

ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Instructions du 5 juillet 1890

(Bulletin administratif de l'instruction publique, supplément au n° 922, t. 48, p. 533-548)

I

La philosophie dans l'enseignement secondaire.

Bien peu de personnes contestent l'utilité et la nécessité de l'enseignement philosophique. Mais l'on se demande où cette étude doit être placée. Appartient-elle à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement supérieur? Aux lycées ou aux Facultés? Quelques bons esprits, précisément à cause de la haute idée qu'ils se font de la philosophie, croient que cette science appartient spécialement à l'enseignement supérieur et est au-dessus de la portée des jeunes gens qui font leurs études secondaires. Ce ne serait donc pas diminuer la philosophie, mais lui rendre un juste hommage que de la replacer à son véritable rang, c'est-à-dire au nombre des études supérieures.

Cette question est très importante ; et quoiqu'elle soit tranchée parmi nous depuis longtemps par l'usage et la tradition, elle mérite cependant d'être examinée ; car elle va nous conduire à fixer le véritable sens de l'enseignement philosophique dans nos lycées.

Remarquons d'abord que, dans l'opinion que nous venons de résumer, il y a une certaine illusion dont les défenseurs de cette opinion ne se rendent pas compte. Que la philosophie en effet soit placée dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur, dans les deux cas, il sera toujours impossible de faire commencer les élèves par les idées les plus abstraites et les plus difficiles. Nulle part, pas plus en Allemagne qu'ailleurs, on ne peut commencer par précipiter les esprits tête baissée dans les systèmes de Spinoza ou de Hegel ; on ne commencera pas par leur faire lire le *Parménide* de Platon ou la *Critique de la raison pure* ; et si, par impossible, on employait une telle méthode, ce serait au détriment d'une bonne éducation philosophique et de la liberté d'esprit des étudiants. Plongés tout d'abord dans des formules qu'ils ne comprendraient pas, ils les accepteraient toutes faites, en raison du goût bien connu de la jeunesse pour les formules abstraites. Tel serait le danger d'un enseignement philosophique où l'on commencerait par les choses les plus difficiles, au lieu de débiter par les plus simples. A la vérité, l'on prétend que c'est là un des défauts actuels de notre enseignement philosophique dans les lycées ; nous aurons à revenir sur ce point ; mais en tout cas, on ne guérirait pas ce mal, s'il existe, on ne ferait au contraire que l'aggraver, et lui fournir une apparente justification, en lui donnant le nom [534] d'enseignement supérieur. Dans le fait, pas plus dans les Facultés que dans les lycées, on ne peut se passer d'un premier enseignement qui donne les notions les plus simples et les plus faciles, à l'aide desquelles on doit s'élever plus tard aux plus difficiles. Il y a donc, de toute nécessité, un enseignement élémentaire en philosophie comme du reste dans toutes les autres sciences. Or, je le demande, si cet enseignement élémentaire est déterminé par la nature même des choses, s'il doit être absolument le même dans les Facultés et dans les lycées, si de plus il doit être suivi par les mêmes élèves, au même âge, c'est-à-dire au sortir de la rhétorique, comme cela a lieu dans les universités étrangères, quel avantage y a-t-il à ce que cet enseignement soit donné dans les murs d'une Faculté plutôt que dans ceux d'un lycée ? Cela étant, les avantages ou les inconvénients, s'il y en a, étant les mêmes de part et d'autre, rien de plus simple que de maintenir la solution existante, qui a pour elle parmi nous l'histoire et la tradition.

Cependant la raison que nous venons d'indiquer ne serait pas encore suffisante pour attribuer la philosophie à l'enseignement secondaire, si l'on ne prouvait pas en outre qu'elle entre nécessairement dans l'idée de cet enseignement. En effet, il y a des enseignements dans les

Facultés qui sont aussi obligés de commencer par les éléments lorsque les élèves n'en savent encore absolument rien ; par exemple, l'archéologie ou l'étude du sanscrit. Si donc la philosophie par nature appartenait à l'enseignement supérieur, elle pourrait lui être restituée, à charge pour cet enseignement d'organiser comme il lui conviendrait l'étude des éléments. Or qu'est-ce qui appartient à l'enseignement supérieur? Deux ordres d'études : d'une part, les connaissances générales, fond de toute éducation, déjà enseignées dans les lycées, mais poussées plus loin ; de l'autre, des études libérales et élevées, mais spéciales, qui, venant à l'appui des études classiques et les continuant, n'en font pas cependant partie : de ce dernier genre sont les études que nous venons de citer, l'archéologie et le sanscrit. La question se présente donc maintenant sous cette forme : la philosophie fait-elle partie des études générales ou des études spéciales ?

Partons d'abord d'une considération importante : c'est que l'enseignement secondaire, quoiqu'il se distingue de l'enseignement supérieur par l'âge des élèves, ne s'en sépare pas par son essence. À part, on peut dire que l'enseignement secondaire de nos lycées est lui-même déjà un enseignement supérieur, car il est l'enseignement le plus élevé que l'on puisse donner à des enfants ou des jeunes gens de tel ou tel âge. Cet enseignement en effet prépare aux carrières les plus importantes de la société, et dans chacune de ces carrières il forme l'élite qui doit les recruter. En effet, on peut affirmer que tous ceux qui seront à la tête de la société dans tous les genres, dans quinze ou vingt ans d'ici, font, à l'heure qu'il est, leurs études classiques. Cet enseignement est donc l'appropriation de la civilisation tout entière à tous les âges depuis l'enfance jusqu'à la jeunesse. Aussi voit-on que toutes les grandes branches de l'activité intellectuelle de l'humanité [535] sont représentées dans notre enseignement secondaire. On n'y apprend pas toutes les langues, mais on y apprend les langues ; on n'y apprend pas toutes les histoires, mais on apprend l'histoire ; on n'y apprend pas toutes les sciences, mais on apprend les sciences. De même, dirons-nous, on ne devra pas apprendre au lycée tous les systèmes de philosophie, ni toutes les questions philosophiques, mais on devra y apprendre la philosophie ; autrement une des branches les plus importantes du savoir humain, de la pensée humaine, fera défaut à nos études.

