

## Introduction au Colloque "Où en est-on avec l'enseignement de la philosophie en Suisse?"

### En deçà des compétences

#### Ce qui est en jeu dans l'enseignement de la philosophie au secondaire supérieur en Suisse

L'une des raisons pour lesquelles nous nous rencontrons aujourd'hui est celle de réfléchir et discuter ensemble les enjeux liés à l'enseignement de la philosophie au secondaire supérieur en Suisse. Or une telle réflexion ne peut, me semble-t-il, faire l'économie du contexte dans lequel un tel enseignement a ou n'a pas... lieu.

L'on entend souvent dire que notre monde est en constante évolution, mutation, et que nos sociétés se complexifient sans cesse. On pourrait ajouter que nous vivons dans un monde d'une inquiétante étrangeté — dans ce qui est de l'ordre de *Das Unheimliche*, pour reprendre le mot de Freud. D'un côté, ce monde se voit traversé par de profondes crises (sociales, économiques, migratoires, climatiques, sanitaires, etc.) qui souvent se doublent d'autant de catastrophes. D'un autre côté, il est le lieu d'apparition d'une prise de conscience nouvelle des périls écologiques et d'une sensibilité aiguë aux discriminations, notamment celles issues des immémoriales dominations du masculin sur le féminin, de l'humain sur l'animal, de l'homme sur l'autre homme — sensibilité qui met radicalement en question, mais peut-être aussi maladroitement, les hiérarchies justifiées d'ailleurs par la philosophie traditionnelle, des Grecs jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle. Les *idéologies* conservatrices et réactionnaires s'accrochant à un monde qui meurt, mais qui meurt décidément très lentement, croisent les *idéologies* progressistes et révolutionnaires voulant souvent faire table rase de la tradition. Dans leur opposition, celles-ci font la même présupposition d'une incompatibilité foncière entre tradition et révolution ; elles confondent aussi distinction et hiérarchie, identité et égalité, différence et inégalité. Les certitudes d'hier s'opposent aux certitudes d'aujourd'hui, et s'organisent en réseaux pour devenir des ghettos. L'ère des *fake news* et de la post-vérité est aussi celle des appels à l'omni-tolérance, comme à la réécriture d'œuvres d'art classique ou au déboulonnage de statues — impliquant une volonté de soumettre l'histoire à l'empire de la fabrique.

Je pense que la plupart d'entre nous seraient d'accord de convenir que la philosophie et son enseignement ne peuvent vivre à l'écart ni ne sont à l'abri de ce qui vient d'être à peine esquissé. Et je crois qu'une partie significative d'entre nous serait prête à accorder que la philosophie *n'est pas non plus pour rien dans ce qui vient d'être indiqué* — songeons ne serait-ce qu'au rapport occidental des temps nouveaux à la nature et à l'animal en particulier, fondé philosophiquement par Descartes. Si c'était bien le cas, il faudrait en déduire ceci : tout ce qui exige de nous que nous en prenions soin, cela influence, voire détermine partiellement, ce qu'il est possible, n'est plus possible, ou n'est pas encore possible de

faire dans notre enseignement de la philosophie, comme il engage à nous interroger à propos de ce qu'il devient souhaitable, voire urgent, de commencer à y entreprendre.

Comment penser le rapport entre la philosophie, son enseignement et les idéologies qui sont loin d'être mortes, n'en déplaise à tous ceux qui en prophétisaient la fin au siècle passé ? Faut-il différencier idéologie et vision du monde ? La philosophie est-elle somme toute une vision du monde parmi d'autres ? Ou la philosophie n'y est-elle simplement pour rien dans ce qui constitue ou mieux *occupe la très grande part* du "débat intellectuel" public et médiatique ?

\*

Ces phénomènes idéologiques déterminent durablement celles et ceux *pour qui* nous enseignons : nos élèves — ce qui n'implique pas qu'il faille les mettre au centre de notre enseignement. Ils participent —, pour n'indiquer qu'un seul aspect, — à la constitution des préconceptions morales, politiques, cognitives et même ontologiques de nos élèves. Ces derniers sont souvent *naturellement* utilitaristes, individualistes, relativistes, mais en même temps égalitaristes et anti-spécistes, et manifestent pour une part un désir de recevoir du cours de philosophie des certitudes, des réponses *en tant que solutions définitives à des problèmes*. Ils incarnent les faiblesses mais aussi les forces de notre temps : du dernier homme revisité en consommateur numérique à celui qui, à la vitesse de la lumière, s'émerveille et s'effraie devant la simplicité abyssale mais aussi l'énorme portée du questionnement philosophique et des concepts qui en sont issus.

