

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LES LYCÉES DU CANTON TESSIN

par Virginio Pedroni

J'ai enseigné la philosophie dans les lycées pendant plus de trente ans, au cours desquels j'ai bien sûr eu l'occasion de réfléchir sur la pratique professionnelle. De plus, récemment, je me suis occupé de sujets relatifs à la recherche didactique disciplinaire, aussi bien pour la préparation d'un cours tenu dans le cadre de la formation didactique des nouveaux enseignants de philosophie du Tessin, que pour la rédaction d'un rapport en vue de l'introduction dans les lycées tessinois de l'Option spécifique Philosophie/Pédagogie/Psychologie. Je parlerai naturellement à titre exclusivement personnel. Dans mon exposé je donnerai l'impression, peut-être, d'une certaine attitude assertive, laquelle cependant ne correspond pas à ma *Stimmung* de fond, qui est très incertaine en ce qui concerne les options didactiques qui seraient les plus pertinentes.

1. *Aperçu historique*

L'enseignement de la philosophie dans l'école secondaire supérieure tessinoise est proposé dès la fondation du Liceo cantonale (Lycée cantonal) à Lugano en 1852. Le premier professeur a été l'un des plus importants intellectuels libéraux italiens de l'époque, le milanais Carlo Cattaneo, exilé à Lugano. Je ne vais pas retracer maintenant l'histoire de la présence de la philosophie au Tessin, mais je me limiterai à rappeler le tournant décisif qui a eu lieu en 1982, avec l'extension de l'enseignement de la philosophie, en tant que discipline fondamentale, à toutes les classes du lycée: à savoir deux heures par semaine les deux dernières années (maintenant troisième et quatrième classe du lycée). Une autre importante nouveauté survenue par la suite a été l'introduction, à partir de 2012, de la philosophie en tant que discipline fondamentale parmi les matières de l'examen de maturité dans le domaine des "sciences humaines", en alternative à l'histoire et à la géographie. Et, justement cette année-ci, on vient d'introduire l'Option spécifique Philosophie/Pédagogie/Psychologie: un cours prévu à partir de la deuxième année gymnasiale, qui débutera l'année prochaine.

À la lumière de ce que nous venons de dire, nous pouvons affirmer que l'enseignement de la philosophie n'a jamais été aussi présent dans les lycées tessinois. Il s'agit peut-être d'un premier rang au niveau national.

2. *Les contenus de l'enseignement*

Cet enseignement a traditionnellement eu une mise en œuvre surtout historique, d'après un modèle qui est largement répandu aussi dans le lycée italien. Chez nous, comme d'ailleurs aussi en Italie, cette orientation a été en tout cas soumise à des critiques et à des reconsidérations dues au souci que ce type d'approche aurait pu se réduire à un enseignement purement de manuel, à ce que Hegel appelait «une énumération de beaucoup d'opinions»¹, de Thalès à nos jours, selon un modèle doxographique. Il y a donc eu une progressive mise au point du cours visant à souligner davantage l'envergure aussi théorique de l'étude des époques et des auteurs

¹ G.W.F. Hegel, *Leçons sur l'histoire de la philosophie. Introduction*, Gallimard, Paris 1954, p. 40.

de l'histoire de la philosophie, mettant l'accent sur quelques moments et quelques penseurs décisifs. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement historique rigidement chronologique, mais bien de type historico-thématique, qui sous-tend l'effort de mettre en contact l'étudiant avec les problèmes philosophiques, notamment au moyen de la lecture des textes des grands penseurs. Le programme mentionne explicitement le cas de la réflexion philosophique sur la science, en liaison avec l'étude de la révolution scientifique et de la pensée qui en constitue le contexte de fond. Ce sujet assume un relief spécial dans un lycée tel que le lycée suisse, dans lequel la présence des sciences naturelles est très forte. Mais, de façon analogue, nous pouvons penser par exemple à la mise en lumière des questions métaphysiques ou éthico-politiques générales à partir de l'étude de la pensée ancienne, et ainsi de suite. En conclusion, l'orientation historique ne doit évidemment pas se réduire à l'érudition, mais elle doit mettre en évidence la contribution importante que les auteurs étudiés ont donnée à la tradition philosophique occidentale, avec une attention particulière à leur relief théorique et à leur actualité, en établissant en même temps un lien entre l'expérience de l'étudiant et les textes.

