

Introduzione

L'autore, profondo conoscitore della realtà filosofica italiana, si interroga sulle caratteristiche dell'insegnamento della filosofia in Italia, incentrato sul rapporto tra filosofia e la sua storia. L'autore fa una rapida analisi dell'insegnamento della filosofia incentrato sul rapporto tra la filosofia e la sua storia. L'autore fa una rapida analisi storica dell'insegnamento della filosofia nel nostro paese a partire dalla riforma Gentile sino ai Programmi Brocca. Inseguito delinea un confronto tra il modello italiano e il modello francese, proponendo un'interessante quanto ardita interpretazione della diversità tra i due paesi a proposito.

Secondo il D'Yvoire nel nostro paese esiste un'affinità e un forte legame tra filosofia e cultura letteraria di tradizione filologica, perché la stessa formazione della lingua italiana si è costruita su un piano letterario di origine umanistica. La stessa formazione dell'identità nazionale italiana si è costruita su un piano linguistico letterario ancor prima che su un piano politico. Questo fenomeno, secondo l'autore, ha legittimato una naturale tendenza italiana all'impostazione storica dell'insegnamento delle discipline e quindi della filosofia.

In Francia invece l'insegnamento della filosofia sarebbe stato sganciato da ogni riferimento a opzioni culturali di qualunque natura, anche perché l'unità politica del paese era già cosa compiuta e non abbisognava di supporti culturali per rafforzarsi e sostenersi.

Il lavoro di D'Yvoire ci risulta interessante non solo per gli specifici contenuti di merito: ci consente, infatti, un'esperienza di decentramento dalle immagini che abbiamo su noi stessi e dai nostri pregiudizi. La lettura del lavoro ci offre la possibilità di avere informazioni su come la situazione dell'insegnamento della filosofia in Italia viene vista dall'esterno del nostro piccolo mondo.

JEAN D'YVOIRE

LA LECTURE DES TEXTES DANS L'ENSEIGNEMENT ITALIEN DE LA PHILOSOPHIE

C'est à travers la question de la lecture des textes philosophiques que je m'interrogerai ici sur les caractéristiques de l'enseignement de la philosophie en Italie. Cette question touche en effet à la conception même des rapports de la philosophie à son histoire qui est au cœur de l'enseignement italien de cette discipline. De plus, elle est révélatrice d'une évolution récente, qui est encore loin d'être achevée.

Deux facteurs sont en effet révélateurs de la place croissante faite à la lecture des textes philosophiques : les programmes expérimentaux de la Commission Brocca¹, adoptés

1. La Commission Brocca, constituée à la fin des années quatre-vingt a élaboré des programmes expérimentaux, donnant ainsi un cadre à une expérimentation jusqu'alors "spontanée" d'un nombre croissant d'établissements. La commission chargée d'établir les programmes de philosophie était dirigée par le professeur Enrico Berti. A la fin de 1996, le ministre Berlinguer de l'instruction publique et des universités du gouvernement Prodi a confié à une commission de 40 "sages" la tâche d'élaborer les grandes lignes d'une réforme profonde de l'école élémentaire et secondaire. Il a suspendu à cette occasion l'extension de l'expérimentation Brocca. Dans son rapport, la Commission des 40 sages, dirigée par Roberto Maragliano, consacre une partie significative à l'enseignement de la philosophie. On lit ainsi, dans la synthèse de ce rapport rendue publique le 13 mai 1997 : "Quant à l'enseignement de la philosophie – spécificité positive de l'école italienne –, il n'y a pas de raison à

dans au moins une section de la moitié environ des établissements secondaires, et les ouvrages scolaires utilisés par les professeurs dans leur classe : les premiers précisent que l'étude des " nœuds " essentiels à partir desquels s'est développée la philosophie devra se faire " à travers la lecture directe des textes (que ce soient des œuvres complètes ou des extraits) " ; les seconds associent désormais systématiquement une anthologie au traditionnel manuel², répondant ainsi à une demande croissante des professeurs, ou même proposent de façon originale des choix de textes organisés autour de " nœuds " problématiques³.