Ne faudrait-il pas *partir de là* pour réfléchir aux finalités possibles d'un enseignement de philosophie qui soit à la *mesure* des défis portés par notre monde ainsi qu'à la *hauteur* des exigences laissées informulées par notre temps ? Soit en partant d'une interrogation, sans cesse renouvelée, quant au *lieu* où se trouve nos élèves (la plupart du temps à leur insu) ? Pourquoi, en effet, au lieu de chercher à saisir, anticiper et reproduire, un peu servilement d'ailleurs, les injonctions de nos milieux dirigeants, ayant une tendance marquée à considérer la philosophie en tant qu'*ancilla*, ne pas réfléchir à ce qui se joue et se tait dans les *demandes et désirs de nos élèves*, ou dans leurs absences, — interprétation qui, j'en conviens bien, demeure difficile et malaisée ?

Comme nous le savons depuis Platon, le désir s'enracine dans l'expérience du manque. Demandons-nous : de quoi nos élèves manquent-ils cruellement, de par le "monde"<sup>1</sup> au sein duquel ils vivent et sa pénétration dans l'école où ils apprennent ? Parmi ceux-ci, il y en a trois qui m'apparaissent avec une certaine netteté : il leur manque une langue qui parle<sup>2</sup> (comme à nous tous d'ailleurs, dans une certaine mesure) ; il leur manque une intelligence de l'histoire, comprise comme ce qui nous arrive à

---

<sup>1</sup> Ladite "société de consommation" ou "du spectacle", en la tournure numérique qu'elle est en train de prendre, à la mesure de l'inflation de réseaux dits "sociaux", mais qui sont au fond plutôt *asociaux*, une telle "société" peut-elle constituer un monde ?

<sup>2</sup> Cf. la conférence d'Olivier Moser, *Fonder le jugement...*, où est souligné le rôle essentiel de la parole dans la constitution d'un espace social comme lieu d'humanisation de l'homme.

partir de ce qui a été et continue à être de manière dissimulée (on en a un bel exemple avec la situation de l'enseignement de la philosophie dans les Cantons suisses) — ainsi qu'à nous tous d'ailleurs ; il leur manque enfin une sensibilité réelle aux affaires communes, impliquant un rapport authentique à l'altérité, — de même qu'à nous tous d'ailleurs.

Or, la langue, l'histoire et le commun (c'est-à-dire aussi et en même temps l'altérité) sont des dimensions fondamentales du philosophe : comment penser (et non pas simplement donner son avis ou défendre une thèse de manière plus ou moins articulée) sans un rapport à l'égard de la langue et du commun ? Comment penser (et non pas simplement raisonner) sans engager un dialogue avec ce qui nous précède et ce qui se destine à nous succéder, nous invitant dans notre présent à être à l'avenir autrement plus humain que ce que nous avons pu l'être jusqu'ici ? Comment penser sans prendre le risque de s'exposer à l'autre et, plus radicalement, à ce qui est autre ? N'y aurait-il pas — , pour peu ces remarques touchent juste, — *en deçà* des compétences à développer chez l'élève, à leur faire cultiver : un *souci de la parole*, un *soin de la lettre*, condition nécessaire, bien que non suffisante, à la pensée et au logique en un sens élémentaire ; un *souci de l'histoire*<sup>3</sup>, au sens indiqué, condition nécessaire pour une compréhension véritable, *gagnée à la source*, des questions, des concepts et des arguments censés justifier les positions philosophiques ; un *souci de ce qui est commun* (mais non pas uniforme) à toutes et à tous, condition nécessaire à une véritable éducation politique, à une véritable citoyenneté ?

Sans ces trois points cardinaux, est-il possible de déployer chez l'élève une *rationalité élargie*, condition nécessaire à la réussite d'études universitaires ou tertiaires, et non pas unidimensionnellement réduite au calcul et à la pensée computationnelle ? Et même davantage : est-il possible sans cela de mener une vie avec examen, la seule à être la hauteur de ce que l'homme est appelé à devenir, de se soucier de son existence et ainsi d'acquérir *eine vertiefte Gesellschaftsreife*, "une maturité sociale approfondie" (l'autre finalité des études secondaires supérieures) ?

Enseigner la philosophie, en somme, en amenant l'élève à se soucier de la langue dans laquelle il a à parler et pourrait penser (et non pas seulement défendre des opinions), de l'histoire dans laquelle il a été jeté et qu'il a à relancer (sans pour autant vouloir la fabriquer), du commun qu'il a à habiter en compagnie d'autres hommes et d'autres êtres, — en l'amenant par là-même à *interroger son existence*. Je rejoins par là-même les propos de Rudolph Lassahn<sup>4</sup>, cité dans un ouvrage de didactique édité par Martina et Jörg Peters, *Moderne Philosophiedidaktik*.