II

Services rendus par l'enseignement philosophique.

Que représente donc la philosophie dans le plan de nos études? Elle y représente le principe d'unité.

L'enseignement secondaire comprend, en effet, deux branches parallèles : les lettres et les sciences, les lettres sans doute plus que les sciences, mais enfin les sciences pour une bonne partie ; et même la grammaire et l'histoire, quoique faisant partie des lettres, se rattachent, à quelques égards, aux sciences. Il y a donc deux directions et deux courants. Ces deux courants doivent aboutir à un terme unique qui est la philosophie. Elle est le couronnement des études et elle est la synthèse des lettres et des sciences. Par la psychologie et la morale, elle donne l'unité aux lettres ; par la logique et la métaphysique, elle donne l'unité aux sciences, le tout ramené à l'unité de l'esprit humain. Aux esprits littéraires elle donne quelque chose de l'esprit scientifique ; aux esprits scientifiques elle donne quelque chose de l'esprit littéraire. Par l'analyse de l'imagination et de la sensibilité, par les études sur le beau et sur le langage, les élèves retrouveront, sous une forme plus générale et plus élevée, les études de goût et de langue auxquelles ils ont été formés dans toutes leurs classes de lettres. Par l'étude des définitions, du raisonnement et des méthodes, ils retrouveront l'explication généralisée de tous les procédés logiques dont ils se sont servis dans l'étude des sciences. Enfin, au-dessus de ce double courant d'études, ils rencontreront des préoccupations nouvelles, très appropriées à leur âge, les préoccupations des problèmes moraux et religieux. A quel moment leur parlera-t-on de ces problèmes si ce n'est au moment où ils entrent dans la vie et où ils ont besoin de toutes leurs forces pour en soutenir les épreuves ?

Non seulement la philosophie vient compléter et couronner les Mondes littéraires et scientifiques, et par là entre nécessairement dans l'enseignement secondaires mais elle y entre encore comme moyen de culture intellectuelle ayant sa vertu propre et son efficacité originelle. Elle développe en effet des facultés qui ne trouvent pas une nourriture suffisante dans les exercices antérieurs : c'est l'esprit d'analyse, l'esprit d'examen, l'abstraction et la généralisation, le raisonnement, en un mot, toutes les facultés discursives, mais appliquées [536] aux faits moraux qui ne tombent pas sous les sens et qui ne sont pas pesés dans des balances matérielles.

En effet, les lettres s'adressent surtout à l'imagination et à la sensibilité. Loin de moi la pensée de dire qu'elles ne développent pas aussi les facultés logiques. La grammaire est déjà par elle-même toute une logique ; l'éloquence en est une autre. Dans les exercices les plus modestes, la version par exemple, tout le monde sait que la difficulté la plus grande est de saisir la suite des idées. Il y a donc incontestablement une logique littéraire, mais toujours mêlée à la forme littéraire, c'est-à-dire aux formes de l'imagination et de la sensibilité. Il faut quelque chose de plus : pour fortifier complètement l'esprit, il faut développer les facultés logiques en elles-mêmes et pour elles-mêmes, il faut mettre les jeunes esprits en présence des idées abstraites, leur apprendre à les manier et à se diriger conformément aux lois de l'esprit. On montrera, en rhétorique, que l'esprit est la dupe du cœur en faisant parler un orateur qui réfuterait les raisonnements de son adversaire comme s'appuyant sur des sentiments et des passions contraires à la raison et à la justice. En philosophie on démontrera la même vérité par la psychologie et la logique, en opposant la raison et la sensibilité, et en éclaircissant leurs différents rôles et leurs fonctions respectives. Le raisonnement, en rhétorique, sera enveloppé dans la forme oratoire et poétique ; il reste à exercer la faculté elle-même dépouillée de ses ornements, et c'est l'office de la philosophie.

D'un autre côté, les facultés logiques et discursives trouvent sans doute déjà leur application précise et particulièrement utile dans l'étude des sciences. C'est précisément dans l'intérêt de ces facultés que nous mêlons les sciences avec les lettres. Mais d'abord, dans les sciences proprement dites, ces facultés ne s'exercent que sur des matières spéciales et techniques qui ne sont qu'une portion de la connaissance humaine en général et non pas celle qui occupe la plus grande place dans la vie. En outre, ces facultés sont soutenues dans les sciences par des méthodes d'un caractère tellement exact et tellement précis que l'erreur y est par là rendue très difficile et que, lorsqu'elle se produit, elle est presque immédiatement dévoilée, soit par les expériences, soit par les signes du calcul. C'est ce qu'exprimait le philosophe Hamilton sous cette forme paradoxale et exagérée, mais qui recouvre une pensée vraie : « L'art de raisonner juste ne peut être enseigné par une méthode dans laquelle il n'y a pas de raisonnement faux. On n'apprend pas à nager dans l'eau par un exercice préalable dans un réservoir de vif-argent. » Les questions que l'homme a à résoudre dans la vie ne sont pas de cet ordre et ne se résolvent pas par les mêmes méthodes. Elles reposent d'abord sur des notions communes à tous les hommes et elles ne sont susceptibles d'être traitées ni par l'expérimentation ni par le calcul. Questions de droit ou d'équité, questions de conduite morale ou de conduite politique, questions de l'éducation des enfants, du choix des amis, questions sociales, toutes ces questions qui sont le fond de la vie civilisée se rapprochent beaucoup plus, soit pour les notions, soit pour les méthodes, [537] des questions que l'on traite en philosophie que de celles des sciences exactes et positives. Toutes les grandes discussions qui ont eu lieu parmi les hommes, sauf les intérêts pratiques et techniques, celles qui séparent les peuples, qui divisent les classes, qui sont l'objet des débats dans les assemblées politiques, dans les assemblées communales, dans les conseils pédagogiques, couvent toutes un fond de philosophie et ne peuvent se traiter que par l'analyse des idées, appuyée sans doute par l'observation, mais sur une observation qui n'a pas la rigidité absolue des observations astronomiques ou chimiques, et aussi par le raisonnement, mais par un raisonnement qui ne peut devenir un calcul et qui même ne se rapproche de la rigueur du calcul qu'au détriment de la vérité. La philosophie sert encore à un autre point de vue : elle nous apprend l'usage et l'abus des idées générales. Sans idées générales, point de pensée ; car c'est là surtout ce qui distingue l'homme de l'animal. Mais l'abus des généralisations va justement au vide et peut conduire à prendre des