Selon le plan cantonal des études, le cours fondamental se propose à la fois d'acheminer l'étudiant vers « la connaissance de quelques importantes théories philosophiques » (par. 5.1) et d'offrir « une première orientation théorique parmi les différentes disciplines philosophiques » (par. 5.3). Ce parcours doit être développé, aussi bien en liaison étroite avec la connaissance « des traditions de pensée de la civilisation occidentale » (par. 5.1) ainsi qu'avec l'étude des différents moments historiques de la recherche philosophique : la pensée grecque de l'âge classique, la pensée de l'âge moderne - avec une attention particulière à la révolution scientifique - et la pensée contemporaine. De plus, les limites horaires évidentes aussi (deux heures de cours en troisième et en quatrième) imposent des choix drastiques qui doivent pouvoir être justifiés par l'importance historique et théorique des auteurs traités.

À cet égard nous pourrions dire, assumant une distinction proposée par Bernard Williams, qu'il doit s'agir à la fois d'un cours d'« histoire des idées » et d'un cours d'« histoire de la philosophie ». Voilà comment Williams l'entend : « L'histoire des idées, d'après ma distinction, considère naturellement le contexte des idées d'un philosophe afin de comprendre le sens des affirmations de cet auteur dans telle situation. L'histoire de la philosophie d'autre part s'intéresse davantage à mettre en relation la conception d'un philosophe avec les problèmes actuels et préfère en observer l'influence sur le développement de la philosophie depuis son époque à aujourd'hui ».² En réalité, d'après Williams, bien que cela ne soit pas facile, il faut être en même temps capable d'éviter d'interpréter les philosophes du passé uniquement à la lumière de nos préoccupations philosophiques, mais aussi d'éviter de se borner à leur mise en contexte historique : cela pourrait générer une distance qui les rend des figures désormais irrémédiablement reléguées dans le passé. Il s'agit par contre, j'ajoute, de travailler en trois directions : a) de montrer les raisons qui ont fait l'importance d'un penseur et qui ont rendu compréhensible et justifiable sa doctrine à son époque et par rapport aux questions qu'il s'est posées ; b) de présenter l'histoire de ses effets (*Wirkungsgeschichte*) ; c) de mettre en évidence son importance

² Traduction en français de l'édition italienne: B. Williams, *La filosofia come disciplina umanistica* (2006), tr. it. Feltrinelli, Milano 2016, p. 279.

théorique universelle (ou du moins pour nous : pour cette raison, l'enseignant doit en premier lieu se mettre du côté du texte qu'il explique) parce que, comme le dit l'historien de la philosophie Remo Bodei, tout grand philosophe est «a-topique», comme Socrate, il « aide à comprendre son temps, mais ce temps ne lui convient pas tout à fait [...] ». Il est le contemporain de toutes les époques successives et précédentes ». ³ Une recherche pour trouver le point d'équilibre entre la lecture historisante et la lecture universaliste peut offrir aussi d'utiles suggestions pour l'enseignement.

Avec l'introduction de la nouvelle Option spécifique, le problème s'est posé de donner à l'enseignement de la philosophie dans ce domaine un profil clairement distinct par rapport au cours fondamental et compatible avec le caractère multidisciplinaire du nouveau cours. On a donc opté pour un cours systématique-thématique ou, pour mieux dire, théorico-problématique. À partir du traitement de quelques thèmes et problèmes, qui pourront être repris à différents niveaux d'approfondissement pendant les trois ans, les étudiants seront mis en contact avec les principales disciplines philosophiques : pour l'essentiel, il s'agit de celles qui sont recensées aussi dans la nouvelle version des PEC qui est maintenant en consultation. Le caractère systématique du cours provient de son articulation sur la base de la subdivision des disciplines philosophiques, tandis que le caractère thématique dérive de la modalité selon laquelle ces disciplines sont abordées, c'est-à-dire : non pas moyennant l'exposition systématique des concepts, des thèses et des argumentations principales de chaque discipline, mais abordant des thèmes qui touchent à une ou à plusieurs disciplines. De cette façon, l'enseignement devrait résulter plus élastique et varié, répondant mieux au caractère problématique, pluraliste et questionnant du savoir philosophique. Parmi les thèmes indiqués, nous trouvons ceux-ci : *vérité et connaissance* (épistémologie, logique); *la signification linguistique* (logique, philosophie du langage); *que signifie "être"* (logique, métaphysique, éthique) ? *L'esprit et le corps* (philosophie de l'esprit, métaphysique); *pouvoir, État, droit* (philosophie politique, éthique); *la science moderne: quelques conceptions philosophiques* (philosophie de la science, logique, épistémologie); *liberté et égalité* (éthique, philosophie politique, philosophie sociale); *sujet, conscience, connaissance* (épistémologie, logique, philosophie de l'esprit); *pouvoir, violence et guerre* (philosophie politique, éthique, philosophie de l'histoire et philosophie sociale), etc.

