute naturalisation de l'esprit humain. Je cite Mr G. Jorland parlant de la méthode de Lipps: « L'empathie est une disposition toute intellectuelle qui, consiste à se transporter par intuition à l'intérieur d'une pensée autre pour en ressentir les motivations et en comprendre la structure et le développement. Toute pensée se structure autour d'une intuition à la fois simple et fondamentale qui sous-tend ses déductions et en forme le centre d'unité : c'est elle qu'il faut en tout premier lieu appréhender, s'approprier, pour se transporter au cœur de cette pensée, car c'est elle qui permet de découvrir les motivations intérieures » (La science dans la philosophie p. 76).

Même s'il en a modifié les modalités de fonctionnement, Koyré s'est inspiré de cette méthode. Or tout gravite ici autour de la notion de motivation et de la notion de liberté de jugement. Comment un scientifique peut-il effectuer un choix sur les hypothèses fondamentales d'une nouvelle grande théorie, s'il n'est pas orienté pour ce choix par des principes fondamentaux de nature métaphysique indiscutables pour lui (bien que librement adoptés par lui, ce sur quoi nous allons revenir rapidement). En transposant une analyse cartésienne, on peut dire qu'en l'absence de toute connaissance absolument sûre et donc en situation d'indifférence principielle absolue, le libre arbitre théorique est comme empêché de s'exercer effectivement. Aussi bien les considérations métaphysiques - propositions

universelles et nécessaires, structurellement a priori, mais ayant un certain contenu objectif valable pour la généralité d'une région d'être - sont en fait des prises de position raisonnables intangibles qui motivent tout en les orientant les choix scientifiques fondamentaux toujours particuliers. Mais ces motivations ne constituent plus en rigueur de termes un fondement, même s'il s'agit d'une forme authentique et rigoureuse de justification donnant lieu à un accord possible de plusieurs esprits ; il vaut sans doute mieux parler de fondation, de substructure ou de base. De même on ne peut plus parler au sens strict d'une axiomatisation métaphysique de la science. Et pour revenir à la libre adoption de certains principes métaphysiques par le savant, il faudrait sans doute exploiter –mutatis mutandis- l'analyse qu'Aristote fait de la dialectique. Dans un article lumineux Mr P. Aubenque rappelle les caractéristiques de cette forme de rationalité et surtout montre que la connaissance dialectique établit les principes fondamentaux de la science (Problèmes aristotéliciens p. 53-67). En tout cas, il s'agit ici, non de déductions scientifiques, mais d'argumentations raisonnables, lesquelles ne relèvent pas de la *doxa* mais d'une forme de rationalité philosophique. Recentrons-nous maintenant sur notre problème pour parachever la formulation de notre solution. Ces motivations métaphysiques inclinent mais ne déterminent pas ; elles préservent donc complètement l'autonomie épistémologique en un sens restreint concernant seulement la détermination des hypothèses scientifiques fondamentales. Mieux, parce qu'elles inclinent, elles rendent possible l'exercice de cette autonomie ; elles ne font pas que favoriser cette autonomie, elles en conditionnent strictement l'existence effective.

Qu'il ne s'agisse pas ici entièrement d'une spéculation gratuite sans rapport aucun avec la réalité de la pratique des grands savants, certains propos de Holton –mutatis mutandis- suffisent à l'indiquer, tant ils consonnent étrangement avec l'analyse précédente : « Les études de cas montrent que les choix et décisions de ce type s'opèrent souvent sur fond d'attachement fidèle aux présupposés thématiques. Ou encore, comme l'affirme Einstein, si les principes sont en fait au départ de libres inventions de l'esprit humain, ne devraient-ils pas constituer un ensemble infini de systèmes d'axiomes possibles qu'on pourrait sauter ou auxquels on pourrait adhérer … ?... //…Comment pourrait-il y avoir un espoir de réussir sinon par hasard ? Voilà la réponse : sauter le système d'axiomes d'une théorie en inventant librement suppose qu'on s'autorise à le faire ; c'est la liberté de faire ce saut mais ce n'est pas la liberté de faire n'importe quel saut n'importe quand. La liberté est étroitement circonscrite par l'ensemble particulier de thêmata propre à un scientifique qui limite et définit le style, la direction et le rythme de progression sur un terrain nouveau »(Science en gloire, science en procès P. 202). Ainsi donc quand un grand savant élabore sa théorie il n'est pas seulement attentif à l'adéquation avec les données expérimentales ou à la cohérence logique ou encore à l'économie des moyens ou enfin à la puissance d'intégration théorique, il est au moins aussi attentif à l'adéquation avec son propre cadre de pensée a priori.

Au terme de cette enquête, il apparaît que les révisions ou abandons concernant les thèses radicales de Koyré ne sont pas indiscutables et qu'aucune objection fondamentale n'est assurément rédhibitoire. Il apparaît aussi qu'il est possible de concevoir une activité

philosophique spécifique de nature métaphysique à l'intérieur même de l' activité scientifique des grands savants en période révolutionnaire et que cette activité philosophique se meut au sein d'une certaine culture philosophique acquise. Il me semble que les propos suivants de W. Heisenberg peuvent maintenant être véritablement entendus, pour peu qu'on finisse par reconnaître aux grands savants un brin de lucidité sur leur propre pratique : « Tout travail scientifique repose consciemment ou non sur une option philosophique, une certaine structure mentale, qui fournit un appui ferme à cette pensée. Sans cette option, les concepts et les enchaînements d'idées auraient du mal à atteindre le degré de clarté et de netteté qui est la condition de tout travail scientifique. Tout chercheur ou presque est prêt à accepter de nouveaux résultats ou de nouvelles connaissances s'ils s'intègrent dans le cadre de ses conceptions philosophiques » (Einstein / Born ; « Correspondance » Préface p. 11). S'il est communément accepté que la science nourrit la réflexion philosophique, il est grand temps de reconnaître que tout autant la philosophie nourrit la réflexion scientifique.

La classe au cœur de la cité

Caëla Gillespie

Professeur au lycée Lakanal, Sceaux

Sophie Seban

Professeur au lycée Darius Milhaud, Le Kremlin-Bicêtre

Texte de présentation de Caëla Gillespie :

La volonté de traiter ce sujet part d'un constat : toutes les réflexions aujourd'hui menées sur les difficultés vécues au sein de la classe attribuent celles-ci à une faillite du système scolaire. L'école serait génératrice d'ignorance et de comportements d'échecs ; elle serait le lieu où la violence fomenterait et éclaterait sporadiquement. Le thème est récurrent, plus ou moins auréolé de représentations phantasmatiques sur les jeunes, la cité, la banlieue. Mais de manière latente, il y a l'idée que l'école est la cause de la violence. L'école est accusée de créer l'ignorance, la peur et la violence. Et ce, jusque dans la taxinomie officielle du ministère et la dénomination des collèges et lycées "sensibles" "plan violence" "spécial danger". L'école est pensée comme un lieu *en soi criminogène*.

On fait comme si la classe était un monde isolé, et que la cause des événements qui s'y jouent était à chercher à l'intérieur des murs. Le professeur est dès lors désigné comme celui qui, par son incompétence, ne peut prévenir les situations périlleuses au sein de la classe, voire les engendre par l'ennui qu'il inflige à l'auditoire ou par le classicisme de son enseignement. Rétrograde, archaïque, le professeur de philosophie l'est par excellence, et on attribue la difficulté d'enseigner la philosophie à la spécificité de la matière : l'âpreté conceptuelle, redoublée par le caractère inintelligible de la langue dans laquelle le concept se déploie.

Il faut renverser résolument la perspective, cesser de penser la classe comme une entité apolitique -quelque chose comme un lieu en dehors du monde, inframondain et infra politique- comme si "la classe" était une réalité anhistorique. Non seulement la classe n'est pas un monde isolé, coupé de l'espace politique, mais elle est au cœur de la cité : au centre de celle-ci et en son point nodal. Certes, l'Entreprise, le "monde du travail", se déclare le "vrai

monde", le monde qui détiendrait seul la vérité du monde, en accusant l'école d'être "hors du monde", hors de la vraie vie. Il semblerait au contraire que la classe soit un lieu de vie politique dense. Tout y passe. Tout s'y passe. Et les bouleversements politiques n'ont rien d'extérieur. De sorte que la question à poser actuellement n'est pas : comment penser la dégradation de la relation pédagogique au sein de la classe, et au sein de la classe de philosophie en particulier, mais plutôt : *comment penser les conséquences de la conjoncture politique actuelle sur la classe et sur la relation spécifique qui se tisse entre le professeur de philosophie et ses élèves ?*

I. C'est donc de la classe aux prises avec la cité qu'il faut partir. Partir de la conjoncture politique actuelle, c'est penser l'émergence du régime libéral sur fond de désagrégation de l'Etat de droit républicain. On retiendra de cette passation de pouvoir, de ce qui doit bien être qualifié de changement de régime politique, trois phénomènes qui semblent avoir une influence directe sur l'école : le démantèlement de l'espace public, la désinstitution du corps, la désarticulation du langage.

1. Dans la ville d'abord, l'espace de la cité, l'espace public, est fragmenté, volatilisé en espaces privés juxtaposés, sans lien organique. Le retrait de l'Etat se manifeste par une désertification de la cité : la disparition de l'espace public d'essence politique, de la place publique, (puisque ne reste souvent pour toute trace de l'Etat dans la cité, que l'abribus et l'anpe (avant semi-privatisation)). C'est l'espace public de la chose commune, la *res publica,* qui disparaît. Du coup, dans les collèges et lycées, la médiation symbolique manque entre le professeur et l'élève : la relation n'a pas lieu dans le milieu intermédiaire déployé par la loi. Il n'y a pas *d'institution* de la relation professeur-élève qui est dès lors frontale, non médiée. Très concrètement, la désertion de l'Etat se manifeste par la disparition progressive de toutes les médiations institutionnelles qui assuraient, en la distanciant, la relation entre le professeur et l'élève : personnel ATOS et surveillants, autant de présences, de corps d'adultes qui étaient investis de sens institué et qui ne figurent plus comme représentants de l'Etat, ou de moins en moins, dans l'espace scolaire ; CPE, qui avait précisément pour fonction d'assurer la mise en vigueur de cette médiation institutionnelle, pour que le *milieu de la loi* existe, pour que ce milieu soit ce en quoi évoluent, se tiennent, les corps des élèves et des professeurs, assurant par là même l'existence d'un espace propre à la classe.

2. On touche là à quelque chose de plus important, en effet : le mouvement amorcé ces trente dernières années, de retrait progressif de l'Etat, laisse le corps "désemparé" : au sens propre : il n'est plus emparé par la puissance publique et n'est donc plus investi par le droit ; désemparé, délaissé, dénué de ce que les jurisconsultes du XVIIème nommaient le *"vêtement juridique"* de l'homme, il se retrouve à découvert, exposé, et donc en proie à la violence pure. Ce mouvement de retrait, de débâcle, met l'homme à nu, comme la mer en se retirant met à nu les objets, les débris, exposés sur le rivage, en proie à la morsure de la lumière. Ainsi Pufendorf, dans *Du droit de la nature et des gens,* en 1672, parle du vêtement juridique qui revêt le corps de l'individu et le constitue *personne* juridique : ce que le contrat permet

d'établir, c'est que "par cela seul qu'on est homme, on est naturellement assujetti à certaines obligations et *revêtu de certains droits*" dit-il. "Homo, verbum naturale, persona, verbum civile" dit encore le jurisconsulte français Domat, fin XVIIème. Homme est un mot du langage naturel, personne, un mot du langage civil *(jus civile).* Entendons : c'est le langage naturel qui désigne l'homme ; c'est le langage juridique, le droit civil qui définit et crée la personne. Mais ce que Hobbes met en évidence dans le *Léviathan*, c'est que la puissance publique seule peut édifier l'homme pour la personnalité en le constituant membre de l'Etat. En effet, l'action du verbe politique, le "fiat" qui crée le corps politique Un, est aussi l'acte de mise en vigueur du droit par l'Etat, et partant, l'attribution de la jurifiction instituante de la personne en lieu et place de chaque membre de l'Etat. Le corps physique ne peut donc être institué point d'imputation de droits que par l'action de l'Etat. Car l'Etat, en tant que *personne fictive, qui représente* chaque membre comme membre du Tout, peut seul produire l'expression individuelle de la personnalité de chacun. L'individu devient support de droits subjectifs, il est défini "dans l'abstrait", dit Hobbes dans sa Préface, non comme homme, mais comme "homme artificiel, siège abstrait du pouvoir". Dès lors, si l'individu peut dire que son corps est *à lui*, c'est parce que l'Etat le lui donne, le lui accorde en propre. Politiquement, c'est en 1679 que s'actualise cette idée, dans l' *habeas corpus*, ce moment où l'Etat opère une prise de corps, prend le corps nu, le vieux corps de chair, et le transmue juridiquement pour le restituer à l'individu en droit – "ton corps est à toi" dit le texte du parlement anglais de 1679 – ce verbe (le *Bill* est un *Act of parliament*) effectuant de manière performative la restitution du corps à l'homme, revêtu du "vêtement juridique" que lui confère sa redéfinition comme membre de l'Etat. C'est en tant que tel que l'individu peut réclamer son dû de droits puisqu'il en est le point d'imputation. C'est en tant que tel, in fine, qu'il peut s'opposer à l'Etat qui pourtant l'a construit, l'a fondé, et, au nom de ses droits, en limiter l'expansion de puissance ou l'arbitraire. Sans cette institution du corps par l'Etat, le corps n'est que corps de chair, de nulle puissance face à l'Etat qui est la puissance du tout.

Ce qui signifie que ce que nous tenons pour une évidence depuis les textes de 1789 et 1793, à savoir que les hommes *naissent* libres et égaux en droits, n'est possible que par l'attribution étatique de la personnalité juridique au corps venant à naître. [1] En soi, le corps vivant animé ne naît pas sujet de droit, il se constitue comme tel ; il faut une dimension politique qui institue le recouvrement du corps nu par le corps fictif né en droit. Ce qu'est la personne, nous ne le voyons donc clairement que lorsque se déchire le tissu institutionnel qui recouvre le corps de chair. Nous ne voyons apparaître la personne qu'a contrario, quand elle vient à manquer au corps. Dans le processus de *mort civile*, par exemple, concept romain qui survit en droit français jusqu'en 1857, l'individu est l'objet d'une procédure de dégradation

[1] Le corps physique n'est en fait désigné comme substrat de cette personne fictive née en droit qu'à partir du XVIIème. Avant cela, le point d'imputation de la personnalité, ce n'est pas le corps. On est encore dans l'héritage de la logique du droit romain, où des pans de personnalité accompagnent et revêtent juridiquement les différents statuts de l'individu –*status libertatis*, statut des libertés (l'homme est-il libre, affranchi ou esclave ?), *status civitatis*, statut politique (l'homme est-il romain, latin, ou pérégrin, votant et éligible, citoyen à part entière ou pas ?), *status familiae*, statut familial (l'homme est-il maître de lui-même, comme le Pater, ou sous la loi d'un autre, comme ceux qui dépendent de lui ?). Le droit dessine alors une "sphère d'action et de prétention" maximale de la personnalité en fonction de chaque statut. Ce n'est que lentement, et peu à peu, que la personne physique a reçu tous les attributs de la personne fictive. Le corps comme support universalisable du droit est peu à peu construit.

personnelle. Dans la procédure romaine (ou *capitis deminutio),* il perd tout d'abord ses droits de famille (droit de contracter un mariage, d'être père de famille, de tester), puis éventuellement, il perd ses droits de cité (droit de voter et d'être éligible), puis ses droits d'homme libre, auquel cas, il ne lui reste que la capacité juridique minimale de travailler, donc de contracter pour recevoir un salaire afin de manger, de subsister comme vie nue. Ce qu'est la personne, on ne le voit donc que lorsque se fait jour la dislocation entre le corps physique et le corps fictif né en droit, quand la personnalité vient à manquer au corps, *s'en retire.*

Au sein des collèges et des lycées, l'absence totale de *codification du corps* de l'élève, son *indocilité*, peut être pensée à partir de là. Non à partir d'un prétendu manque d'éducation *privée*, dont la cause serait à chercher dans la famille, dans cet espace social qui n'est pas du politique, mais, en amont, dans la dépolitisation radicale du corps : le corps n'est pas ou très peu point d'imputation de droits, parce qu'il n'est pas constitué membre de l'Etat, il n'est pas voué à être corps-citoyen. Ce qu'on remarque dans le milieu scolaire aujourd'hui, comme dans la cité, c'est que circulent de plus en plus de corps apersonnels, voire dépersonnalisés. Le clandestin en est la figure même. Inconstruit, politiquement indéfini, sans vêtement juridique aucun, le *sans-papiers* est exposé en pleine lumière, en proie à la morsure de la violence politique pure, puissance brute de l'Etat à laquelle ne s'oppose pas le droit, parce qu'ici, en l'espèce du clandestin, l'Etat de droit ne dit rien, il ne s'adresse pas à lui, il n'en fait pas le point d'imputation de droits. Même si nos élèves de zones sensibles ne sont pas sans couverture juridique aucune, le phénomène est patent. Or le corps indocile de l'élève, le corps *mal élevé*, n'est pas seulement un corps non *domestiqué*, mais essentiellement un corps qui ne tient pas debout, parce qu'il est dépourvu de colonne vertébrale juridique et politique, c'est un corps laissé à lui-même, dans une chair qui ne connaît pas la relation d'institution à l'autre au sein du milieu intermédiaire de la cité, au sein de cet espace public auquel l'espace de l'éducation nationale est censé être congruent.

Il ne s'agit pas ici de dire que l'élève devrait être édifié pour la personnalité par l'institution scolaire. L'élève ne peut jouir de droits que la cité seule peut lui accorder ; l'élève n'est pas un citoyen. Mais l'institution scolaire est tout de même censée être le lieu où commence l'institution du corps par et dans l'espace étatique, politique, de l'éducation nationale. *L'élève* est précisément ce corps *élevé* pour la personnalité qui lui sera conférée et qui fera de lui le point d'imputation de la citoyenneté. Plus profondément, il ne s'agit pas de déplorer la perte d'un moment historique où l'institution de la personne aurait été garantie systématiquement par l'Etat. De quel moment s'agirait-il d'ailleurs ? De quel "avant" ? Il n'y a sans doute jamais eu, même si on se réfère à une période d'avant le saccage de l'Etat de droit républicain, une institution généralisée du corps personnel. Précisément, parce que la plupart des enfants n'étaient pas admis au sein de l'école. Il semble néanmoins juste de dire que les élèves qui intégraient le système scolaire y étaient discriminés, c'est-à-dire qu'ils étaient seuls, d'entre tous, désignés pour être le point d'imputation de la formation personnalisante, ils recevaient l'éducation nécessaire pour devenir des corps de personnes, capables d'itérer l'appel à leurs droits, capables d'être bouche parlante, ayant droit de cité. L'école les élevaient de fait à la personnalité en les constituant corps parlants, vecteurs de parole publique. Les exclus, les in-

situés, étaient rendus invisibles par cette exclusion même. Ils ne posaient pas problème à l'école car on ne les voyait pas dans l'école. Ni dans l'espace public en général. Aujourd'hui, le problème ne réside plus tant dans *l'invisibilité* de ceux qui gisent hors l'Institution, que dans le processus *d'invisibilisation* de corps non élevés pour la personnalité, dans et par l'Institution. Non seulement l'école ne peut plus lutter contre le phénomène de disparition des corps non personnalisés, mais il est légitime de dire qu'elle participe au processus même de leur invisibilisation, de leur dés-apparition hors de l'espace public, en ne les éduquant que piètrement, au rabais, en élevant un corps paupérisé, par avance érodé, peu ou pas institué corps parlant.

Il n'est donc pas question de déplorer la perte d'un hypothétique âge d'or de l'Etat républicain. Mais de dire que c'est le fait même de l'Etat instituant, de l'Etat comme puissance instituante, qui disparaît : l'Etat, comme puissance publique mettant en vigueur le droit, instituant le corps personnel, point d'imputation de la personnalité. L'Etat comme puissance publique qui effectue la prise de corps, fait le corps membre du tout par le *fiat* politique, la fiction politique première du verbe d'institution, et le restitue à l'individu personnalisé.

3. Du coup, le problème le plus radical qui se pose maintenant est celui de la désarticulation du langage, car c'est le corrélat de l'absence d'institution du corps personnel, ou de la désinstitution de celui-ci. Le corps vit sans être *élevé par l'Etat*, et partant, sans être édifié pour être destinataire de la langue publique. Le retrait de l'Etat hors de l'espace public fait que la langue publique ne peut être convoyée, ne peut plus circuler dans cet espace public démembré. L'Etat ne s'adresse plus à tout un chacun –comme il peut seul le faire au moyen de l'éducation nationale- pour en faire le destinataire de cette langue propre de la personne. L'une des conséquences les plus évidentes de ce retrait sera donc le repli identitaire des individus sur la communauté. Mais même quand le français est parlé, quand la langue est correctement apprise, ce qu'on entend est souvent une itération violente, quasi-inarticulée, d'un langage extrêmement pauvre et pré-conceptuel, dans laquelle la pensée a du mal à se déployer : une langue désarticulée. Cet autre effet, moins directement imputable au retrait de l'Etat, n'en est pas moins une conséquence : l'individu non édifié pour la personnalité n'est pas un corps parlant la langue personnelle, celle qui permet d'ester en justice, d'itérer la demande de ses droits ; il est livré à cette autre langue, la langue qui ne relève pas de l'espace public mais de la juxtaposition inorganique d'espaces privés qu'on appelle le Marché. De cette langue paupérisée, l'esprit est saturé comme le corps est saturé : pénétré en permanence de toute part d'images, de sons, d'excitations constantes de la perception, comme le corps veut être saturé de nourriture, se sentir en état constant de réplétion. L'esprit est requis par cette langue publicitaire, fragmentaire, par le logo, le slogan. Or on touche là à quelque chose de central pour la philosophie, et qui lui est plus spécifique, puisque cela signifie la perte progressive de la capacité de s'élever à l'abstraction.

Jusqu'à présent, en partant du tissu politique actuel, on avait isolé trois des effets du néo-libéralisme sur la cité en général - démembrement de l'espace public, désinstitution du corps,

désarticulation du langage - et des effets précis sur la relation pédagogique, toutes disciplines confondues : 1. l'absence d'espace public et la conséquence sur la relation professeur-élève, qui n'est plus médiée par et dans le milieu intermédiaire de la loi ; 2. l'apparition d'un corps désinvesti de vêtement juridique, et donc la généralisation progressive d'un corps rendu indocile par sa nudité brute ; 3. l'itération d'une langue désarticulée, saccadée et violente, dans laquelle la pensée a du mal à se déployer. Cependant, la philosophie, plus encore peut être que les lettres ou l'histoire, semble être particulièrement touchée. Et il est aisé de voir qu'on ne peut attribuer cela à la simple spécificité de la matière -caractère inintelligible de la langue, caractère ardu des concepts- voire à la spécificité des professeurs qui ne sauraient pas s'y prendre pour intéresser les élèves, mais bien aux causes politiques isolées précédemment.

En effet, dans cette langue qui s'adresse à l'individu privé, la saturation des mots de la langue par les images est telle que le langage n'est plus le lieu du passage à l'abstraction, la pensée ne peut faire fonctionner les mots (dans un sens métaphorique ou figuré) parce qu'ils sont a priori accaparés par une signification concrète préétablie - par une marque, un produit, un slogan- qui sont *indélogeables*. Les mots sont appropriés d'avance, pré-contextualisés, c'est-à-dire insérés dans ce langage dogmatique nouveau, par avance emparés ; le mot n'est donc pas libre pour devenir un signifiant, ou est un *signifiant indisponible au sens.* La langue est stérilisée par la consommation d'images impensables ou "impensantes", c'est-à-dire où la pensée ne peut se loger. C'est ainsi que face à un texte de Kant extrait de *l'Anthropologie au point de vue pragmatique* où il est dit, au sujet de l'accès à soi et de la compréhension du Je, "il semble qu'une lumière vienne de se lever", un élève écrit dans une copie "comme l'ami Ricoré". Les mots, toujours reliés à des images qui en accaparent la signification et la rendent unilatérale, deviennent comme un alphabet phantasmatique qui n'est plus fait de lettres, mais d'unités phantasmatiques, d'images toutes faites (publicitaires la plupart du temps), déjà coordonnées, et qui ne peut plus par conséquent s'articuler comme s'articulent les lettres ou les sons, mais peuvent seulement se juxtaposer ou s'appeler l'une l'autre par glissements analogiques ou métaphoriques. A cause de cette réplétion impensée des mots, cette saturation d'images concrètes, le passage à l'abstraction se fait très difficilement et du coup, c'est l'abstraction, la langue philosophique elle-même qui est perçue par l'élève comme étant *violente*. A l'incompréhension, qui a toujours été, se joint à présent le fait que l'élève ne sait pas *ce que le langage veut dire.* "Ce mot n'existe pas Madame" répond-il souvent à la vue d'un mot méconnu. Le fait même de la langue qui pense, qui permet d'articuler la pensée est parfois inconnu ; il n'est pas objet d'expérience. La langue parlante, la langue pensante, est rejetée ; il faut en instituer la possibilité lors des premiers mois du cours de philosophie : *période d'institution du fait même du langage* qui peut durer, en réalité, toute l'année de Terminale.

Encore une fois, il ne s'agit pas d'opposer la situation actuelle à un Eden, moment historiquement insituable où l'Etat de droit républicain aurait convoyé dans et à travers l'espace public une parole positivement articulée et de ce fait pensante. Il n'y a pas lieu d'idéaliser une classe où la parole du maître se donnait comme parole d'autorité, et où le *"magister dixit"* tenait lieu de débat. Le langage n'était sûrement pas plus pensant alors. Mais ce que nous disons, encore une fois, est un peu différent ; c'est qu'aujourd'hui, le langage qui

circule est tellement défait, désarticulé, que la pensée ne peut pas s'y loger, quand bien même elle le voudrait ; la pensée y est défaite, reste au seuil de l'expression, pas *inarticulée*, mais *désarticulée.*

En amont, si on remonte dans l'ordre des causes politiques que nous avons isolées, on retrouve le problème de la désinstitution du corps, le fait que le corps ne soit pas protégé par le vêtement juridique qui l'institue point d'imputation de droits subjectifs et de cette parole personnelle qui en autorise la comparution dans la cité. Or l'exigence de consommer son droit est d'autant plus impérieuse que l'individu se sent désemparé par la puissance publique, non investi du droit de parler au sein de la cité, jeté dans l'espace politique sans droit de cité. Quand il arrive en philosophie, l'élève demande alors à se situer dans un rapport immédiat au discours, il demande du "débat philosophique", la possibilité de dire immédiatement son opinion impensée, d'être *consommateur de son droit à dire.* Cette exigence n'a pas lieu en mathématiques, ou dans les domaines techniques. Le cours de philosophie en est le lieu d'expression par excellence. L'élève vit alors comme une déception le fait de ne pas pouvoir ouvrir le débat d'opinions immédiatement, et comme une violence, le fait qu'il faille passer par l'espace de l'apprentissage institué, avec la dénivellation nécessaire entre l'élève et le professeur. Instituer cet espace du dialogue sans l'aide du symbolique, sans l'aide de la structure symbolique républicaine, de l'espace public commun qu'est censée offrir le politique, semble être la tâche qui incombe au professeur de philosophie plus qu'à un autre. Il lui faut créer un lieu propre à accueillir l'expression. Mais le professeur a ici à créer seul, ex nihilo, ce qui était auparavant donné dans et par la cité, c'est-à-dire précisément *l'espace de la classe.*

Enfin, si on remonte dans l'ordre des causes, on voit que le retrait de l'Etat hors de l'espace de la cité, fait que la ville n'est pas habitée librement par les élèves. ("On a le droit de venir ici tous seuls Madame ?" demande-t-on au professeur d'histoire de Vitry qui avait emmené les élèves à Paris, voir la comédie française.) Le recul spatial du politique dans la cité, l'absence factuelle d'espace public, laisse libre cours *à un repli sur l'espace privé de l'identité apersonnelle.* En cours de philosophie, on assiste à la juxtaposition, parfois conflictuelle au sein de la classe, des sphères privées, des discours communautaires. La légitimité de la classe comme espace républicain et laïque, est remise en question, puisqu'on revendique comme un droit subjectif de parler au nom de son appartenance à telle ou telle communauté, et comme un devoir pour l'école ou pour le professeur d'assurer l'expression de cette parole. Qu'on songe aux difficultés grandissantes, d'année en année, à expliquer que "l'homme est un animal" dans les banlieues où l'Islam est influent. Ou le retour du dogme catholique, vêtu de ses nouveaux oripeaux "pro-vie", condamnant le droit à l'avortement au nom de la même "étincelle divine". L'élève revendique son droit de parler au nom de telle ou telle appartenance communautaire, il entend consommer son droit à dire, voire, dans une invocation vide de sens, son droit au droit. Ce qui se joue au sein de la classe, encore une fois, est bien d'essence politique : c'est même très précisément la lutte entre le modèle de l'Etat de droit républicain et le modèle anglo-saxon d'Etat de droit, et plus particulièrement américain, où l'Etat a le devoir d'assurer à l'individu sa liberté d'expression, et par conséquent, de fournir à chaque communauté un temps et un lieu d'expression égal à toute autre, d'attribuer à chaque communauté une *part* de

l'espace public, l'égal accès à l'expression publique étant garanti par un financement d'Etat. [2] Sans formuler bien sûr de revendication politique d'un modèle néo-libéral, c'est néanmoins ce que demandent *de fait* certains élèves : que la classe de philosophie soit un lieu où l'on distribue la parole à des revendications communautaires avec un temps et un "respect" égal. Mais la condition du cours de philosophie, c'est que puisse avoir lieu une parole non thétique et non dogmatique. Le professeur peine ici à reconstruire l'espace d'une classe, pour qu'advienne une parole publique et que le "débat", ou plus justement le dialogue, ne soit pas le lieu d'un morcellement de thèses privées. Le problème est qu'il doit le faire sans s'appuyer sur la symbolique républicaine, ou alors il lui faut expliquer *ce que l'espace public veut dire,* ce qui est de plus en plus long et difficile puisque qu'au dehors, précisément, ce n'est plus une réalité et que les élèves n'en ont pas l'expérience.