formules creuses pour des choses réelles. Tels sont les deux excès. Or ce que l'on reproche surtout à la philosophie, c'est de pousser les esprits aux généralisations vides. Cette objection est du même genre que celle que l'on fait à la rhétorique, lorsque l'on dit qu'elle nous apprend à déclamer. Au contraire, c'est le fait de la vraie rhétorique de nous apprendre à ne point déclamer. De même la vraie philosophie a précisément pour office de nous apprendre à ne pas généraliser à faux. Ce sont souvent les esprits les plus habitués aux sciences positives qui se complaisent le plus dans des généralisations vides. Les mathématiciens ont toujours fait beaucoup d'utopistes. C'est l'usage de la philosophie qui nous apprend au contraire la mesure dans laquelle il faut ou ne faut pas généraliser : « Les sages d'entre les hommes d'aujourd'hui, dit Platon, font *un* à l'aventure (c'est-à-dire généralisent au hasard), et *plusieurs* plus tôt ou plus tard qu'il ne faut. Après l'unité, ils passent tout de suite à l'infini (c'est-à-dire à la multitude des détails) ; et les nombres intermédiaires leur échappent ; cependant ce sont ces nombres intermédiaires qui distinguent la discussion conforme aux lois de la dialectique de celle qui n'est que contentieuse. »

On peut donc dire qu'en général la philosophie, considérée surtout au point de vue de l'enseignement secondaire, n'est autre chose que « l'art de penser », et l'on peut appliquer à la philosophie tout entière cette définition que Port-Royal n'avait appliquée qu'à la *logique*. En même temps que l'art de penser, elle enseigne l'art de penser librement, car c'est une seule et même chose. Penser librement, c'est penser par soi-même, c'est voir clair dans ses propres idées, « n'admettre pour vrai que ce qui paraît évidemment être tel ». Pour former l'esprit à cette rare faculté, le professeur a plusieurs moyens. Le premier est l'exemple : il pense devant l'élève en lui montrant comment on s'y prend pour traiter une question et la résoudre ; c'est ce qu'on appelle la leçon. Il commence par indiquer, expliquer clairement et circonscrire la question posée ; il en montre les différentes parties ; il expose [538] ce qu'il faut savoir déjà pour traiter cette question, les différentes notions qu'elle implique, l'ordre dans lequel ces notions doivent se suivre et se déduire les unes des autres, les diverses difficultés, les faits qui sont à expliquer ou ceux qui servent à expliquer, et il conclut par voie de déduction ou d'induction, suivant les cas. Bientôt on passe de l'exemple à la pratique, et on exerce l'élève à penser lui-même. Après qu'il a vu comment on traite une question, on lui en donne une à résoudre en se servant soit des idées qui lui ont été fournies par l'enseignement, soit des idées qu'il puisera dans les livres, soit des siennes propres. Muni de ces matériaux, il imitera d'abord avec plus ou moins d'indépendance la méthode des maîtres en la reproduisant de très près, puis, au fur et à mesure, avec plus de liberté ; et enfin, après plusieurs mois, s'il est bien doué, il se sentira de force à aborder de lui-même une suite de pensées plus ou moins personnelles. Un troisième procédé est celui de l'interrogation et de la discussion. Ce procédé bien conduit est le plus difficile de tous et le plus laborieux pour le maître. Il est aussi le plus fécond. Il habitue l'élève à tirer le plus possible de son propre fonds. Mais il faut que le maître soit toujours présent pour l'aider, le soutenir, le remettre dans la voie, lui imprimer un nouvel élan. Par là l'esprit est exercé, assoupli, stimulé. Il sort de cette lutte, quand il est fort, tout prêt à marcher dans sa propre voie, et, même faible, il acquiert quelque chose de cette indépendance et de cette énergie. La liberté de penser ainsi définie doit se distinguer profondément de ce qu'on appelle quelquefois de ce nom, et qui consiste à nier certaines choses, à rejeter certains dogmes, certaines autorités. Mais la liberté de penser en elle-même ne consiste pas plus à nier qu'à affirmer. On peut nier très servilement lorsqu'on ne fait que répéter ce que l'on a entendu dire ; on peut affirmer très librement lorsqu'on a réfléchi sur ce qu'on affirme et que l'on s'est approprié les raisons que l'on invoque. Il ne faut donc pas dire que la philosophie contribue à faire des révoltés et des sceptiques. Elle sert au contraire à apprendre aux jeunes gens à distinguer la liberté de la révolte et l'examen du scepticisme. C'est l'absence de philosophie qui, au sortir du collège, au premier choc d'une contradiction absolue entre l'école et le monde, fera des révoltés et des sceptiques. C'est une bonne discipline de la raison qui fera des esprits éclairés qui sauront, suivant l'expression de Pascal, « croire où il faut, douter où il faut, affirmer où il faut ».

Ce n'est pas seulement comme méthode et comme forme logique que la philosophie contribue à la culture de l'esprit ; c'est encore en introduisant dans l'esprit un certain nombre de notions qui sont une partie nécessaire et considérable de la raison civilisée. Les notions psychologiques sur les facultés de l'âme, logiques sur les opérations intellectuelles et sur les méthodes, morales sur les différents devoirs, et même métaphysiques sur les notions les plus générales de l'entendement et les principes supérieurs de la nature, ces notions, aussi bien que les notions littéraires et les notions scientifiques sont le fond de la raison humaine. Sans doute ces notions ne restent pas dans [539] l'esprit à l'état de distinction technique et de forme abstraite qui a accompagné leur introduction ; mais elles se fondent avec les autres notions et elles s'incorporent à la substance de l'esprit de manière à devenir le fond commun dont plus tard l'esprit se sert pour former ses pensées sur l'homme et sur la vie. Lorsque cette matière manque, faute d'éducation philosophique, il y a un vide dans l'esprit que l'expérience externe ne peut combler.