Les deux modèles de l'enseignement, le modèle historico-thématique et le modèle systématique ou théorique-thématique, représentent deux variantes à l'intérieur de l'éventail des possibilités didactiques. À l'arrière-plan, se trouve évidemment le problème plus général de la façon d'envisager l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire supérieur. J'aimerais essayer de subdiviser ce problème en deux questions : la première concerne la célèbre alternative de Kant, rappelée aussi dans le programme de notre rencontre, entre apprendre la philosophie (*Philosophie lernen*) et apprendre à philosopher (*philosophieren lernen*)⁴ ; la seconde concerne quelle philosophie enseigner et selon quelle méthode, c'est-à-dire comment présenter le savoir philosophique déjà constitué : dans ce domaine surgit aussi la distinction entre l'orientation historique et l'orientation

³ Traduction en français de l'édition italienne: R. Bodei, *Una scintilla di fuoco. Invito alla filosofia*, Zanichelli, Bologna 2005, p. 81.

⁴ I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-66*, in Id., *Gesammelten Schriften*, de Gruyter, Berlin 1902, II, p. 303-314.

systématique. En résumé, nous pouvons nous demander combien de philosophies (de doctrines) nous devons enseigner dans les cours de philosophie et selon quelle méthode.

3. *Apprendre à philosopher*

Par sa célèbre distinction, Kant entendait ceci que l'on peut apprendre uniquement les disciplines historiques, en mesure d'offrir des données mémorisables, et les disciplines mathématiques qui construisent des concepts complets, mais non pas les disciplines philosophiques, y compris les sciences de la nature, qui tirent la connaissance de concepts qui sont donnés de façon confuse. Celles-ci consistent davantage dans la méthode que dans les résultats, qui sont toujours provisoires. En particulier l'histoire de la philosophie au sens strict est une histoire de ruines, raison pour laquelle la philosophie en tant que science n'existe pas. Mais même s'il y en avait une, peut être celle de Kant, le vrai philosophe ne serait pas celui qui la répète, mais celui qui pense avec sa tête (le *Selbstdenker*). Le cours de philosophie du lycée ne veut pas former des philosophes, comme d'ailleurs le cours de chimie n'entend pas former nécessairement des chimistes, mais il vise certainement à contribuer à former des intelligences critiques. Pour cette raison, l'idée kantienne d'apprendre à philosopher demeure, si elle est entendue correctement, un avertissement important.

La distinction kantienne, qui ne doit certainement pas être raidie, nous rappelle trois aspects concernant la philosophie qui ont aussi une importance didactique. En premier lieu, elle nous rappelle que la philosophie, avant d'être un savoir, est à la fois une attitude et une pratique : on *fait* de la philosophie. Ici se détache le modèle socratique du philosophe, beaucoup de méthode et peut-être peu de doctrine, où la pensée et la vie sont inséparables. Plutarque écrit que Socrate est un philosophe aussi en buvant la cigüe.⁵ L'idée émerge, soulignée par Pierre Hadot et Michel Foucault, que la philosophie est aussi un style de vie. Cela vaudrait pour Aristote, qui indique justement la vie philosophique, la vie qui choisit la théorie, comme l'option pratique la meilleure ; et cela vaut pour Diogène, qui fait de son mode de vie son unique philosophie. Chez Aristote la vie se fait philosophie (« Aristote naquit, travailla, mourut », disait Heidegger en classe sur la vie du Stagirite⁶), chez Diogène la philosophie se fait vie.