Ce qui se joue dans l'enceinte de la classe, et particulièrement dans le cours de philosophie, c'est donc bien la lutte entre les deux régimes politiques, Etat de droit républicain et version néo-libérale de l'Etat de droit. C'est un *front* politique qui traverse la classe, et la classe de philosophie est sans doute un des lieux où l'affrontement de ces deux régimes de pensée est le plus violent.

Les paroles et discours des élèves de nos cours, très contradictoires, disent en permanence le conflit des deux mondes. D'une part, parce qu'ils sont de fait mis au ban de l'espace de la consommation *intra muros* de chaque ville, ils aspirent à en faire partie, à y appartenir. "Moi je veux bien gagner ma vie, pas comme les profs !" entend-on, sans animosité particulière, c'est dit juste comme un constat. Une dépréciation de la parole professorale a lieu à cause du salaire relativement faible que nous touchons dans le secondaire. La dégradation de notre statut a donc des répercussions directes sur la perception de l'autorité de notre parole. La légitimité de la parole est en effet mesurée à l'aune de sa provenance, et cette provenance, cette extraction, n'est pas celle de la *classe sociale,* laquelle relèverait d'une structuration politique de la société, mais d'un champ libéral indistinct, *champ de la dégradation qualitative opérée par les degrés d'accès à la consommation,* les grades différents de pouvoir d'achat. Les élèves formulent souvent leur inquiétude d'être en marge de ce champ de consommation, et bien sûr, leur envie d'en être.

Mais en même temps, la violence exercée par les élèves ou les jeunes extérieurs au système éducatif ne se déploie jamais contre les symboles ou les personnes représentant l'Etat, mais contre les objets, lieux, personnes qui rendent manifeste le désengagement de l'Etat, sa désertion. De manière très confuse, ils accusent l'Etat de leur faire du tort, mais sont en colère

---

[2] Aux Etats-Unis, en tête du premier amendement, figurent deux clauses : libre exercice du culte, interdiction faite à l'Etat d'aider une religion en particulier (clause d'établissement). Mais l'obligation faite à l'Etat d'assurer la protection constitutionnelle des libertés individuelles. Du coup, au nom de la liberté d'expression, l'Etat se voit libéré de l'interdiction qui lui est faite d'aider une religion (clause d'établissement). Il s'ensuit une diffusion de plus en plus grande des cultes, saturant l'espace public, l'Etat devant assurer, ou permettre, dans les Universités par exemples, non pas l'absence d'expression de religions particulières, sectes ou clubs de diverses obédiences ou idéologies, mais l'égale représentation de toutes dans l'espace public. Cf. *Le façonnage juridique du marché des religions aux Etats-Unis,* Textes traduits de l'anglais, sous la direction de Laurent Mayali, Mille et une nuits, Paris, 2002, avant-propos de Laurent Mayali p. 33.

et manifestent cette colère contre le manque d'Etat, le manquement à ses devoirs envers eux. *Ce qui est combattu, ce n'est pas la République, mais bien la manifestation de l'Etat en tant que celui-ci se retire, la chose ou la personne en qui se manifeste la débâcle de l'Etat.* [3] L'intérêt authentique qu'ont les élèves pour les réformes successives et leur vigilance, leur capacité à se mobiliser, n'est pas, comme on voudrait le faire croire, un simple amusement apolitique. S'il n'y a pas de conception politique claire, pas de discours structuré, il y a néanmoins un sens évident de l'injustice et de l'abandon par l'Etat de certaines *zones*, qui ne sont pas identifiées comme classes sociales, mais dont l'élève voit, et vit dans sa chair, qu'elles sont livrées à elles-mêmes. C'est la langue, désarticulée en amont, qui manque pour dire ce qui est objet de savoir. La pensée n'a pas de mots où se loger et s'articuler. Mais le savoir est là.

L'opinion veut que les élèves soient là pour s'amuser où casser. Comme si on avait affaire là à un mouvement spontané, à du mouvement infra conceptuel. C'est au mieux la condescendance de l'intellectuel qui y voit un "lumpen prolétariat", une masse sans accès au concept structurant sa colère, c'est au pire la violence de ceux qui y voient une "*agitation"*, c'est-à-dire un mouvement quasi animal. Dans tous les cas, on juge les manifestations ou révoltes comme étant apolitiques, en les réduisant à une somme de cas particuliers : les casseurs, les jeunes, les exclus de l'école, les immigrés, *les mal élevés en somme, les non domestiqués.* Par là même, on fragmente le mouvement de protestation en le faisant voler en éclats, en y voyant une somme de pathologies individuelles, privées. Or on est au cœur d'un mouvement politique par essence : simplement, il vient d'individus *qui ne sont pas des personnes*, puisqu'ils sont structurellement *invisibilisés* par leur nudité apersonnelle, ayant été élevés pour la dés-apparition, sans vêtement juridique et donc sans mode d'apparition publique aucun. Casser est la seule manière de se manifester, d'apparaître dans l'espace public, puisque l'espace public leur refuse toute apparition.

On fait exactement la même chose au sujet du corps enseignant, en expliquant la difficulté de l'enseignement par le "malaise enseignant", ou par le "stress de l'enseignant", c'est-à-dire en faisant voler en éclats le politique dans une vision anhistorique et apolitique de l'enseignement. Le journal *Le monde*, lors des grèves de 2003, en lieu et place d'analyse de fond, titrait sur une double page interne "Paroles de profs", fragmentant ainsi l'événement en un kaléidoscope d'histoires personnelles. Comme si en lieu et place de mouvements de foule, de manifestations collectives, il n'y avait que des individus en proie au malaise, sans unité

[3] L'interprétation est donc tout autre que celle que l'on pourrait donner du discours du président Sarkozy, à Gagny, en Seine Saint Denis, le 18 mars : "Quand on lapide un gendarme ou un policier, quand on frappe un professeur, c'est à la République que l'on s'en prend" (…) "si des voyous voulaient tester la République, ils ont la réponse de la République : la fermeté et la justice". En la personne du professeur ou du policier, ce n'est pas l'Etat, encore moins la République, mais bien la débâcle de l'Etat, le retrait de l'Etat hors de l'espace public qui est selon nous, visé.

organique, reclus dans la pathologie idiosyncrasique qui les isole et fait voler en éclats l'idée. Le processus de fragmentation du public, atomisé, réduit à une nébuleuse d'individus, est d'ailleurs le même, qu'il s'agisse d'accuser l'enseignant du dysfonctionnement de l'école, abîmé qu'il est dans le "malaise", ou qu'il s'agisse de glorifier l'enseignant qui sauve l'école, le héros qui seul, "entre les murs", en rétablit le sens.

Si on pense la classe comme un espace reclus "hors de la vraie vie", du "vrai monde" -le monde du travail, le monde de l'entreprise- on la pense comme une réalité autarcique, où n'existent que des *problèmes relationnels intersubjectifs.* La philosophie, l'institution de l'espace du dialogue philosophique, sont alors dissous dans des considérations psychopédagogiques. Partir des métamorphoses du politique pour penser le pédagogique, aussi difficile que ce soit, peut ainsi seul permettre de sortir de l'illusion déréalisante d'une classe à l'abri ou à l'écart de la cité. C'est parce que la classe de philosophie est par excellence le lieu où se dit le devenir du politique, le retrait du fait même de l'Etat instituant, qu'elle est si difficile à instituer aujourd'hui.

Discussion au sein de l'Atelier animée par Sophie Seban et Caëla Gillespie.

Intervention : votre analyse de l'Etat libéral, ou de l'Etat américain, est caricaturale. Et en quoi le discours tenu n'est-il pas simplement la réactualisation d'un discours républicain ? Pourquoi penser que le modèle libéral de l'Etat ne puisse offrir les conditions de possibilité de l'institution de la personne, de la classe ? La "domestication" des corps, au sein de la maisonnée, peut être comprise comme source de la personnalisation et elle suffit.

CG : ce n'est pas au sein de l'institution scolaire que se fait l'éducation du citoyen et l'école n'est pas le lieu de l'institution du corps personnel ; sur ce point, nous sommes d'accord. Par ailleurs, la domestication des corps au sein de la maisonnée est bien sûr nécessaire, mais elle ne peut avoir lieu que sur fond de personnalisation des corps dans et par l'espace public. La maisonnée, espace privé, ne peut en être le lieu. Une telle domestication ne peut se faire dans la famille que si, en amont, la personnalisation du corps a eu lieu dans l'espace public. Il faut l'Etat pour que le corps soit édifié comme point d'imputation de la personne. Ce n'est qu'au XVIIème siècle que le corps de chair devient le point d'imputation de la personnalité. Avant, prévaut encore, de manière diffuse, l'héritage conceptuel du droit romain qui impute des pans de personnalité à un attributaire, en fonction de son statut juridique, et non en vertu du fait qu'il est un corps. Il faut donc l'Etat moderne pour que le corps soit défini point d'imputation du droit. Il faut la naissance de l'espace public politiquement défini par l'Etat. Quant à savoir s'il s'agit de prôner le retour du modèle Républicain de l'école, ce n'est pas le cas. Il s'agit

simplement de dire que la personnalisation du corps ne peut être faite que par l'Etat, lequel institue le corps citoyen, comme on le voit avec la naissance de cette idée chez Hobbes.

Intervention : ne pensez-vous pas qu'avec la "Loi cadre Jospin" on entretient l'illusion d'une citoyenneté de l'enfant à l'école ?

Intervention : oui, on en fait ainsi des consommateurs de leurs prétendus droits.

Intervention : ne pensez-vous pas d'ailleurs que les "Contrats" passés avec les élèves, sous une forme pseudo juridique, ne servent à rien ? Il n'y a pas deux parties en présence. Souvent, la personnalité du Chef d'Etablissement est la seule chose réellement déterminante. Les élèves savent que "derrière" ce contrat, il n'y a rien, car les Chefs d'Etablissement hésitent à faire des conseils de discipline en cas de dérogation au contrat.

CG : qui sont en effet ceux qui contractent en l'absence de personnalité juridique ? Ils ne sont ni citoyens en acte, ni en puissance. Cela n'a aucun sens et c'est pour cela que ces contrats ne fonctionnent pas.

Intervention : l'Etat républicain et laïque est le corrélat nécessaire de l'institution de la classe de philosophie, et de l'enseignement de la philosophie en général, du moins en Terminale. Peut-être en va-t-il autrement plus tard, à l'université par exemple, où l'on peut vouloir faire de la philosophie en raison de choix identitaires ou communautaires (philosophie juive, arabe, noire, gay, etc.), ce qui correspond à ce morcellement de l'espace public dont nous parlions.

Intervention : et pourquoi pas ? On peut, de manière vivante, venir à la philosophie et s'y engager, pour des raisons personnelles, politiques. Les *Gender studies* sont bien de la philosophie, non ? On pense aussi pour ça.

Intervention : il y a des lycées où l'ordre est maintenu et où l'on sent la présence de l'Etat. Ce n'est pas pour autant que la parole y circule davantage. L'ordre peut régner mais les élèves font semblant. Et nous professeurs, sommes-nous réellement porteurs de ce discours réflexif et authentique qu'on exige de nos élèves ?

CG : la présence de l'Etat ne signifie pas présence policière ou répression policière. Elle ne se traduit pas par "plus de flics" comme hier à la Sorbonne. La présence policière n'est pas l'Etat, mais la marque d'une faillite de l'Etat.

Intervention : il n'y a aucun de nos élèves, même étranger, même sans papier, qui soit sans couverture juridique minimale, même s'ils sont mal éduqués pour exercer ces droits et même si la situation s'est dégradée. En France, au sein de l'Etat, tout un chacun est d'office une personne. Aucun individu n'est "nu".

Intervention : d'ailleurs, l'attribution de la nationalité en est l'acte d'institution et y suffit.

Intervention : l'élève ne sait tout simplement pas qu'il est une personne ; il ignore ses droits. L'individu a peut-être à s'approprier le manteau juridique, mais celui-ci est toujours déjà le sien, de plein droit.

CG : si l'Etat ne *s'adresse* pas à un individu comme à une personne et si cette personne n'est pas *constituée capable* d'ester en justice, de dire en justice ce qu'elle est, elle n'est qu'un porteur passif de droits ineffectifs. Pour pouvoir dire "mon corps est à moi", il faut que l'Etat me l'ait accordé, qu'il m'ait dit "ton corps est à toi", qu'il m'ait désigné comme support juridique. La personnalité peut être théoriquement formulée mais non adressée à l'individu. Elle ne sera donc pas vécue comme acquise, et l'accès à la nationalité ne suffit certainement pas pour être constitué personne juridique. Cette "adresse" de l'Etat à l'individu est peut-être précisément ce que devrait véhiculer l'éducation nationale, qui viserait à produire l'individu comme attributaire de la parole personnelle. Si l'État ne destine pas l'individu à être point le d'imputation de la personnalité, celle-ci ne sera pas actualisée.

Autre réponse : il y a des individus qui n'ont pas accès à cette personnalité juridique censée appartenir à tous. Certains élèves, même dans les sections techniques, ignorent le droit du travail et s'imaginent qu'ils seraient démunis juridiquement face à leur employeur. Les individus peuvent ne pas être démunis de couverture juridique, et pourtant n'avoir aucun accès à l'actualisation de leur personnalité juridique.

Intervention : en ce qui concerne la désarticulation du langage, largement constatée, et pas seulement dans les zones sensibles, comment institue-t-on cette parole pensante au sein de la classe ? Comment réintroduire une langue pensante ?

CG : à l'heure actuelle, le discours officiel, comme le discours des médias ou des fictions, livres ou films, fait reposer la création de l'espace de la classe et du dialogue sur un rapport interpersonnel entre le professeur et les élèves, une relation d'idiosyncrasie à idiosyncrasie. Et de fait, c'est souvent la seule chose qui reste au professeur pour faire accepter la position de la classe elle-même. Or l'existence d'une classe ne devrait pas dépendre des seules qualités idiosyncrasiques du professeur. La classe doit être définie par l'institution d'un milieu intermédiaire de la loi qui distancie les individus en les revêtant de leurs rôles personnels. Une classe, c'est un espace propre à la relation pédagogique si et seulement si les corps - ceux des élèves, comme celui du professeur - sont élevés pour être point d'imputation de droits subjectifs, si et seulement si sur ce substrat, vient se greffer une parole personnelle, cette parole qui permet d'ester en droit, comparaître, être bouche parlante. Mais à l'heure actuelle, il n'y a pas de référent extérieur. Les élèves ne savent pas ce qu'est l'espace public de la cité. Le professeur doit instituer cela seul, sans ce référent extérieur : la *polis.*

Intervention : ce qui est dit de l'absence de personnalité concerne peut-être la cité, la banlieue, pas les lycées *intra muros*. Il y a une ligne frontière nette, tracée aussi par la "désarticulation du langage".

CG : non. Le phénomène semble plus général. Il n'y a pas d'un côté les plénipotentiaires et de l'autre les sans droits ; il y a un nuancier continu. La perte de la personnalité juridique est effective chez tous nos élèves, même chez ceux que le statut familial, financier, protège ; par exemple, la remise en cause du droit du travail provoque une érosion progressive du corps personnel pour tous, dans toutes les classes sociales.

Intervention : le contenu du cours est nécessaire pour penser l'institution de l'espace de la classe. Le cours de philosophie n'est-il pas le moyen d'accéder à l'universel ? On ne peut pas instituer de philosophie en Terminale sans relation avec la capacité de débattre, de voir les contradictions et de s'élever à l'universel, ce qui suppose une solidarité avec le modèle républicain.

Intervention : le contenu, le savoir, la parole d'un Aristote par exemple, *sont* l'acte même d'institution de la classe. La classe n'est pas un "sanctuaire", mais un lieu de savoir.

Intervention : le contenu, oui, mais à condition de l'ouvrir sur d'autres disciplines et les problèmes contemporains, grâce à l'élaboration d'un discours rationnel et l'utilisation de textes parlant du monde aujourd'hui. La classe n'est pas un espace neutre. Il faut s'emparer des problèmes réels et en parler.

Intervention : pas besoin d'aller chercher les textes contemporains, en flattant l'attente des élèves ; les classiques parlent du monde contemporain.

Intervention : interrogeons-nous quand même sur cet "Universel" dont nous, professeurs de philosophie, serions porteurs. Qui a dit que nous incarnions l'universel ?

Merci à tous pour cette discussion.

Compte–rendu de l'atelier « philosophie et histoire de la philosophie »

Jacqueline Lagrée
Université de Rennes

Antoine Léandri
IA-IPR (Académie de Créteil)

Ces notes ne rendent évidemment pas compte de l'intégralité du débat qui fut fort riche ni de la position de tel ou tel intervenant (sauf contribution jointe et signée). Nous n'avons recherché qu'à donner les éléments qui ont surgi dans le débat sans les rapporter à leur auteur.

La discussion s'ouvre sur l'analyse proposée par J. Lagrée (texte en annexe) sur la relation entre philosophie et histoire de la philosophie.

- L'analogie de l'apprentissage de la philosophie avec celui de la danse, et la comparaison plus générale de la philosophie aux beaux arts constitue pour certains une mise en question de la dimension cognitive de la philosophie. Doit-on reconnaître à la philosophie cette ambition ou lui attribuer une fonction expressive qui autoriserait précisément son rapprochement avec les arts ?
- J. L. répond qu'il ne s'agissait là que d'une analogie à valeur propédeutique. G. G. Granger qui accorde à la philosophie ce statut cognitif n'est-il pas également l'auteur d'une philosophie du style ? La philosophie est donc prise en tension, tension qu'il convient d'accepter, entre le modèle du discours rigoureux de la science et une dimension de sens irréductible. On peut donc à la fois rejeter le dogmatisme d'une philosophie qui prétend détenir le vrai comme le disait Spinoza à Blyenbergh, tout en concevant l'histoire de la philosophie comme l'histoire d'un progrès. Le scepticisme vaut du point de vue méthodologique mais trouve une forme de limite dans la conviction qu'on peut tout de même savoir quelque chose et non pas rien.
- Cette historicité de la philosophie, qui vient d'être évoquée, ne conduirait donc pas nécessairement au scepticisme ?

- J. L. ! On ne renonce pas à la vérité en faisant intervenir l'histoire. On peut invoquer à cet égard la distinction des histoires périmées et des histoires sanctionnées.
- Adéquation et fécondité peuvent être simultanément les propriétés de l'énoncé vrai.
- Toutefois, selon d'autres, ces deux lectures herméneutique et aléthique sont peut-être abusivement opposées si tant est que le vrai fasse sens, soit correspondance à l'ordre du monde ou que l'alétheia, dans une perspective heideggerienne, s'énonce comme dévoilement.

Le rapport de la philosophie à sa propre histoire

- Mais il en va du rapport de la philosophie à sa propre histoire, laquelle ne saurait se réduire au corpus légué par le passé. Ainsi, ce n'est pas comme à un préalable que Hegel par exemple, se rapporte à l'histoire de la philosophie.
- Sur la double extériorisation de la philosophie (à compléter). La philosophie n'est pas elle-même, selon Hegel, le récit historique de l'idée ?
- Si l'on se rapporte toutefois au passé de la philosophie entendu au premier sens, devons-nous, dans la référence que nous nous accordons à y faire, nous considérer comme des passeurs, s'efforçant d'inscrire le cours dans une tradition c'est-à-dire peut-être dans un souci de fidélité à une impulsion historique ? Et qu'en est-il dans ce cas de la prétention hégémoniste ou ethnocentriste de la philosophie face à la diversité d'origine des élèves ?
- C'est de l'intérieur de la philosophie, que l'on songe à Parménide ou à Montaigne, que s'énonce la contestation de la tradition. La philosophie offre donc les armes propres à combattre son éventuel penchant à l'ethnocentrisme.
- De ce point de vue, la philosophie n'a pas à parler grec ou polonais et les propositions d'Aristote ou d'Euclide peuvent être traduites dans toutes les langues.

L'usage et la détermination des textes

A partir du consensus sur la place accordée aux textes dans l'enseignement de la philosophie, deux positions contraires sont possibles qui ménagent entre elles une combinaison de possibles :

- On peut partir des textes au point de déployer à partir de l'étude approfondie d'un ou deux textes majeurs l'ensemble des notions et problèmes. Dans cette perspective, le texte perd son caractère simplement instrumental.
- On peut tout au contraire élaborer une logique de la philosophie, au sens où l'entend Eric Weil, l'histoire de la philosophie étant convoquée à l'appui de cette logique qui prend vie dans la chair des textes mais en commande le choix.

- L'approche systématique n'est pas si opposée qu'elle le semble au primat du texte, car l'étude d'un texte conduit à épouser aussi une logique qui est celle de l'auteur et à déployer, en l'articulant sur la première, une cohérence dans l'articulation des notions abordées.
- Il faut toutefois s'interroger sur la raison qui nous envoie à tel ou tel auteur de préférence à tel autre. Il peut s'agir de préférences personnelles mais il est également vraisemblable que le problème induise sinon le choix du texte lui-même du moins la détermination du corpus pertinent pour le traiter.
- Y a-t-il lieu dans ce cas de déterminer des œuvres ou des auteurs qui seraient des « passages obligés » pour traiter des notions ? Et si tel était le cas, n'aurait-on pas intérêt à rendre la chose explicite pour les élèves ?
- Il est vrai que les UFR de philosophie tendent à organiser le cursus de philosophie de façon que les étudiants rencontrent de façon réglée et progressive les auteurs et les courants.
- Plusieurs questions s'entremêlent. En premier lieu, l'apprentissage de la philosophie passe-t-il nécessairement par des lectures philosophiques et si l'on se réfère aux doctrines, jusqu'où faut-il en restituer le contexte pour en conserver l'intelligibilité ? Autre question : y a-t-il, ou devrait-il y avoir des lectures obligées ? Dans l'architectonique de la *Critique de la raison pure*, Kant évoque le philosophe comme un « artiste de la raison », c'est de ce même passage qu'est extraite la formulation maintes fois commentée « on n'apprend qu'à philosopher ». Cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'il serait inutile d'étudier les grandes œuvres du passé, mais qu'on ne peut apprendre à leur contact qu'à philosopher, c'est-à-dire à se fonder sur leur « héritage » (*Critique de la faculté de juger*, § 47). Dès lors le choix de la doctrine étudiée importe peu pourvu qu'elle soit exemplaire.
- Par ailleurs, le risque est grand concernant une détermination étroite des auteurs et des textes selon les notions, de transformer en simple application d'un savoir ce qui doit relever, conformément à l'esprit du programme, de l'exercice du jugement.
- Ajoutons que des querelles sans fin quant à l'interprétation que les uns et les autres proposeraient de ces auteurs ou de ces extraits imposés réduiraient à néant les efforts d'harmonisation lors des corrections du bac.
- Un collègue souligne aussi l'aspect très formateur et très stimulant pour les élèves d'apprendre à faire, indépendamment des textes ou avant leur lecture, des distinctions conceptuelles fines par exemple entre excuse et pardon.

Conclusion : du sens des textes au sens de l'enseignement de la philosophie

Certaines notions semblent ne pouvoir être abordées qu'au prix de pré-requis dont le temps manque pour les dispenser, comment par exemple introduire le Dasein heideggerien sans expliquer ce qui le précède et qu'il défait. On peut y voir une limite de l'enseignement de la philosophie en classe terminale mais on peut aussi considérer que cette histoire nécessairement inachevée renvoie à l'obligation faite au professeur de philosophie de concevoir *l'histoire* de sa propre présentation des concepts. La construction du cours sur l'année constitue en ce sens le moyen de prendre en charge l'historicité des concepts dont il entend traiter. Reste que le consensus quant à la nécessité de faire étudier les textes philosophiques est manifeste, y compris dans les séries technologiques dans lesquelles la lecture des textes est une façon pour le professeur de marquer sa considération envers l'intelligence de l'élève reconnu digne du dialogue par là entrepris avec les philosophes.

Annexes :

1 - Philosophie et histoire de la philosophie

Jacqueline Lagrée (Université de Rennes I)

La question du rapport entre philosophie et histoire de la philosophie est un problème récurrent depuis que la philosophie est affaire d'enseignement scolaire c'est-à-dire depuis Aristote. Que l'on pense au début de bien des livres de la *Métaphysique* qui commencent par l'étude des opinions les plus fondées des hommes les plus raisonnables. Plotin écrit quelques siècles plus tard « nous sommes les exégètes des vieilles doctrines[1] ». Or ce rapport peut se penser comme un rapport de soumission et d'exégèse, ce qui ne va pourtant pas sans création doctrinale comme le cas de Plotin le montre exemplairement, ou comme un rapport de rupture et de dénigrement (Nietzsche et l'histoire antiquaire, Derrida et la déconstruction ce qui suppose qu'on s'intéresse à la construction préalable, tous ceux qui se prétendent « philosophes nouveaux ») ou bien encore comme un rapport de continuité – dépassement.

Mais la question qui nous intéresse n'est pas tant celle des génies philosophiques, ceux qui inventent non seulement de nouveaux concepts, ce qui est relativement facile, mais de nouveaux principes, de nouvelles thèses, un nouveau regard sur le monde, la nature, l'histoire etc., que celle de ceux qui font de la philosophie au quotidien et qui l'enseignent et la transmettent dans une classe, dans une université, académique ou populaire, dans des conférences grand public, etc.

On reproche régulièrement aux philosophes et surtout aux professeurs de philosophie d'être essentiellement des historiens de la philosophie ou de se cacher derrière les grands auteurs, comme si tout le monde pouvait être créateur tout le temps et comme si la transmission d'un savoir était dénuée de pertinence, avec le risque que cet oubli du passé ne donne lieu à de nouvelles gloses et à une nouvelle scolastique dont le corpus de référence ne doit pas excéder une vingtaine d'années.

1/ Apprendre de la philosophie

Mais il faut se souvenir qu'on apprend de la philosophie comme on apprend une langue ou un art, par la pratique et la fréquentation des maîtres du passé. Béjart avait l'habitude de dire que ce qui distingue un mauvais danseur et un bon danseur est que le mauvais danseur ou le danseur débutant monte sur la scène et fait n'importe quoi tandis que le bon danseur qui a passé des heures pendant des années à répéter des exercices fastidieux à la barre et à apprendre des chorégraphies du passé, est capable, après des années d'entraînement et de répétition, de monter sur la scène et d'improviser sans faire n'importe quoi.

De fait, on apprend la philo comme la danse, la peinture ou la musique, en lisant des textes des philosophes passés, la plume à la main, en les lisant plutôt trois fois qu'une comme le

[1] . *Ennéades* V,1,8 (Des trois hypostases qui sont principes)

demandait Descartes à son lecteur donc en faisant sérieusement de l'histoire de la philosophie. Nous avons même fait beaucoup de progrès depuis le XVIIè siècle. Nous ne valorisons plus la paraphrase et nous demandons aux commentaires de nous éclairer, de nous instruire, et de nous présenter une « lecture » qui suscite et stimule notre propre compréhension. Il n'est que de comparer Johannes Clauberg et le dernier Foucault. Clauberg est un cartésien qui aime tant Descartes qu'il ne lui préfère qu'un seul livre, l'Ecriture sainte. Il écrit une défense de Descartes (*Defensio cartesiana*) et une paraphrase linéaire des *Méditations métaphysiques* (*Paraphrasis in Renati Des Cartes Meditationes de prima philosophia*[2]). Or ce qui frappe quand on lit cette paraphrase (je l'ai fait !) c'est qu'elle n'explique pas vraiment Descartes ; elle le redit en plus délayé avec quelques exemples illustratifs intéressants (notamment pour la sixième méditation). Clauberg n'est pourtant pas n'importe qui. Il a écrit une logique qui n'est pas dénuée d'intérêt et surtout une *Ontosophie* qui est un ouvrage de métaphysique générale qui a eu une importance certaine dans l'histoire de la métaphysique. Je n'hésite donc pas à dire que j'apprends davantage et je comprends mieux Descartes en lisant Gueroult, Alquié et Beyssade , pour ne citer que ceux que j'ai lus dans ma jeunesse et non ceux d'aujourd'hui qu'en lisant Clauberg comme je me suis amusée à le faire la dernière fois que Descartes était au programme de l'agrégation.

Si je prends maintenant l'exemple de Foucault commentant la tragédie *Ion* d'Euripide dans ses derniers cours au collège de France[3], je peux lui reprocher de préférer la traduction des éditions Budé à la lecture directe du texte grec (qu'il cite cependant), je peux lui reprocher une extension trop grande du terme de *parrhésia*. Et pourtant je ne le lui reproche pas, pas plus que certaines longueurs dans l'exposé parce que, dans sa lecture même d'une tragédie antique, je découvre un traitement du concept de parrhésie qui non seulement m'aide à comprendre ses usages tardifs, dans le stoïcisme, mais plus encore me parait avoir une valeur immense dans la compréhension de soi et le rapport juste avec autrui.

Maintenant moi qui suis professionnellement historienne de la philosophie, dois-je pour autant refuser d'être à l'occasion philosophe de type généraliste comme on dit médecin généraliste ? Je ne le pense pas, et cela pour plusieurs raisons qui ne tiennent pas à ma personne.