III

De la réduction matérielle d'un cours de philosophie : inutile et nuisible.

On a autrefois pensé à conserver sa place à la philosophie dans l'enseignement secondaire, mais en réduisant son domaine et en le réduisant à telle ou telle de ses parties, en apparence plus inoffensive que les autres. Ce n'était en réalité qu'une apparence ; car on avait trouvé moyen par toutes sortes de combinaisons artificielles de faire rentrer sous le nom de logique la philosophie tout entière. C'était donner à l'esprit l'habitude du sophisme que de dissimuler ainsi les choses sous les noms. C'est ainsi que l'existence de Dieu, de l'âme, de la loi morale, de la liberté revenait dans le cours tout aussi bien qu'auparavant, mais seulement à titre « d'applications des règles de la méthode ». Ces grands principes réduits à n'être plus que des exemples de logique (et bientôt peut-être des exemples de grammaire ou d'orthographe) en étaient abaissés et déconsidérés dans l'esprit des élèves et contribuaient à encourager l'esprit de dispute en éloignant l'attention des choses elles-mêmes pour ne la faire porter que sur la forme du raisonnement.

La même réduction, à la vérité, pourrait se faire avec plus de sincérité, en restreignant strictement la philosophie à l'une de ses parties, sans y introduire subrepticement les autres. Ce serait, je suppose, la logique avec quelques notions de psychologie et de morale. Cette solution, en remédiant, si l'on veut, à quelques inconvénients, aurait le défaut de supprimer par là même les principaux avantages d'une culture philosophique. Ce qui caractérise la philosophie, c'est l'unité, l'esprit d'ensemble : c'est le sentiment de l'harmonie universelle. Platon disait: Ὁ φιλόσοφος συνοπτικός. Il disait encore dans le même sens : Ὁ σοφός μουσικός. Est-ce trop demander que de vouloir que le sentiment de l'unité de l'univers ressorte de l'enseignement philosophique? Nous ne le pensons pas. La philosophie, sans doute, doit être proportionnée à l'intelligence des élèves; mais, quoique appropriée au niveau intellectuel de la jeunesse, il faut qu'elle soit philosophie, ou elle n'est rien. L'enfant qui apprend le catéchisme reçoit une instruction appropriée à son âge ; et cependant il y a déjà dans ce petit livre toute une vue sur l'ensemble des choses. L'âme, Dieu, toute la morale y sont contenus. C'est une philosophie [540] en raccourci ; et ce petit enfant aurait donc par là-même une vue plus étendue sur l'univers que celui que l'on aurait réduit à quelques maigres chapitres de logique.

Ce serait d'ailleurs une illusion de croire que l'on peut réduire la philosophie en en limitant le domaine. Ce qui caractérise la philosophie, c'est que tout est dans tout. Toutes les questions s'enveloppent les unes dans les autres. Donnez une seule question à un philosophe : il en fera sortir toutes les autres ; et à moins de lui mettre un bâillon sur la bouche, vous ne l'empêcherez pas de philosopher.

Rien que la définition de la philosophie enveloppe la philosophie tout entière. Vous réduisez-vous à la logique ? Rien n'y fera. *La logique* de Port-Royal, si modeste qu'elle soit, commence par un chapitre sur l'origine des idées ; et l'origine des idées, c'est toute la métaphysique.

IV

Niveau de l'enseignement

Ce n'est donc pas par des réductions matérielles que l'on réussira à corriger ce qu'il peut y avoir d'excessif dans l'ambition philosophique de quelques professeurs. Cette ambition est louable en elle-même, mais elle peut être déplacée. En imposant un frein extérieur, on irriterait sans persuader ; en proscrivant tel ou tel ordre de questions, on leur donnerait l'attrait du fruit défendu ; on ne garantirait pas la sobriété de l'enseignement. Non, ce n'est pas par ces procédés qu'il faut agir : c'est par la raison, par la raison seule ; c'est en s'adressant à l'esprit philosophique lui-même, c'est en partant de l'idée d'une éducation par la philosophie que l'on persuadera aux professeurs de proportionner leur enseignement à l'esprit de la jeunesse. C'est encore philosopher que philosopher par degrés et à dose modérée, en raison de l'inexpérience des esprits.

Nous avons vu que la philosophie entre comme élément nécessaire dans toute éducation ; mais elle n'y entre pas à titre de science pure, de science spéciale ; elle y entre surtout comme un haut moyen de culture intellectuelle et morale, soit comme méthode, soit comme ensemble de notions, mais toujours dans cette mesure, qu'elle est et ne doit être qu'un instrument d'éducation. Il en est de même du reste de toutes les autres parties de l'enseignement. On n'enseigne pas le latin pour faire des latinistes, ni l'histoire pour faire des historiens, ni les sciences pour faire des savants ; de même on n'enseignera pas la philosophie comme une science spéciale ayant elle-même pour but. La philosophie, avons-nous dit, doit être ce qu'elle est, tout ce qu'elle est, et nous n'en rabattons rien ; mais il ne faut pas qu'elle se prenne elle-même pour but. Nos professeurs ne doivent pas oublier une chose, c'est qu'ils sont des professeurs, des éducateurs. Leur travail est bilatéral ; ils ne doivent pas penser tout seuls, mais penser avec les jeunes [541] gens et pour les jeunes gens. Leur enseignement doit être en rapport, composé de la raison savante et de la raison ignorante. Ils doivent se rappeler cet admirable mot de saint Anselme : *fides quaerens intellectum* ; c'est le mot du jeune homme entrant en philosophie, curieux, avide de connaître et de comprendre, et aspirant à transformer ses croyances naïves en convictions raisonnées. L'aider dans ce travail n'est au-dessous d'aucune intelligence, c'est en étant le serviteur des esprits qu'on en est le véritable maître.