Hadot et Foucault nous rappellent comment ce modèle ancien s'est perdu dans la modernité, et Hegel déjà observait que la philosophie n'est plus « comme chez le Grecs, exercée comme un art privé, mais qu'elle a une existence officielle qui concerne donc le public, qu'elle est principalement ou exclusivement au service de l'État ». ⁷ L'enseignant de lycée est, aussi, un fonctionnaire public. Mais peut-être demeure-t-il, dans une certaine mesure, un témoin et un exemple d'un style de pensée, sinon de vie, fondé sur le questionnement continu, sur la critique permanente, sur le courage (*sapere aude!*) de remettre en discussion les lieux communs. Le modèle socratique continue de nous lancer son défi. Et en cela, l'enseignant de philosophie a quelque responsabilité en plus par rapport à ses collègues des autres disciplines.

⁵ Plutarque, *Si la politique est l'affaire des vieillards*, 26.796d, in Id., *Œuvres morales*, 11,1, Paris 1984.

⁶ Traduction en français de l'édition italienne de H. Arendt, *Heidegger compie ottant'anni*, in AA.VV., *Su Heidegger. Cinque voci ebraiche*, Donzelli, Roma 1998, p. 67.

⁷ Cit. en P. Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, Gallimard, Paris 1995, p. 390.

En second lieu, la devise kantienne nous rappelle que la philosophie est un savoir ouvert, pluraliste, problématique, un savoir de ne rien savoir, qui est difficilement réductible à un manuel qui soit l'expression d'un « paradigme ». Il n'y a pas une « philosophie normale », comme il y a une « science normale », au sens que l'historien des sciences Thomas Kuhn attribue à cette expression⁸, ou un progrès philosophique analogue au progrès scientifique.

Enfin le mot de Kant rappelle à notre esprit qu'il y a un rapport profond, bien que très problématique, comme la condamnation de Socrate nous le rappelle constamment, entre la philosophie, avec sa volonté de dire la vérité (*parresia*) et d'en donner les raisons, et la société démocratique. C'est de cette dimension civique aussi que nous devons tenir compte.

Si nous prenions à la lettre la devise kantienne, nous pourrions penser, de façon provocatrice, à un enseignement de la philosophie presque sans doctrine, sans une exposition du savoir philosophique déjà établi, semblable à ces pratiques philosophiques qui, dans les dernières décennies, sont apparues sur la scène de la vie non académique de la philosophie: la consultation (*coaching*) philosophique, individuelle ou de groupe, la *philosophy for children*, jusqu'au café philo. Le propos dans ce domaine est de favoriser, en partant des problèmes concrets et des expériences personnelles des participants, ce travail de problématisation correcte (apprendre à poser les bonnes questions), d'élévation au concept général et d'argumentation que la leçon socratique nous laisse en héritage. Il s'agirait d'un modèle qui, peut-être, pourrait aussi plus facilement intégrer cet enseignement par compétences tant en vogue aujourd'hui et auquel je reviendrai par la suite.

Un exemple de l'application du modèle socratique en classe est celui que Ekkehard Martens a proposé il y a quelques années.⁹ Il part de la thèse, consciemment paradoxale, que philosopher soit une compétence culturelle élémentaire, comme lire, écrire, compter, et il essaie de définir quelques méthodes constitutives du philosopher :

- la méthode phénoménologique : décrire de façon différenciée et étendue ce que l'on observe et-perçoit ;
- la méthode herméneutique : prendre conscience de son propre horizon de compréhension, de ses propres préjugés et conditionnements, ainsi qu'apprendre à interpréter les textes et les autres formes de communication ;
- la méthode analytique : formuler, analyser et évaluer ou mettre à l'épreuve les concepts et les argumentations ;
- la méthode dialectique : entrer en dialogue, critiquer et débattre ; amener des thèses opposées à leurs conséquences les plus cohérentes et extrêmes; mettre en évidence les dilemmes et peser les alternatives, élaborer des synthèses ;
- la méthode spéculative (créative) : adopter des perspectives inédites, jeter un regard d'un nouveau type sur les choses, proposer des solutions innovatrices, provocatrices ; quelque chose qui rappelle l'invention de concepts dont parlent Deleuze et Guattari pour caractériser la philosophie.¹⁰

⁸ T.S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques* (1962), Flammarion, Paris 1983.