Philosophie in der Schule wird nur dann eine *Chance* haben, wenn es ihr gelingt, einen Gegenstandsbereich zu bearbeiten, der für unser Leben notwendig ist, wo offene Fragen liegen, die sich unabweisbar einstellen.

<sup>3</sup> Faut-il préciser qu'il se distingue radicalement d'un cumul doxographique d'informations historiques et d'opinions philosophiques ? Cf. la critique indiquée dans le point 2 de la conférence de Virginio Pedroni, *L'enseignement de la philosophie dans les lycées du Canton du Tessin*.

<sup>4</sup> Rudolph Lassahn, "Zum Philosophieunterricht am Gymnasium. Einige Anmerkungen und Thesen", in *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, N.F., Heft 4, *Beiträge zu verschiedenen philosophischen Themen*, 1972, pp. 1-20; p. 16.

La philosophie à l'école n'aura une chance que si elle parvient à travailler un domaine d'objectivité nécessaire à notre vie, où se trouvent des questions ouvertes qui se posent inévitablement.<sup>5</sup>

Et les éditeurs de commenter :

Bis diese Vorstellung allerdings durchgängiges Prinzip und State of the Art wurde, sollten noch einige Jahrzehnte vergehen.

Jusqu'à ce que, cependant, cette idée devienne principe unanime et *state of the art*, quelques décennies devront encore s'écouler.<sup>6</sup>

Ne pourrait-on pas être cependant un peu plus optimiste ?

\*\*

Comment ce qui vient d'être dit s'inscrit-il dans l'alternative d'origine structurant encore et toujours le champ de la didactique moderne de la philosophie? Faut-il faire apprendre, c'est-à-dire enseigner la philosophie (Hegel) ou à philosopher (Kant) ? Est-ce là un véritable dilemme ? Dans quel contexte Kant et Hegel ont-ils tenus ces propos ? Kant parle en 1765<sup>7</sup> d'enseigner à philosopher comme d'un pis-aller en attendant que la philosophie puisse revêtir le nom de science — ce qui était peut-être son ambition première<sup>8</sup> ; Hegel réplique en 1812<sup>9</sup> en attaquant bien plutôt la réception pédagogique de Kant (Pestalozzi ?<sup>10</sup>) que Kant lui-même : il faut enseigner la philosophie et, enseigner la philosophie, c'est déjà enseigner à philosopher. Hegel affirme cela à partir de sa conviction intime que c'est lui et non pas Kant qui est parvenu à faire abandonner à la philosophie son nom d'amour du savoir (*Liebe zum Wissen*) en la faisant accéder au rang de savoir absolument effectif (*wirkliches Wissen*), entier et certain de soi, c'est-à-dire de science (*Wissenschaft*),<sup>11</sup> car s'autoproduisant par boucle de rétroalimentation, rendant par là-même raison de soi productivement, de manière purement immanente.<sup>12</sup>

Il est à ce sujet bon, me semble-t-il, de chercher à éviter deux écueils provenant d'une mauvaise naïveté :

1°) *penser que l'on puisse enseigner à philosopher sans faire connaître le contenu philosophique*, notamment sans transmettre un certain nombre de connaissances essentielles de la philosophie, sans

<sup>5</sup> Martina Peters, Jörg Peters (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik*, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 2019, p. 12 (nous traduisons).

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Cf. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung in den Winterhalbenjahre*, von 1765-1766, in Kant, Immanuel, *Werke in sechs Bänden*, hrsg. von W. Weischedel, Band I, pp. 907-910.

<sup>8</sup> Cf. le titre de l'ouvrage de Kant de 1783 *Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science*.

<sup>9</sup> Cf. Hegel, *Über den Vortrag von der Philosophie auf Gymnasien. Privatgut achten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer ! (1812)*, in Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Werke in 20 Bänden*, Bd. 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, hrsg. von Moldenhauer, Eva / Michel, K. Markus, stw 604, Suhrkamp, Tachenbuch Verlag, Frankfurt 1986, pp. 403-416.

<sup>10</sup> C'est en tout cas l'avis de Félix Duque, grand spécialiste à la renommée internationale, de Hegel et de l'idéalisme allemand.

<sup>11</sup> Cf. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Vorrede, System der Wissenschaft. Erster Theil, Die Phänomenologie des Geistes*, in *Gesammelte Werke*, hrsg. von W. Bonsiepen und R. Heede, Bd. 9, Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1980, p.11.