2/ Devenir historien de la philosophie, c'est faire de la philosophie parce que lire et comprendre de la philosophie c'est toujours philosopher ; parce qu'on n'aborde pas un texte que l'on commente avec la naïveté de l'enfant qui vient de naître. On lit toujours un texte avec des présupposés qui tiennent à son temps. Un exemple parmi d'autres : pour un lecteur du XVIIème siècle (mon siècle de prédilection) la première question est : est-ce que c'est *vrai* ? Aujourd'hui on se demandera plutôt : est-ce que c'est cohérent ? Est-ce que cela fait sens ? Est-ce que c'est fécond ? On préférera, peut-être abusivement, une lecture herméneutique à une lecture aléthique.

---

[2] .*Opera omnia philosophica* Olms, édition de 1691,t.I

[3] .Michel Foucault, *Le gouvernement de soi et des autres*, cours de 1982-83, Gallimard Seuil, Paris, 2008.

Parce qu'on accorde une importance variable à l'histoire des idées : ma jeunesse gueroultienne était de type structuraliste. Or tout en reconnaissant la force de Gueroult, j'avoue que ses livres aujourd'hui me tombent des mains et qu'il me paraît réducteur désormais de faire confiance à un commentateur, qu'il s'appelle Gueroult, Alquié, Deleuze ou un autre.

Parce que chacun a ses auteurs de prédilection. Chacun de nous ne commente pas aussi bien n'importe quel auteur. On préférera les sceptiques ou les dogmatiques, les empiristes ou les faiseurs de système. Spontanément quand on choisit un auteur ou un livre à commenter devant et avec les élèves, certains noms se présentent d'abord. Il y a ceux auxquels on revient toujours, ceux qu'on essaie et qu'on abandonne ensuite, ceux qui nous sont imposés par un programme et auxquels on découvre des richesses insoupçonnées (par exemple, le cours sur Montaigne après qu'il ait été à l'agrégation ; idem pour d'autres avec Plotin).

Parce qu'on importe toujours dans sa lecture et dans sa présentation d'un auteur, des questions, des concepts issus de son temps. Par exemple, les questions sur l'existence (plutôt que sur l'essence), sur autrui (ou sur le citoyen) sur la justice (ou sur le droit). Certaines importations sont fécondes (comme on l'aura vu dans les exposés de la veille), d'autres sont forcées et stériles mais ce qui compte c'est de lire un texte avec ses propres questions à condition toutefois de respecter ce que dit le texte et la manière dont il le dit.

Ce type de pratique manifeste à mon sens ce qui fait la puissance d'une philosophie, ce dont je voudrais dire un mot.

3/ la puissance d'une philosophie.

On peut, comme l'avait fait Jean-Paul Dumont dans la seconde préface à sa traduction des *Présocratiques*, retravailler le modèle des trois temporalités élaboré par Ferdinand Braudel dans *La Méditerranée à l'époque de Philippe II*[4] . Dumont distinguait, dans la vie d'une école philosophique, trois temporalités. Je m'appuierai, pour l'illustrer, sur un exemple que j'ai travaillé, celui de la fécondité du stoïcisme. On aura alors :

La temporalité courte de l'auteur et de son œuvre : l'enseignement et les textes de Platon ou d'Aristote ; la naissance du Portique avec Zénon, l'affrontement entre stoïcisme, épicurisme, scepticisme dans l'œuvre de Sénèque.

La temporalité moyenne d'une Ecole (avec une succession continue de scholarques qui perpétuent l'enseignement traditionnel même s'ils le modifient inévitablement) ou d'un courant qui peut s'étendre de un à quelques siècles. Elle se caractérise par la position de thèses fondatrices : l'Etre est un (ou multiple) ; l'être est corps (ou esprit) ; le monde est le fruit du hasard et de la nécessité (épicurisme) ou d'une providence rationnelle (Stoa) ; rien n'est sans raison ou il y a du hasard. L'être se dit en un seul sens (univocité de l'être) ou en plusieurs (équivocité ou analogie). Autres exemples : le cartésianisme, le spinozisme, le

[4] Et repris par J.P. Dumont dans son introduction des *Ecoles présocratiques*, Gallimard, édition Tel, 1991.

marxisme (comme courant philosophique et non pas comme courant politique), la phénoménologie.

La temporalité longue du style de l'école, de ses thèses fondamentales, de ses concepts décisifs qui répond à la temporalité longue des questions philosophiques pérennes : comment bien vivre ? Le monde a-t-il un ordre fixe et compréhensible ? Que suis-je ? Qu'est-ce qui dépend de nous ? Y a-t-il quelque chose après la mort ? Etc. On peut penser ici au spinozisme, derechef (comme attitude), à la phénoménologie (comme mode de questionnement), à la philosophie analytique, etc.

Une grande philosophie n'est pas seulement une philosophie qui marque son temps et fournit à ses sectateurs une grille de lecture performante pour se comprendre soi-même et son monde ; c'est aussi une forme de pensée vivante qui invente des concepts nécessaires au système mais réappropriables dans un autre contexte, sans ruiner la consistance théorique de la pensée. C'est pourquoi une grande philosophie a toujours ses *majores*, ses *minores* et ses épigones. Or le stoïcisme par exemple, est une philosophie qui a connu de nombreuses résurgences mais plus particulièrement sans doute dans les périodes de crise (fin de la Renaissance, guerres civiles et guerres de religion, Commune de Paris, seconde guerre mondiale et résistance, etc.)

On peut envisager cette puissance d'une philosophie en général sous trois perspectives. Une philosophie féconde présente en effet :

a/ une *puissance de démarcation* ou de *critique* pour dévaluer d'autres positions philosophiques sans nécessairement les attaquer frontalement. Ici il s'agira de rejeter soit le scepticisme, soit l'explication par le hasard (épicurisme rénové) mais tout autant les théories calvinistes de l'élection et de la prédestination ou du moins de les adoucir. Si le philosophe n'entre pas dans le secret conseil de Dieu, du moins est-il convaincu que cet ordre est bon et sage.

b/ une *puissance de catégorisation* : le néostoïcisme redonne un sens pertinent aux catégories de notion commune, de *consensus omnium*, de constance et de force d'âme ; il réinterprète la providence comme ordre général du monde. Il réhabilite l'argument finaliste qui fournira l'argument du dessein et surtout il défend l'assimilation de la nature à Dieu. *Natura sive Deus*, ce n'est pas encore *Deus sive Natura* mais cela y conduit ; et cela signifie que la puissance divine se manifeste dans le cours ordinaire de la nature sans qu'on ait besoin de miracle pour la percevoir[5].

c/ une *puissance d'intégration* dans sa capacité à s'emparer de philosophèmes, d'arguments, de thèses qui lui préexistaient et auxquels il procure une cohérence nouvelle, une intensité plus forte, un dynamisme plus puissant en les précisant et en les articulant à l'intérieur de son architectonique conceptuelle : ainsi de la théorie de la liberté dans son articulation avec un

[5] . On le voit encore chez P. Bayle « En bonne philosophie la nature n'est autre chose que Dieu lui-même, agissant ou selon ses lois qu'il a établies très librement ou par l'application des créatures qu'il a faites et qu'il conserve ». *Pensées sur la comète*, ch. 91.

ordre rationnel et immuable du monde (*semper paret, semel jussit*). Le néostoïcisme se situe dans la droite ligne du stoïcisme ancien par sa reprise d'une morale rationnelle, universaliste et laïque (non cléricale et non spécifiquement religieuse sans être athée) et plus généralement d'un rationalisme volontariste. Il reprend à Sénèque la formule « *nihil <est> sine ratione* » et cette position théorique a des enjeux pratiques décisifs : la seule façon digne d'aborder une situation difficile n'est pas de fuir ou de se replier dans quelque havre de paix[6] loin du monde, mais bien d'affronter le malheur des temps avec lucidité et en faisant usage de l'intelligence.

Cette puissance se manifeste est aussi comme *puissance de diffusion* en donnant une grille de lecture soit nouvelle soit plutôt démarquée des pensées dominantes et parfois aliénantes, rôle que le stoïcisme a su jouer à l'âge classique contre le dogmatisme théologique qui s'appuyait sur un aristotélisme vieilli.

Chacun de nous, s'il s'examine un tant soit peu sérieusement, sait bien qu'il a ainsi une (ou deux ?) philosophies de référence, c'est-à-dire des principes, des thèses, des refus et des positions qui lui viennent spontanément à l'esprit quand il pense.

4/ Faire de la philosophie & Enseigner la philosophie

On en vient donc au terme de ce propos introductif : quand on fait de la philosophie, quand on enseigne de la philosophie, quelle place accorder à l'histoire de la philosophie ? Il est clair que cette place n'est pas déterminée ni déterminable à l'avance. Cela dépendra de chacun et de l'occasion mais il est clair qu'on ne saurait s'en passer sauf à bégayer. Nous avons tendance à penser que nous sommes professeurs de philosophie et non pas philosophes laissant ce tire glorieux aux philosophes du passé. Mais ceux-là justement incluaient sous ce terme à la fois une attitude, des savoirs et des positions ou des thèses.

Je ne me proclame pas philosophe, sauf devant un mathématicien ou un médecin mais il m'arrive comme à vous de réfléchir pour moi et particulièrement aux heures tragiques de l'existence, devant la maladie et la mort notamment. Il m'arrive aussi de donner des conférences qui ne soient pas strictement de ma spécialité académique, d'écrire des livres qui me sont commandés c'est-à-dire qui portent sur des sujets auxquels certes j'avais déjà réfléchi mais auxquels je ne pensais pas donner la forme figée d'un livre. Or dans ce cas, je ne réfléchis jamais à partir de rien mais bien à partir de la culture, des positions qui sont les miennes, qui se sont forgées à partir d'un panel de références dont certaines phrases qui m'ont nourrie me reviennent spontanément à l'esprit, que je cite et que j'explique, que je reformule aussi et qui, par exemple, quand je traite de bioéthique sont le plus souvent le stoïcisme impérial, Montaigne, Pascal, Spinoza, parfois Hegel.

Quand j'enseigne spécifiquement l'histoire de la philosophie à l'université, j'enseigne sur un programme qui m'est proposé de l'extérieur (le programme de l'agrégation qui a eu l'immense mérite il y a quelques années de me forcer à lire, une fois sérieusement, pour de bon, Augustin, Montaigne, Abélard, Arnauld, Bergson, Pascal, Thomas d'Aquin que, sans les

---

[6] . Voir la critique que fait Langius à Lipse dans le traité *De la constance* ou la lettre de Du Vair à Mr de L. qui entend fuir les malheurs de Paris.

ignorer, je ne connaissais pas aussi bien que depuis que j'ai eu à les enseigner. Il me semble d'ailleurs que la grande supériorité des enseignants-chercheurs sur les purs chercheurs, en ce qui concerne précisément la recherche, c'est précisément cette culture générale qu'un enseignement généraliste vous impose d'avoir et qui vous permet ensuite de poser à des textes bien connus des questions originales et pertinentes car les grands textes s'éclairent les uns par les autres plus encore que par leurs commentateurs patentés.

Mais quand je choisis les textes ou les auteurs que j'enseigne (en master surtout) je choisis souvent des textes quelque peu oubliés, soit parce qu'ils valent la peine d'être sortis de l'oubli, soit parce qu'ils éclairent les textes canoniques et parce que c'est notre vocation d'universitaires d'être des passeurs et d'exercer ce qu'un de mes collègues appelle la « vocation monastique de l'enseignement », celle de la transmission (jadis par la copie, aujourd'hui par l'édition savante) des textes anciens dont nul ne peut dire de manière définitive aujourd'hui, quels sont ceux que la postérité retiendra (qu'on pense au sort variable de l'épicurisme).

A cet égard il n'y a pas de différence radicale entre nous, enseignants de philosophie du secondaire et du supérieur et pas seulement parce que nos élèves/étudiants se ressemblent de plus en plus. La différence passe entre ceux qui croient que la philosophie relève d'un discours, de préférence médiatisé, et ceux qui pensent qu'elle relève d'un enseignement, que cet enseignement suppose la maîtrise d'une culture, des lectures personnelles confrontées à celle d'autrui, des exercices d'assimilation (l'explication de textes comme le travail à la barre du danseur) des tentatives de production personnelle (la dissertation comme l'improvisation du danseur ou du musicien) pour aboutir dans le meilleur des cas à une véritable création (le livre qui fait date, la chorégraphie de Noureev ou de Béjart). Même si nous ne sommes ni Bach (qui a beaucoup étudié et copié) ni Béjart ni Picasso, reste qu'à notre niveau faire de l'histoire de la philosophie c'est encore et toujours faire de la philosophie.

2 - Contribution à l'Atelier « Philosophie et histoire de la philosophie »

Jean-Michel Pouzin (Académie de Reims)

Une des équivoques contenue dans cette manière de « faire » de la philosophie qu'est l'histoire de la philosophie semble ne pas avoir été suffisamment levée par l'Atelier. Certes, la distinction entre l'histoire de la philosophie pratiquée suivant les méthodes de l'histoire scientifique ou philologique (en allemand, *Historie*), visant l'exactitude du donné, et l'histoire (*Geschichte*) philosophique de la philosophie, visant la totalité des vérités et présupposant une histoire de la vérité, a été à l'arrière-fond de nos échanges.

Mais, premièrement, cette distinction peut laisser croire que le premier genre d'histoire est, en tant que tel, non philosophique, à la façon dont une histoire des théories physiques, par exemple, n'est pas elle-même une théorie physique. S'il est vrai que faire de la philosophie de l'histoire (*Historie*), de manière par exemple épistémologique, n'est pas nécessairement faire de la philosophie de l'histoire (*Historie* ou *Geschichte*) de la philosophie, il faut cependant rappeler qu'un Martial Gueroult ou qu'un Victor Goldschmidt donnent l'exemple d'une histoire de la genèse et de la structure d'une œuvre qui est simultanément conduite avec les méthodes de l'historien et philosophique, puisque, sans la saisie des actes de pensée d'un philosophe, la genèse et la structure de ceux-ci seraient inexplicables.

Deuxièmement, ce n'est, semble-t-il, qu'avec Hegel que l'antique usage par la philosophie de sa propre histoire pour former ses systèmes a été compris comme la contradiction féconde du système de l'unique philosophie, plus précisément, comme la contradiction de la vérité et de l'histoire, ou du « logos » et du temps (cf. *Leçons sur l'histoire (Geschichte) de la philosophie,* Introduction : « L'histoire de la philosophie est la même chose que le système de la philosophie »). Mais, compte tenu de ce que sont aujourd'hui la plupart des élèves des Classes Terminales, particulièrement Littéraires, il semble qu'il faille réserver aux élèves des Classes Préparatoires l'examen du problème de l'idée même d'une histoire de la philosophie. Car, a souligné un des participants de l'Atelier, l'idée d'une histoire de la vérité suppose que l'élève puisse distinguer le genre d'éternité du vrai qui est celle des vérités mathématiques, dont l'identité immédiate à soi fait l'abstraction, et le genre d'éternité du vrai qui est celle de l'esprit, dont l'autodifférenciation fait le caractère concret. Le plus souvent, l'élève de Terminale comprendra qu'il y a une histoire (*Historie*) des conceptions de la vérité, mais non pas qu'il y a une histoire (*Geschichte*) du contenu vrai lui-même, ni que cela implique une logique ou une métaphysique du temps appropriée.

En revanche, compte tenu de la variété des méthodes historiques, et de la pluralisation contemporaine du concept de « système » ou d'architectonique philosophique, dont les travaux d'un Michel Foucault portent témoignage, peuvent se pluraliser aussi des pratiques de l'histoire de la philosophie qui soient à la fois accessibles aux élèves de Terminales et philosophiques en un sens que ne refuserait pas Hegel, c'est-à-dire celui de chercher à rendre

fondamentalement raison de ce dont il est question. Car, Mme Jacqueline Lagrée a tenu à l'affirmer en réponse à un participant, le vrai ne peut pas être seulement ce qui fait sens. Si, par exemple, un élève de Classe Terminale aperçoit que la vérité d'une idée commune dépend de celle d'une autre idée, qui est son principe, ou encore sa raison d'être première ou dernière, ne dispose-t-il pas, dans ce rapport élémentaire, d'un concept minimal de vérité et de système philosophiques ? Si l'on conteste cette définition, on répondra, avec les juristes, que, puisque les philosophes ne peuvent s'accorder sur la vérité de la chose, « error communis facit jus » !

On pourra alors donner le nom de pratique de l'histoire de la philosophie à de simples comparaisons de rapports entre concepts, ou à des comparaisons d'arguments, tirés de philosophies différentes, ou, dans le meilleur des cas, à des comparaisons de méthodes de position ou de résolution de problèmes fondamentaux, sans qu'il soit toujours nécessaire que ces comparaisons se réfèrent explicitement à des systèmes développés, à des auteurs ou à des œuvres, ni qu'elles aient pour fin, à la manière hégélienne, la réfutation interne des principes des systèmes philosophiques. La comparaison, définie par l'usage de ces concepts simplement logiques que Kant appelle « de réflexion », donnerait un contenu intellectuel plus précis à l'activité de réflexion, trop souvent assimilée, peut-être, à on ne sait trop quelle torsion de l'esprit ou du langage sur eux-mêmes. Si l'on prolonge l'analogie, proposée par Mme Lagrée, entre apprentissage de la philosophie et apprentissage d'un art, la comparaison historique peut se permettre d'être anachronique. De même que Cézanne ou Manet innovent en voyant dans certaines œuvres de Poussin ou du Titien la préfiguration des leurs, de même le professeur peut-il faire de l'histoire de la philosophie en explicitant les diverses modalités de ce qu'on appelle la « reprise » de certains éléments d'une philosophie par une autre philosophie, comme si, par exemple, Spinoza pouvait être lu dans les Stoïciens. Peut-être, enfin, certaines des difficultés liées à la dissertation et à l'explication de texte du Baccalauréat pourraient être atténuées pour les élèves s'ils pouvaient s'exercer, dans l'apprentissage des notions, à ces variantes modestes de l'histoire de la philosophie.

Atelier « méthodes et styles »

Frédéric Cossutta
Professeur au Lycée Saint-Exupéry, Mantes-la-Jolie

Mathieu Potte-Bonneville
Professeur au Lycée Jean-Jaurès, Montreuil

Introduction

M. Frédéric Cossutta (académie de Versailles).

Il est difficile d'animer un atelier de ce genre sans donner quelques indications préalables pour cadrer ou orienter la réflexion, mais c'est aussi courir le risque de plomber la discussion en l'assujettissant à une charpente préalable ou en l'obligeant à s'en dégager. Ces quelques réflexions liminaires ne préjugent pas de l'orientation que pourra prendre notre travail, elles se veulent une stimulation de la réflexion collective.

Je partirai d'une analyse proposée par Mathieu Potte-Bonneville dans son article : « Philosophie et savoirs : notes pour une archéologie »[1]. Après avoir mis en évidence, à l'aide de Foucault, certains impensés fondamentaux de l'enseignement de la philosophie, il précise :

« …n'a pas disparu de notre profession la posture contre laquelle d'abord, l'archéologie s'était élevée : celle d'une philosophie que son indexation sur la conscience est censée prémunir des dangers du discours ; celle d'un jeu de renvois indéfini entre la singularité d'une parole et l'universalité du sens, cercle où la spontanéité du sujet est censée valoir immédiatement comme l'expression des exigences du vrai. Les dogmes du programme des Notions et de la Liberté du professeur sont, à ce titre inséparables : ils nous prémunissent ensemble de toute immixtion, entre *celui-ci* et *celles-là, d'autre chose*, qui ne serait pas nôtre ; ils conjurent la possibilité de toute épaisseur, de toute opacité par où le discours se déprendrait

[1] *La connaissance et la pensée*, Colloque ACIREPH, Serge Cosperec et alii, éds., Paris, Bréal, 2003.

de celui qui l'énonce sans s'accrocher pourtant, *a parte objecti*, à l'identité de la chose énoncée. En bref : aujourd'hui comme hier *la philosophie telle qu'elle s'enseigne prétend tenir pour négligeables les conditions discursives (à travers elles, institutionnelles et politiques) de sa production*. » (je souligne)

Je souscris d'autant mieux à cette proposition que ma tentative personnelle pour développer une approche théorique de la discursivité philosophique sous le nom d'Analyse du discours philosophique s'enracinait dès son origine dans une lecture critique de *L'archéologie du savoir* et se donne pour objectif l'étude des dimensions discursives de l'activité philosophique[2].

Il y a cependant un écart entre une prise en considération théorique de cet aspect et sa prise en compte dans une perspective d'enseignement de la philosophie[3]. Or ici l'obstacle n'est pas seulement théorique (légitimer d'un point de vue philosophique cette investigation qui prête attention aux formes et aux institutions), il est également pédagogique et didactique. Je dirai quelques mots pour nous encourager à le surmonter.

S'intéresser dans notre pratique d'enseignant au style et aux méthodes, voilà précisément deux biais par les quels l'attention portée aux conditions discursives de l'activité philosophique, de sa production, de sa reproduction peut enrichir notre travail en classe.

Je n'entrerai pas dans l'explicitation des problèmes techniques que pose la définition de la catégorie de style et des conditions d'une analyse stylistique (Retenons seulement que G. G Granger la définit ainsi : « Nous nous proposons d'essayer une sorte de philosophie du style, défini comme modalité d'intégration de l'individuel dans un processus concret qui est travail, et qui se présente nécessairement dans toutes les formes de la pratique »[4], stylistique dont la tâche consiste à « Rechercher les conditions les plus générales de l'insertion des structures dans une pratique individuée »[5].)

- J'entends de façon un peu large par style ce qui fait la non transparence immédiate de ce discours à lui-même et à ses lecteurs, je veux dire la présence dans le sens posé des énoncés doctrinaux d'une activité liée au sens posant qui les instaure. Notre appréhension des oeuvres de la tradition se transforme, il ne s'agit plus seulement d'apprendre à nos élèves à déchiffrer un agencement démonstratif de thèses et de concepts mais à comprendre comment une

---

[2] Un groupe de recherche rattaché à l'Université Paris XII (Groupe de Recherche sur l'Analyse du Discours Philosophique, rattaché à l'EA 3119 CEDITEC) propose journées d'études et publications sur ce sujet (voir un numéro manifeste : *Langages* n°119, *L'Analyse du discours philosophique* ; ou : *Introduction à un genre philosophique : le dialogue*, F. Cossutta éd., Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2004. En préparation, un livre collectif sur les « formules philosophiques ».

[3] J'ai tenté de faire bénéficier la méthodologie de l'explication des textes philosophiques de ces approches dans *L'explication de texte philosophique au baccalauréat*, Paris Armand Colin, 2006.

[4] *Essai d'une philosophie du style*, Paris, Editions Odile Jacob, 2de. éd. 1988, p. 8.

[5] Ibid., p. 12.

philosophie s'élabore à travers des cadres génériques, des formes énonciatives, des régimes rhétoriques et imagés. Ce qui ne signifie pas un abandon à la tentation « textualiste », puisque ces mises en forme sont toujours liées à des stratégies d'investissement qui permettent de se positionner dans le champ philosophique. Des pratiques d'école, des modes d'enseignement, de transmission, de reprise et de commentaire s'inscrivent dans des cadres institutionnels qui sont aussi bien externes qu'internes à la textualité : une scène philosophique mime souvent où anticipe sa propre réception : dialogue, méditation ou traité, ce ne sont pas là des choix contingents mais des façon de dire qui sont aussi des façons de faire de la philosophie et d'imposer un nouveau régime de discours à la philosophie.

Cette dimension stylistique ne vaut pas seulement pour les textes que nous lisons, elle concerne tout autant la parole du maître qui dans son cours ne déploie pas un discours uniforme mais manie un régime de langue « impur ». Il déploie, pourrait-t-on dire une gestuelle, un ethos qui travaillent les formes conceptuelles, incorporent les schèmes spéculatifs en les mettant en scène en fonction des conditions particulières requises par la classe. Mais aussi en fonction de son « style » philosophique personnel (ce qui marque et dont se souviennent les anciens élèves et qui reste comme une signature attachée à une silhouette professorale). Elle devrait également concerner nos élèves dont l'individualité en voie de constitution ou de consolidation peut se mettre à l'épreuve du philosophique.

Certes on ne peut qu'être sensible au risque du formalisme ou d'une soumission de notre discipline à son appréhension par des outils qui lui seraient extérieurs (linguistiques, rhétoriques, stylistiques). Mais il ne s'agit pas de relever des formes qui n'ont pas d'intérêt pour elles-mêmes, mais d'être sensible au fait que la construction des schèmes spéculatifs d'une doctrine est indissociable d'une activité qui joue sur la diversité des formes d'expression.

- On sait à quel point l'attention aux méthodes dans l'enseignement de la philosophie peut vite devenir suspect tant le dogme de la philosophie-qui-s'apprend-en-philosophant et l'épouvantail brandi à juste titre du pédagogisme et des prétendues « sciences de l'éducation » sont dissuasifs. Pourtant, si l'on admet qu'une philosophie ne se fige pas en ses monuments mais consiste en ses gestes de production ou dans ceux qui en permettent la réappropriation, on ne saurait ravaler les exercices qui la facilitent au rang des simples annexes. D'autant qu'ils ne sont pas vraiment extérieurs à la pratique des grands penseurs comme le montre par exemple le rôle des exercices d'école dans la philosophie antique ou hellénistique. Les exercices scolaires sont non seulement la médiation nécessaire de l'initiation philosophique (qui apprend à devenir soi-même philosophe) mais constituent de véritables exercices de vie, comme en témoignent les leçons exemplaires d'Epictète restituées par Arrien dans les *Entretiens*. Apprendre à mettre en évidence une structure argumentative, élaborer des définitions ou des démonstrations, construire des protocoles argumentés et proposer un traitement écrit sous forme complexe à partir de l'élucidation d'un problème philosophique en utilisant les formes variées d'expression (la dissertation étant la résultante d'une histoire de l'enseignement philosophique en France ne saurait être sacralisée, même si elle offre des cadres réglés dont on peut tirer le meilleur parti) : voilà un ensemble de pratiques qui, si on

prend soin de ne pas les dissocier de leurs enjeux conceptuels, peuvent être considérées comme pleinement philosophiques.

Certes il serait inacceptable de proposer de simple exercices de reconnaissance ou de production d'argumentation sans les corréler, d'une part à l'espace théorique qui leur donne sens en même temps qu'ils en accomplissent la validation (par exemple en montrant que la façon même d'argumenter des épicuriens obéit à des principe de pertinence qui sont solidaires de leurs choix doctrinaux comme le sont, selon des modalités diverses, ceux des stoïciens ou des sceptiques), et d'autre part à une explicitation du statut de la logique, de la rhétorique ou de la dialectique (en montrant comment le statut philosophique de l'argumentation est configuré de façon différente chez les sophistes, Platon Aristote, Leibniz, Perelman ou Toulmin). En ce sens, une didactique de la philosophie demeure authentiquement philosophique au moment même où elle tente de redonner une dignité aux questions de méthode.

Mais s'il est bon de redonner leur valeur philosophique aux pratiques d'enseignement qui ne veulent pas faire l'impasse sur la dimension discursive de la philosophie, est-ce suffisant, et surtout comment s'y prendre ? Un ensemble de questions s'ouvre dès lors pour savoir comment concilier cette préoccupation avec nos expériences et nos difficultés quotidiennes et c'est peut-être dans cette direction que pourrait progresser notre réflexion collective.

M. Mathieu Potte-Bonneville (académie de Créteil).

S'il s'agit de définir ou d'identifier des axes de réflexion, peut-être le titre donné à cet atelier peut-il nous aider (réflexe professoral : « analyser les termes du sujet » – mais avant tout, examiner leur relation, tant il est vrai que nous ne saurions ce matin examiner d'un côté les méthodes, de l'autre les styles mis en oeuvre dans nos pratiques d'enseignants, dans les textes que nous convoquons, dans les pratiques philosophiques développées par nos élèves).

« Méthodes et styles », donc : ces notions invitent d'une part à examiner les pratiques philosophiques comme des processus dotés, en tant que pratiques, d'une régularité et d'une opérativité irréductibles au seul relevé de leurs résultats ; d'autre part à prêter l'oreille à ce qui dans ces pratiques, est peut-être irréductible à la conduite maîtrisée d'un raisonnement – ce qui tient, comme le soulignait très justement F. Cossuta, aux gestes, à l'ethos, à l'adresse (en tous les sens du terme) d'une pensée singulière se déployant dans un contexte intersubjectif. A ce niveau, déjà, « méthodes » et « styles » se distinguent comme deux manières légèrement décalées d'envisager l'activité philosophique : d'une part, là où la notion de méthode insiste sur la règle, ou le système de règles posées en amont de l'activité elle-même, celle de style

insiste davantage sur l'écart – un style se définissant non moins par sa cohérence interne, que par la différence qui l'éloigne de l'usage standard des expressions, de la signification publique des termes mobilisés ou des règles accordées de la grammaire. D'autre part et de ce fait même, le concept de style souligne ce qui peut surgir d'opacité sur la voie droite (« methodos ») qui conduit de la résolution de penser à sa mise en mots, orale ou écrite : qu'il y ait un « discours de la méthode » implique peut-être que la méthode, dans son ambition à la maîtrise et à l'univocité, doive compter avec les faits et les effets de discours, avec les impuretés, les double ententes, la sédimentation historique des énoncés qui sont, en même temps, autant de prises et d'opportunités pour la production d'un style. Au point qu'on pourrait peut-être dire qu'un style, ou un effet de style, est ce qui vient se loger au point où la méthode vient heurter l'opacité d'une pratique discursive, et où il s'agit alors de retourner la défaillance en occasion.