Ce ne serait pas d'ailleurs par excès de philosophie, mais par défaut de philosophie que les professeurs croiraient au-dessous d'eux de se mettre au niveau de leurs élèves. Eh quoi ! n'est-ce pas un problème philosophique des plus importants que de chercher par la pratique comment les idées philosophiques s'introduisent dans les esprits qui en ont été jusque-là dépourvus ? On parle de psychologie expérimentale ; mais n'est-ce pas de la psychologie expérimentale au premier chef que l'étude des conditions intellectuelles d'un jeune homme exclusivement formé par les sciences et par les lettres ? On nous dit aujourd'hui que, pour connaître l'homme, il faut commencer par le sauvage, l'animal ou l'aliéné ; cela n'est pas commode ; mais à défaut de ces types rudimentaires ou dégénérés, que l'on n'a pas toujours à sa disposition, ne pourrait-on pas au moins commencer par étudier les esprits, déjà civilisés sans doute, mais au moins privés de la plupart des abstractions philosophiques, et par là même apprendre jusqu'à quel point ces abstractions sont naturelles, immédiates ou éloignées ? On a dit souvent contre la psychologie qu'elle n'est jamais que la psychologie du philosophe. Eh bien ? Quand vous recevez vos élèves au sortir de rhétorique, vous avez l'occasion de faire de la psychologie sur des natures non philosophiques. Pourquoi n'en profitez-vous pas ? Au lieu de vous hâter d'ingurgiter dans ces esprits naïfs votre trop plein d'abstractions philosophiques, faites durer le plus longtemps possible cette innocence

première ; continuez, pendant quelque temps les méthodes littéraires et étudiez ce qui se passe dans ces esprits-là. Je me représente un jeune philosophe qui, sans avoir besoin de travailler en dehors de la classe (sinon pour rédiger des notes), préparerait les éléments d'une étude intitulée : *De l'esprit philosophique chez les jeunes gens qui entrent en philosophie*. On a l'habitude dans les classes d'interroger les élèves sur la leçon faite ; pourquoi ne pas les interroger sur la leçon que l'on va faire ? On verrait par là comment ils pensent avant de leur avoir appris à penser. Un ingénieux philosophe avait eu, il y a quelques années cette idée paradoxale en apparence : c'est que, de même que les sciences sont représentées dans toutes les classes, de même il devrait y avoir un enseignement philosophique dans toutes les classes depuis la huitième jusqu'à la philosophie. C'était là une idée théorique dont nous ne demandons pas l'application, mais comme idée théorique combien cette idée est juste et ingénieuse ! Combien il serait intéressant pour le psychologue de pouvoir suivre dans l'être vivant le progrès des idées abstraites depuis la plus tendre enfance jusqu'à l'adolescence, d'étudier l'imagination, les [542] sentiments, les idées d'art, les idées morales à tous ces étages, et encore plus intéressant en bas qu'en haut. Oh ! combien je voudrais voir nos jeunes philosophes, au lieu de dédaigner l'enseignement modeste que l'on désire d'eux, demander eux-mêmes au contraire à faire une classe de huitième, de s'essayer à des leçons de choses ! Ils vérifieraient ainsi par leur propre expérience les assertions psychologiques de J.-J. Rousseau, et contribueraient pour leur part à cette science qui n'existe encore que par fragments, la psychologie de l'enfant, et à cette autre qui n'existe pas du tout, la psychologie du jeune homme.

V

Méthodes d'enseignement

De ces considérations générales tirons quelques conseils pratiques qui éclairciront notre pensée. Les professeurs de philosophie n'ont pas à aller chercher bien loin les principes de leur enseignement. Ils n'ont qu'à s'appliquer à eux-mêmes les règles qu'ils expliquent tous les jours à leurs élèves, à savoir les règles de Descartes dans son *Discours sur la méthode*.

La première règle consistera à ne donner aux élèves que des idées claires et distinctes, de manière à ne leur proposer pour vrai que ce qui leur paraîtra évidemment être tel. Pour cela, il ne suffit pas que ces notions paraissent claires au professeur : c'est de la clarté pour les élèves qu'il s'agit. Il faut s'assurer par l'interrogation qu'elles ont été bien comprises, que d'autres idées ne sont pas venues à la traverse de celles-là, que des difficultés, dont les jeunes gens eux-mêmes n'ont pas conscience, ne font pas obstacle aux notions reçues et n'en altèrent pas la nature. Il faut que le professeur s'interroge lui-même et se dise : Si tu n'avais pas la longue préparation philosophique que tu as reçue, comprendrais-tu toi-même ces idées qui te paraissent si simples ? Il faut tenir compte des idées moyennes, de ce qu'on appelle le sens commun, trop dédaigné par nos philosophes qui ne réfléchissent pas que le sens commun d'aujourd'hui est le résultat du travail philosophique des siècles. Il faut partir de ce qui est généralement accepté, et, comme dit Descartes, « communément reçu parmi les mieux sensés ». C'était la méthode de Socrate : *διὰ τῶν μάλιστα ὁμολογουμένων ἐπορεύετο*. Aristote lui-même pratique souvent cette méthode. À la vérité, il ne faut pas rester dans ce milieu moyen, puisque la philosophie a précisément pour but de nous apprendre à considérer les idées en elles-mêmes. Mais ces idées moyennes sont des échelons, *ἐπιβάσεις*, comme dit Platon, pour monter plus haut.