⁹ E. Martens, *Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung*, in Nida-Rümelin, Spiege, Tiedemann, *Handbuch Philosophie und Ethik*, Schöningh, Paderborn 2015, p. 41-48.

¹⁰ G. Deleuze, F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie*, Les Éditions de Minuit, Paris 1991.

Comme on peut le remarquer, tout en réduisant au minimum le discours sur les contenus au profit de l'acquisition de compétences présumées, il s'agit dans la proposition de Martens de compétences philosophiques qui sont définies, même sur le plan purement nominal, par référence à des traditions de la philosophie (phénoménologie, herméneutique, philosophie analytique, dialectique, pensée spéculative). Nous ne sommes donc pas confrontés à des compétences extérieures à la philosophie, qui sont définies en faisant abstraction d'elle et que la philosophie devrait contribuer à acquérir ; il ne s'agit pas seulement de compétences telles que savoir interpréter des textes, argumenter, rédiger des élaborations écrites, etc. De ce point de vue, l'autonomie disciplinaire par rapport à des schémas de compétences exogènes et débordants demeure garantie. J'ai toujours trouvé pour ma part quelque peu humiliant que de devoir se plier à ces quadrillages de compétences tant serrés, élaborés par les sciences de l'éducation, où il faudrait insérer à tout prix les effets possibles de l'apprentissage de sa propre discipline. Par réaction, on a vraiment envie d'affirmer que le but de l'enseignement de la philosophie à l'école est d'enseigner à philosopher, *e basta*. Un philosophe dont l'apprentissage ne coïncide en tout cas pas uniquement avec l'acquisition de compétences logiques et argumentatives. Dès les années 1980, Pierre Bourdieu soulignait la dangereuse tendance à priver les intellectuels de leurs prérogatives d'auto-évaluation et d'évaluation de leurs productions selon leurs propres critères, en faveur de critères bureaucratiques et de marché.¹¹

Il est vrai que, même dans le modèle de Martens, la référence au savoir philosophique organisé, aux disciplines et aux auteurs en viendrait à être réduite de façon drastique, ce qui serait inacceptable dans le cadre de l'enseignement au lycée et de ses finalités formatives et culturelles. Et de toute façon, même Martens souhaite que l'enseignant soit en mesure d'orienter le dialogue, en l'enrichissant avec son savoir académique. Cependant, la devise kantienne doit continuer à nous solliciter à la recherche de formes de stimulation et de participation de la part des étudiants qui, pour notre matière, sont peut-être encore plus essentielles que pour les autres. La répétition mnémorique des doctrines ou la capacité de résoudre un casse-tête, sans la moindre perception de la valeur des questions en jeu ne suffisent pas. Il s'agit donc d'adjoindre, toujours pour en rester à Kant, le concept « cosmique » de la philosophie, conçue comme la « science des fins ultimes de la raison humaine » au concept « scolastique ».¹² Dans ce dessein, un effort doit être accompli pour établir un lien entre les problèmes inhérents au vécu des étudiants, pris au sens large, et à leur conception du monde, et les problèmes et les théories philosophiques discutées en classe. Le cours de philosophie peut aussi prendre la forme d'un itinéraire, non pas bien sûr « *mentis in Deum* » (Bonaventura de Bagnoregio), mais qui, plus modestement, conduise les étudiants du langage ordinaire avec lequel ils organisent leur expérience, au langage plus riche et articulé de la philosophie. Nous, les professionnels de la philosophie, nous sommes parfois gênés du fait, rappelé par Jaspers, que « en science, on reconnaît que l'étude, l'entraînement, la méthode sont des conditions nécessaires à la compréhension ; en philosophie, au contraire, on a la prétention de s'y connaître et de pouvoir participer au débat, sans autre préparation ». Mais Jaspers ajoute peu après que « il faut reconnaître le bien-fondé de cette exigence selon laquelle la philosophie doit être accessible à chacun. Ses voies les plus

¹¹ P. Bourdieu, *The corporatism of the universal. The role of the intellectuals in the modern world*, "Telos", 81, 1989.