<sup>12</sup> Cf. la contribution de Virginio Pedroni à cette question aux points 3 et 4 de sa conférence.

notamment enseigner à lire des textes de philosophie (ouvrage entier ou extrait, cela est une autre question), — avec cette idée que tous les supports seraient bon, à égalité, pour faire de la philosophie. Le danger pouvant être effectivement celui du dilettantisme et de la superficialité<sup>13</sup>. Et dans le meilleur des cas, enseigner à philosopher sans enseigner des connaissances philosophiques solides produit-il autre chose qu'une habileté raisonneuse en matière d'opinions ? Est-il possible de montrer à l'élève la différence infinie entre penser et avoir un avis en étant capable de le défendre ? On peut tout justifier et tout argumenter, même la pire des positions et le pire des avis. Sans leur apprendre à interroger les présupposés et les expériences fondamentales qui les *sous-tendent*, peut-on vraiment se targuer d'enseigner aux élèves à être *critique* ?

2°) *penser qu'il suffise d'enseigner la philosophie pour que ceux à qui cet enseignement est destiné se mettent, de par eux-mêmes, spontanément, à philosopher, par émanation du philosophe professoral qui a lieu devant eux. On peut très bien, je crois, et c'est un danger que nous avons chacun à affronter — et en premier celui qui essaie en ce moment de vous parler —, enseigner la philosophie d'une manière non-philosophique<sup>14</sup>, qui soit par exemple doxographique. Aujourd'hui, peut-être plus qu'hier encore, transmettre aux élèves des informations, voire des connaissances correctes sur la philosophie ne suffit pas, demeure arbitraire, si du "philosopher chez l'élève"<sup>15</sup> n'est pas en même temps mis en mouvement.*

S'il s'agit dès lors — osons une formule pour ouvrir la discussion — *d'enseigner à philosopher en enseignant philosophiquement la philosophie*, quels poids respectifs donner à l'historique, au systématique et au thématique, sans parler du problématique<sup>16</sup> ? Afin de pouvoir bien poser la question, il est à mon avis nécessaire de discuter et de s'entretenir, pour ne prendre que quelques exemples, sur ce qu'il faut entendre par "historique", ce qui renvoie à l'identification et la confrontation de différentes conceptions possibles de l'histoire — une histoire antiquaire ou critique; sceptique ou métaphysique; empirique ou transcendantale ; *historisch oder Geschichtlich* ? De même, on peut se poser la question de savoir s'il y a des thèmes en philosophie ou uniquement des questions. Enfin, que signifie "problématiser" ? Est-ce pareil que "questionner" ?<sup>17</sup> Est-ce là même chose que résoudre des problèmes ? Résout-on des problèmes en philosophie ? Celui qui questionne pense-t-il pouvoir ou devoir résoudre des problèmes ? Qu'est-ce qu'une question philosophique si celui qui la pose n'est pas en même temps *mis par elle en question* ? Celui qui veut résoudre des problèmes est-il bel et bien mis en question par son problème ou se trouve-t-il *hors de la question* ?

---

<sup>13</sup> Cf. *ibid.*

<sup>14</sup> Ce n'est donc point un pléonasme que de parler d'un "enseignement philosophique de philosophie", comme le fait François Félix dans sa contribution *L'histoire de la philosophie comme didactique philosophique de la philosophie : plaidoyer pour une histoire philosophique de l'éducation*.

<sup>15</sup> Ce qui ne doit pas être confondu avec l'ambition, démesurée à mes yeux, de vouloir faire de nos élèves des philosophes.

<sup>16</sup> *Problem orientiert*, comme l'on dit en allemand, — ce qui revient, implicitement ou explicitement, dans bon nombre des présentes contributions.

<sup>17</sup> Cf. la distinction faite par Peter Zimmermann entre *Fragen* et *Probleme lösen*, dans la présentation du manuel d'enseignement de la philosophie au Gymnase auquel il a contribué : *Philosophie. Eine Einführung fürs Gymnasium*.

\*\*\*

Ces difficultés et questions que je me suis efforcé de soulever dans cette introduction ne sont pas exclusivement en jeu dans l'enseignement la philosophie, mais traversent l'ensemble des disciplines d'enseignement, *en faisant époque*. Elles prennent cependant une tournure *exemplaire* pour ce qui a trait à *notre* enseignement et nous oblige à "placer la barre très haut". Ce qui devrait donner à la philosophie une responsabilité et légitimité nouvelles : celles d'assumer le rôle d'une *didactique "fondamentale"*, car thématissant ce qui se trouve aujourd'hui *en jeu* et *au fondement* des compétences ainsi que des connaissances censées être exercées et transmises par les diverses disciplines d'enseignement gymnasial.

Alors, rencontrons-nous, discutons ensemble, apprenons à nous connaître et ne craignons pas de faire apparaître, dans le respect et la courtoisie, et de manière honnête, les points d'accord et de discord. J'espère que cette journée marquera le début et non pas la fin de quelque chose, qu'elle sera riche pour toutes et tous en stimulations réciproques.

Emmanuel Mejía

*5 octobre 2021 - 23 février 2022*