La seconde règle de Descartes consiste à « diviser les difficultés ». Cette règle s'applique merveilleusement à l'enseignement de la philosophie. Il ne faut pas traiter toutes les questions à la fois ; il faut les distinguer et les échelonner. C'est un abus et un danger que de donner trop d'idées à digérer en même temps. Chaque question doit être étudiée en elle-même et pour elle-même. C'est le fait de la faiblesse ou de l'inexpérience d'appliquer à tous les sujets [543] les

mêmes formules et de tout résoudre par un « Sésame, ouvre-toi » universel. Il y a, sans doute, une difficulté particulière en philosophie : c'est que dans cette science, comme nous l'avons dit, tout est dans tout ; toutes les questions rentrent les unes dans les autres. C'est là cependant un écueil qu'il faut éviter. Quelque liaison que les problèmes aient ensemble, ils ont cependant chacun leur difficulté propre : il faut les dégager l'un de l'autre et mettre en relief le point spécial de chacun d'eux. Après tout, la pensée est une et le langage est successif, nous sommes obligés, en parlant, de séparer l'attribut du sujet, quoique nous les pensions ensemble : nous avons donc le pouvoir et nous subissons la nécessité de dire les choses les unes après les autres. On doit avertir des rapports ; mais ces rapports n'auront leur prix que lorsque chaque partie du tout aura été étudiée en elle-même. C'est ce que Descartes exprimait ainsi : « Il m'a semblé très raisonnable que les choses qui demandent une particulière attention, et qui doivent être considérées séparément d'avec les autres, fussent mises dans des méditations séparées. » (*Réponses aux 2^e objections*). C'est pourquoi dans la seconde méditation, il se contente d'établir que l'âme est une chose qui pense, et renvoie à la sixième méditation la réelle distinction de l'âme et du corps, quoique la preuve décisive de Descartes soit déjà dans la seconde méditation.

Platon, dans le *Philèbe*, a relevé avec une ironie charmante et une profonde connaissance de la jeunesse l'abus auquel celle-ci est le plus portée et auquel elle se laisse toujours le plus prendre, à savoir celui que nous signalions tout à l'heure et qui consiste à appliquer à tous les sujets et en toute circonstance une formule vague et vide qui, disant tout, ne dit rien en réalité : « Le jeune homme qui se sert pour la première fois de cette formule (*l'un et le plusieurs*), charmé comme s'il avait découvert un trésor de sagesse, est transporté de joie jusqu'à l'enthousiasme, et il n'est point de sujet qu'il ne se plaise à remuer, tantôt le roulant et le confondant en un, tantôt le développant et le coupant par morceaux, s'embarrassant lui-même et quiconque l'approche, plus jeune ou plus vieux ou de même âge que lui ; il ne fait quartier ni à son père, ni à sa mère, ni à aucun de ceux qui l'écoutent ; il attaque non seulement tous les hommes, mais en quelque sorte tous les êtres, et je réponds qu'il n'épargnerait aucun barbare s'il pouvait se procurer un truchement. »

La troisième règle, qui se déduit des deux autres, c'est qu'il faut procéder graduellement, aller du simple au composé, du plus facile au plus difficile. Il est certain que, tout en commençant par un petit nombre d'idées à la fois et en divisant et en graduant les difficultés et les problèmes, il faut néanmoins avancer ; à mesure que le nombre d'idées augmentera et qu'on aura résolu plus de problèmes, on pourra présenter aux esprits des idées plus complexes et des difficultés plus grandes. En un mot, il est dans la nature des choses que le cours de philosophie soit plus fort à la fin qu'au commencement. Mais il reste cependant une difficulté à résoudre : c'est de savoir quelle sera la limite où l'on s'arrêtera. Où finit l'enseignement secondaire ? Où commence [544] l'enseignement supérieur ? Nous avons dit déjà que cette délimitation ne peut pas se faire par la réduction des matières ; car cela ne servirait à rien, puisqu'il peut y avoir une logique transcendante comme une métaphysique transcendante : on peut raffiner sur les sensations aussi bien que sur les idées. Nous croyons qu'il n'y a ici d'autre règle que le tact et l'expérience du professeur : cela dépend aussi beaucoup de la force de la classe et des élèves. Il en est du reste de même dans la rhétorique. Dans certaines classes très fortes on pourra aller assez loin en littérature ; dans d'autres, on côtoiera le modeste rivage du baccalauréat. Sans déprécier le baccalauréat, on ne peut nier qu'il ne soit surtout fait pour les masses ; les élèves d'élite méritent qu'on les porte plus haut. Il serait vraiment injuste que des esprits distingués fussent condamnés aux idées médiocres par égard pour l'intelligence médiocre de leurs camarades. Une tradition nouvelle, qui s'est introduite dans nos classes de philosophie, a contribué à en élever le niveau d'une manière un peu exagérée : c'est l'usage des vétérans. Autrefois il n'y avait de vétérans qu'en rhétorique ; aujourd'hui on fait deux et quelquefois trois années de philosophie. Quoi d'étonnant que ces élèves ne se contentent pas de la classe de l'année précédente et poussent malgré lui le professeur en avant. On voit combien peut être variable la force d'une classe en philosophie. Il n'y a pas ici d'autres conseils à donner que ceux que nous avons donnés plus haut et qui doivent servir de direction et d'orientation : considérer surtout la philosophie comme une partie et un

moyen de l'éducation en général, et non comme une science spéciale ; aimer les esprits des élèves plus que le sien propre, préparer des hommes et non des professeurs de philosophie.

VI

Les doctrines en philosophie

Ce rapport serait incomplet si nous éludions la difficulté qui porte sur l'un des points les plus importants et les plus délicats du sujet, à savoir la nature des doctrines qui seront enseignées en philosophie.

Il est un point d'abord sur lequel tout le monde est d'accord, c'est qu'il n'y a plus de philosophie officielle, de philosophie d'État, telle qu'on se représente avoir été celle de l'enseignement philosophique depuis 1830 jusqu'en 1852. Peut-être au point de vue historique on n'a pas apprécié cet enseignement du passé avec équité et avec une suffisante intelligence des conditions dans lesquelles il s'est produit. Mais c'est là une question d'histoire sur laquelle il n'y a pas à revenir en ce moment. La vérité acquise est celle-ci : il n'y a plus de philosophie d'État, pas plus que de religion d'État.

C'est aujourd'hui le régime sous lequel nous vivons depuis une vingtaine d'années. Les deux grands examens qui ouvrent l'entrée de l'enseignement philosophique, soit dans les lycées, soit dans les Facultés, l'agrégation et le doctorat ès lettres, reposent sur le principe de la liberté.