¹² I. Kant, *Logique*, Vrin, Paris 1997, p. 25.

compliquées, celles que suivent les philosophes professionnels, n'ont de sens que si en effet elles finissent par rejoindre la condition de l'homme [...]. Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants ».¹³

4. Apprendre la philosophie

Cela dit, il est clair que le philosophe, déjà au lycée, doit beaucoup se nourrir de philosophie, d'un savoir philosophique structuré, sous peine de tomber dans la superficialité et le dilettantisme. L'étude des auteurs et des disciplines de la philosophie est essentielle pour un philosophe mûr, ce que Kant lui-même reconnaissait, puisqu'ils constituent « l'histoire de l'usage de la raison » et des « objets d'exercice du talent philosophique ».¹⁴ On sait que par contre Hegel a été hostile à la distinction kantienne, même si sa cible était peut-être surtout le prétendu philosophe inspiré et prophétique de Jacobi, et qu'il est allé bien au-delà dans la requête d'un enseignement centré sur l'étude de la philosophie. Dans l'opposition kantienne entre philosophie et philosophe, Hegel voit un fléchissement d'un côté en direction de l'exaltation de la subjectivité et de l'autre à la mode pédagogique de son temps - mais pas seulement de son temps (*nihil novum sub sole*) - d'après laquelle « soll man nicht sowohl in dem Inhalt der Philosophie unterrichtet werden, als dass man ohne Inhalt philosophieren lernen soll; [on ne doit pas tant être instruits sur le contenu de la philosophie que plutôt apprendre à philosopher sans contenu] ».¹⁵ Selon Hegel, un apprentissage à philosopher qui serait distinct de la philosophie équivaldrait à apprendre à voyager sans entreprendre un voyage concret sur un territoire : « Man soll reisen und immer reisen, ohne die Städte, Flüsse, Länder, Menschen u. s. f. kennen zu lernen. [Il faut voyager, toujours voyager, sans connaître les villes, les fleuves, les pays, les hommes, etc.] »¹⁶, comme si on voulait manger « du fruit » (*Obst*) (le philosophe), mais sans se contenter de manger « des cerises, des prunes, ou des raisins »¹⁷, c'est-à-dire se nourrir des philosophies. Ainsi, dit encore Hegel, on oublie ce fait : « Indem man den Inhalt der Philosophie kennen lernt, lernt nicht man nur das Philosophieren, sondern philosophiert auch schon wirklich. [Lorsque l'on parvient à la connaissance du contenu de la philosophie, on n'apprend pas seulement à philosopher, mais on philosophe déjà effectivement.] ».¹⁸ Et encore : « Quiconque donc étudierait ou posséderait une philosophie, si toutefois c'en est une, connaîtrait par suite la philosophie ».¹⁹ Il arrive à définir le *Selbstdenken* comme « der unglückselige Pruritus [une malheureuse démangeaison] »²⁰ qui autorise « chacun à sortir des bêtises l'une plus grosse que l'autre » et il conclut : « Die Philosophie muss gelehrt und gelernt werden, so gut wie jede andere Wissenschaft. [La philosophie doit être enseignée et apprise

¹³ K. Jaspers, *Introduction à la philosophie*, Plon 10/18, Paris 1966, pp. 6-7.

¹⁴ I. Kant, *Logique*, op. cit., p. 22.

¹⁵ G.W.F. Hegel, *Nürnberger Gymnasialkursen und Reden* (1808-1816), in Id, *Gesammelte Werke*, Meiner Verlag, Hamburg 2006, Bd. 10.2, p. 828.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ G.W.F. Hegel, *Leçons sur l'histoire de la philosophie. Introduction*, op. cit., p. 43.

¹⁸ G.W.F. Hegel, *Nürnberger Gymnasialkursen und Reden* (1808-1816), op. cit., p.828.

¹⁹ G. W. F. Hegel, *Leçons sur l'histoire de la philosophie. Introduction*, op. cit. p. 43.