Le recours aux textes philosophiques n'est cependant pas foncièrement nouveau. Giovanni Gentile, l'auteur de la réforme décisive de 1923 qui a donné à l'enseignement philosophique italien son cadre et ses principes, souhaitait, dès 1900, en réaction au projet du ministère de l'Instruction publique de dissolution de l'enseignement de la philosophie dans les autres disciplines humanistes, " que les élèves goûtent à certains des passages les plus célèbres et les plus importants de cette très grande littérature qu'a produit l'esprit philosophique. [...] Il est nécessaire, disait-il, qu'ils assistent de leurs propres yeux, par la lecture des classiques de la philosophie, à la découverte de la vérité et qu'ils participent à l'acte même de cette découverte " ⁴. Prenant exemple sur la France, il prônait la constitution de bibliothèques d'œuvres philosophiques publiées spécialement pour les élèves des lycées.

Mais il ne fut à l'époque guère entendu : sa réforme connut dans les années qui suivirent, avec les programmes Giuliano de 1930 et 1932, des infléchissements sensibles qui donnèrent une plus grande importance au cadre historique des auteurs étudiés et renforçaient le rôle du manuel d'histoire de la philosophie. Le décret De Vecchi de 1936 scellait cette évolution et accordait la prévalence à l'étude du manuel d'histoire de la philosophie sur la lecture directe des œuvres philosophiques.

La perspective historique, qui, chez Gentile, procédait d'une conception idéaliste pour laquelle " la succession historique n'est autre que le développement même de la pensée ", s'est concrétisée par le fait que l'enseignement de la philosophie et de l'histoire ont été, depuis sa réforme, confiés à un même professeur. Certes, les présupposés philosophiques gentiliens de cette perspective historique furent par la suite remis en question, mais l'approche historique ne s'en est pas moins trouvée confirmée ; elle a trouvé sa pleine expression dans

l'étendre, dans sa forme historique actuelle, à d'autres écoles secondaires que les lycées [il existe à côté des lycées des instituts techniques et professionnels, ndt]. Il est nécessaire de réfléchir à un enseignement qui soit valable pour tous (mais pas avant 15 ou 16 ans), et donc aussi aux jeunes des actuels instituts techniques et professionnels : un enseignement qui devra passer en revue des idées majeures et qui servira à la construction de leur identité et à leur réflexion sur leur présence au monde (*stare nel mondo*). Pour la période qui suit la scolarité obligatoire, on devra donc penser à un enseignement d'"éléments de philosophie" (pour tous, quelle que soit l'orientation choisie) qui puisse traiter de façon exemplaire de questions d'éthique nécessaires à la compréhension des formes de validation et d'argumentation ayant cours dans le domaine des valeurs, de la justice, etc., à partir des thèmes [comme ceux] des droits et devoirs, de la citoyenneté, de la bioéthique, de la médecine; de questions de logiques, de vérité et de plausibilité en relation aux problèmes épistémologiques et aux différentes formes de langage de la conviction et de la persuasion. C'est une tâche didactique qui peut être menée à bien à partir de textes philosophiques accessibles, même classiques ".

2. On citera l'anthologie de Carlo Sini, largement diffusée dans les années quatre-vingt (*I Filosofi e le opere*, Principato, 1979) ou celle de N. Abbagnano et G. Fornero (*Protagonisti e testi della filosofia*, Paravia, 1996). Les ouvrages comportant une partie anthologique et une partie d'histoire de la philosophie répondent le mieux à la demande (par exemple M. Trombino, *Filosofia, Tesi percorsi*, Poseidonia, Bologna, 1997). Je remercie M. Trombino pour les indications qu'il m'a données à ce sujet.