Maintenant, cependant, nos professeurs de philosophie sont trop [545] éclairés, trop philosophes pour ne pas comprendre qu'il y a une différence, quant au degré de liberté, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ; voici pourquoi :

D'abord les élèves de philosophie dans nos lycées sont de tout jeunes gens, dépourvus quand ils entrent dans cette classe de toute notion philosophique et, par conséquent, sans défense contre les opinions de leurs professeurs. Dans les Facultés, les auditeurs sont des hommes faits qui ont eux-mêmes la plupart du temps leurs propres doctrines philosophiques. Ils peuvent contrôler, contredire, juger les opinions du professeur, ce que les élèves de nos lycées ne peuvent pas faire. De là pour les professeurs une grande responsabilité qui leur impose une extrême réserve : réserve d'autant plus nécessaire que les jeunes gens sont toujours portés à pousser à l'extrême les idées qu'ils reçoivent du dehors, et à supprimer en tout les nuances, les degrés, les tempéraments. Un second fait accroît encore cette responsabilité : c'est qu'ils enseignent dans un lieu fermé où nul ne pénètre que leurs élèves, si ce n'est, et rarement, un proviseur ou un inspecteur. Dans les cours des Facultés, il y a un contrôle public, un jugement de l'opinion, une tradition faite. On sait d'avance que l'on va entendre un néo-kantien, un positiviste, un psychophysicien. Ceux qui n'aiment pas ces idées peuvent ne pas venir ou ne pas y envoyer leurs enfants. Mais ici, dans cet enseignement à huis clos et dont les professeurs changent souvent, je ne puis savoir d'avance quel enseignement on va donner à mes enfants. Je n'ai aucun moyen de le juger. Même les rédactions sont un critérium insuffisant, puisqu'il y a, en outre, les interrogations, les conversations, les corrections de devoirs. De plus, le professeur n'est pas connu ; souvent il est jeune : il vient de sortir des bancs de l'école. Que pense-t-il ? Que ne pense-t-il point ? On n'en sait rien. Croit-on que, dans ces conditions, les familles puissent donner leur confiance à l'Université, s'il n'y a pas un accord tacite qui les garantisse que la liberté individuelle du professeur ne passera pas certaines limites et qu'il ne s'éloignera pas trop du niveau d'idées moyennes sur lesquelles jusqu'ici ont reposé les sociétés ?

Ces considérations se fortifient encore de ce fait que cet enseignement est, dans une certaine mesure, obligatoire. Il ne l'est pas, sans doute, comme au temps du monopole. On n'est pas forcé de venir dans nos lycées ; mais ce qui est obligatoire, c'est l'examen de philosophie. Or l'expérience prouve que la meilleure manière de se préparer à cet examen est encore une classe de philosophie ; comme il n'y a que deux sortes d'établissements où il y ait des classes de ce genre,

les établissements ecclésiastiques et les lycées, ceux qui ne veulent pas des premiers et qui veulent cependant une classe ont, en quelque sorte, la carte forcée : de là encore une raison nouvelle pour le professeur d'apporter une grande réserve dans l'expression de ses opinions individuelles. Il y a donc des limites fixées par la nature des choses.

[546] Quelles sont ces limites ? Il nous semble que, quelque grande que soit la liberté laissée au professeur et la diversité des directions entre lesquelles il peut choisir sa voie, il y a cependant un fond de principes qui ne peuvent être mis en question. Ce sont ceux qui sont contenus dans l'idée même d'une éducation, et sans lesquels l'idée d'une éducation serait quelque chose de contradictoire. Que l'on nous permette un exemple : l'État enseigne les lettres depuis un temps immémorial et, sans doute, il ne doit pas imposer à ses professeurs ni s'imposer à lui-même une orthodoxie étroite en matière littéraire : défendre, par exemple, à un professeur d'admirer Shakespeare et Victor Hugo, ne lui permettre que l'admiration de Virgile et de Racine, serait complètement absurde ; mais, quelque large que puisse être l'éclectisme de l'État, il y a cependant un principe sous-entendu et sans lequel il n'y aurait plus du tout d'éducation littéraire : c'est qu'il y a des œuvres belles et d'autres qui ne le sont pas, des œuvres nobles et sublimes, et d'autres basses, plates et grossières ; et si l'État doit être absolument indifférent en matière littéraire, quelle raison aurait-il de se donner tant de mal, de dépenser tant d'argent, de s'imposer une administration si accablante ? Il aurait tout intérêt à laisser chacun s'instruire comme il le voudrait et à telle école qu'il lui plairait. Ainsi, l'idée même d'une éducation littéraire, à moins de se détruire elle-même, repose sur la distinction du beau et du laid, c'est-à-dire de ce qui est noble, pur, délicat, et de ce qui est bas, grossier, vulgaire, insignifiant. Or cette distinction est le fond de la morale aussi bien que de la littérature. En même temps que l'État élève les esprits, il doit élever les âmes, et cela dans les deux sens du mot : donner l'éducation et diriger vers le haut les âmes que la nature entraîne vers le bas. Telle est la pensée fondamentale que l'État doit maintenir, ou il n'a plus qu'à abdiquer. Or cette pensée, c'est ce que l'on appelle la distinction de la chair et de l'esprit, de l'animal et de l'homme, du plaisir et de la vertu, des passions et de la raison ; et la loi qui nous prescrit de sacrifier et de subordonner ce qui est plat et vulgaire à ce qui est généreux, noble et délicat est que l'on appelle la loi du *devoir*. Il ne peut donc y avoir pour un État d'autre morale que la morale du devoir, ni d'autre philosophie que celle qui rend possible une morale du devoir. Toutes les convictions abstraites et épineuses de la philosophie et de la morale doivent céder devant ces considérations impérieuses et imposantes ; et, libres dans le domaine de la science pure, s'évanouir devant la nécessité pratique de former des hommes.

VII

Exercices pratiques

De ces hautes considérations descendons à des conseils plus modestes. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement philosophique se compose de quatre parties distinctes qui doivent être maintenues dans [547] une certaine proportion. Ces quatre parties sont : le cours proprement dit, ou la leçon ; l'interrogation des élèves, la correction des devoirs et l'explication des textes. Nous avons déjà parlé de ces divers exercices au point de vue de la philosophie en général : considérons les maintenant en eux-mêmes.