²⁰ G.W.F. Hegel, *Nürnberger Gymnasialkursen und Reden* (1808-1816), op. cit., p.828.

de la même manière que n'importe quelle autre science] ». ²¹ Sans vouloir forcer ici le contraste entre Kant et Hegel, nous pouvons reconnaître que cet appel hégélien nous invite très efficacement à ne jamais oublier que l'on pense toujours aussi grâce à la tête des autres, c'est-à-dire en pensant jusqu'au fond la pensée des autres, en commençant par celle des grands philosophes et des auteurs de son propre temps, et que la réflexion autonome doit toujours être nourrie avec l'étude des théories et inscrite dans un tissu, dans un contexte pertinent, si on veut éviter la banalisation et toute attitude velléitaire. Voilà donc l'importance d'une introduction sérieuse au savoir philosophique auquel notre enseignement doit aussi contribuer.

Cette introduction peut avoir lieu par un enseignement systématique, historique ou problématique. Dans le premier cas, on examinera les différentes disciplines philosophiques de façon analogue à ce qui peut avoir lieu dans les autres sciences. Dans le second, nous aurons une reconstruction historique des auteurs et des courants de pensée. Dans le troisième, on partira des problèmes qu'on abordera en faisant recours aux disciplines philosophiques ou à des courants et des auteurs de l'histoire de la philosophie. Quel que soit le type d'enseignement que l'on choisisse, on y trouvera des points forts et des points faibles.

Pour les évaluer, nous pouvons partir de deux considérations :

A) La philosophie aborde des problèmes et élabore des théories qui, comme les autres sciences, prétendent à la validité, bien que de nature spécifique (par exemple, en raison du caractère radical et déstabilisant des questions abordées, qui sont le fruit de la réflexion critique de la pensée sur elle-même ; à cause des aboutissements parfois aporétiques des essais de trouver des réponses ; au vu de la relation qu'elles entretiennent avec la question du sens de la condition humaine considérée dans son ensemble – la dimension cosmique kantienne – etc.) ; cela favorise l'enseignement systématique ; mais en même temps, la conscience du caractère ouvert du savoir philosophique, en continuelle transformation et en rapport avec l'histoire et la société, ne doit jamais être perdue.

B) La philosophie entretient avec son passé un rapport différent de celui des autres sciences, parce qu'elle n'est pas un savoir cumulatif ou scandé par la réfutation définitive de certaines théories ou, encore, caractérisé par la domination, en une certaine phase de son développement, d'un paradigme bien défini ; elle est par contre un savoir dans lequel les mêmes problèmes ont tendance à se représenter, quoiqu'en des formes nouvelles ; ce pluralisme favorise l'enseignement historique. Si nous renonçons à tenir pour assuré le présupposé hégélien que la philosophie soit son histoire, et que l'histoire de la philosophie soit la réalisation téléologique de la seule philosophie possible, de *la* philosophie, l'enseignement historique doit pour sa part être conscient de la pluralité et du caractère fragmentaire des parcours, et de courir donc le risque de tomber dans le piège, craint par Hegel, de se réduire à une collection des opinions des philosophes. Enseigner l'histoire de la philosophie n'équivaut donc pas, automatiquement, à offrir une introduction à la philosophie qui soit lumineuse et capable d'éveiller une relation de participation chez l'élève.

²¹ G.W.F. Hegel, *Nürnberger Gymnasialkursen und Reden* (1808-1816), op. cit., p.829.

Sur la base de ces considérations, l'on a jugé au Tessin qu'il était possible de valoriser les qualités des perspectives historique et systématique par le moyen de celle problématique : dans le cours fondamental de philosophie dans un sens historico-problématique, et dans la future option spécifique dans un sens théorico-problématique²² ; d'un côté, une approche à caractère historico-problématique qui prête attention au relief théorique des auteurs étudiés dans une perspective historique ; de l'autre, une approche théorico-problématique, qui considère l'histoire de la philosophie principalement comme un répertoire de problèmes et de solutions possibles qui sont à examiner de façon critique. Dans l'option spécifique, le point de départ n'est pas un auteur ou une époque de la pensée, mais bien un problème philosophique. Celui-ci peut être traité de façon strictement systématique, en tenant en tout cas compte du fait que le savoir philosophique fournit une pluralité de réponses controversées. On doit les faire ressortir, éveillant la participation des étudiants dans la réflexion et éclairant les différentes thèses pertinentes. Dans ce travail d'exposition et d'analyse, il est possible et utile de se référer aux textes de la tradition philosophique. Ils ne seront cependant pas étudiés premièrement dans le but de mieux comprendre un auteur important ou une époque de la philosophie (comme c'est le cas dans le cours de discipline fondamentale), mais comme un lieu où trouver une réponse possible et théoriquement marquante à l'égard d'un problème. De ce point de vue, dans le cours de l'Option spécifique l'histoire de la philosophie se présenterait comme l'« histoire de l'usage de la raison » (comme Kant écrit) ou « un répertoire d'antécédents » (comme l'écrit Diego Marconi, qui parle d' « antécédents » en analogie avec l'usage des antécédents dans les systèmes juridiques de *common law*).²³ Les réflexions du passé peuvent se révéler, par-delà la distance historique, des sources indispensables pour la formulation des problèmes ou l'examen de solutions pertinentes et intéressantes.