De ce point de vue, vous me pardonnerez de convoquer un exemple personnel, emprunté à une situation de cours vécue voici plusieurs années déjà. Dans une classe de terminale SMS, à Noisy-le-sec (93), je me trouvais à expliquer la syllogistique aristotélicienne, et à convoquer pour cela un exemple, pas tout à fait fidèle à la doctrine d'Aristote, mais que je pensais plus connu des élèves (« les hommes sont mortels / socrate est un homme / socrate est mortel). Préoccupé, au moment même où j'avais commencé à annoncer cet exemple, par la nécessité de préciser que chez Aristote, le syllogisme ne s'applique en fait qu'aux termes généraux et non pas aux noms propres, je mis quelques instants à me rendre compte que mes élèves ouvraient des yeux ronds pour une tout autre raison : comme finit par me l'expliquer l'une d'elles, « c'était quand même bizarre de dire de Socrate qu'il est mortel » ; je compris alors que le mot renvoyait pour elles au caractère « trop mortel », épatant, renversant, hilarant, de Socrate, davantage qu'à sa finitude. Le décalage, d'un sens à l'autre (« mortel / mortel »), posait dans l'instant, une série de questions, en cascade : comment les exemples stéréotypés de la tradition font corps avec un usage de la langue ; combien d'autres malentendus avaient déjà silencieusement brouillé le déroulement du cours ; que faire, surtout, de ce décalage, dans le contexte immédiat de la séance ? Il fallut faire ce que l'on fait lorsque l'accessoire s'impose : d'une part, le réintégrer au propos général (en introduisant une remarque sur la différence entre règles logiques et ambiguïtés lexicales, tricoter les Seconds analytiques avec les Réfutations sophistiques), d'autre part, essayer de lui faire droit, c'est-à-dire faire de ce décalage entre la langue du professeur et celle de ces élèves autre chose que l'occasion d'un constat de divorce ou d'incommunicabilité. Nous avons donc passé quelques minutes à nous demander, de manière un peu rêveuse, pourquoi les mots qui indiquent des événements tristes en viennent à désigner à la fois le plaisir et la surprise (je me souviens vaguement avoir évoqué le mot de Holden Caulfield dans L'attrape-coeur, « ça m'a tué », et la « petite mort », expression inconnue qui a fait bien rire les élèves) ; rien de très consistant, mais peut-être le genre de digression dont, au fond, les élèves retirent un bénéfice parfois insistant et énigmatique. Nous terminâmes *l'excursus* avec un mélange, qui m'a semblé partagé, de satisfaction et de soulagement : nous avions fait du point d'achoppement de la méthode autre

chose qu'un échec pur et simple, une sorte de petite figure de style. Nous ne nous en sortions pas si mal, et chacun pouvait retourner à ses affaires – le cours, ou le bavardage... L'histoire, toutefois, ne s'arrête pas là : quelques temps plus tard, interrogés par un journaliste (c'était l'époque où il était à la mode de s'intéresser à la philo dans les banlieues, thème qui revient régulièrement), j'eus le malheur de raconter cette histoire – il me fut impossible, pendant l'heure qui suivit, de faire entendre à mon interlocuteur tout ce qui pouvait se jouer d'intéressant, de compliqué, de nuancé dans une classe : il tenait son apologue, et ne m'écoutait plus. Autrement dit, plus question là de tressage entre méthode et style : la langue retournait à ses effets d'assignation sociale, les questions de style redevenaient prétexte à dresser en face à face deux images de la culture également mortes, et mutuellement infréquentables. Il y a là, peut-être, une leçon, sur la manière dont la prise en compte du style comme écart, occasion et mouvement de la pensée, peut facilement se retourner en stigmatisation du style comme obstacle, réputé infranchissable, barrant l'accès à la pensée.

Revenons au libellé de notre sujet. Ce sur quoi il nous est demandé de réfléchir, c'est me semble-t-il, à la fois sur la diversité des méthodes et des styles mis en oeuvre dans nos enseignements ; sur les problèmes spécifiques liés à ces deux types de regard portés sur la pratique philosophique ; sur l'articulation et les relais possible entre l'un et l'autre. Dans cet écart, reviennent au fond quelques problèmes très classiques, mais dont nous avons sans doute régulièrement l'occasion de vérifier la réalité et l'urgence.

I. Problèmes de la méthode, ou des méthodes. Si l'on appelle méthode un ensemble ordonné de règles ou de procédures susceptibles d'être caractérisées pour elles-mêmes, indépendamment de leur mise en oeuvre singulière, et visant l'obtention d'un résultat déterminé, alors la question de la méthode en philosophie enveloppe plusieurs difficultés :

- Difficulté de la méthode dans son rapport à l'objet spécifique de la philosophie (j'entends par là, à la fois, le problème de son ajustement à la diversité des objets dont la philosophie peut avoir à traiter, et le problème de son adéquation à l'objet spécifique de la philosophie, cad à une élucidation qui ne se limite pas à la rumination d'un déjà-su). Ce sont bien là des questions très classiques (elles forment la nervure anti-aristotélicienne des *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes, par exemple), mais ce sont tout autant là des questions quotidiennes ; ainsi, lorsque nous reprochons aux élèves de faire une application « mécanique » de la méthode dissertative, c'est bien sur cette difficulté que nous achoppons ;

- Difficulté de la méthode dans son rapport aux opérations philosophiques. Dès lors qu'une méthode est composée d'une série de règles, elle paraît supposer que les opérations qu'elle gouverne sont au moins formellement décomposables, et sont

susceptibles d'être ordonnées selon un parcours allant d'un point de départ à un point d'arrivée. Toute la difficulté est ici de savoir s'il est possible d'identifier en philosophie des opérations de ce type, ou si l'activité philosophique est à ce point synthétique et circulaire qu'elle ne peut être pensée en termes d'élémentarité et de linéarité. Question classique (on pourrait la relier à la question de savoir si la philosophie doit prendre pour modèle celui des sciences de la nature, ou si elle appartient à ce que la tradition herméneutique nomme les sciences de l'esprit) ; mais question renouvelée à chaque fois que se posent, dans nos classes, des questions d'exercice (des exercices préparatoires à la dissertation sont-ils possibles ?) et de lecture (il ne suffit pas d'intituler la lecture d'un texte « explication » pour la soustraire à ce que Dilthey appelait le « comprendre », et aux cercles qui lui sont propres).

– Difficulté de la méthode dans son rapport au sujet philosophant, c’est-à-dire au sujet en tant qu'il doit faire siennes les opérations de la pensée, et convertir des prescriptions générales dans la singularité d'une mise en oeuvre : la question est alors celle de l'extériorité de la méthode (extériorité nécessaire, tant une méthode qui se confondrait strictement avec sa mise en oeuvre n'en serait plus une ; mais extériorité impossible, tant la méthode apparaît du même coup trop générale, tant la médiation manque entre celle-ci et le cas). La question est aussi celle de l'antériorité de la méthode (antériorité nécessaire, sous peine de voir les opérations intellectuelles s'effectuer au hasard ; mais antériorité impossible, sauf à se perdre dans les préalable et à indiquer des consignes qui, de toute façon, ne prendront sens que rétrospectivement). Là encore, ce sont des questions classiques (la première est précisément énoncée par Kant lorsque celui-ci introduit à la question du schématisme ; la deuxième est balayée d'une décision splendide chez Spinoza, lorsque celui-ci écarte toute considération méthodologique dans le TRE en affirmant seulement : « mais nous avons une idée vraie », parce qu'on ne saurait passer son temps à forger des outils pour penser, sans quoi il faudrait des outils pour forger des outils, etc). Mais ce sont tout autant des questions quotidiennes, lorsque vient en début d'année l'inévitable cours de méthodologie de la dissertation, réclamé par les élèves et dont on sait bien par avance combien il ne suffira pas – il faudra y revenir.

II. C'est ici, peut-être, que nous pourrions rencontrer la catégorie de style : un style d'enseignement, n'est-ce pas à la fois ce qui vient s'insérer sous les règles générales de la méthode et tâcher par là, en les mettant effectivement en oeuvre, en faisant éprouver leur aptitude à épouser une variété de questions, d'en permettre l'appropriation aux élèves ? Je pense ici à la manière dont, dans ses derniers travaux, Michel Foucault a proposé d'aborder la question du style, non tant du point de vue de la différence que le style introduit vis-à-vis de l'usage ordinaire ou non-marqué de la langue, ou du point de vue de la cohérence et de l'unité que le style confère à une série de productions culturelles, mais du point de vue de la

médiation que le sujet construit entre les règles générales qui gouvernent sa conduite, et le détail des comportements qu'il est amené à adopter effectivement : la stylistique de l'existence désignant, chez Foucault, la manière dont le sujet « *est amené à se constituer en référence aux éléments prescriptifs qui constituent le code* », étant entendu que ces prescriptions sous-déterminent toujours la manière dont on doit s'y plier. Cela revient à situer la question du style dans cet espace intermédiaire où Kant situait le problème du schématisme (appelé à relayer dans le divers de l'intuition la règle toujours trop générale du concept) ; à cette différence près que cet espace se trouve reconduit de l'intériorité d'une représentation, ayant son lieu dans le sujet, à l'extériorité d'une pratique qui engage la définition des sujets eux-mêmes. S'intéresser au style, aux styles, serait alors une manière de sortir des sempiternelles controverses autour de la méthode en philosophie, en affirmant : 1/ que l'on ne saurait réduire la pratique de la philosophie à un ensemble de règles élémentaires, gouvernant de l'extérieur la conduite du raisonnement ; 2/ que pour autant, on ne saurait renvoyer ce qui se joue entre la règle et sa mise en oeuvre au mystère d'une activité dont l'allure ferait à ce point corps avec son déroulement qu'elle échapperait de droit à toute description ; 3/ que l'identification de styles pédagogiques, avec leur intérêt et leurs difficultés respectives, leur adéquation à telle ou telle situation de cours, pourrait nous aider à y voir un peu plus clair sur nos propres pratiques et celles de nos élèves.

Cela ne signifie pas pour autant que penser la pratique et la pédagogie de la philosophie en termes de style résout tous les problèmes : au contraire, cela peut aussi faire apparaître des difficultés spécifiques, correspondant à des problèmes que nous rencontrons en cours mais vis-à-vis desquels nous manquons parfois de ressources théoriques. Je voudrais brièvement indiquer quatre paradoxes, ou au moins quatre tensions, liés à la notion de style, et qui ne me semblent pas sans pertinence pour penser nos propres pratiques.

- Première tension : elle concerne la manière dont l'identification d'un style tend tantôt vers le repérage d'un *genre*, et tantôt vers celui d'une *signature*. En un sens, le style tend vers la signature ; il est ce qui distingue et permet de se distinguer, par les variations et les écarts que l'on introduit dans le maniement de la langue commune, dans la mise en œuvre des codes sociaux ou esthétiques, par la façon en bref dont on investit l'espace intermédiaire entre les règles du jeu valables pour tous et les coups effectivement joués - à ce titre, « chacun son style », parce qu'un même corps de règles laisse toujours la place à une variété d'actions. Mais en un autre sens, le style tend vers le genre ; il est ce qui identifie, réunit, met de l'ordre et permet de s'y reconnaître : en introduisant une cohérence ou une continuité dans les actions les plus diverses d'un individu (« c'est bien son style »), en conférant aux productions d'une époque, d'une école ou d'une culture leurs caractéristiques communes. De ce point de vue, la question du style vient enfoncer un coin dans l'alternative entre, par exemple, la définition de la classe de la philosophie par ses programmes généraux, et la très forte

identification du cours de philosophie à la singularité du professeur. Penser des styles d'enseignement, ce serait essayer de voir comment chacun, en s'appropriant les cadres généraux du programme, emprunte ou met en oeuvre un style qui ne renvoie pas seulement à sa singularité radicale, mais à l'existence de modèles ou de « genres » (il y a un genre socratique dans le cours de philo ; mais aussi un genre aristotélicien, un genre hégélien, etc...). En bref, nous sommes toujours à la fois plus singuliers qu'il n'est prescrit, et moins peut-être que nous le croyons – même si cette traditionnalité reste peu dite et peu repérée. Or, celle-ci a un enjeu crucial : que le style ne soit pas seulement « la signature du prof », mais se conforme en même temps à des modèles partageables, n'est pas sans effet sur la façon dont les élèves peuvent s'approprier la conduite des opérations de la pensée.

– Deuxième tension : elle concerne la manière dont le concept de style s'est historiquement construit à la charnière de *l'oral* et de *l'écrit*. D'un côté, « style » vient de stilus, la pointe dont les Romains se servaient pour écrire sur des tablettes de cire. Cette origine est importante : le style, c'est d'abord ce par quoi, se dégageant de la spontanéité de l'oral, on entre dans le travail de l'écriture, dans le contrôle que celle-ci permet et les choix qu'elle autorise. Mais d'un autre côté, la rhétorique classique situe le style du côté de *l'elocutio*, c'est-à-dire de cette « mise en mots » qui, habillant le squelette de l'argumentation, prépare la « mise en bouche », « l'élocution » moderne. Autant dire que le style est à la fois le propre d'une pensée qui se retire dans la distance de l'écriture, et qui se traduit ou s'incarne en paroles, au plus proche du corps : ce pourquoi Roland Barthes le définissait comme « l'équation entre l'intention littéraire et la structure charnelle de l'auteur » (Le Degré zéro de l'écriture). Or, cette charnière entre l'écrit et l'oral est aussi, nous le savons bien, un point de problématisation particulièrement sensible, dans la conduite du cours (mais aussi dans sa définition même, là où nous nous trouvons renvoyés à nos contradictions, entre socratisme revendiqué et attachement au texte. Style écrit / style oral : voilà une entrée possible pour la discussion.

– Troisième tension. La notion de style désigne deux manières opposées d'infléchir l'usage courant de la langue. En un sens, le style est ce qui s'interpose sur le trajet de la communication, replie sur eux-mêmes les mots et les phrases, introduit dans la trajectoire du sens des arabesques et des figures compliquées, en bref poétise, faisant de la langue un objet de contemplation (« quel style ! ») plutôt que d'usage. Mais d'un autre point de vue, le style est au contraire ce qui a pour fonction d'optimiser l'usage que l'on veut faire des mots : selon la rhétorique classique, c'est le style qui donne au discours son efficacité, qui le rend capable de démontrer, de plaire ou d'émouvoir. En bref, le style est tantôt compris comme une certaine *élaboration interne* au discours, qui élève celui-ci au-dessus des contingences de la communication pour en faire un

objet esthétique, et tantôt défini d'après les *finalités externes* au discours, d'après les buts que se fixe celui qui parle. Ou encore : ce qui donne au langage « de l'effet », comme on le dit d'une boule de billard ; ce qui lui permet d'avoir « des effets », de toucher les interlocuteurs et de les faire agir. Du coup, la notion de style pointe assez exactement vers une difficulté très ordinaire et quotidienne, dans la conduite des cours : ce moment où il faut expliquer à la fois aux élèves que si l'élaboration interne du discours est indispensable, la philosophie ne peut pas renoncer pour autant à être conclusive, sauf à devenir manière ou maniérisme, et devenir incapable de communiquer quoi que ce soit. Problème pédagogique : pas de philosophie sans un plaisir à exercer, pour elles-mêmes, certaines opérations (la définition, la distinction, l'analyse...) ; mais pas de philosophie, sans encourir le risque ou le reproche de l'exercice de style.

– Quatrième tension enfin : elle concerne évidemment la façon dont la notion de style semble introduire, en philosophie, quelque chose comme une référence au goût (là où la notion de méthode ancre l'acte de philosopher dans une référence à la science). Double problème, ici : d'une part, la question est celle des *conditions d'appréciation* (s'il est vrai que le goût est inséparable d'une culture). Si la philosophie est aussi affaire de style, alors on ne peut pas faire comme si entrer en philosophie ne requérait que la possession universelle du bon sens ; il faut s'interroger sur ce qui rend possible l'accès à cette pratique singulière, ou au contraire lui fait obstacle, non tant du côté des connaissances, que du côté de l'aptitude, par exemple, à reconnaître un énoncé trivial d'un énoncé non-trivial, à décrypter ce que peut avoir de stratégique le choix d'un exemple, etc. D'autre part, la question est celle des *normes de jugement* : que la philosophie pose des problèmes de style réveille la vieille question de savoir dans quelle mesure nous pouvons faire abstraction, par exemple, des formes d'usage de la langue dans l'exercice de la pensée et les productions de nos élèves, et s'il est possible d'identifier des problèmes proprement philosophiques de style, distincts des questions de langue telles qu'elles peuvent se retrouver dans d'autres disciplines.

Je tâche de résumer. Si la question de la méthode interroge, classiquement, les rapports entre la règle d'une pratique et son objet, ses opérations, son sujet, la question du style lève d'autres lièvres : elle interroge les relations, dans la pratique de la philosophie, des modèles et des signatures, de l'oral et de l'écrit, des manières et des finalités, des conditions et des normes d'un goût. J'ajouterais seulement, pour ouvrir la discussion, que toutes ces questions ne se posent pas de manière intemporelle : on ne saurait les dissocier du contexte et de l'horizon qui sont ceux de la pratique de la philosophie dans nos classes, aujourd'hui. Quelles méthodes, quels styles pour le contemporain ?

Discussion

Remarque : l'ordre des propos des participants à l'atelier, fidèlement transcrits, a parfois été légèrement réorganisé de manière à rendre plus lisible la cohérence des différents thèmes abordés (indiqués dans les encadrés).

Prise de notes et transcription : M. Potte-Bonneville.

1. Méthodes, ou problèmes ?

Un premier point, plusieurs fois soulevé au cours du débat, a concerné la pertinence même de catégories telles que la « méthode » ou le « style ». Les animateurs de l'atelier ont été vigoureusement interpellés : ces notions sont-elles capables de rendre justice à la pratique de la philosophie dans la classe, dans sa dimension d'abord et avant tout problématisante ? Ne tendent-elles pas, au contraire, à remettre en cause cette manière de philosopher en s'affrontant à des difficultés réelles, manière de philosopher irréductible à une somme d'opérations ou d'exercices, et susceptible d'être mise en oeuvre dans tous types de classes ?

M. Jean-Marie Frey (académie de Nantes) : je ne vois aucun rapport entre ce que j'ai entendu ici, à propos des questions de style, de méthode, etc, et l'exercice de mon métier. Vous avez évoqué le « dogme » du programme, et suggéré que sa mise en oeuvre ne pouvait donner lieu qu'à une exposition dogmatique : or, ce programme n'est nullement dogmatique ; c'est un programme de notions, et chaque notion est un champ de problèmes. Dans votre présentation, je n'ai compris à aucun moment ce qu'était un problème dans l'exercice du cours. Fondamentalement, philosopher, disserter, c'est poser un problème et l'instruire.

J'ai enseigné au GRETA, dans des classes technologiques, auprès d'aspirants footballeurs... et maintenant j'enseigne en CPGE. Or, je fais la même chose dans l'ensemble de ces classes ; je considère qu'un vrai cours, c'est un cours susceptible de « fonctionner » avec ces élèves très différents les uns des autres. Il faut poser de vrais problèmes ; c'est pourquoi les notions sont centrales, parce qu'elles parlent du réel. Chaque notion renvoie à un objet qui résiste à notre réflexion, et invite le maître à poser, au minimum, deux points de vue sur le même objet. Cette exigence relativise aussi beaucoup les questions de vocabulaire. Ainsi, il m'est arrivé de poser des problèmes avec des élèves de série technologique, dans lequel un mot leur était inconnu. Notre travail, à nous, ne porte pas sur les mots, il porte sur le réel qui est celui de nos élèves eux-mêmes. C'est cela qui importe, et non la construction d'une sorte de méta-langage sur le métier, qui conduit à remettre en question le caractère central du programme de notions.

M. Frédéric Cossutta (académie de Versailles) : Il y a un malentendu ou une confusion, car je n'ai pas remis en cause le programme des notions, cadre qui n'est pas le seul possible pour enseigner la philosophie, mais qui constitue assurément notre norme professionnelle partagée. Je voulais simplement indiquer qu'il n'y avait pas de contradiction entre la dimension « problématisante » de l'enseignement de la philosophie et l'attention que l'on peut porter aux question de méthode, alors qu'on s'est souvent réfugié derrière le dogme d'une philosophie qui serait à elle même sa propre méthode (cela proposé comme une ritournelle non soumise à l'examen critique) pour disqualifier les tentatives pédagogiques prenant en considération l'épaisseur du discours philosophique. L'interrogation sur le monde ou l'homme, l'explicitation de problèmes ne s'effectuent pas dans la transparence d'une langue parfaite mais comportent aussi des failles, des ratés, des hésitations des effets de retardement qu'il peut être utile de repérer dans les textes ou d'accueillir dans la parole professorale comme de celles des élèves. Philosopher est un risque, une tension vers un gain d'intelligibilité ou de clarification qui, pour être promis, n'en sont pas pour autant garantis, et apprendre à philosopher suppose de se mettre à l'épreuve de ce risque.

2. Acquérir et transmettre une méthode

Le débat a mis en lumière à la fois la difficulté qu'il peut y avoir à permettre aux élèves d'acquérir une méthode, et la sensibilité de cette acquisition à la pratique effective de la philosophie : pratique des enseignants, dont la méthode doit beaucoup à leur propre parcours, à leurs maîtres et à leur apprentissage de la philosophie ; pratique des élèves, dont il s'agit d'analyser les démarches pour les amener à se conformer progressivement aux exigences de la dissertation et de la pensée réfléchie. Les échanges ont ici porté, au delà d'un constat partagé, sur les pratiques propres à surmonter l'obstacle méthodologique.

M. Franck Lelièvre (académie de Caen) : le programme d'enseignement que nous nous devons d'appliquer pose, en lui-même, les questions de méthode et de style qui sont l'objet de notre atelier : l'apprentissage du jugement et l'acquisition d'une culture philosophique y sont substantiellement unis. Tout grand philosophe élabore un système et une méthode ; en ce sens, on peut être platonicien ou cartésien en cours, non seulement du point de vue des doctrines que l'on présente, mais d'après les méthodes que l'on adopte. Lorsqu'on travaille sur Platon, il peut être intéressant d'amener les élèves à rédiger des dialogues... D'autre part, il faudrait s'interroger sur la manière dont nous avons appris la méthode : il y a des pratiques dont il faudrait savoir où nous les avons prises. Ces pratiques sont par ailleurs variables : en m'initiant à la philosophie analytique, je m'aperçois qu'on y apprend d'autres règles du jeu, où l'accent est davantage mis sur le discursif, sur l'attention aux actes de langage et la clarification de ses présupposés. Cela transforme les pratiques. La mise en lumière de ces

pratiques suppose un travail de confrontation et de réflexion indispensable. Or, il faut pour cela un cadre précis ! Je m'occupe des PLC2 qui arrivent à l'IUFM : c'est un moment important, car on peut échanger autour de ces questions, avec de jeunes collègues, qui arrivent souvent impressionnés par leurs maîtres, etc. Cela engage la question de la masterisation : où cette réflexion et ce pas de côté seront-ils possibles, si les universités prennent en charge la formation aujourd'hui dispensée en IUFM ?

M. Yannick Bezin (académie d'Amiens) : nous sommes très dépendants de la manière dont on nous a enseigné la méthode ; mais celle-ci joue parfois comme un contre-exemple : je me souviens de notre prof qui ne nous avait donné que des conseils très succincts... Je m'attache au contraire, en classe, à « démonter le moteur » de la dissertation, ce qui s'est avéré au départ peu agréable, mais finalement très efficace – avec le risque, c'est vrai, de se retrouver avec des copies très mécaniques.

M. Olivier Dekens (académie d'Orléans) : l'un des problèmes vient effectivement de ce que, dans l'acquisition de notre méthode de dissertation, nous avons développé un certain style d'approche des problèmes ; style très singulier, mais que nous transformons ensuite en méthode pour les élèves. La question est alors d'expliquer aux élèves comment utiliser ce style comme une méthode... En classe, je pratique des corrigés extrêmement longs, en refaisant la dissertation depuis le début. Je pense qu'en montrant le moteur de la dissertation, les élèves sont mieux à même de tirer profit de leur méthode empirique. Cela vaut la peine de passer beaucoup de temps à cela, y compris en montrant les embranchements possibles.

Il me semble par ailleurs important d'évacuer la question des références dans la constitution de la problématique – ne pas construire un plan sur des références, ne faire intervenir celles-ci qu'après l'élaboration du plan. Les bonnes dissertations sont celles où les références viennent en appui. Enfin, la dissertation est aussi un savoir-faire, et relève du pur exercice. A ce compte, il est indispensable de « faire ses gammes » !

Mlle Nicole Grataloup (académie de Créteil) : je voudrais faire une distinction, en prenant au sérieux la notion de méthodologie, entendue comme la science ou le savoir de la méthode. Je pense qu'il faut distinguer la méthode au sens normatif (« comment il faut faire » - en veillant à ne pas confondre la description de l'objet fini et celle du processus), et la méthode au sens constatif (« comment on fait, comment tu fais, etc »). Dans mes classes, j'ai constaté que faire un « beau cours de méthode » ne suffit pas à ce que les élèves réussissent. J'ai alors tenté de me donner des outils ; d'une part, en élaborant une grille d'évaluation concernant le « produit fini », d'autre part, en disant aux élèves : « vous avez déjà une méthode – même inadéquate ; cette méthode préalable peut faire obstacle, il faut y travailler ». Si on ne travaille pas à faire réduire aux élèves l'écart entre la façon dont ils travaillent et ce qui doit être fait pour réaliser la dissertation, on manque quelque chose. Je leur demande donc de rendre, avec chacune de

leurs copies, une « feuille de méthode » où ils décrivent la manière dont ils ont procédé. Cela permet, lors du rendu des copies, de pointer le moment où la méthode a cloché. L'idée est de faire prendre conscience aux élèves de la manière dont ils fonctionnent, là où ils croient écrire au « fil de la plume ».

M. Sylvestre Meillassoux (académie de Nancy-Metz) : La question des corrigés me rend très perplexe ; je doute même que les élèves lisent et utilisent les annotations marginales. Il est souvent frappant que seuls les meilleurs tirent vraiment parti du corrigé. Par ailleurs, je dois vous avouer que je suis assez désemparé pour conseiller aux élèves la manière de procéder pour faire une dissertation...

Mlle Lila Echard (académie de Poitiers) : Pour ma part, corriger les copies me prend beaucoup de temps, dans la mesure où j'essaie de singulariser mes remarques, afin de combler le fossé entre l'indication de la manière de faire, et la réalisation effective par les élèves. Pour le corrigé en classe, je tâche de partir des bons paragraphes des corrigés d'élèves, en leur demandant d'identifier les passages qui leur reviennent : cela les oblige à être attentifs, et à se souvenir de ce qu'ils ont dit.

M. Yannick Bezin (académie d'Amiens): dans mes premiers corrigés, je donnais « ma copie », mais je me suis rendu compte que les élèves ne s'en servaient pas. J'ai donc terminé par faire une correction en deux colonnes, en faisant correspondre à « ma copie » le descriptif de ce que je suis en train de faire (en indiquant s'il s'agit d'un argument, d'un exemple, d'une analyse, etc). Cela permet aux élèves de voir la démarche à l'oeuvre.

M. André Perrin (académie de Montpellier) : je voudrais prendre comme point de départ l'intervention de N. Grataloup ; vous avez bien posé le problème en soulignant que les élèves ont une méthode en arrivant, même si celle-ci est mauvaise. Cette méthode ne vient pas de la philosophie, mais de ce qu'on dit de la philosophie. Lorsque les élèves s'essaient à utiliser cette méthode, ils en font une interprétation purement rhétorique ; si on leur pose la question « l'art est-il un luxe », ils se disent qu'il faut le traiter en opposant le oui et le non, dans un ordre indifférent... On trouverait un assez bon modèle de cette méthode en lisant le *Phèdre* (la méthode des élèves, c'est un peu le discours de Lysias, où l'ordre des arguments, pour et contre, est interchangeable). Comment faire pour montrer aux élèves ce qu'est la dissertation philosophique ? Je pense que jamais personne n'a appris à faire une dissertation après avoir écouté des conseils pendant deux heures... La meilleure façon de procéder passe par la pratique : faire d'abord une dissertation avec les élèves – non pas leur donner un plan, mais la faire en classe avec eux, et dégager à partir de celle-ci, sinon des règles, du moins des principes. Comment donner à une question une forme problématique, identifier une difficulté, transformer la question en un énoncé de la forme « *comment se fait-il... alors que... ?* ». Tout

cela suppose que les élèves aient éprouvé la valeur opératoire de ces principes dans la confrontation avec un problème réel. De même, s'agissant des « parties » (terme auquel il faudrait peut-être préférer « moment » ou « étape ») ; les élèves doivent éprouver peu à peu le fait que les moments d'une réflexion ne sont pas interchangeables. On débouche là sur le problème de savoir comment articuler les règles de la méthode avec le caractère organique de la dissertation : comme le souligne Platon, la pensée est comme un être vivant, où chaque chose est à sa place.

3. Du style, de la langue et de l'impureté

Une part de la discussion a porté sur deux questions connexes. 1/ La question du rapport entre le style philosophique et l'usage de la langue : dans quelle mesure la maîtrise de la langue, et les décalages ou les insuffisances que peuvent manifester les élèves à cet égard, sont-ils des problèmes pertinents pour l'enseignant de philosophie ? 2/ Plus généralement, quelle relation l'enseignement de la philosophie doit-il établir avec ce qui se présente, dans le déroulement du cours, comme un élément hétérogène ou accessoire vis-à-vis des exigences de conceptualisation et de rigueur ?