On a quelquefois proposé de supprimer l'enseignement doctrinal suivi, c'est-à-dire la leçon, et de le remplacer, soit par l'interrogation, soit par l'explication des textes. Aucun professeur ayant l'expérience de l'enseignement ne souscrira à l'une ou l'autre de ces deux propositions. Sans doute l'interrogation doit avoir une très grande place ; et nous avons nous-même recommandé l'interrogation avant la leçon, comme excellent exercice préparatoire. Mais il ne peut pas conduire très loin, à moins qu'on ne se substitue soi-même à l'élève, et qu'on ne fasse une véritable leçon

sous forme d'interrogation apparente entrecoupée par des *oui* et des *non* absolument inutiles, comme cela a lieu dans les *Dialogues* de Platon, d'une manière, il faut l'avouer, assez monotone et très fatigante pour l'esprit. Sans doute, il faut que l'élève apprenne à penser par lui-même ; mais pour cela il lui faut un certain fonds d'idées qu'il ne trouvera pas tout seul et pour qu'il les comprenne et devienne capable de les discuter, il faut qu'elles lui soient présentées d'une manière suivie, logique et graduée. L'interrogation a trop de hasards ; ou, si elle n'en a pas, c'est qu'elle est une fausse leçon. Il en est de même de l'explication des textes. L'élève aimera toujours mieux entendre une parole vivante que de suivre un texte mort et qui ne parle pas. Autant cet exercice est utile et fécond quand il est soutenu par un bon cours, autant il est froid et difficile quand on en veut en faire le fond d'un enseignement. La plupart des grands livres de philosophie n'ont pas été faits pour les écoliers : chacun a sa méthode propre et ses vues systématiques. L'élève verra autant de philosophies différentes qu'il lira d'auteurs divers. De plus le commentaire que le maître devra donner est nécessairement coupé, irrégulier ; ce sont des notes comme celles que l'on met au bas des pages et qui ne donnent rien de suivi. En un mot, il faut fournir à l'élève une certaine matière à l'aide de laquelle il puisse ensuite lire et comprendre les auteurs, les discuter et, à l'aide de son maître, les juger. Telle est la raison d'être de la leçon, sans laquelle on n'agira jamais sur un auditoire d'écoliers, — Quant à la manière de faire le cours, il n'y a pas lieu d'imposer une méthode uniforme. Mais si le système des rédactions est pratiqué, il faut vérifier les résultats qu'il donne pour la majorité des élèves. Les rédactions de la seconde moitié de la classe sont-elles de telle nature qu'il y ait pour les élèves péril plutôt que profit à s'en servir on vue de l'examen, on devra changer de système. Mettre un élève dans la nécessité de se pourvoir en dehors du cours, c'est en réalité le désintéresser du cours et lui donner le droit de n'être plus à la classe. Le mieux est de joindre à une leçon orale un sommaire dicté soit avant, soit après la leçon : et ce sommaire doit être assez étendu pour que les élèves puissent y retrouver toute la substance de la leçon et soient, par suite, dispensés de la [548] rédiger. Quelques professeurs trouvent avantage à distribuer à leurs élèves des sommaires autographiés.

Il faut, d'autre part, que l'élève intervienne d'une manière active dans la classe ; le mettre en scène et le forcer de parler, tel est l'office de l'interrogation. C'est une des tâches les plus pénibles du professeur, on le sait ; car il faut qu'il soit toujours prêt à suivre les tâtonnements d'une pensée inexpérimentée qui s'essaie, qui n'a pas de mots à sa disposition, qui chancelle à chaque pas. Le talent de l'interrogateur consiste non pas à se substituer à l'élève en répondant pour lui et en répétant ce qu'il a dit dans le cours, mais au contraire à faire valoir autant que possible la réponse de l'élève, en la lui traduisant à lui-même, en lui fournissant les idées qu'il cherche et les mots qu'il n'a pas, jusqu'à ce qu'il apprenne à marcher seul et à diriger librement sa pensée et sa parole. Chez les plus forts, il faut éveiller leurs propres idées, leur signaler les difficultés, leur ouvrir certains problèmes. C'est surtout dans la liberté d'une conversation contradictoire que l'on peut, dans une certaine mesure, chez les sujets d'élite, dépasser le niveau moyen.

La correction des devoirs est encore un moyen très efficace de faire intervenir activement l'élève dans la classe : car c'est une occasion encore d'interrogation, de discussion, de conversation. L'élève a naturellement plus d'idées, la plume à la main, qu'il n'en a par la parole : car il est plus habitué à écrire qu'à parler. Il a aussi plus de facilité à parler sur sa propre pensée que sur celle du maître. Évidemment ce seront les copies des meilleurs élèves qui seront les plus suggestives et les plus intéressantes pour tous. Ce n'est pas une raison pour négliger les autres ; et il est souvent possible de transformer une copie faible en copie passable en montrant à l'élève comment, dans son propre plan et avec ses propres idées, si faibles qu'elles soient, il serait possible de faire quelque chose de meilleur. Rien n'encourage mieux un esprit médiocre et qui voudrait travailler que de lui persuader que son travail n'est pas nul, même lorsqu'il ne s'en faut pas de beaucoup.

Enfin le dernier exercice est celui de l'explication des textes. Il est utile d'insister sur l'intérêt et l'importance de cet exercice qui est encore une occasion de faire parler l'élève, de s'assurer qu'il comprend. Il ne faut pas oublier que parmi les auteurs précités il y en a de grecs et de latins qui

doivent être expliqués dans le texte afin que, jusqu'au dernier moment de leurs classes, les élèves ne perdent pas complètement de vue les études classiques.

Tel est l'ensemble d'idées qui nous paraissent devoir diriger l'enseignement philosophique dans nos lycées. Cet enseignement doit être surtout *propédeutique*, comme dit Kant, c'est-à-dire préparatoire. C'est une introduction à la science philosophique. Ceux qui voudront la pousser plus loin et l'étudier comme science pure pourront le faire en suivant les cours de nos Facultés. Ils le feront surtout d'une manière utile, en se préparant à la licence en philosophie.