3 . Ainsi *Dentro la filosofia. Nodi percorsi profili*, coordonné par Fabio Palchetti, Zanichelli, Bologna, 1996 ou *La filosofia a traverso i testi. Profili temi autori* coordonné par Lydia Tornatore, Gaspere Polizzi, Pietro Antonio Ferrisi et Enzo Ruffaldi, Loescher, Torino, 1996.

4 . *L'insegnamento della filosofia nei licei*, Palerme, 1900, p. 205-206, réédité en 1920 sous le titre *Difesa della filosofia*. Sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie dans les lycées, cf. Vittorio Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, La Nuova Italia, Florence, 1970, rééd. CLUEB, Bologne, 1990.

l'idée développée par Eugenio Garin⁵ selon laquelle la philosophie est “ savoir historique ”. Cependant, si la philosophie de Gentile induisait et justifiait philosophiquement un enseignement recourant à la lecture des œuvres philosophiques, ce n'était pas nécessairement le cas de ceux qui revendiquaient une approche historique et s'opposaient à la “ méthode systématique ” et dogmatique traditionnelle défendue par l'Église. Cette “ méthode historique ”, se voulant essentiellement antidogmatique et laïque, portait en germe la possibilité – le risque dirions-nous dans le contexte français – d'une approche finalement historico-culturelle, voire relativiste, doxographique et historiciste de la discipline pour laquelle la lecture des textes devient secondaire.

Si on compare alors les principes, les finalités, les modalités de l'enseignement de la philosophie en Italie et en France – bref, le sens même qui lui est donné de part et d'autre des Alpes – alors apparaissent des oppositions dont il n'est pas difficile de relever les traits en les grossissant. D'un côté il revêt la forme d'un enseignement d'histoire de la philosophie ; de l'autre, au contraire, il se tient à distance de cette histoire et se veut essentiellement un enseignement *philosophique*. S'il vise en Italie l'acquisition d'une culture de type historique, il vise en France la formation du jugement et de la pensée libres, de la réflexion critique et de la raison autonome. D'un côté, les études de philosophie, sont avec l'études des lettres et de l'histoire au cœur du modèle d'excellence qu'a longtemps représenté le lycée classique en Italie, et participent à la formation de l'homme cultivé ; de l'autre, la classe de philosophie, qui est au terme des études secondaires françaises “ un des traits les plus importants ” (*Instructions officielles*, 1925, A. de Monzie), et comme l'élément d'excellence de ces études, en réfléchit “ la portée et la valeur ”, pour former “ des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert [la] société démocratique ” (*idem*).

La lecture et l'étude des textes ne peuvent avoir le même sens dans des contextes aussi différents. Dans un cas, elle tend à illustrer un propos, à présenter la pensée d'un auteur, dans l'autre, elle tend à servir de point de départ à une démarche réflexive qui s'attache, par delà le texte, à la pensée conceptuelle qui l'anime, à “ la chose même ”. Dans un cas, elle vise à recontextualiser le texte, dans l'autre elle s'efforce d'en saisir l'intérêt philosophique, la portée universelle, par delà son contexte. A une démarche d'appropriation savante s'opposerait une démarche de mise à distance réflexive.

Ambiguïtés du recours au texte philosophique

Une telle comparaison, une telle confrontation, si elle semble apporter une utile clarification, n'en a pas moins un intérêt limité. Elle permet certes de dégager la cohérence propre à chacune de ces traditions d'enseignement de la philosophie, mais elle ne vaut que dans la mesure où l'on en reste aux orientations générales – plus idéologiques sans doute que philosophiques – de ces enseignements, et non lorsqu'on prête attention aux difficultés, aux ambiguïtés qui les traversent dans l'un et l'autre pays. Que l'on s'interroge, de l'intérieur, sur ces ambiguïtés et ces difficultés, et l'on sera ramené à la problématique philosophique du statut du texte et de la lecture.