M. Gaétan Demulier (académie de Versailles) : à mon sens, la question des éventuelles déficiences linguistiques de nos élèves ne constitue qu'indirectement notre problème. Je veux dire qu'il ne s'agit pas pour nous d'insister sur cet écart ou de nous y arrêter, pour en faire un objet du cours de philosophie ; par contre, il nous revient d'inciter les élèves à manifester leur désir d'acquérir le vocabulaire nécessaire à traiter des questions philosophiques. Ceux-ci sont souvent très heureux d'acquérir les mots justes, et il faut les inviter à ne pas être timides sur ce point. Il y a chez les élèves un profond désir de maîtriser le sens : lorsqu'ils arrivent à utiliser le sens des mots contingence, nécessité, etc, cela représente quelque chose pour eux. Par ailleurs, on sait d'expérience que les élèves n'aiment pas qu'on parle comme eux.

M. Frédéric Cossutta (académie de Versailles) : Dans son *Essai d'une philosophie du* style, G. G. Granger propose pourtant de prendre en compte, au titre du style, la marque des éléments *d'individuation* qui résistent à une structure ; le « parasitage », en ce sens, n'est pas second. Après tout, les textes philosophiques eux aussi *affronten*t une résistance, à laquelle fait écho la résistance qu'ils peuvent susciter chez nos élèves. En ce sens, la question de ce qui résiste devient intéressante.

M. Gaétan Demulier (académie de Versailles) : sans doute, mais il faudrait distinguer des « parasitages » d'ordre très différent ; le type de résistance que la *Phénoménologie de l'esprit*

doit lever, dans son mouvement propre, est très différent d'une déficience de la langue qui n'a pas de sens philosophique.

M. Patrick Attali (académie de Rouen) : il faut tenir compte, sur ce point, de la manière dont la pratique avec les élèves évolue en cours d'année ; mon expérience m'a appris que le problème ne se pose pas de la même façon aux différents moments de l'année scolaire. La difficulté est d'arriver, grâce à des exercices, à ce qu'au milieu de l'année, on puisse sonder les capacités de progression des élèves, et ajuster sa pratique en fonction de cela. D'autre part, il faudrait que l'on discute de la question du goût, s'agissant du style ; il me semble que c'est un problème important – notamment s'agissant du problème du langage et de la place à lui accorder.

M. Yannick Bezin (académie d'Amiens): dans l'appréciation des copies, le style de l'élève joue-t-il un rôle ? Par exemple, je me souviens d'un élève dont le style était « sec », mais tout était là, et tout était juste du point de vue des attentes d'une dissertation. A l'inverse, certains des élèves peuvent se montrer parfois verbeux, même si ce cas est, il est vrai, beaucoup plus rare ! Cela renvoie au cas des formes qui ne respectent pas les canons de la dissertation. Nous avions rencontré la difficulté lors d'une session de bac : que faire d'une copie qui se présente comme un conte philosophique, mais qui, par ailleurs, traite véritablement le problème ? Enfin, on ne peut se poser des questions de styles sans évoquer la difficulté du style des auteurs eux-mêmes, pour nos élèves. Ainsi, ceux-ci ont du mal avec Platon, lorsque l'interlocuteur se contente d'acquiescer ; ou encore, avec Descartes, dont la langue et le style posent problème, même si les idées, elles, sont accessibles ! Quant à Hegel n'en parlons pas : j'avoue y avoir renoncé en cours !

4. Les leçons de la dissertation

La discussion a mis en avant, à plusieurs reprises, l'importance de la dissertation, objet de plusieurs interrogations. En quel sens la dissertation est-elle centrale dans l'enseignement de la philosophie ? Dans quelle mesure, d'autre part, l'exercice de la dissertation doit-il faire l'objet d'un apprentissage spécifique, ou est-il au contraire homogène à la conduite même du cours et à l'élaboration de la leçon ? Enfin, ses exigences sont-elles décomposables, et susceptibles de modes d'acquisition variables selon les classes et les sections ?

M. Gaétan Demulier (académie de Versailles) : une des caractéristiques essentielles de la dissertation, c'est qu'elle constitue le milieu approprié à la parole philosophique – parce que

celle-ci suppose un ordre et une continuité. Il y a une organicité fondamentale de la dissertation, face à laquelle les élèves peuvent éprouver des difficultés – ils ne comprennent pas qu'il s'agit là d'un mouvement continu, qui n'est pas dogmatique, etc. Je ne pratique pas d'exercices qui soient élémentaires (même s'il y a des moments de la dissertation, définition, moment thétique, sceptique, etc), mais je disserte en permanence : tous mes cours sur les notions sont composés des deux ou trois grandes dissertations, portant sur les deux ou trois problèmes fondamentaux sur chaque notion. Du coup, la méthode ne représente pas aux élèves une série d'exigences abstraites – ils acquièrent au contraire une sorte de « petite musique », qu'ils appliqueront certes parfois de manière mécanique (mais une application mécanique, c'est déjà quelque chose !). Les élèves, même les plus faibles, se font peu à peu une idée assez claire de l'objectif, et comprennent qu'il ne s'agit pas d'exigences abstraites.

M. Michel Nesme (académie de Lyon) : je voudrais poser la question de l'adéquation des sujets par rapport aux spécificités des sections technologiques. Personnellement je ne donne plus de sujets de dissertation, sauf pour les épreuves blanches ; je donne des dissertations guidées, à partir d'un plan proposé par moi. J'en avais vraiment assez de voir des élèves de bonne volonté dans l'incapacité de faire quelque chose, et ne parvenant à produire que des copies très courtes ; je trouve qu'un système où on conduit les élèves par la main leur permet de travailler. Je pense par ailleurs, de la même façon, que l'épreuve sur texte devrait être aménagée ; pour ma part, je modifie le sujet traditionnel en donnant beaucoup plus de questions, et des questions beaucoup plus précises.

M. Jean-Marie Frey (académie de Nantes): disserter, c'est poser un problème et l'instruire. La dissertation et la leçon sont très liées ; ainsi, au moment du corrigé, je fais une leçon. Le corrigé fait donc partie du travail, il doit être pris en note par les élèves, au même titre que n'importe quelle leçon. Du même coup, cela veut dire que le corrigé introduit des considérations nouvelles ; on évite ainsi la perte de temps. De même, l'étude des textes en vue de l'oral permet d'avancer dans le programme, pour autant qu'on en dégage les problèmes constitutifs. Certes, lorsqu'on donne un même sujet en séries générales et technologies, on va avoir des copies très différentes (encore que beaucoup d'élèves de sections générales rencontrent aujourd'hui des difficultés assez proches des élèves de section technologique). Mais si disserter c'est poser un problème et l'instruire, et si nous mettons l'accent sur ce point là, nous verrons qu'il n'y a parfois pas tant d'écart que cela. Enfin, en ce qui concerne l'épreuve sur texte en série technologique, je suis en désaccord avec M. Nesme : les questions ne sont pas choisies au hasard, mais permettent d'explorer la manière dont le texte pose un problème et l'instruit. L'ordre des questions n'est pas indifférent : il met en relief, au contraire, dans l'approche du texte la succession d'un moment synthétique, d'un moment analytique et d'un moment critique. C'est pourquoi il faut dire aux élèves de lire toutes les questions lorsqu'ils traitent chacune d'entre elles. A mon sens, il faudrait s'inspirer de ce qui se passe en série technologique pour redéfinir et améliorer ce que nous faisons en philosophie générale.

M. André Perrin (académie de Montpellier): s'agissant de la question de savoir si la dissertation est consubstantielle à la philosophie, je voudrais prendre un exemple personnel, en écho à la question tout à l'heure posée par M. Bezin – celle de savoir que faire des copies qui se présentent, par exemple, sous forme de contes. Il m'était arrivé, au concours général, de voir une élève obtenir le premier prix en rédigeant un dialogue platonicien – chose que j'avais ensuite racontée à mes élèves. L'une d'elles a voulu s'inspirer de cet exemple, mais n'écrivait plus que par dialogues. Or, c'est une forme qu'on ne peut pas systématiser, et il m'a fallu le lui faire comprendre. Bien sûr, la dissertation n'est pas consubstantielle à la philosophie, et peu de philosophes ont rédigé des dissertations ; mais pour nos élèves, il est plus facile de pratiquer cette forme que d'autres. Peut-être devrions-nous parler, non de dissertation, mais de « composition », en gardant toutefois l'essentiel : un discours organisé et organique, sans se préoccuper de la forme rhétorique.

5. Styles de philosophie, styles de vie

Evoquer les questions de style et de stylisation a enfin conduit à s'interroger sur la manière dont la pratique de la philosophie, telle qu'elle a lieu en classe, peut ambitionner d'éveiller chez les élèves le souci d'une « stylistique de l'existence ». Les exercices proposés par le professeur pourraient aussi s'entendre au sens des exercices spirituels qu'analyse P. Hadot – exercices permettant, non seulement l'acquisition d'un jugement rigoureux, mais une forme de transformation de soi ?

M. David Michel-Pajus (académie de Rouen) : mon travail consiste, je pense, à « produire des philosophes », au sens où un philosophe est quelqu'un qui se subjective face à des problèmes en expliquant, évaluant, réformant, voire en inventant des concepts. La dissertation est à ce titre un dispositif ordonné de subjectivation ; je dirais qu'il faut aider les élèves à apprendre méthodiquement à problématiser pour se subjectiver. La notion de style, alors, ne désigne pas ce dont l'élève dispose au départ, un propre sur lequel la méthode viendrait se plaquer mais ce qui va apparaître à la fin – la subjectivité est le produit de l'activité philosophique en rapport avec une problématisation déterminée. Pour moi, il y a un lien substantiel entre la méthode et l'avènement d'un sujet comme forme stylistique. La méthode permet le jeu et la friction entre différentes sphères dans le cours de la dissertation, pour que l'individu trouve son style. Cela suppose donc d'être, dès le départ, extrêmement clair sur les éléments et les opérations qui sont attendus et valorisés – je ne supporte plus le discours sur la magie et le « knack » en matière de philosophie. Entendons-nous bien : la bonne dissertation n'est pas celle qui

respecte simplement les consignes, mais celle qui s'en sert comme de conseils pour faire apparaître des problèmes de plus en plus difficiles auxquels se confronter. La subjectivité se construit dans l'assomption d'une série d'outils qui permettent la constitution de problèmes.

M. Jean Gilbert (académie de Limoges) : il me semble que deux lignes se distinguent dans notre discussion, entre lesquelles je tâche de naviguer. Certains pensent que lorsque des élèves entendent, dans le mot « mortel », autre chose que ce que le professeur veut dire, c'est là une chose importante ; d'autres (parfois, les mêmes, car nous hésitons toujours entre les deux attitudes !) pensent qu'il faut en sortir au plus vite. Il me semble que cela décrit deux styles d'enseignement différents ; pour ma part, l'accessoire me paraît essentiel, dans la mesure où la philosophie, dans sa seule dimension d'exercice intellectuel, a parfois du mal à concerner les élèves et à faire sens. La difficulté consiste donc pour moi à articuler deux choses : une progression méthodologique, et une manière de concerner les élèves et de construire pour eux quelque chose qui aura du sens.

Comment faire droit à l'accessoire ? Cela passe sans doute par une répétition des tentatives, par une façon de faire mûrir le problème. Par exemple, il m'arrive, lorsque j'organise un débat oral dans une classe, de constater que les élèves ont du mal à prendre des notes à partir de celui-ci : il m'est arrivé de transcrire à l'écrit l'intégralité de ce débat, pour leur faire constater après-coup que ce qu'ils ont dit a une forme et mérite d'être travaillé.

M. David Michel-Pajus (académie de Rouen) : Je voudrais revenir sur la proposition de Pascal Engel, lors de la table ronde d'hier : échanger les objets et les styles d'interrogation entre spécialistes. Je me suis dit en l'écoutant : cet exercice, c'est le nôtre ! Cette circulation implique une certaine neutralité de ton, de manière à faire voir qu'une coexistence est possible entre des manières de penser qui sont irréductibles. A ce titre, peut-être sommes-nous chargés d'être les symboles de la réconciliation, comme possibilité même du social – et les élèves, eux, nous renvoient parfois le refus de la réconciliation. Pour ma part, j'ai résolu la question en me disant qu'apprendre à résoudre des problèmes, c'est se préparer à en affronter d'encore plus complexes, et à propos desquels les conciliations ne seront pas toujours possibles.

M. Franck Lelièvre (académie de Caen): je pense que, si la dissertation fait partie de notre horizon institutionnel, elle n'est pas la seule manière de pratiquer la philosophie. Pensons aux exercices d'Epictète, ou à la démarche spécifique de Montaigne : que transmettons-nous lorsque nous travaillons ces textes, du point de vue de la compréhension de soi ? Il me semble que c'est là une chose très différente de ce qui se joue dans une dissertation. Ce ne sont pas les cadres dissertatifs qui vont travailler dans la vie future de l'élève ! Dans la question de la philosophie, la part de subjectivation est peut-être marginalisée par les contraintes de l'institution, de la rentabilité, de la note que va avoir l'élève. Notre travail de philosophe est aussi d'amener les élèves à une certaine forme d'authenticité.

M. Gaétan Demulier (académie de Versailles) : il y a quelque chose que je trouve abstrait et unilatéral à évacuer la dimension non-formelle, existentielle, de la dissertation, au nom de sa forme. Le but est de donner au contenu la forme qui lui soit propre, qui ne soit pas comme un cadre extérieur. La philosophie ne va pas sans une exigence d'élaboration de son propre discours. Il faut aussi rappeler, à cet égard, deux choses : d'une part, le fait que les écoles antiques ne sont pas sur le modèle de la nôtre – les élèves y choisissaient leurs maîtres ! D'autre part, dans ces écoles, les effets existentiels et la rigueur théorique ne se séparaient pas.

M. Sylvestre Meillassoux (académie de Nancy-Metz) : dans un texte d'Epictète, il y a à la fois la position d'un problème, et l'horizon d'une transformation intérieure, susceptible d'interpeller nos élèves. C'est aussi, je dois dire, ma motivation d'enseignant !

M. Franck Lelièvre (académie de Caen) : soyons attentifs à une chose : s'il n'y avait pas cette attente, ou ce désir d'une conversion existentielle potentielle, il n'y aurait peut-être plus de classe de philosophie. Du coup, l'enseignant est toujours taraudé par le souci de la rencontre manquée : comment faire pour que cette attente rencontre effectivement la pratique de philosophie ? Voilà une question qu'en un sens, nous avons toujours en tête.

Niveaux d'enseignement et cursus

Francis Foreaux
IA-IPR, académie d'Amiens

Exposé introductif

Il est utile de commencer par préciser le sens des termes de l'intitulé de l'atelier, *niveaux d'enseignement* et *cursus*, afin de pouvoir s'interroger sur leur articulation et de baliser si possible une discussion. Le terme de « cursus », puisqu'il désigne l'ensemble des études dans une matière, renvoie à l'idée d'une perspective temporelle, d'un parcours qu'il faudrait suivre dans un ordre prescrit. Le mot « niveau d'enseignement », plus large, peut se prendre dans plusieurs acceptions qu'il faut énumérer pour se demander comment elles s'entrelacent avec celle de cursus.

I / Si l'on adopte la métaphore architecturale d'un bâtiment avec ses étages (niveaux) successifs, séparés mais reliés entre eux, la notion de niveau d'enseignement suggère l'idée de paliers qu'il faut emprunter successivement selon un ordre ascensionnel prescrit. Pris dans ce sens, un niveau donné d'enseignement suivrait et préparerait un autre niveau.

Or cette image colle mal à la définition institutionnelle de l'enseignement de la philosophie dispensé dans nos établissements, du fait de sa place dans les seules classes terminales des lycées et de la nature de cet enseignement : *Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire* (…) *l'enseignement de la philosophie en classe terminales présente un caractère élémentaire* (Présentation des programmes, BO du 19 juin 2003, pour les classes terminales de la voie générale et BO du 1er septembre 2005, pour les classes terminales de la voie technologique). Par définition, un enseignement élémentaire de la philosophie se suffit à lui-même, ne suppose rien, rien de philosophique en tout cas, hors et en avant de lui-même.

Il faut cependant nuancer.

1. Des professeurs de philosophie peuvent déjà enseigner et enseignent en amont des classes terminales.

- ils interviennent, à côté d'enseignants d'autres disciplines, et cela dès la première, dans l'option histoire de l'art du baccalauréat quand celle-ci est proposée aux élèves de la série L ;

- ils participent, dans quelques établissements, à la mise en place et en œuvre de projets pédagogiques spécifiques (« projets humanités », par exemple), ciblant souvent, mais pas exclusivement, les élèves de première des séries littéraires, et commençant parfois dès la seconde ;

- enfin, ils dispensent dans certains établissements dès la première un enseignement de philosophie, appelé d'initiation ou de préparation, qui peut être obligatoire ou facultatif (facultatif au moment de l'inscription en début d'année) et être inscrit ou non dans le projet d'établissement.

Ces dispositifs ont généralement un caractère institutionnel, ce qui va de soi pour l'option histoire de l'art. Ils sont souvent inscrits dans le projet d'établissement et voté par le CA. Certains relèvent de l'article 34 de la loi de 2005 sur l'expérimentation (ils sont alors proposés par l'équipe pédagogique, validés au niveau académique, votés par le CA et doivent faire l'objet ensuite d'un suivi et d'une évaluation). La présence d'un enseignant de philosophie (d'initiation ou de préparation) dès la première littéraire est, quand il existe, justifiée par la demande des élèves de ces classes qui craignent un enseignement dont ils ignorent tout, sauf le fort coefficient au baccalauréat On peut certes relativiser la valeur de cette demande en arguant du fait qu'elle émane d'élèves qui ne connaissent pas la définition institutionnelle et la nature d'un enseignement de la philosophie ; force est cependant de constater qu'elle est souvent relayée et encouragée par des enseignants. Les professeurs qui dispensent cet enseignement initial se gardent cependant bien d'anticiper sur les programmes des classes terminales et adoptent diverses stratégies pédagogiques en fonction de l'horaire (variable) qui leur est accordé.

Ces dispositifs sont souvent adoptés afin de sauver des classes littéraires menacées d'extinction ou, pour parler plus justement, pour consolider les séries littéraires en leur conférant une spécificité positive qui contribue à atténuer l'image négative dont elles souffrent (on choisit par défaut l'entrer dans une classe littéraire).

2. Les professeurs de philosophie peuvent également intervenir dans l'ECJS, qui n'est pas défini comme une discipline, mais comme un enseignement pouvant être, à ce titre, dispensé par des enseignants de disciplines différentes. Ils interviennent en terminale, mais aussi, ce qui est rare, dès la seconde et, ce qui est plus courant, en première. Notons que les

programmes en vigueur pour cet enseignement sont des programmes de notions et que les professeurs de philosophie sont bien préparés, mieux parfois que ceux d'autres disciplines, à le dispenser. En effet, l'évaluation, et donc la finalité de cet enseignement, porte sur l'acquisition de notions : e*n fin d'année, les acquis des élèves sur les notions constitutives du programme de cette classe pourront être mesurés.* Ainsi, en première : *à partir de l'un ou plusieurs de ces thèmes* (les thèmes ne sont que des entrées permettant de sélectionner un fait, ou un événement, qui ouvrira une réflexion menée en commun), *les sept notions suivantes doivent être abordées et avoir reçu une première définition : pouvoir ; représentation ; légitimité ; État de droit ; république ; démocratie ; défense*. Les professeurs de philosophe qui ont en charge cet enseignement signalent qu'il leur offre une occasion appréciable de donner aux élèves une première approche de la réflexion philosophique, de leur faire comprendre la nécessaire mise à distance de la réalité immédiate et la nécessité d'une problématisation ouvrant sur un travail de conceptualisation.

3. Certains interviennent parfois aussi dans le cadre des TPE en classe de première, en association avec une ou plusieurs autres disciplines, ce qui offre une plus grande souplesse dans la manière de faire rencontrer aux élèves la philosophie avant la classe de terminale.

Dans tous ces cas de figure, l'enseignement dispensé en amont des classes terminales n'a pas de répercussions sur la nature institutionnelle de celui qui est dispensé réglementairement en terminale : il reste un enseignement élémentaire de la philosophie. Il peut cependant, et cela n'est pas négligeable, avoir des effets positifs sur la réception de cet enseignement.

4. On ne peut omettre de signaler que le projet de réforme du Lycée, aujourd'hui ajourné, avait inscrit dans ses dispositions, à côté d'un enseignement annuel de la philosophie dans le tronc commun de la deuxième année du cycle terminal (l'actuelle terminale), l'introduction d'un enseignement de la philosophie dès la première année de ce cycle (l'actuelle première), mais sous la forme d'une option semestrielle, et d'un enseignement complémentaire en deuxième année sous la forme également d'une option semestrielle. Si une telle réforme venait à terme, se poserait alors le problème de l'articulation entre un enseignement dispensé en amont de la terminale, mais aux seuls élèves qui l'auraient choisi, un enseignement d'approfondissement dispensé à quelques-uns et l'enseignement du tronc commun dispensé à tous les élèves indistinctement. Cependant, si le caractère optionnel de l'enseignement dispensé en amont de la classe terminale ne devrait pas porter atteinte à la nature élémentaire de l'enseignement de la philosophie dispensé dans le tronc commun, il contraindrait sans doute les enseignants à une meilleure prise de conscience de ce que doit être un enseignement élémentaire de la philosophie.

5. Si l'enseignement de la philosophie dans les lycées est réglementairement réservé à la classe terminale, on ne peut faire abstraction de ce qu'il devient en aval. Vu sous cet angle, la philosophie comme matière d'enseignement est très présente dans le cursus des études post-bac.

- Dans les CPGE littéraires, lettres supérieures (hypokhâgnes) et premières supérieures (Khâgnes) avec un horaire important. Notons que les étudiants des CPGE littéraires peuvent aussi se présenter aux concours de certaines grandes écoles de commerce, ainsi qu'à ceux des IEP. Il y a bien un parcours, puisque les étudiants ne sont autorisés à passer dans la classe supérieure que s'ils ont satisfait à des exigences de niveau évaluées par le collège des professeurs qui enseignent dans ces classes. Cependant comment qualifier ce parcours ? Il y a certes continuité, les professeurs n'ignorant heureusement pas que leurs étudiants ont profité en amont d'un enseignement de philosophie, mais cette continuité se fait sous la forme d'une reprise et d'un approfondissement plus que d'une accumulation.

- Dans les CPGE CS (préparant aux Grandes écoles de commerce) : le professeur de philosophie prépare les étudiants aux concours, parallèlement à un professeur de Lettres, sur un même programme (en première année, un programme défini par neuf thèmes ; en deuxième année, une notion renouvelable annuellement - cette année : *la beauté*).

- Dans les CPGE scientifiques, préparant aux écoles d'ingénieurs : l'enseignement (de philosophie-lettres) de deux heures peut être attribué à un professeur de philosophie ou à un professeur de lettres (selon le principe d'une répartition équitable). Le programme, renouvelable annuellement, consiste en une notion (ou un thème) et trois œuvres (cette année : *les énigmes du moi* et le livre X des *Confessions* de saint Augustin, *Lorenzaccio* de Musset, *L'Âge d'homme* de Leiris).

- Dans les BTS : dans quelques-uns (*Design d'espace*, par exemple) un professeur de philosophie intervient sur un programme de spécialité (*sémiologie de l'espace*) ; dans tous les autres aussi, dans le cadre d'un enseignement de culture générale, la présence de professeurs de philosophie est possible.

- Dans de nombreux IUT, un enseignement pouvant être dispensé par un professeur de philosophie est proposé aux étudiants.

- Bien sûr, dans les départements de philosophie des Universités : ceux-ci sont ont appliqué la réforme connue sous le nom LMD (licence en 3 ans ; master en 2 ans et doctorat en 3 ans). Les départements de philosophie proposent désormais à leurs étudiants, à côté des licences et masters de recherche, des licences et masters professionnels qui offrent des débouchés hors de l'enseignement (métiers de l'édition, métiers du journalisme, de la gestion des ressources humaines pour n'en citer que quelques-uns parmi ceux proposés par les différents départements de philosophie). Cette ouverture sur des carrières autres que l'enseignement autorise de conseiller à des élèves doués pour des études de philosophie de s'inscrire dans cette voie, malgré la raréfaction des postes mis au concours de recrutement de l'E N. Les universitaires dispensant un enseignement spécialisé de la philosophie (histoire de la philosophie, esthétique…), la notion de cursus peut ici trouver un sens précis : peut-on étudier la philosophie contemporaine sans être au fait des doctrines classiques antérieures qui lui servent souvent de références ?

- Enfin, dans les facultés de médecine : est proposé un enseignement de philosophie, variable selon les facultés, mais de plus en plus dispensé par des enseignants-chercheurs de philosophie sur un programme de philosophie (et non de déontologie médicale dispensée par des professeurs de médecine), même s'il est indexé sur les matières de spécialité (éthique de la médecine, épistémologie des sciences biologiques).

Même si l'enseignement de philosophie dispensé dans les études postérieures au baccalauréat n'interfère pas avec celui des classes terminales des lycées (qui ne les prépare que dans la mesure où il donne une formation philosophique élémentaire qui favorise l'exercice réfléchi du jugement et offre une culture philosophique initiale), il est important que les professeurs de philosophie aient une représentation claire du devenir post-bac de leurs élèves, et ce pour plusieurs raisons :

- Après l'ouverture des lycées à une proportion de plus en plus importante d'une même classe d'âge, nous assistons aujourd'hui à une prolongation des études vers l'enseignement supérieur. Le Lycée doit se penser comme une étape vers des études supérieures et préparer les élèves à les recevoir. L'un des défis qu'il doit affronter est la réussite de la transition avec le post-bac et ce défi ne concerne pas que la liaison avec l'université, mais aussi la liaison lycée-classes préparatoires (on assiste à l'ouverture de pré-prépa ; on voit ici et là se mettre en place des tutorats qui aident à l'entrée dans les classes supérieures, des conventions sont signées entre des Grandes écoles et des lycées). Les professeurs de philosophie ne peuvent y rester indifférents, faire comme si cela ne les concernait pas.

- Parmi les trois missions du professeur, à côté d'enseigner (qui reste la mission fondamentale) et d'éduquer, se place celle d'orienter. *Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève* (circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 ; BO n° 22 du 29 mai 97).

- Ils ont intérêt à informer leurs élèves de la forte présence de la philosophie dans l'enseignement post-bac pour mieux les motiver à recevoir l'enseignement qu'ils leur dispensent, qui leur sera « utile »dans la poursuite de leurs études.

II/ On peut accorder à l'expression « niveau d'enseignement » un autre sens, qualitatif cette fois-ci. Les voies et les séries telles qu'elles existent datent de la réforme de 1993 qui leur attribuait une fonction essentiellement d'orientation, impliquant qu'elles devaient toutes être considérées comme des « voies d'excellence ». Tout le monde s'accorde pour considérer l'échec de la réforme, du moins dans son objectif affiché : les voies et les séries ont acquis une fonction tout autant, sinon plus, de sélection que d'orientation. Un bon élève a de fortes chances d'être orienté vers la série S (la seule série véritablement générale) de la voie générale ; on lui représentera que, muni d'un bac S, aucune porte de l'enseignement supérieur ne lui sera fermée. Il faudrait, bien sûr, nuancer, mais cela semble être devenu la règle générale de la pratique effective de l'orientation. Quelques faits : les latinistes et les hellénistes sont le plus souvent inscrits dans les séries scientifiques, les hypokhâgnes et les khâgnes sont peuplées de nombreux étudiants titulaires d'un bac S et les élèves titulaires d'un bac L (qui bénéficient du plus gros horaire d'enseignement de philosophie !) choisissent généralement une orientation vers des études supérieures courtes (IUT, BTS).

Par voie de conséquence, les professeurs de philosophie se trouvent, dans les faits et comme leurs collègues, placés devant des classes hétérogènes. Cette hétérogénéité existe entre des séries hiérarchisées, mais aussi à l'intérieur de certaines séries, surtout quand ils enseignent, ce qui est le cas général, aussi dans la voie technologique.

Institutionnellement, l'enseignement de la philosophie est défini par une même finalité et, cela, quelles que soient la voie et les séries : *L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies*. La définition de cette double finalité, substantiellement une, est

réglementaire et partagée par la quasi-totalité des professeurs. L'enseignement de la philosophie n'est pas modulé selon les séries (sous la forme d'enseignements spécialisés, comme cela se voit dans d'autres pays), et il ne doit pas être un enseignement variable, adapté au niveau présupposé (voire anticipé) des élèves, ce qui aurait pour conséquence de renforcer les différences de niveau au lieu de les corriger. L'enseignement de la philosophie reste généraliste et soumis aux mêmes exigences (définies par la même finalité et avec les mêmes exercices pour l'évaluation) dans toutes les séries des deux voies.

C'est pourquoi, les programmes en vigueur dans les séries des deux voies, sont de même nature. Leur différence est quantitative, seulement relative à l'horaire de l'enseignement dispensé.

Cependant :

- les enseignants ne peuvent ignorer cette hétérogénéité de fait (comment le pourraient-ils ?) et sont contraints d'adopter des stratégies pédagogiques. Ils sont amenés par la force des choses, non pas à adapter leur enseignement, ce qui reviendrait à le rabattre sur le niveau présupposé de leurs élèves, mais à l'ajuster aux élèves à qui ils enseignent : trouver des moyens tout uniment pédagogiques et philosophiques pour atteindre les fins définies par les programmes en vigueur. L'épreuve dite professionnelle du CAPES, qui est une épreuve de philosophie comme les autres, devrait pouvoir mesurer l'aptitude des futurs enseignants à adopter un recul réflexif sur les méthodes (pédagogiques et philosophiques) qu'ils mettent en œuvre pour rendre accessible leur enseignement.