Dans le cas de l'apprentissage théorico-problématique aussi, l'on reconnaît que l'exercice de la philosophie demande qu'on sache réunir la capacité d'élaboration théorique et la compétence historico-philologique. Il s'agit de trouver cet équilibre dont j'ai déjà parlé en présentant le plan d'étude tessinois. Il faudra donc toujours éviter de lire un dialogue de Platon comme une pièce de musée et un pur témoin de l'époque, mais aussi éviter de le lire, pour citer Williams, « comme s'il avait paru sur la revue *Mind* du mois passé ».²⁴

De son côté par contre, la structure historico-problématique du cours de discipline fondamentale valorise davantage la signification culturelle plus générale que la confrontation avec la tradition philosophique peut représenter pour un étudiant de lycée. Que l'on songe, par exemple, au traitement de la philosophie ancienne, qui offre aussi à l'immense majorité des étudiants, qui ne suit pas une formation classique, l'occasion d'entrer en contact avec le monde grec. De plus, pour reprendre encore une fois Bernard Williams, nous pouvons dire que cette reconnaissance du rôle de l'histoire dans la philosophie est liée à la conviction « que la philosophie ne doit pas essayer de se conduire comme une extension des sciences naturelles [...] et qu'elle doit penser à elle-même comme à une partie de l'entreprise humaniste plus vaste de nous comprendre nous-mêmes et nos

²² Sur l'enseignement théorico-problématique: P. Parrini, *L'approccio teorico-problematico nell'insegnamento della filosofia*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, Torino, UTET, 2007, p. 19-30.

²³ I. Kant, *Logique*, cit., p. 22; D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Torino, Einaudi 2014, p. 124 ss.

²⁴ B. Williams, op. cit., p. 216.

activités et que, pour répondre à beaucoup de ses questions, elle a besoin de s'occuper des autres parties de cette entreprise, notamment de l'histoire ».²⁵ Ces considérations peuvent même sonner comme une critique à la tentative, qui transparaît dans les nouveaux PEC, d'imprimer un profil éminemment systématique à l'enseignement de la philosophie en général.

Naturellement ces discussions sur la méthode durent depuis des années et sont assez controversées, comme du reste, en général, toutes les questions touchant la philosophie. D'ailleurs, comme je l'ai dit, dans le cas tessinois l'exigence particulière se pose de distinguer le cours de philosophie comme discipline fondamentale de celui de la philosophie comme Option spécifique. Dans l'épreuve de la nouvelle version des PEC qui est en consultation, pour les deux (à savoir discipline fondamentale ou Option spécifique) devrait valoir la méthode systématique et la différence résiderait uniquement dans le degré d'approfondissement. Pour nous, il s'agit par contre tenter une différenciation plus articulée, qui tienne aussi compte d'une tradition de l'enseignement dans laquelle le moment historique a son importance. Je crois qu'il est davantage important de continuer de rendre possible une pluralité d'approches, tenant compte de l'histoire et de la spécificité des différentes situations cantonales.

Le point final reste, en tout cas, la conviction que l'enseignement de la philosophie puisse donner une importante contribution non seulement pour accroître le bagage culturel des jeunes, mais aussi pour les orienter dans ce monde si complexe, leur donnant des instruments pour entreprendre leurs parcours avec des critères heuristiques adéquats, dans un contexte où la connaissance approfondie revient à des savoirs certes rigoureux, mais fermés dans leurs spécialités, pendant que le sens commun erre, épouvanté et en colère, risquant toujours de tomber ruineusement.

²⁵ B. Williams, *op. cit.*, pp. 235-236.