- Le programme de la voie technologique entérine, d'une certaine manière, la prise en compte de la spécificité des séries de cette voie : *le professeur doit trouver les médiations et les modes de participation qui permettent aux élèves de comprendre le sens et l'intérêt pour eux des questions traitées. Il est ainsi amené à articuler avec la réflexion philosophique les compétences spécifiques acquises par les élèves. En particulier, il veillera précisément à tenir compte, dans le traitement des notions du programme, dans le choix des textes étudiés et dans la définition des sujets d'exercices proposés aux élèves, de leur orientation dans tel ou tel domaine de compétence technologique*. Plus haut : *la préparation et la pratique de ces exercices* (dissertation et explication de texte) *tiennent compte à la fois de l'horaire imparti à l'enseignement de la discipline et de la culture scolaire commune aux élèves de ces* séries. Ces passages peuvent être lus comme un appel à une inventivité pédagogique et philosophique, qui est par ailleurs encouragée par la préconisation d'heures en demi-groupe pour l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques.

- Si les exercices sont les mêmes dans toutes les séries (*les formes de discours les plus appropriés pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte*) il faut bien reconnaître que l'épreuve d'explication de texte n'est pas exactement la même dans la voie technologique, puisque le texte qui est proposé aux élèves (et candidats) est accompagné de questions. Même s'il faut rappeler les raisons historiques de cette situation (à l'origine la durée de l'épreuve était de 3 heures et non de 4 comme pour les séries de la voie générale), même s'il faut constamment rappeler que la définition de l'épreuve est la même que dans les autres séries (l'explication d'un texte) et que les questions ne sont là que pour aider à la rédaction finale, il n'empêche qu'une spécificité subsiste, et qu'elle pose souvent problème aux enseignants, qui constatent que, malgré tous leurs efforts, au lieu d'aider les élèves à expliquer le texte, ces questions leur servent fréquemment de prétexte à s'en éloigner.

III / Reste un dernier point, le rapport à soi de l'enseignement de la philosophie dans son déroulement au cours d'une année scolaire.

L'enseignement dispensé dans les classes est défini par les programmes en vigueur qui sont tous des programmes de notions (pas de problèmes, pas de thèmes). Quand un enseignement de la philosophie fut proposé, à titre expérimental, dans la voie professionnelle, notamment dans l'académie de Reims, ce choix d'un programme de notions fut entériné.

Les programmes comprennent trois parties qui doivent être comprises comme trois moments dans le déroulement de l'enseignement : une liste de notions, des repères et une ou deux œuvres (pouvant être remplacées par un choix de textes dans la voie technologique) d'auteurs présents dans la liste annexée aux programmes.

Les notions sont des mots d'usage courant qui ont été choisis parce qu'ils renvoient à la réalité dans ce qu'elle peut avoir immédiatement d'obscur (de complexe) ou, ce qui revient au même, de faussement clair, et doivent de ce fait susciter une interrogation en vue de l'élucidation de celle-ci. C'est ainsi que l'enseignement de la philosophie, à côté de sa finalité (*accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement* et *lui offrir une culture philosophique initiale*) a comme objectif de contribuer *à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capable de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain* (Présentation des programmes de la voie générale et de celui de la voie technologique). Cette visée intentionnelle de la réalité implique l'unité dans le traitement des programmes de notions.

Du caractère élémentaire de l'enseignement de la philosophie, de son objectif de visée du réel, on peut induire la responsabilité (philosophique et pédagogique) qui incombe au professeur de mettre une unité dans le traitement qu'il propose des différentes notions inscrites dans les programmes, de définir un parcours cohérent, intégrant aussi les repères et l'étude des œuvres (ou de l'œuvre ou encore des textes), qui soit intelligible pour lui et pour ses élèves. Un traitement séparé, et qui pourrait se vouloir exhaustif, des notions, des repères et des œuvres (ou textes) est exclu.

Les notions ne constituant *pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre*, le professeur peut définir son propre parcours et sa propre progression. Il peut aussi choisir de suivre la disposition en tableau proposée par les programmes, sans oublier la double lecture, horizontale et verticale, qu'elle implique. Les notions (ou couple de notions) situées dans la colonne de gauche, définissent selon le programme (II. 1. 1.), un champ et *orientent les directions fondamentales de la recherche*. Le traitement des notions (ou couples de notions) placées dans la colonne de droite, *permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs.* Les champs n'étant pas des champs d'objets, mais des champs de problèmes et les problèmes ouvrant sur d'autres problèmes, une circularité entre les champs est imposée par la réflexion menée à partir des notions. Pour prendre l'exemple d'une notion, si la religion est placée dans le champ de la culture, qu'elle spécifie d'une certaine manière, rien n'interdit à un professeur de montrer qu'elle se comprend aussi à partir d'une structure de la subjectivité et s'interroger en outre sur la place des religions dans l'espace politique public.

Ainsi l'enseignement de la philosophie en classes de terminales est-il bien un enseignement élémentaire, dans lequel on ne peut distinguer différents « niveaux d'enseignement » ; néanmoins reste qu'il a besoin de présupposer certains acquis de la part des élèves…

Echanges entre les participants (compte-rendu)

Secrétaire de séance : B. Denis, professeur de philosophie au lycée de Bobigny.
Participants : 16 professeurs de philosophie, un I. G. de Lettres.

a. Est soulevée la question de l'hétérogénéité des élèves selon les séries et selon les secteurs ou les établissements. Comment faire progresser tous les élèves malgré la disparité certaine de leur degré d'autonomie (problèmes de la prise de notes, du rapport à l'écrit, d'une participation pertinente à l'oral susceptible d'améliorer l'écrit) ? Par quels outils l'élève peut-il comprendre comment il est évalué pour mieux progresser ? Faut-il moduler ces outils selon l'hétérogénéité des niveaux et la spécificité des séries ? On fait valoir que le programme ne spécifie pas « d'outils » d'évaluation mais des « objets » privilégiés de l'évaluation : la dissertation et l'explication de texte, au nom même de l'esprit unitaire du programme. On précise la difficulté à propos des malentendus liés à la réception des questions qui accompagnent le texte par les élèves des séries technologiques. Conçues comme un guide de compréhension et non de rédaction, elles devraient suivre l'ordre de la découverte et non l'ordre de l'exposition.

b. A propos des liaisons entre le « niveau » de la terminale et les niveaux inférieurs et supérieurs :

i. On réaffirme que la qualité de l'enseignement supérieur dépend de l'enseignement secondaire, ce qui implique notamment qu'entre ces deux niveaux comme entre la recherche et l'enseignement le lien reste consubstantiel et vivant. Il s'agit de la même discipline et des mêmes exigences dans des conditions différentes.

ii. Au sujet des expériences d'enseignement philosophique avant la terminale, on butte sur la difficulté de l'apprentissage de la dissertation. En revanche, aborder philosophiquement des contenus non spécifiquement philosophiques s'avère beaucoup plus fructueux que d'injecter artificiellement de la philosophie dans d'autres enseignements. A ce titre ce n'est pas tant la présence ou l'absence de notions plus ou moins « philosophiques », mais l'intervention d'un professeur de philosophie qui est déterminante. On fait valoir qu'en ECJS, avec un programme qui plus est de notions, la place du professeur de philosophie est naturelle et légitime.

c. Les questions de l'apprentissage de la dissertation et des rapports d'un enseignement philosophique de notions avec d'autres disciplines, enseignées dans d'autres niveaux mais présentant une certaine parenté, orientent la discussion vers les relations entre les lettres et la philosophie.

i. On ne peut que déplorer la désaffection de l'exercice de la dissertation lors des épreuves anticipées de Français. On ne sort guère dans les copies des plans en deux colonnes.

ii. Maints arguments plaident en faveur d'une complémentarité entre philosophie et lettres.

1. Il n'y a pas d'objet proprement philosophique mais un mode philosophique d'approche des objets : les textes littéraires donnent à penser. Ils n'apportent pas un savoir technique qui donnerait un pouvoir sur les choses mais ouvrent à la question du sens, pour peu qu'on les sollicite.

2. Si l'on oppose stérilement lettres, (il faudrait ajouter histoire) et philosophie, la « culture générale » risque de se réduire à une doxa instituée par l'école, certes utile à « instituer les enfants » contre le « programme premier de la société ». S'il ne faut pas négliger la fonction doctrinale de l'enseignement, il faut mettre en avant sa fonction critique. On ne saurait « instituer » si cela se limite à imposer des contenus comme une doxa. Si comme le dit Arendt, enseigner c'est faire entrer l'être dans un monde, c'est aussi rendre possible l'action : y inscrire sa liberté, ce n'est pas seulement appartenir à un monde. C'est pourquoi il n'y a pas d'enseignement philosophique sans questionnement, au sens d'un acte d'explication avec le réel. Mais c'est aussi pourquoi il ne faut pas attendre l'enseignement de philosophie en classe de terminale pour commencer à instiller le sel de la critique, comme si la philosophie ne venait qu'après coup mettre une distance entre l'élève et la culture instituée.

3. Certains « objets d'étude » des programmes de Français de seconde et première entrent en résonance avec l'enseignement philosophique : « persuader, délibérer, convaincre », « la poésie » etc. en prenant soin de partir des textes et de ne pas traiter abstraitement de thèmes, dans le souci commun avec la philosophie d'une pensée vivante et en prise sur le monde.

4. Enfin l'institution par l'écrit est également déterminante dans ces différentes disciplines pour articuler culture et critique. On apprend à raisonner en articulant sa pensée dans un écrit communicable. On apprend à analyser en orientant sa pensée à travers les mots et les objets du monde.

L'appropriation du savoir en philosophie

Serge Cospérec
IUFM - Paris XII

Paula La Marne
IA-IPR, académie de Rouen

Ce compte-rendu ne constitue pas à proprement parler une synthèse *de notre atelier car la richesse et la diversité des interventions et témoignages de nos collègues professeurs de philosophie défient toute prétention de cette nature. Nous avons donc plutôt cherché à reconstituer fidèlement la teneur des échanges, les principales observations et idées, sans chercher à atténuer les différences d'appréciation ou de perspective. C'est aussi de cette manière qu'il faut recevoir ce compte-rendu : une invitation à poursuivre le dialogue auquel.*

L'atelier a réuni trente-et-un professeurs enseignant aussi bien dans les classes du secondaire (voies générales et technologiques), en classes préparatoires, en I. U. F. M. et en U. F. R..

Introduction à l'atelier.

Les programmes des classes terminales indiquent les deux finalités « *substantiellement unies* » de l'enseignement de philosophie : « *favoriser l'accès de chaque élève à* ***l'exercice réfléchi du jugement*** » et lui « ***offrir une culture philosophique initiale*** ». Ils précisent que « *la formation philosophique élémentaire vise ainsi à développer chez les élèves,* ***par l'acquisition de savoirs et la maîtrise de la réflexion****, une* ***conscience critique*** *du monde qui est le nôtre.* ».

L'atelier proposait d'examiner la mise en œuvre de cette exigence ambitieuse.

La discussion a été organisée en trois temps :

1° S'il est vrai que « *l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture* », quel bilan faisons-nous de cet objectif d'appropriation des savoirs en philosophie ? A quoi reconnaissons-nous pendant l'année ou à l'examen que cette appropriation est réussie ou insuffisamment atteinte ?

2° Quelles difficultés se présentent au professeur de philosophie qui guide ses élèves sur la voie de l'appropriation du savoir en philosophie ?

3° Quelles sont les voies imaginées par les uns et les autres pour rendre notre enseignement plus efficient, pour permettre une meilleure *appropriation* des savoirs ? Quelles pistes, quelles orientations, outils, méthodes pour que la culture nourrisse effectivement la réflexion personnelle des élèves, ou comme disent les programmes, pour qu'elle soit « *constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles* » ?

1° Qu'en est-il de l'appropriation du savoir en philosophie ?

Il faudrait distinguer plusieurs formes de cette appropriation selon les situations scolaires : - *la prise de notes*, est déjà un moment d'appropriation qui laisse apparaître des différences importantes entre les élèves ; - les *contrôles ponctuels de connaissances* ; - les *exercices* du baccalauréat ; les entraînements à l'*oral*. Les compétences à l'œuvre et les difficultés rencontrées ne sont pas exactement les mêmes.

Les traces de l'appropriation sont multiples. Chez certains élèves, cette appropriation se fera sentir précisément dans la capacité qu'ils ont à conduire eux-mêmes leur pensée ; chez d'autres, on sent bien qu'ils réutilisent quelque chose d'un cours même si aucune référence explicite ne permet de dire quoi exactement. Enfin, il y a ceux – pendant l'année - dont on observe que quelque chose du cours les a touchés ; ce qui se manifeste par un changement d'attitude ou de comportement, un *éthos* différent.

Si on considère les copies du baccalauréat comme un indicateur possible et pertinent de la plus ou moins grande appropriation des savoirs et démarches de la philosophie par les élèves, alors il faut reconnaître que l'objectif est insuffisamment atteint : on trouve peu de traces évidentes d'une quelconque formation philosophique dans de trop nombreuses copies. Un collègue va jusqu'à dire que « *cela ne marche pas* », tel est son sentiment en tant que membre de jury de baccalauréat, sentiment qu'il assure être partagé par de nombreux autres collègues, au regard de ce qui se dit dans les réunions d'entente et d'harmonisation. Toutefois, il y aussi des réussites indéniables.

À quoi voyons-nous cette appropriation plus ou moins réussie ? Plusieurs critères sont avancés : une certaine organisation de la pensée, reconnaissable à la présence d'un raisonnement suivi (et non pas des bribes de réflexion sans aucun lien). Ou, dit autrement et dans le cas du sujet-texte des séries technologiques, lorsque les élèves répondent non pas en quelques lignes mais savent approfondir le questionnement. Quand on trouve une capacité à

interroger, à exposer quelque chose qui va au-delà de l'opinion immédiate, capacité à conceptualiser et à discuter.

Concernant la culture philosophique, le signe de cette appropriation est la *capacité à se servir du cours, à le réutiliser pour approfondir, enrichir sa propre pensée*, donc aussi, la capacité à réutiliser les connaissances dans un contexte différent. Pour ce qui est des auteurs, est discriminante la capacité à redéployer la pensée d'un auteur autrement que sous la forme d'un plat résumé de ses idées ou du cours.

Toutes les observations convergent vers un accord assez partagé : quand nous parlons d'appropriation du savoir, il ne s'agit nullement de la simple restitution mécanique de choses apprises par cœur. Cela est une évidence pour tous. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait rien à apprendre. L'exemple est pris du travail sur les définitions ; nombreux sont les collègues présents à l'atelier à dire qu'effectivement, ils font de petits contrôles de connaissance, ne serait-ce que pour obliger à un minimum de mémorisation de distinctions conceptuelles ou lexicales sans lesquelles la pensée demeure confuse. Mais relève un professeur, l'élève s'est *réellement* approprié la définition lorsqu'il est capable de restituer le travail qui a permis d'élaborer la définition ; raison pour laquelle, précise-t-il, il travaille non pas la définition de termes isolés mais plutôt des couples de concept, de notions, dans l'esprit de ce que les programmes appellent les « *repères* ».

D'une certaine manière, on peut dire résume un professeur, qu'il y a appropriation lorsque les élèves ont compris qu'il ne s'agit pas seulement d'exercices scolaires mais qu'il y a bien quelque chose à penser. A quoi un collègue objecte qu'il reconnaît au contraire qu'il y a bien appropriation lorsqu'il trouve quelque chose d'*éminemment* scolaire dans les copies. La discussion qui s'engage montre alors que le désaccord apparent vient surtout de ce que l'adjectif *scolaire* peut-être pris tantôt au sens de quelque chose d'appris sans véritable compréhension, auquel cas il n'y a effectivement pas appropriation, et tantôt au sens d'une maîtrise acquise - à l'école et par les exercices de l'école - des exigences même de la réflexion philosophique, maîtrise qui s'évaluent les formes scolaires que sont les exercices type du baccalauréat.

Enfin, plusieurs collègues font observer qu'il ne faut pas chercher les signes de l'appropriation uniquement dans les travaux écrits des élèves. Il y en a aussi dans ce qu'on pourrait appeler l'ambiance de classe. La classe de philosophie « *prend progressivement* » : les élèves découvrent pour la première fois un enseignement dont ils connaissent peu de choses, d'où une période d'observation et de réserve qui peut durer quelques semaines ; puis, on sent que la classe « *prend* » (et parfois ne prend pas ou plus difficilement) : cela se remarque à une sorte d'apaisement, une qualité d'écoute différente de celle des premiers cours, la participation orale est moins timide, les élèves se saisissent davantage des possibilités de questionner, voire de discuter.

2° Quelles sont les difficultés ?

Il y a d'abord les **difficultés que nous avons en partage** avec les autres disciplines. Relevons-en au moins deux.

Celle de ***la prise de notes****,* sur laquelle buttent beaucoup d'élèves mais pour des raisons différentes. Il peut s'agir pour certains d'une difficulté à *identifier* les éléments importants à prendre en notes. Pour d'autres, la difficulté est de suivre le cours en prenant *simultanément* les notes : soit ils écoutent pour comprendre sans rien noter, soit ils notent mais finissent par perdre le fil du cours. Cette seconde difficulté n'étant pas sans rapport avec la première.

Celle du ***rapport aux savoirs*** *acquis antérieurement*. Les élèves ont du mal à établir des liens entre les savoirs, à articuler les éléments d'une culture scolaire qui demeure comme éclatée, morcelée ; ils « *cloisonnent* » résume un collègue. Cette habitude prend même la forme d'une résistance : les élèves acceptent mal l'invitation du professeur de philosophie à nourrir leur pensée de ce qu'ils ont vue en histoire, en lettres, en sciences ; et lorsque le professeur de philosophie tente de s'appuyer sur ces savoirs, il se voit objecter la séparation scolaire des disciplines : « *on est en philosophie, pas en science* [ou *en histoire*, etc.]». C'est l'indice de la difficulté réelle des élèves à tisser les savoirs, reste à déterminer ce qui renforce ou pourrait diminuer cette difficulté. Des exemples de travail entre philosophie et sciences sont donnés.

Pour ce qui est des **difficultés inhérentes à la formation philosophique**, elles ont de différents ordres.

La force des représentations initiales*.* Les problèmes étudiés en philosophie ne sont pas neutres. Les élèves arrivent en cours avec un certain nombre d'idées préconçues, plus ou moins justes. Comme les problèmes étudiés en philosophie ont une certaine résonance, y compris affective, certains élèves ont du mal à quitter leurs pensées premières. Le cours est perçu comme une parole *étrangère* ; ils voient dans l'analyse philosophique conduite par le professeur non pas le travail d'une pensée qui pourrait être celle de tous, mais la simple expression d'un point de vue particulier, le *sien*, qui n'a pas plus de valeur à leurs yeux que le leur. Le cours se juxtapose alors à leur propre pensée, sans la modifier ; avec cette conséquence que bien qu'il contienne tous les éléments qui permettraient de traiter tel ou tel sujet, les élèves ne songent même pas à l'utiliser. L'autorité de l'argumentation n'est pas reconnue, pire elle renforce parfois cette conviction (chez l'élève) que le professeur ne veut entendre que ses propres idées, et que ça ne vaut pas la peine de discuter avec lui.

Le malentendu sur « apprendre »*.* La discussion est lancée après l'affirmation forte d'un collègue : « *la part de l'apprentissage n'est pas suffisante*, dit-il, *car pour les élèves le cours de philosophie n'est pas un lieu où l'on va pour apprendre* », et pourtant, ajoute-t-il, même si bien évidemment l'apprentissage du philosopher ne s'y réduit pas, il y a *beaucoup de choses*

à apprendre en philosophie (des concepts, des techniques, des cadres intellectuels, etc.) et *beaucoup de choses aussi à mémoriser*. Mais cela ne serait ni connu ni reconnu. Pour d'autres, une des origines de cette difficulté est la non compréhension par les élèves de formule comme « *la philosophie n'est pas un savoir, elle ne s'apprend pas* » ; car les élèves se disent alors, si en philosophie il n'y a rien à apprendre, pourquoi travailler ? La formule devance le désir de ceux d'entre eux qui souhaitaient précisément *ne pas travailler*, elle déconcerte les autres.

Cet obstacle est redoublé par la difficulté des élèves à comprendre *à quoi* pourrait bien servir le travail en philosophie. C'est qu'ils ne savent pas *comment* utiliser le travail fait en cours, et cela, alors même que la chose *nous* paraît évidente (on pouvait utiliser telle pou telle partie du cours pour réfléchir à tel ou tel sujet). Il est vrai que le cours ne donne pas des savoirs « *directement applicables* », nous ne sommes pas dans l'immédiateté de la réponse, les connaissances ne sont que des outils pour la problématisation. D'où la question : comment rendre tout cela plus clair pour les élèves ?

La difficulté des exercices standards du baccalauréat est aussi évoquée. Certains collègues jugent qu'ils sont très - peut-être trop, difficiles – au moins dans l'état actuel des choses. Les exigences de la dissertation sont très élevées et les difficultés à en maîtriser l'exercice sont telles que certains élèves sont rapidement découragés. D'où la recherche des moyens qui permettraient, malgré tout d'aider les élèves à mieux réussir.

Le calendrier très contraint de l'année terminale : nous sommes, observe un collègue, dans une « *séquence pédagogique trop courte* » qui ne laisse jamais le temps d'une véritable reprise, d'un retour sur ce qui a été bien ou mal fait car on passe sans cesse « *à autre chose* ». Certes, les élèves ont aussi besoin de ne pas refaire sans cesse la même chose, mais chacun reconnaît que le temps est insuffisant pour la compréhension : l'élève n'a souvent que quelques jours, ou quelques semaines pour comprendre ce que le professeur a mis plusieurs années à intérioriser. Le professeur risque alors de se retrouver - *malgré soi* - dans une logique de *contrôle* plus que d'*exercice*. Faute d'un temps suffisant, les conditions d'une *progression* raisonnable ne sont pas réunies.

L'identification des savoirs. La réflexion précédente conduit un collègue à faire observer que la culture philosophique *initiale* est aussi, pour la plupart des élèves, une culture *terminale*. Rares sont ceux de nos élèves, en effet, qui poursuivront des études de philosophie dans l'enseignement supérieur. Il faudrait réfléchir à la manière d'identifier plus nettement ce que nous souhaitons que les élèves retiennent « pour la vie » de leur année de philosophie. Car les élèves butent aussi là-dessus : comment s'approprier un savoir dont les éléments ne sont pas suffisamment identifiés ? Dans le cours, on peut imaginer un certain nombre de moyens pour diminuer cette difficulté.

L'écrit dans les séries technologiques. Plusieurs collègues reviennent sur cette difficulté de la langue écrite qui est, pour certains, si sérieuse qu'elles constituent un obstacle redoutable au travail de la pensée. On évoque à cette occasion différentes manières de travailler spécifiquement cette question avec les élèves les plus en difficulté. Mais, lors de la discussion, on s'accorde à reconnaître qu'il ne faut pas non plus exagérer l'écart entre les élèves de ces séries et ceux de la voie générale. Un professeur fait même observer que certains de ses élèves de STT auraient très bien pu suivre une terminale L ; la différence serait plutôt entre les élèves des séries générales et technologiques tertiaires d'un côté, et ceux des séries technologiques industrielles de l'autre côté. Quoi qu'il en soit le rapport à l'écrit est grand motif d'inquiétude mais aussi d'interrogation, de réflexion pour faire du travail de la langue un travail de pensée.

La formation des professeurs. Elle est évoquée à partir de la remarque d'un collègue concernant la difficulté pour les professeurs à imaginer ou à trouver des exercices donnant aux élèves les « *moyens* » de « *mettre en œuvre* » « *la culture philosophique initiale* » comme disent les programmes. Les instructions de 1977 en évoquent un certain nombre et invitent à les développer. Or, la formation des professeurs n'apprend pas suffisamment à concevoir des exercices pour les élèves (en dehors des épreuves du baccalauréat). C'est aussi une vraie difficulté, pour le professeur cette fois.

3° *Témoignages* sur quelques façons qu'ont des professeurs de philosophie de prendre en compte les difficultés précédentes dans leur enseignement.

Les programmes indiquent que l'enseignement de philosophie doit « *favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice du jugement, en lui donnant une* ***culture philosophique initiale*** *et les* ***moyens de la mettre en œuvre*** ». Comment faire en sorte, compte tenu des difficultés précédemment évoquées, pour que cet objectif soit atteint de manière plus satisfaisante ?

Il ne s'agit pas, on l'aura compris, d'indiquer un quelconque modèle d'enseignement mais seulement de recueillir des exemples de cette inventivité pédagogique à l'œuvre dans le quotidien des classes de philosophie. Diverses pistes ont été évoquées.

Concernant ***la prise de note,*** les pratiques sont diverses et l'attention est autant portée sur la forme (soin de l'écriture, clarté de l'organisation, structuration du cahier) que sur le fond. Aucun des collègues présents ne dicte intégralement un cours, certains n'hésitent pas à clore la séance par un court résumé dicté ; une synthèse orale faite avec les élèves précède parfois cette reprise écrite immédiate sous forme de résumé, les élèves sont invités à dire ce qu'ils ont retenus ou compris du cours ; le résumé est construit avec eux, ce qui permet à la fois de reprendre les points clés et d'apporter le cas échéant les clarifications nécessaires.

Accepter qu'il y ait ***un temps du cours consacré à l'appropriation***. Reprenant le propos précédent, un collègue explique qu'il s'arrête toujours une dizaine de minutes avant la fin du cours pour demander aux élèves ce qu'ils ont retenu de la séance et faire avec eux la reprise des points essentiels. Cela suppose d'accepter l'idée que le travail d'appropriation du cours ne se passe pas entièrement à la maison dans un temps extra-scolaire mais qu'il doit avoir lieu aussi et pour partie, pendant le cours lui-même. Ce qui vaut aussi pour les exercices. ***La variété des formes*** ou ***des modalités de travail*** est importante, fait observer un collègue, pour conserver et soutenir l'attention des élèves. Comme le recommandent les instructions de 1925, le cours de philosophie ne doit pas être un monologue magistral. Un autre collègue complète ce propos en signalant qu'on ***peut introduire d'autres formes culturelles*** que les textes. Le recours en classe à **un film** - par exemple - est aussi une façon, pour peu qu'il soit bien choisi, d'introduire de la culture générale, d'apporter un certain contenu qui sera repris philosophiquement.

Faire porter l'effort sur ***l'identification plus nette des savoirs*** dont on recherche l'appropriation. Les élèves en ont besoin rappelle-t-on et la pratique du résumé déjà évoquée y contribue. Dans le même ordre d'idées, plusieurs collègues insistent sur la nécessité de leur « **donner »** ce qu'ils appellent **des « *outils*** » et de « ***leur apprendre à s'en servir*** ». Leur transmettre dans le cours - et de manière clairement identifiée - les connaissances, thèses, argumentations fondatrices, distinctions conceptuelles. Puis *leur apprendre à s'en servir,* notamment en concevant des exercices ou des sujets qui les obligeront à réutiliser le cours, ce qui peut aller jusqu'à indiquer avec précision aux élèves quelles connaissances, quels repères ou distinctions conceptuels ils devront utiliser. Cette contrainte ayant pour but d'obliger les élèves - et de les habituer se faisant - à rouvrir leurs cahiers, à comprendre que c'est dans le cours qu'ils trouveront les *premières* ressources pour leur réflexion. Cela exige du professeur un travail de préparation du cours un peu plus important, car il faut le concevoir en tenant compte d'un côté du problème à penser et, de l'autre, des connaissances et outils dont les élèves ont besoin pour s'approprier le cours. C'est un travail scolaire précise le collègue, mais dans le meilleur sens du terme et qui s'accompagne donc du souci de proposer des sujets se prêtant au réemploi de ce qui a été étudié, travaillé en classe.

De nombreux collègues soulignent que, de ce point de vue, **l'introduction des « repères »** dans les programmes est quelque chose de très positif. C'est un point d'appui précieux. Il permet justement de faire comprendre que le travail sur la langue est inhérent au travail de la pensée. S'il ne viendrait à personne de réduire le cours à cette seule dimension, ni même de faire de cet apprentissage un exercice à part, il permet d'appuyer la formation philosophique sur des éléments précis et se prêtant à des formes d'exercices et de réemplois variés.

On rappelle qu'il importe de **travailler *des problèmes***, que cette dimension soit explicite dans le cours. On rappelle le mot « *problème* » ou l'expression « *problème philosophique* » figure au moins quinze fois dans les programmes. Un collègue souligne que ce dont il est question dans notre atelier dépend aussi de l'idée que l'on se fait d'un cours de philosophie et que ce que l'on doit d'abord y trouver c'est un problème et non des citations ou références fossilisées. Il appartient au professeur dans la manière d'exposer une question de faire comprendre précisément et dans toute sa radicalité le problème qu'avait en tête le philosophe et qui devient celui de la classe (faire comprendre par exemple la réelle difficulté philosophique à laquelle s'est heurtée Kant lorsqu'il demande « *comment des jugements synthétiques a priori sont-ils possibles ?* », faire apparaître les apories initiales de la pensée avant d'envisager la manière dont les philosophes y répondent).

La notion de problème permet d'évoquer une autre difficulté : le sens des termes « problème » ou « problématisation » varie fortement d'une discipline à une autre, sans que ces différences soient toujours explicitées ni parfaitement cohérentes. L'implicite entretenant la confusion sur les attentes exactes du cours de philosophie, un professeur explique qu'il a entrepris un travail commun avec ses collègues d'économie, d'histoire et de français pour identifier les éléments communs et les éléments spécifiques, et rendre plus claires pour les élèves les exigences de la problématisation en philosophie.

La dissertation. Diverses pistes sont évoquées. Certains collègues choisissent ***d'être très directifs par rapport à l'écriture*** de la dissertation, au moins dans les débuts. Ils présentent la dissertation comme un travail artisanal qui doit répondre à un certain nombre de règles et contraintes précises ; ils indiquent aux élèves qu'ils pourront s'en écarter lorsqu'ils les maîtriseront suffisamment. D'autres, toujours pour les débuts, demandent aux élèves de ***travaille****r* particulièrement ***tel ou tel élément dans la dissertation***, guidant éventuellement la réalisation des premiers devoirs par de petits exercices (comme *rechercher un exemple* pour tel problème, *développer un argument*, etc.). La dissertation n'est donc prise que partiellement en charge par les élèves afin d'éviter les copies absurdes que rendraient des élèves prématurément lancés dans un travail long dont ils ne maîtriseraient pas du tout les exigences. On peut aussi ***donner une dissertation dont certaines parties ont été travaillées en classe*** ; enfin il est aussi possible et sûrement souhaitable de ne pas noter les premiers travaux par rapport à l'ensemble des attentes qui sont celles de l'examen ou d'un devoir de fin d'année. Les collègues manifestent leur souci d'un apprentissage graduel pour ne pas décourager les élèves.

Le professeur a aussi la possibilité de ***diversifier les sujets***. Tous ne présentent pas le même niveau de difficulté, certains sujets demanderont un effort modeste, une sorte de restitution organisée et réfléchie de connaissances, d'autres supposeront des ressources de problématisation plus amples.

La lecture des œuvres. La lecture d'une œuvre philosophique n'est pas une chose facile pour les élèves, ils sont souvent désorientés. Un collègue mentionne la possibilité de ***faire travailler collectivement la classe*** à une lecture suivie sur plusieurs semaines. Si le projet de lecture collective porte par exemple sur le *Contrat Social*, on se proposera de constituer un lexique : un élève ou un groupe d'élèves se verra confié la responsabilité de telle ou telle notion (*l'Etat, la volonté générale, etc.*) à travailler suivant les indications de lecture données par le professeur ; les élèves seront toujours guidés dans ce travail et son résultat doit être validé par le professeur avant d'être intégré au lexique. C'est une façon, même si ce n'est pas la seule, de donner des objectifs précis de lecture pour guider le travail des élèves dans des textes dont l'abord n'est pas aisé..

Autre exercice possible pour que les élèves s'approprie les exigences d'une lecture critique de texte : leur donner à lire un ***texte*** *un peu plus* ***long***, non pas quinze ou vingt-ligne mais quelques pages. Puis, leur demander ***d'en restituer la structure et l'argumentation***, c'est-à-dire non pas se contenter d'un vague résumé mais bien rendre compte de la démarche ou du *mouvement de la pensée.*

Pour ce qui est du sujet textes dans les séries technologiques, il est possible de ne pas utiliser dès le début de l'année la matrice ordinaire des questions de l'exercice du baccalauréat ; on donne ***un texte mais avec d'autres questions*** permettant de guider davantage les élèves dans leur lecture et de les acheminer graduellement à la maîtrise des questions types du sujet de baccalauréat.

Proposer des exercices à la difficulté graduée : il est important pour que les élèves ne soient pas seulement confrontés à des exercices dont la maîtrise sera longue et difficile, et qu'ils puissent ainsi connaître rapidement des situations, même partielles, de réussite, qui sont ***valorisantes***. Il faudrait presque pouvoir travailler, même un temps bref, avec chaque élève sur ses difficultés.

Mentionnons, pour finir la relation par un collègue d'une expérience originale de ***cours à « plusieurs voix »***. Par un arrangement local, deux collègues de philosophie ont pu rassembler deux classes et faire cours « *en duo* », le cours ayant été préalablement construit à deux. Le bénéfice était double : pour les élèves qui se montraient *plus attentifs* lorsqu'un professeur écoutait comme eux ce que disait l'autre ; pour les professeurs : voir une *manière différente* d'aborder un problème, de conduire une analyse, ouvre des perspectives nouvelles à la fois sur le problème et sur la manière de le présenter aux élèves.

Qu'est-ce qu'approfondir ?

Jacques Doly,
IA-IPR (Académie de Clermont-Ferrand)

Hormis quelques dandys, qui pourrait ne pas vouloir être profond ? Mais puisqu'il va de soi qu'il faut être profond, qu'est-ce donc qu'approfondir? On aura remarqué que seul notre atelier a reçu comme intitulé une question. De là une double responsabilité, celle de déployer au mieux le sens de l'interrogation qu'elle contient et, comme il se doit, celle d'y répondre.
La forme verbale de cette question -qu'est-ce qu'approfondir ? et non qu'est-ce que la profondeur ? ou même qu'est-ce qu'être profond ?- désigne une opération et non une donnée ou un état. Approfondir est une démarche assez générale, exigence normative plus que méthode déterminée, qui serait le propre de toute connaissance : que vaudrait en effet une connaissance qui se résignerait à être superficielle ? Pour autant cette opération ne prend son sens et sa justification qu'en rapport avec un objet qui, par nature, contient une double complexité : avoir un intérieur et un extérieur et être constitué d'une relation telle entre l'un et l'autre que le contenu intérieur ne se manifeste jamais de lui-même et en totalité dans une extériorité qui cependant est sienne. Ce qui demande une démarche d'approfondissement est bien ce dont le mode de manifestation est précisément de ne pas être immédiatement manifeste et même de résister à cette manifestation. En cela approfondir est en rapport avec une profondeur, mais laquelle et comment la déterminer ?
L'analyse phénoménologique de la profondeur conçue comme troisième dimension spatiale peut ici a contrario nous aider. Irréductible aux deux autres dimensions de l'espace, elle n'est pas seulement une largeur vue de profil parce qu'elle est à la fois temporelle et spatiale, et d'une temporalité qui lie inextricablement en une donation d'être spécifique le sujet et le monde. Ce qui est constitutif de la chose et du monde est la profondeur car leur manifestation est une implication indéfiniment réitérée de profils ou d'esquisses. Dans l'expérience perceptive le monde s'offre comme l'infinité d'un indéfini dont la richesse, prise au sens d'une densité ontologique propre, est à jamais inépuisable. La profondeur perceptive exprime le lien entre la finitude du sujet et la promesse du monde, le lointain de l'horizon de même que sa présence dans le plus proche appartiennent à la structure ontologique du monde réel. A l'inverse, et quelles que puissent être sa richesse et ses surdéterminations signifiantes, l'image ne sera jamais qu'une surface qui ne peut renvoyer qu'à elle-même. Mais à l'évidence cette profondeur n'est pas celle qui réclame une démarche épistémique d'approfondissement : à quoi bon approfondir une profondeur qui, toute donnée, est déjà et par essence approfondissement d'elle-même, et qui, de plus, ne sera jamais épuisée puisqu'elle est en quelque sorte sans fond ni limite ?

Il faut donc reprendre notre question, qu'est-ce qu'approfondir ?, pour comprendre son rapport avec un type d'objet dont la profondeur nécessite cette opération. Ce qui est à approfondir se présente avec une visibilité de surface qui recouvre, et peut même dissimuler, des couches de réalité ou de sens, stratification qui est le mode de constitution de l'objet à connaître. Savoir ce qu'il en est d'un tel objet exige de faire porter le soupçon sur la suffisance de la surface et d'annuler cet empilement de strates en faisant paraître dans une clarté synoptique ce qui se dissimule en profondeur. Approfondir signifie alors clarifier, déplier ou déployer dans l'explicite, tout ce qui n'est que quasi présent et demeure encore implicite. Ce n'est donc pas se perdre dans les profondeurs d'une chose, mais à l'inverse ramener à la surface tout ce qui la constitue, ce qu'exprime fort bien Malebranche lorsqu'il écrit qu'il y a *un grand nombre d'esprits superficiels qui n'approfondissent rien et n'aperçoivent que confusément les différences des choses.*[1] En tant que démarches de l'esprit, la superficialité est la confusion et la profondeur la clarté dans la connaissance des différences, différences entre les choses et également différences intérieures aux choses. On comprend mieux pourquoi approfondir est une norme générale applicable à toute connaissance dès lors qu'elle vise à être adéquate à l'objet qu'elle se donne.[2] L'examen de deux dimensions de la connaissance, plus précisément sans doute de la connaissance philosophique, l'analytique et la dialectique, va permettre de mieux comprendre la nature, l'enjeu, et le contenu effectif de cette norme.

Une analytique consiste à faire l'analyse juste de l'objet que l'on se propose de connaître en distinguant avec exactitude tous les éléments qui le composent. Pousser aussi loin qu'il est nécessaire et possible les distinctions consiste à approfondir en un sens peut-on dire extensif. On reconnaît ici les règles de la méthode cartésienne, tout particulièrement la troisième et la quatrième, et s'il est vrai que l'analyse n'est pas à elle-même sa propre fin, une synthèse qui s'opère sur la base d'une analyse incomplète est inévitablement fausse. Arnaud et Nicole dans *La logique ou l'art de penser*[3] définissent l'analyse comme cette démarche propre aux *questions de choses* où, faute de concevoir nettement et distinctement ce qui est en question, on se trouve dans l'impossibilité de les résoudre. En d'autres termes seule une analyse exacte permet de déterminer l'inconnu de ce qui est en question et de rendre ainsi possible sa résolution. C'est pourquoi Port Royal caractérise l'analyse comme une *méthode d'invention* ou méthode pour découvrir la vérité, en précisant bien qu'il s'agit toujours de passer de ce qui est le mieux connu à ce qui l'est moins. Enfin l'analyse à la différence de la synthèse consiste à *prendre ces vérités connues dans l'examen particulier de la chose que l'on se propose de connaître, et non dans les choses plus générales*[4]. Certes les exemples de cette méthode d'invention que prennent Port Royal et aussi bien Descartes concernent le plus souvent les

---

[1] Malebranche, De *la recherche de la vérité,* II.

[2] Dans un article publié dans la Revue d'histoire des sciences « Approfondir trop et parler de tout : Les *Principia philosophiae* dans les *Pensées*, **58**/1, 29-51, Vincent Carraud rappelle utilement le sens du terme « approfondir » au XVIIe siècle : descendre dans toutes les conséquences des principes jusqu'aux cas particuliers. Selon Pascal, si les principes du mécanisme cartésien sont vrais, il est impossible de les approfondir car cela reviendrait à se perdre en vain dans l'infini.

[3] Arnaud et Nicole, *La logique ou l'art de penser,* IVe partie, chapitre II, PUF 1965 pp. 299-306

[4] *Ibid*.

mathématiques et la physique, mais rien n'interdit de généraliser cette conception de l'analyse et de la situer dans le champ de la connaissance philosophique : approfondir c'est faire une analyse exacte du connu qui seule permet de déterminer l'inconnu et de pouvoir le résoudre. La philosophie est bien d'abord une analytique de l'expérience et c'est pourquoi on reconnaît une philosophie superficielle ou pire encore une idéologie -il est vrai que, comme la sottise et la violence ont au même titre horreur du vide, l'une se transforme quasi automatiquement en l'autre-, à ce que l'une et l'autre mutilent l'extension de l'analyse, l'une plus par précipitation, l'autre plus par prévention. A contrario, les moments analytiques des critiques kantiennes sont évidemment exemplaires puisqu'ils réussissent à restituer dans la clarté toute la riche complexité, et l'on peut bien dire en ce sens toute la profondeur, de l'expérience théorétique, esthétique ou pratique. Hegel peut ici aussi nous aider lorsqu'il distingue la pensée argumentative de la pensée concevante : la pensée argumentative est le type de la pensée superficielle qui ne fait qu'aller et venir à la surface de ce qu'elle pense tout en demeurant dans l'incapacité de le concevoir.[5]

En quoi une intellection dialectique est-elle aussi nécessairement une démarche d'approfondissement ? Tout concept qui n'a pas fait de l'intérieur de lui-même l'épreuve de son autre se trouve dans une indifférence à la différence, une unilatéralité, qui le rendent ineffectif, donc à la fois faux et superficiel. Superficialité, unilatéralité, et fausseté sont synonymes parce que, figées en un point de vue, ces attitudes délaissent délibérément la tension dialectique sans laquelle nulle totalisation n'est possible, ce qui signifie donc aussi que sans cette tension il faut renoncer à la vérité parce qu'une partie du pensable qui demande encore à être pensé est laissée délibérément dans l'ombre. Cette thèse hégélienne selon laquelle il faut accueillir l'altérité dans la détermination du vrai faute de quoi on se condamne à demeurer à la surface des choses, peut être généralisée hors de son contexte doctrinal. La proximité et la distance entre une pensée tragique et une pensée philosophique consiste bien en ceci que l'une, la pensée tragique, porte son contraire à l'intérieur de soi, mais à l'aveugle et d'une façon juxtaposée, tandis que l'autre, la pensée philosophique, recueille en soi son contraire dans l'horizon d'une totalité réconciliée. Ce caractère propre à la pensée philosophique peut être vérifié en ceci que l'on reconnaît une grande philosophie à ce qu'elle comprend en elle-même l'examen de ce qui la contredit et l'effort pour le surmonter : il y a un platonisme superficiel et les grands dialogues métaphysiques, le *Sophiste* ou le *Parménide*, pour ne citer qu'eux deux, il y a un cartésianisme superficiel et le Descartes des *Passions de l'âme*, il y a un kantisme tout aussi superficiel et le Kant de la dialectique de la raison pratique ou de la troisième critique.

Une philosophie superficielle est à l'évidence une contradiction dans les termes. Faut-il de cela conclure que toute philosophie a nécessairement rapport à la profondeur et l'approfondissement ? En un sens oui, car analytique et dialectique ont bien le sens d'un approfondissement et structurent la connaissance philosophique. Mais la profondeur est-elle bien la visée de la philosophie ? Nietzsche distinguait trois types de philosophes et de philosophies : celles qui sont superficielles et restent à la surface des choses, celles qui sont profondes et vont jusque dans les profondeurs d'une chose, et enfin les philosophes fondamentaux, ceux qui fondent quelque chose. Approfondir ou fonder ? N'y aurait-il pas

[5] Hegel, *Préface de la phénoménologie de l'esprit*, IVe partie, trad. Jean Hyppolite, AUBIER 1970

dans le privilège reconnu à la profondeur un mélange de complaisance et de résignation à l'abîme ainsi qu'une négligence du fondamental ? L'acte de fonder, et c'est encore parcourir l'exigence du fondamental que d'affirmer le sans-fond, contient en lui une radicalité qui demeure le signe d'une philosophie qui n'a pas renoncé à être elle-même.

Dominique Horvilleur

Professeur au Lycée Thiers, Marseille

Comme point de départ empirique, deux paradoxes très simples, auxquels notre situation d'enseignant nous a tous déjà confrontés : celui qu'il y a à formuler, dans le cadre *institutionnel* d'un cours, une demande de « profondeur », en réaction, généralement, à la manifestation de qualités –qu'on dira alors 'scolaires'- pourtant requises. Par exemple un devoir bien construit, bien informé, bien écrit pourra être jugé trop 'carré', trop 'éclectique', trop 'brillant'. Bref, plat. Que manque-t-il donc à une prestation qui ne manque de rien ; en tout cas rien de ce qu'on est en droit d'exiger d'elle, et qui présente la signature du bon étudiant, celui-là même que l'on forme, et qui aurait juste le tort d'appliquer avec succès les recommandations que nous sommes tenus de lui adresser ? Et pourquoi cette réussite nous laisse-t-elle plus qu'insatisfaits : presque honteux de l'écho qu'elle nous renvoie de la vanité de ce à quoi nous nous consacrons, au point que ce manque n'est pas vraiment identifiable, ni assignable là où il est le plus flagrant ?

D'où le deuxième paradoxe : pour avoir une valeur impérative, l'exigence ne doit surtout pas être *explicitée* telle quelle, sauf à provoquer, à l'opposé, des effets de « profondeur » qui seront discrédités comme étant « creux », ne relevant que d'une posture rhétorique. La nécessité d'approfondir n'est alors stipulée que par euphémisme, sous une forme le plus souvent incitative, indirectement. On invite l'élève à « ne pas s'en tenir à ». A ce qu'il a appris, à ce qu'on a dit, à ce qu'il a lu, bref à aller plus loin. Mais « loin » où, et jusqu'où ? On ne sait pas vraiment, et on serait bien en peine de le lui dire. L'idée (vague et pressante) serait qu'il poursuive en dehors, mais un dehors qui soit simultanément au coeur de ce qu'on étudie. Il apparaît alors qu'approfondir est d'autant plus nécessaire que cela doit rester proprement facultatif. Ce paradoxe, d'une requête qui ne peut être adéquatement articulée sans s'annuler, se traduit dans notre pratique elle-même : quand un professeur « approfondit », c'est presque toujours un à-côté, qu'il présentera comme essentiel, mais en entretenant l'incertitude qu'il soit reçu à sa juste mesure. Ce peut être une parenthèse qui ne se referme pas, une longue digression, voire un retour qui contribue dans l'immédiat moins à éclairer qu'à compliquer et embrouiller ce qui avait pourtant été compris. Lumineux ou inutile, rien ne fixe a priori la frontière entre le temps pris et le temps perdu. Et, à l'échelle d'un cursus universitaire, « approfondir » aura souvent l'allure d'une répétition : on revient sur des textes qui ont déjà été étudiés, sur telle notion bien connue, on fait fond, justement, sur un savoir certifié dont on s'emploie à dévoiler le caractère insuffisant, sans nécessairement chercher à le compléter.

Alors dans quelle mesure la « profondeur » ne serait-elle pas un pur mirage, une impression qui, pour le dire comme Wittgenstein, proviendrait « d'une fausse interprétation des formes de notre langage », -ce pourquoi il serait égarant de l'opposer à la superficialité-, alors que, d'un autre côté, on est tenté, non sans raison, d'en faire un critère d'authenticité dans l'acte de penser ? Avant de préciser en quoi « approfondir » consiste, peut-être vaudrait-il mieux commencer par s'interroger sur ce qui *nous* pousse à requérir une telle démarche qu'aucune

méthodologie ne saurait prendre en charge. Pour prendre un peu de hauteur revenons au sens courant, selon lequel la profondeur est à la fois la dimension de la réalité concrète (palpable) des choses et une métaphore pour penser l'irréalité de ce qu'on perçoit. L'intéressant est que ce double emploi, quasi contradictoire, semble dériver de notre expérience sensible même. En effet, si d'un point de vue géométrique on la définit comme la troisième dimension des solides dont le plan est la limite, elle dénote dans l'espace vécu l'idée de distance, d'éloignement. Percevoir en corps en profondeur ce n'est pas en faire le tour, c'est l'appréhender à partir d'une ligne fuyante en arrière plan. Le profond n'est pas seulement ce qui est à une distance déterminable de la « surface » en premier plan, il semble bien en être séparé (séparation apparente, mais qui entre réellement dans notre perception), en sorte que l'espacement de l'un à l'autre ne peut être parcouru continûment. Ainsi, alors que sans profondeur un objet ne serait qu'une ombre, un reflet, une simple image etc., la profondeur comme telle ne serait pas visible, resterait cachée, soustraite à ce que nous percevons. D'où l'idée (métaphysique ?) de la profondeur comme désignant le mode d'être de la réalité vraie, dont la face perçue ne serait qu'une apparence, le terme devenant le symbole d'une différence entre 'fondement' et 'phénomène', mais d'une différence, (aussi décisive qu'on la suppose), qui ne va jamais jusqu'à la coupure sous peine de reléguer l'un dans l'insondable superflu, l'autre dans l'illusoire aveuglant. La différence est la condition de la « participation » du second au premier.

D'après ce modèle, assez sommaire, on pourrait alors avancer l'hypothèse suivante : le besoin d' « approfondir » en philosophie a sa source dans l'expérience intellectuelle elle-même, expérience de ce que les objets de pensée ont d'*effectif* (quoi que nous placions sous ce vocable, selon les 'courants' avec lesquels nous nous sentons le plus d'affinité) sans jamais être réductible ni à leur immédiateté, ni à leur forme acquise, et qui, en même temps, suscite tendanciellement l'interprétation trompeuse d'une distance infranchissable (entre ce qui est dit et ce qui est vraiment pensé) dont notre travail consiste en partie à dissiper l'apparence, qu'il aura pourtant contribué à fixer. A l'instar de ce qu'est la profondeur dans le champ perceptif, où elle est moins une dimension, que *la* dimension de la visibilité des corps, dimension elle-même invisible, l'approfondissement en philosophie ne reviendrait nullement à révéler des aspects cachés ou lointains (comme s'il y a avait quelque chose qui serait profond par lui-même), mais à faire paraître l'intelligibilité même (l'idéalité ?) de ce qui est pensé, intelligibilité qui ne saurait faire l'objet d'un traitement séparé, sauf à tomber dans la pire des phraséologies. En d'autres termes : à manifester qu'il y *à penser* dans ce que l'on pense, même le plus trivial. C'est pourquoi on n'apprend littéralement rien, rien de nouveau, à approfondir, en même temps que sa carence condamne notre investissement à n'être plus qu'une occupation vaine, ce qu'il est toujours sur le point ('sur le point' seulement) d'être. Il nous resterait maintenant à envisager, à titre d'exemples, sous quelles modalités diverses cette reconduction de la pensée à la condition de son propre exercice peut s'effectuer…

TABLE RONDE FINALE

La philosophie dans les livres

La philosophie dans les livres

Remarques sur quelques mutations récentes de ce qu'on nomme « livre de philosophie »

Roger-Pol Droit

Chercheur au CNRS
Centre Jean Pépin, Villejuif

Je tiens en premier lieu à remercier Monsieur le Doyen Jean-Louis Poirier, et tous les organisateurs de ce colloque, pour leur invitation.

Le titre même de cette table ronde, si on voulait l'entendre à la lettre, et dans sa plus grande généralité, aurait de quoi laisser perplexe. En effet, entre « les classes », « la philosophie » et « les livres », il existe bien des intersections, qui se répartissent selon des cas de figures multiples.

Il y a de la philosophie « dans les classes », et bien sûr « des livres » dans les classes, puisque la classe de philosophie, sans jamais se confondre réellement avec une bibliothèque, ce qui l'anéantirait, se trouve évidemment habitée par les livres et ne cesse de s'en nourrir.

Mais il y aussi, c'est en tout cas le cas de figure envisagé, de la philosophie dans les livres, hors des classes – où donc ? Dans les bibliothèques, chez les libraires, au domicile des particuliers, sur les bancs publics, parfois, selon la pratique, encore minoritaire, qui consiste désormais à abandonner volontairement un livre – pourquoi pas « de philosophie » ? - pour qui voudra s'en saisir, et l'abandonner à son tour, après lecture.

A l'intérieur de cette thématique, il faut découper, non pas un objet à proprement parler, mais au moins quelques éléments d'interrogation, qui seront programmatiques, sans plus. Il s'agit d'esquisser des questions, même pas de les poser, encore moins de tenter de les résoudre. En tout cas, c'est dans cet esprit que j'ai conçu les remarques qui vont suivre.

Si la philosophie n'est enclose dans aucun livre en particulier, et certainement pas non plus dans la totalité des livres possibles, elle n'en est pas moins transmise, recueillie ou étayée par une longue suite de tablettes, rouleaux, parchemins, volumes, qui se prolongent, selon des voies accidentées et multiples, de l'Antiquité à nos jours. Je voudrais ne considérer, de ce périple, que les tout derniers épisodes, ceux dont, à l'échelle d'une vie, en France, j'ai été témoin.

Au cours des trente dernières années, dans notre pays, l'expression « livre de philosophie » a profondément changé de dénotation. Pour le mettre en lumière, je vais simplement mettre en regard quelques traits de la situation des années 1970 et de celle d'aujourd'hui.

Dans les années 1970, parler de « la philosophie dans les livres » renvoyait à l'existence de travaux menés presque exclusivement au sein de la recherche universitaire, publiés par quelques éditeurs – Presses Universitaires de France, poursuivant la grande tradition de Félix Alcan, Librairie Vrin, éditions du Seuil, Gallimard, Maspéro, où Althusser et ses amis se retrouvaient dans la collection « Théorie ».

Ces livres étaient en vente dans un petit nombre de librairies, leurs tirages étaient limités, sauf exception rarissime – je pense à Sartre, par exemple, qui était connu du public, mais pour d'autres textes que *la Transcendance de l'ego*.

Ces livres avaient évidemment des lecteurs, mais leur publication retenait rarement l'attention des journaux quotidiens, à l'exception de la chronique de Jean Lacroix dans *Le Monde* et de quelques articles, peu nombreux, dans les hebdomadaires.

J'ajoute que les lecteurs de livre de philosophie, à cette époque, pouvaient évoquer, par certains côtés, une réserve d'indigènes dont la survie était envisageable mais la multiplication tout à fait improbable. Les disciplines régnantes se nommaient alors linguistique, sémiologie, sociologie, anthropologie, psychanalyse.

Par contraste, la situation présente est fort différente. Certes, les livres de philosophie issus de la recherche universitaire ont perduré, bien que sous une forme progressivement « ghettoïsée », certes les maisons d'éditions que j'ai nommées subsistent, à l'exception de Maspéro. Mais on constate aussi la présence de collections de philosophie chez de très nombreux éditeurs, petits ou grands, la présence de livres dits « de philosophie » dans les listes des meilleures ventes de la semaine, dans les devantures de modestes librairies de petites villes françaises où il n'y a pas d'université.

Ainsi, en 2008, la collection des trente et un volumes de textes philosophiques classiques, éditée par Flammarion et le journal *Le Monde*, « Le Monde de la philosophie », collection que

j'ai largement contribué à élaborer et à présenter, a diffusé en quelques mois plus d'un million deux cent mille volumes

On voit désormais des couvertures de magazines, l'été surtout, consacrés aux grands philosophes, on voit aussi des auteurs, que l'on aurait jadis dénommés « essayiste » ou « anthropologue » ou « historiens » ou bien d'autres choses, se nommer, dorénavant, « philosophes ».

Quels que soient les jugements que l'on peut porter sur ces faits, il existe incontestablement une « présence publique » de la philosophie, qui n'avait pas d'équivalent dans la situation antérieure.

On a parlé de mode. Au commencement de ce phénomène, le terme pouvait se justifier. Quand une mode dure plus de dix ans, c'est un fait de société. Le fait est que la dénomination « livre de philosophie » renvoie aujourd'hui à des types d'ouvrages si dissemblables que l'on doit légitimement s'interroger sur la validité de cette dénomination, et sur les conséquences éventuelles, pour les classes, de cette disparité.

S'il fallait classer, très grossièrement, les genres d'ouvrages que désigne à présent le syntagme « livre de philosophie », il me semble qu'on pourrait distinguer quatre groupes d'une homogénéité très relative :

- Des travaux de recherche, généralement centrés sur l'histoire de la philosophie (on pourrait y retracer l'évolution de la philosophie française, mais aussi mondiale, du dernier quatre de siècle…) Je passe sur ce point, dont les autres intervenants ont traité ou vont le faire.
- Des ouvrages de vulgarisation, d'initiation, d'usage scolaire ou non (ils existaient déjà, mais ils se sont multipliés presque à l'infini)
- Des produits que je dénommerai de « paraphilosophie », comme on parle de parapharmacie, où l'on trouve toutes sortes de cosmétiques, comme dit Socrate dans *Gorgias*, en l'espèce toutes sortes de détournements - de textes, de concepts, de méthodes de la philosophie pour les transformer, selon les cas, en conseils pour vivre, en manuels de développement personnel, en distractions…
- Des livres « protreptiques », si l'on accepte ce retour d'un vieux terme qui désignait, dans l'Antiquité, ces ouvrages qui, sans prétendre appartenir à la philosophie proprement dite, ambitionnent, à tort ou à raison, de pré-disposer l'esprit à son exercice, de tourner le lecteur vers la philosophie.

Si l'on rapproche à présent ces deux moments, deux questions seraient à approfondir, qu'encore une fois je me contente d'indiquer :

Que s'est-il donc passé ?

Et que faire de la situation présente ?

Pour comprendre pourquoi et comment les livres de philosophie ont subi une telle diversification et de telles métamorphoses, il reste à mener une étude à la fois philosophique, sociologique et historique qui, à ma connaissance, fait encore totalement défaut.

Pêle-mêle, j'indique quelques-uns des facteurs qui me semblent devoir être pris en compte

- L'influence, très sous-estimée, des travaux de Pierre Hadot. C'est lui, en effet, qui a fait prendre, ou plutôt reprendre, conscience de la dimension existentielle des philosophies de l'Antiquité. La phrase de Sénèque, *« la philosophie consiste à faire, non à dire »*, a retrouvé, grâce à lui, un sens qu'elle avait perdu de longue date.
- La rencontre de cette prise de conscience, relayée notamment par Michel Foucault et par Paul Veyne, avec les troubles de l'époque et la disparition anxiogène de repères habituels
- Le désir, souvent confus, de revenir aux textes des philosophes, de les découvrir qui accompagne l'entrée de la philosophie dans la culture commune, phénomènes dont les processus détaillés demeurent opaques

Quoi qu'il en soit, ce que manifeste la multiplication des livres, des articles, des colloques, des festivals … c'est bien que la philosophie semble devenue « populaire ». Ce phénomène demeure pour une large part énigmatique, et d'abord dans sa plus simple signification. Que signifie, ici, « populaire » ?

Il me semble, et je terminerai ces quelques mots par ce dernier point, que l'on peut adopter, face à cette question, deux attitudes distinctes.

La première, que je dirais volontiers « hyperplatonicienne », consisterait à soutenir que, s'il existe un public - ce qui signifie un marché, des consommateurs, en tout cas des acheteurs -, ce n'est pas de la philosophie. Et, si c'est de la philosophie, alors il n'y a pas de public, de marché etc. On se souvient du *Protagoras* : « *Polu meizôn kindunos estin en tè tôn mathematôn ônè è en tè tôn sitiôn »* dit Socrate. « Il y a un bien plus grand péril dans l'achat des connaissances que dans celui des nourritures ». Car les denrées alimentaires, on les voit, on les soupèse, on peut juger de leur fraîcheur ou de leur dégradation. A l'opposé, les connaissances, on les emporte en son âme, qu'elles peuvent gâter.

On en conclura qu'il faut donc juger vaine toute cette agitation, voire la mépriser. On en tirera la conséquence qui s'impose : mieux vaut fermer les portes des classes.

J'avoue n'être pas entièrement de cet avis

Certes, on ne saurait nier qu'il existe des effets réellement négatifs de cette pseudo-popularité des livres, ou des pseudo-livres, de philosophie : de difficiles qu'ils paraissaient être, on tend à les croire faciles. Sur la philosophie, la conséquence n'et pas moins néfaste : d'inutile qu'elle était réputée être, la philosophie risque d'être trop aisément jugée utilisable, instrumentalisable.

Ceci ne me paraît pas suffisant pour disqualifier une autre attitude, qui tenterait de construire, avec discernement, avec vigilance, des passerelles entre les classes et tout ce qui fournit

l'époque, où il me semble que cohabitent, dans tous les domaines, le meilleur et le pire, mis à part dans la « paraphilosophie », où je ne vois, pour ma part, que du pire.

Chacun de nous possède, je pense, quelques critères simples pour distinguer, parmi tous les livres, de toutes natures, ceux qui constituent pour les classes un possible appui pédagogique, ceux qui présentent un matériau à critiquer, ceux enfin qui constituent des obstacles à l'enseignement.

Somme toute, j'avoue avoir assez confiance dans la philosophie pour penser qu'elle ne se trouve ni atteinte ni même menacée par les pires livres qui se réclament d'elle abusivement.

Tout n'est donc pas pour le mieux, mais il y eut déjà, pour les livres de philosophie, des temps bien pires que le nôtre.

Comment se porte la philosophie dans les livres ?

Éric Gross

Inspecteur général de l'éducation nationale
Directeur de l'institut national du patrimoine

Comment se porte la philosophie dans les livres ? Comment les livres portent-ils la philosophie ? Je voudrais apporter à ces questions quelques éléments de réponse adossés à des données quantitatives, et en m'appuyant notamment sur la connaissance que j'ai pu en acquérir dans mes fonctions antérieures de directeur du livre et de la lecture et de président du centre national du livre.

Je voudrais d'abord dire à cet égard que l'édition de philosophie n'est en rien une édition « assistée ». Comme d'autres secteurs, elle bénéficie de soutiens du centre national du livre, que ces soutiens aillent aux auteurs ou aux projets d'édition. Ces soutiens sont toujours très importants pour qu'un projet se réalise, mais, avec un peu plus de 600 000 euros par an, ils ne représentent quantitativement qu'une faible part du chiffre d'affaires de l'édition de philosophie, même si ce chiffre d'affaires, comme on va le voir, ne peut pas être évalué précisément au vu des statistiques dont nous disposons.

Venons en à l'étude de ces statistiques. Il s'agit des statistiques établies annuellement par le syndicat national de l'édition, depuis 1954, sur délégation de l'Etat. Ces statistiques ont donc une valeur tout à fait officielle. Les dernières dont nous disposons ont été publiées en août 2008 et portent sur l'année 2007.

Indiquons d'abord que nous raisonnons sur un chiffre d'affaires global 2007, pour l'édition française, de presque 2,9 milliards d'euros représentant plus de 486,5 millions de livres vendus, sur plus de 692,8 millions de livres produits.

Précisons tout de suite que la différence entre les livres vendus et les livres produits – plus de 200 millions d'exemplaires – ne saurait être assimilée à une simple surproduction engendrant un gaspillage symbolisé par la mise en pilon. Il y a certes de la mise en pilon, mais il y a aussi ce qu'on appelle le fonds, c'est-à-dire la disponibilité des livres, dans la longue durée, dans les stocks des librairies, en particulier les librairies indépendantes. C'est grâce à cela que 300 000 titres sont disponibles en permanence en librairie, alors que la production tourne chaque année

au plus autour de 75 000 titres. L'existence et la disponibilité du fond, on le conçoit facilement, représentent un enjeu essentiel pour l'édition de philosophie.

Mais où trouve-t-on l'édition de philosophie dans les statistiques du syndicat national de l'édition ? Dans les grandes catégories du syndicat national de l'édition, la philosophie n'apparaît pas en tant que telle. Elle prend place dans un ensemble intitulé « sciences humaines et sociales ». Les sciences humaines et sociales comprennent les sous-catégories suivantes :

1 – sciences humaines et sociales générales

2 – droit

3 – sciences politiques

4 – sciences économiques

5 – histoire

6 – géographie

La philosophie est la première discipline citée dans les sciences humaines et sociales générales avec la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, l'anthropologie ou encore l'ethnologie (on y trouve aussi la graphologie…)

On voit bien que la plupart des disciplines figurant dans les sciences humaines et sociales générales ont un voisinage, voire une parenté, intellectuelle avec la philosophie. Les sciences humaines et sociales représentent 215,9 millions d'euros de chiffre d'affaires, soit 7,8% du chiffre d'affaires de l'édition, et 18,5 millions d'exemplaires vendus.

Dans cet ensemble, les sciences humaines et sociales générales représentent environ 90,5 millions d'euros de chiffre d'affaires, soit 3,3% du chiffre d'affaires de l'édition, et 11 706 000 exemplaires vendus. C'est donc une position très honorable. On s'en rend d'autant mieux compte en comparant cette position à celle de l'histoire. L'histoire représente en 2007 23,2 millions d'euros de chiffre d'affaires, soit 0,8% du chiffre d'affaires de l'édition, et 2 618 000 exemplaires vendus.

Cette seule comparaison tend à montrer que l'histoire, discipline très valorisée symboliquement et médiatiquement, connaît une diffusion par le livre beaucoup moins importante que la philosophie et les disciplines voisines.

Cette impression se renforce encore si l'on considère les chiffres de nouveautés. En 2007, les sciences humaines et sociales totalisent 5935 titres nouveaux. Dans ce total, les sciences humaines et sociales générales représentent 3024 titres et l'histoire seulement 645.

Enfin, dernière sollicitation, particulièrement révélatrice, des statistiques : celles qui porte sur l'évolution de la part du chiffre d'affaires des différentes catégories. En ce qui concerne les sciences humaines et sociales, on ne peut que déplorer une baisse continue de 2004 à 2007. En 2004, les sciences humaines et sociales représentent 285 millions de chiffre d'affaires et 11,2% du chiffre d'affaires total de l'édition. En 2007, on l'a dit, les sciences humaines et sociales représentent 215,9 millions d'euros et 7,8% du chiffre d'affaires total de l'édition.

Mais on ne manquera pas de remarquer que, dans la même période, les sciences humaines et sociales générales qui incluent la philosophie passent de 80 à 90,5 millions d'euros de chiffre d'affaires. Dans le même temps, l'histoire passe de 33 à 23 millions d'euros de chiffre d'affaires. Quant au droit, sans doute très affecté par l'essor des sites juridiques en ligne gratuits, il passe de 155 millions d'euros de chiffre d'affaires à 84 millions. On voit donc que la philosophie n'est en rien responsable de la baisse des ventes en sciences humaines et sociales, au contraire. Sa vente croît régulièrement, pendant que celle de l'histoire décroît aussi régulièrement.

Comme les autres intervenants de notre table ronde, je ne peux donc que conclure à la bonne santé et à la bonne tenue de l'édition de philosophie. J'ajouterais à cet égard que l'action des bibliothèques publiques, à côté de l'enseignement de la philosophie, y contribue certainement. Nous avons en France aujourd'hui un réseau de bibliothèques publiques qui dépasse 2800 établissements. Les collectivités locales, avec l'aide de l'Etat, créent chaque année de nouvelles bibliothèques. Les professionnels des bibliothèques en France ont une conception de leur métier qui va bien au-delà de la simple réponse aux attentes immédiates du public. Ils jugent devoir proposer aux lecteurs des collections variées incluant des textes exigeants et difficiles. C'est pourquoi la philosophie reste une discipline privilégiée dans la politique d'acquisition des bibliothèques.

Je conclurais en indiquant que le cas de la philosophie invite à réfléchir plus profondément et de façon plus nuancée et précise à ce qu'on appelle communément et de façon un peu rapide la crise des sciences humaines et sociales.

CLÔTURE

Osez être des professeurs de philosophie !

Jean-Louis Poirier

Inspecteur général de l'éducation nationale
Doyen du groupe de philosophie

Chères collègues, chers collègues,

Prenant la parole pour clore ce colloque je me trouve dans la situation remarquable, pour conclure nos journées, d'avoir bien plutôt à ouvrir quelque chose, à donner leur champ à de multiples possibilités. C'est en tout cas ce que je ressens avec force, très clairement, tant l'intensité et le dynamisme de ces journées sont communicatifs. Il y a comme un souffle. Car il s'est bel et bien passé quelque chose, dont je voudrais dégager l'importance pour notre enseignement et pour aider, justement, notre avenir à se concrétiser et à se faire.

Je voudrais d'abord vous complimenter, complimenter chacune et chacun de vous, pour la richesse et la diversité des travaux accomplis. Rien ne saurait mieux témoigner de la vitalité de la philosophie et de son enseignement qu'une telle profusion. Non seulement nous avons entendu des communications dont les problématiques, les inflexions et insistances, la manière de peser dans l'ordre de l'intellect, conduisaient dans toutes les directions, et toutes ces divergences se sont ajoutées les unes aux autres pour susciter non de la contradiction, mais de la richesse, pour mettre en évidence que faire de la philosophie aujourd'hui, c'est s'inscrire dans un mouvement irrépressible en en recueillir une force singulière ; mais nous ne nous sommes pas contentés de recueillir cette force en écoutant, immobiles, ces communications, puisque nous nous sommes encore réunis, le second jour, pour nous approprier cette force, retravailler cette richesse, ajouter à son foisonnement en multipliant les approches, en

reprenant dans les ateliers, l'effort continué de cette explication de nous-mêmes avec nous mêmes qui fait le réel de la pensée, la pensée en acte. Husserl ne cesse de répéter que «la philosophie est une tâche commune», voulant dire par là, en rappelant que c'est une *tâche*, que la philosophie n'est jamais toute faite, qu'elle est faite ou à faire, et que, si elle existe comme tâche commune, cette communauté ne tient pas à la rencontre contingente des efforts des uns et des autres, mais à la teneur même des idées, à l'idéalité qui se partage et est la même pour tout un chacun, idéal de compréhension réciproque. Que nous nous soyons trouvés ainsi réunis, ces deux derniers jours, dans cet effort commun atteste à mes yeux l'importance de ce colloque et surtout le fait que son objectif a été atteint : faire, ensemble, de la philosophie, parce que nous sommes professeurs, parce que nous l'enseignons. Merci à tous !

Je voudrais alors profiter de cette réunion pour redire publiquement et non sans une certaine solennité, des choses que nous savons tous, mais qu'il ne faut pas hésiter à proclamer, un peu comme la charte, qui serait la nôtre.

Je voudrais donc énoncer et rappeler un certain nombre de points à partir desquels nous pourrions apercevoir ce que sont les normes de l'enseignement philosophique. Il faut entendre par là, plutôt que de vagues «exigences», de style plus ou moins édifiant, l'ensemble des conditions qui définissent, pour l'enseignement philosophique, la possibilité de se déployer selon les lois qui lui sont propres, conditions elles-mêmes définies par des lois. Nous parlons de normes, parce que ce déploiement est une vie : en ce sens, il peut être plus ou moins accompli, et c'est pourquoi il importe d'énoncer ces normes, pour mieux les voir, mieux les atteindre et mieux s'y ressourcer.

***

Pour le dire vite — mais non point si mal — le principe de ces normes se trouve dans l'unité substantielle du contenu transmis et du contenu produit. Autrement dit, dans l'enseignement de la philosophie, le plein épanouissement est atteint lorsque le savoir transmis est, par le même mouvement, le savoir élaboré.

Essayons de le dire plus amplement.

Je voudrais d'abord observer que la philosophie est la discipline qui a inventé, pour ainsi dire la première, cette forme remarquable d'ouverture et de partage de soi qu'est l'*enseignement*. L'enseignement, on le sait, se résume dans la formule aristotélicienne qui en fait l'acte commun de l'enseignant et de l'enseigné : autrement dit c'est un processus dans lequel s'accomplit une réalisation, et dans lequel cette réalisation témoigne du fait que ce processus n'est pas et n'a jamais été une transmission, que l'enseignant et l'enseigné ne se font pas face à face, et que la distinction du savoir et de l'ignorance est nulle. Ainsi défini, l'enseignement

est ce partage du savoir qui réalise le savoir, en accomplissant le savoir, mais aussi en accomplissant comme savoir en acte, compris et su, le processus de la transmission. Cette dimension essentielle à tout savoir, et bien plus encore au savoir philosophique, se retrouve pratiquement toujours, elle est même mise au cœur de l'entreprise philosophique par exemple lorsque Spinoza, à la recherche d'une conduite de vie, après avoir écarté toutes sortes de biens possibles, rappelle l'exigence de l'enseignement : «je résolus enfin de chercher s'il existait quelque objet qui fût un bien véritable, capable de se communiquer, et par quoi l'âme, renonçant à tout autre, pût être affectée uniquement, un bien dont la découverte et la possession eussent pour fruit une éternité de joie continue et souveraine»[1]. Un bien qui ne peut être communiqué ne peut être un bien véritable. C'est bien pourquoi, fondamentalement, il n'est pas de philosophie qui ne s'enseigne.

Je voudrais maintenant rappeler, en second lieu, que l'enseignement de la philosophie est un enseignement *institué*, et de surcroît, si cela ne va pas de soi, institué dans la liberté.

Cela veut dire, d'abord, qu'il n'y a pas de philosophie «officielle» : la pensée philosophique se développe et s'enseigne selon ses lois propres, sans avoir à retenir quelque détermination étrangère, provenant de quelque autorité politique que ce soit. Personne ne peut, sérieusement, imaginer la moindre menace de ce côté.

Mais cela veut dire aussi que, lorsque nous enseignons la philosophie, nous l'enseignons sous le régime de la «liberté pédagogique». Notre liberté pédagogique — je voudrais le rappeler clairement — s'exerce dans la conjonction étroite des deux objectifs fixés par les programmes à notre enseignement : «L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies». Cette union substantielle, qui en fait un seul être, se cherche, s'accomplit et se retrouve dans la pratique pédagogique qui ne sépare jamais l'étude des notions de celle des œuvres, et la lecture des œuvres de l'approfondissement des problèmes.

Il ne faut donc jamais oublier que notre liberté pédagogique s'inscrit nécessairement dans une démarche qui passe toujours par l'acquisition d'une culture philosophique. Il faut récuser les discours ignorantistes qui voudraient donner à croire que l'exercice du jugement suppose de renoncer à la possession d'une culture. Cela va contre notre liberté pédagogique. Simplement, il est vrai cette culture, donc l'acquisition est indispensable, n'est à aucun moment une culture historique, si l'on entend par là la simple possession de savoirs séparés et extérieurs, sus pour eux-mêmes ou indépendamment de ce qui fait leur contenu. Acquérir une culture philosophique n'est pas apprendre quelques éléments positifs d'intelligence humaine disjoints, mais entrer dans cette culture et la faire entrer, la recueillir dans notre vie. Ne pas séparer l'acquisition d'une culture philosophique de l'exercice du jugement, cela veut donc dire la comprendre, mais la comprendre radicalement, la traverser et la mettre en œuvre pour comprendre, directement, ce qu'on appelle, non sans commodité, mais pas si mal, le *réel*.

---

[1] Spinoza, *Traité de la Réforme de l'entendement* (§ I)

C'est cela qui est à la fois savoir *et* juger, *enseigner* et *faire de la philosophie.* Quant à ce réel, je veux en dire deux mots. Il ne s'agit pas de nier, ou de contourner, ce qu'a d'indéfiniment problématique, ou difficilement dominable cette notion, qu'il convient de débarrasser de toute approche simplificatrice. Mais précisément, dans la classe où l'on enseigne la philosophie, l'enseignement de la philosophie fait bel et bien surgir ce réel, en sa complexité propre et selon le mode d'apparition qui est le sien : car l'effet de ce regard, ou de cette vue, qui résulte d'un enseignement fait de l'unité substantielle de l'étude des notions et de la lecture des textes, c'est bien de faire apparaître, en quelque sorte directement, cela même que les textes donnent à voir à qui sait les lire. Et cela, on peut bien l'appeler *réel*, peut-être par convention, en tout cas par rencontre, car s'il est donné directement, il est aussi donné —signe irrécusable de cette présence — selon sa temporalité propre, sur le *mode du fugitif*, un peu comme cette vision, dont parle Plotin, offerte — l'espace d'un instant — à qui contemple la beauté. Chacun se souvient, professeur ou élève, de ces moments exceptionnels d'un enseignement, ces grands moments, où, totalement solidaires, élèves et professeurs éprouvent la joie indicible de comprendre *quelque chose*.

***

Cela, c'est-à-dire l'exercice bien normé de notre liberté pédagogique, fixe sa tâche au professeur de philosophie et fait la force de notre enseignement.

Cette force, banalement, c'est d'abord d'instruire. Redisons-le, il n'y a pas de réflexion sans culture philosophique, et il n'y a pas de culture philosophique sans une appropriation de cette culture, appropriation qui passe par un patient travail de lecture et la mise en œuvre de méthodes rigoureuses. Car la culture philosophique, c'est aussi la maîtrise des outils qui permettent de *faire* de la philosophie et de l'*apprendre*. La connaissance des notions et des problèmes est d'abord leur compréhension, par quoi elle est indissociable de la maîtrise des concepts fondamentaux de la philosophie, sans lesquels aucun accès à la philosophie n'est possible. C'est là un enseignement, celui de ce que le programme appelle des *repères*, dont nous n'avons pas le droit de priver nos élèves et qui est la clé de tout, à condition, bien sûr, de ne pas en faire un enseignement séparé.

Nous ne devons pas craindre d'instruire : donc d'apprendre à des élèves des choses qu'ils ne savent pas, éventuellement qu'ils ne veulent pas savoir. J'entendais ce matin, dans un atelier, un collègue rappeler qu'il ne choisissait pas ses élèves, qu'il avait donc à faire tout un travail de rapprochement entre ce qu'il devait enseigner et ce que ses élèves attendaient de son enseignement : certes! Eh bien oui, nous devons enseigner, nous devons oser instruire et enseigner! Je voudrais vous le dire simplement : osez être des professeurs!

Mais cette force, c'est aussi — non moins banalement, au fond — la force de critiquer. Permettez-moi d'essayer de dire les choses radicalement. Par l'enseignement de la philosophie un nouveau rapport au réel, ou au monde, est suscité, qui caractérise la

philosophie. Nous connaissons bien cela que Hegel, empruntant le mot à Hölderlin, appelait la scission. La philosophie interroge les valeurs de la société et de la vie à partir de principes qui ne sont pas les leurs, le philosophe n'est pas sa place dans ce monde où il se sent d'ailleurs. Dès avant Socrate, cette scission est constitutive de la philosophie, et l'enseignement de la philosophie s'accompagne toujours d'un décalage plus ou moins sensible, sans lequel il ne serait pas lui-même. Mais, le philosophe le sait bien aussi — ou alors son destin n'aurait pas de sens —: au bout du compte, cette scission traduit l'insertion dans une société, plus encore que son refus. Une insertion d'intelligence, que rien n'enferme, ni conditionnement ni conformisme. Peut-être faut-il voir là le sens de la célèbre phrase de Descartes, si vraie en ce sens, de provocation à l'intelligence : «c'est le plus grand bien qui puisse être dans un État que d'avoir de vrais philosophes»[2]. Le philosophe en effet est celui qui voit la lumière de ses propres yeux. S'il n'y a pas nécessairement un écart entre qu'il voit et ce que voient les autres par les yeux d'autrui, il y a toujours un décalage, celui du préjugé manquant.

J'en arrive donc à ma conclusion, à la seule chose au fond que je voulais vous dire : soyez des professeurs de philosophie! Soyez ceux par qui, dans l'enseignement scolaire, on sait qu'il y a quelque chose au delà de l'horizon économique du besoin et de sa satisfaction !

***

[2] *Principes de la philosophie*, Lettre-préface.

Conclusion

François Perret

Doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale

Mesdames et Messieurs, mes chers collègues,

Je voudrais d'abord remercier chaleureusement tous ceux qui ont œuvré pour la réalisation et, je crois, le succès de ce colloque, les organisateurs, le comité scientifique, les intervenants, les animateurs des ateliers, et vous tous qui avez participé aux débats de ces deux journées. C'est l'une des missions de l'inspection générale, et des plus gratifiantes, que de contribuer à faire vivre le débat sur les enseignements, sur l'École, à entretenir le lien intellectuel qui doit unir les chercheurs, les universitaires, les professeurs des collèges et des lycées, les inspecteurs pédagogiques, de sorte que le savoir qui s'enseigne dans nos établissements ne soit jamais coupé du savoir qui se fait, qui se crée. Et je me réjouis des occasions et des moyens qui nous sont donnés, en particulier par la direction générale de l'enseignement scolaire, afin de permettre aux communautés scientifiques et enseignantes de réfléchir sur leurs disciplines, leurs pratiques et de se donner des perspectives de progrès. Il y a ainsi, vous le savez, des rendez-vous réguliers, attendus, Blois pour l'histoire, Saint-Dié pour la géographie, et puis des événements exceptionnels, tels que le récent colloque sur l'avenir de l'enseignement des mathématiques et celui-ci, pour la philosophie, dont on me dit qu'il est sans précédent au niveau national. On peut se demander d'ailleurs s'il ne conviendrait pas de passer de l'exception à la règle et de rythmer la vie professionnelle des professeurs de philosophie par des rencontres régulières. Je lance l'idée…

Ce que montre d'abord ce colloque, c'est que votre discipline est particulièrement **vivante**, en dépit des difficultés que peut rencontrer son enseignement, et que son utilité dans la formation des jeunes qui nous sont confiés est plus essentielle que jamais. Tout professeur, naturellement, est amené à se poser la question des effets de son enseignement : que reste-t-il plus tard de l'étude de la philosophie ? Même s'il est difficile de définir les acquis des élèves en termes strictement scolaires, l'enseignement de la philosophie -un enseignement qui « marque »- a de réels effets à plus long terme. La notion d' « acquis », soit dit en passant, mieux que celle de « résultats », renvoie à une conception très large des compétences atteintes par les élèves de façon progressive et sur le long terme, ainsi qu'à la valeur des apprentissages au-delà de l'école. Or beaucoup d'élèves éprouvent manifestement le sentiment que la philosophie, plus que toute autre discipline, leur apporte la possibilité de penser par eux-mêmes. Elle est le lieu par excellence d'un apprentissage de la liberté, fondé sur l'accès à une culture philosophique et l'exercice réfléchi du jugement. A cet égard, mes chers collègues,

votre responsabilité d'éducateur va bien au-delà de l'enseignement de votre discipline, parce que celle-ci, plus que toute autre sans doute, est porteuse de valeurs intellectuelles essentielles dans tout projet d'éducation : l'esprit d'aventure et le désir d'explorer, l'amour de la raison, l'examen critique et réfléchi, la rigueur du raisonnement. Quelle meilleure école que l'enseignement de la philosophie pour faire percevoir aux élèves que ce n'est pas **la** vérité qui leur est enseignée, mais sa recherche patiente et obstinée, qu'il ne s'agit pas tant de trouver la bonne réponse que de comprendre pourquoi il y a une réponse et pourquoi elle prend telle ou telle forme ? En d'autres termes, il me semble que l'enseignement de la philosophie montre plus qu'aucun autre combien la véritable liberté ne s'acquiert que par l'apprentissage, par l'éducation, qu'elle n'est pas un point de départ, mais un point d'arrivée, à rebours d'un certain idéal contemporain d'autonomie et d'authenticité en éducation, celui d'un enfant conçu pour être lui-même, un individu dont l'autonomie n'est pas à conquérir mais dont l'indépendance est postulée dès la naissance. Mais je m'égare, pardonnez-moi, et je sens, devant un tel parterre, que cela nous mènerait trop loin !

Je veux souligner toutefois que la condition, mieux la garantie de cet apprentissage de la liberté, c'est, en miroir, la liberté pédagogique du professeur de philosophie à laquelle nous tenons tous, et singulièrement l'inspection générale. Comment ne pas rappeler à ce sujet les célèbres et si belles Instructions du 2 septembre 1925, qui n'ont jamais été abrogées : « Nous voulons que le mot liberté soit inscrit au début même de ces instructions. La liberté d'opinion est dès longtemps assurée au professeur et il paraîtrait aujourd'hui contradictoire avec la nature même de l'enseignement philosophique qu'il en fût autrement. Cette liberté, sans doute, comporte les réserves qu'imposent au professeur son tact et sa prudence pédagogique, c'est-à-dire en somme le respect qu'il doit à la liberté et à la personnalité naissante de l'élève. »

Si certains d'entre vous avaient des doutes ou des inquiétudes sur la façon dont notre enseignement de la philosophie est perçu, je voudrais leur apporter ici un témoignage. Par fonction, nous suivons l'enseignement donné dans nos lycées français à l'étranger. Vous savez sans doute que, dans les pays où ils sont implantés, nos établissements sont majoritairement fréquentés par des élèves étrangers, dont les familles se pressent à leurs portes pour y obtenir une place. Or, les qualités que ces familles reconnaissent à l'école française, ce sont précisément celles qui caractérisent l'enseignement philosophique français : une école qui croit en l'efficacité de la raison, qui développe l'esprit critique, qui pose en principe la capacité de chaque personne de penser librement, qui permet l'accès à une culture.

Pour clore ce colloque, je voudrais vous lire la conclusion du rapport que l'Inspection générale vient de publier sur « L'État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008 ».

> « Quel bilan, donc, pour l'enseignement philosophique français au début du XXIème siècle ? On peut affirmer — ce que ce rapport a tenté d'établir — que cet enseignement n'aura jamais été de meilleure qualité, quelles que soient les difficultés qui sont actuellement les siennes. Il n'a jamais

été d'aussi bonne qualité, comparé même aux moments les plus brillants de son existence, non seulement en raison d'un corps enseignant dont la qualification n'aura jamais été aussi haute, mais surtout parce que ce style d'enseignement a peu à peu trouvé ses marques et finalement inventé une façon authentique et irremplaçable d'être lui-même, à travers une façon originale de problématiser les notions et de s'approprier l'histoire de la philosophie. Paradoxalement, c'est à l'époque où, parmi les disciplines scolaires, la philosophie cesse d'être tenue pour reine qu'elle apporte, par sa présence, un éclat nouveau à toute la scolarité. L'enseignement philosophique français a su transformer l'essai timide, bâtard, né de l'histoire et d'une foule de hasards, d'un enseignement de philosophie pour le second degré, en une invention scolaire, institutionnelle et philosophique sans précédent. Et ce n'était pas rien que de réussir ce mariage entre l'Institution, la liberté de la pensée et la rigueur du savoir. Union parfois orageuse, mais aujourd'hui indéfectible.

C'est ce triple défi que l'enseignement de la philosophie, aujourd'hui, doit relever : s'inscrire pleinement dans l'institution scolaire, porter la pensée dans sa plus haute liberté, préserver sa valeur de savoir théorique.

Les difficultés auxquelles a affaire l'enseignement philosophique dans le contexte actuel ne sauraient l'amoindrir. *Il lui est simplement, mais clairement, intimé de savoir s'élargir à tous les élèves, sans se renier.* C'est une chance de renouveau.

L'enseignement philosophique se trouve ainsi à la croisée des chemins. Vraisemblablement il se perdra si, en son attachement à une *imago* de lui-même, il refuse de changer sa manière d'être, c'est-à-dire sa manière d'enseigner.

On ne doit pas se cacher que l'enseignement de la philosophie a fleuri dans le contexte particulièrement élitiste du lycée général du milieu du XXème siècle, tout en se proclamant universel. Il a aujourd'hui, maintenant que la plus grande partie des jeunes doit accéder au lycée, à relever le défi d'un tel élargissement, et il en est tout-à-fait capable. Quelles que soient les difficultés qui en ont résulté, l'extension aux séries technologiques, dans les années 80, allait dans ce sens, et c'est pourquoi il faut s'attacher plus que jamais à venir à bout des difficultés qui affectent l'enseignement de la philosophie dans cette voie.

C'est pour les mêmes raisons, également, qu'il faut sans doute réussir aujourd'hui l'entrée en 1ère. En finir ainsi avec l'enfermement non seulement dans les séries générales, mais aussi dans la classe terminale. Les plus belles années de l'enseignement de la philosophie sont devant lui, les plus belles pages restent à écrire. »

Je souhaite aux professeurs de philosophie de les écrire et leur exprime toute la reconnaissance de notre institution pour ce qu'ils font au service de nos élèves.

Je vous remercie.

Remerciements

Nos plus vifs remerciements doivent aller d'abord aux élèves du Lycée Erik Satie qui ont su, le premier jour, en prenant soin de nos manteaux et de nos chapeaux, nous réserver un excellent accueil.

Le comité scientifique, étroit, mais solide, fusionnel en dépit de son pluralisme avoué, a rendu possible, pour ce colloque, une qualité théorique sans failles ; il a su également, lorsque des difficultés ont surgi, garder son calme et trouver cette efficacité qui fait force, l'efficacité de l'intelligence. C'est la même efficacité que nous avons trouvée dans l'équipe, toute l'équipe, du Bureau de la formation continue des enseignants, sous la conduite de Virginie Gohin. Un très grand merci!

Nous devons également beaucoup au Directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Louis Nembrini et au Doyen de l'inspection générale, François Perret, dont le soutien ne nous a jamais fait défaut. Enfin, nous devons aussi remercier le Ministre de l'éducation nationale, Xavier Darcos, qui nous a fait confiance et a personnellement souhaité la réussite de ce colloque.

JL P