La lecture des textes philosophiques, qui depuis peu voit donc son importance

5. Eugenio Garin, formé à l'école des exigences de la philologie et de l'histoire est l'une des figures les plus importantes de la philosophie italienne ; il n'a guère théorisé sa propre conception de la philosophie, si ce n'est dans les trois articles recueillis justement sous le titre *La filosofia come sapere storico*, Laterza, Bari, 1959.

s'accroître sensiblement dans l'enseignement italien, relève d'une approche de l'enseignement de la discipline qui ne se laisse en effet pas ramener purement et simplement à cette vision de la question : la réhabilitation de la lecture des textes s'inscrit dans le prolongement des réactions suscitées par la réduction de la philosophie, dans les années soixante-dix, à un enseignement de " sciences humaines " : ces réactions ont conduit à réaffirmer la spécificité de la discipline⁶ sans que soit toutefois écartée la dimension historico-culturelle de cet enseignement. C'est dire que la lecture des textes philosophiques se nourrit, dans l'enseignement italien, d'orientations et d'exigences différentes : à lire les programmes de la Commission Brocca ou à s'informer sur les pratiques d'enseignement, elle semble relever, on va le montrer, de différentes approches.

1. dans les programmes Brocca

Le recours aux textes philosophiques tel qu'il est prescrit par les programmes Brocca⁷ n'apparaît explicitement que dans les objectifs et non dans les finalités de l'enseignement de la discipline.

Le " développement de l'autonomie du sujet ", l'" exercice de la réflexion critique ", l'" aptitude à la problématisation " sont autant de finalités dont le sens s'inscrit en référence à l'horizon essentiellement culturel – à caractère humaniste et éthique – de l'enseignement dispensé au lycée. La discipline philosophique contribue à accomplir, à achever cette " formation culturelle ". Alors que l'enseignement philosophique français doit permettre aux jeunes gens " de saisir par [un] effort intellectuel d'un genre nouveau la portée et la valeur des études mêmes qui les ont occupées jusque là " et d'" exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique " (*Instructions officielles* de 1925), il doit, en Italie, accompagner les trois années d'études du lycée et éclairer leurs choix à la faveur d'une prise de conscience " historico-critico-problématique ".

Dans ce cadre la lecture des textes philosophiques est introduite non pas tant pour former le jugement à saisir par delà la culture acquise le principe ou l'exigence d'une raison universelle, mais pour lui permettre de réfléchir cette culture, de la faire résonner pour ainsi dire dans son contexte. Elle fait l'objet d'une formation, d'un apprentissage dont les programmes Brocca précisent les opérations comme autant d'objectifs : l'" analyse des textes " passe par le " repérage des idées centrales ", la " reconstruction des stratégies argumentatives " et leur " recontextualisation " dans la pensée de leur auteur et dans leur époque. La façon dont ces différents objectifs s'articulent entre eux n'est pas précisée. La méthodologie de la lecture des textes qu'ils esquissent fait l'objet de recherches didactiques récentes qui s'attachent à la préciser⁸. Elle participe d'une double approche : les " indications

6. Précisons toutefois que l'enquête menée par la Società filosofica italiana auprès de 373 professeurs de philosophie enseignant dans les établissements expérimentaux laisse apparaître qu'à la question " Comment se caractérise votre enseignement dans le champ de l'expérimentation ? " les réponses sont les suivantes : " c'est avant tout un enseignement d'histoire de la pensée scientifique : 4,8 %; c'est avant tout un enseignement de sciences humaines et sociales : 7,2 %; C'est un enseignement qui est à mi chemin entre un enseignement de philosophie au sens vrai et propre et un enseignement de sciences humaines et sociales : 33,2%; C'est un enseignement de philosophie qui met en premier plan la spécificité de la discipline : 51,5%; autres : 3,2 " in C. Lanzetti et C. Quarenghi, *L'insegnamento della filosofia nelle scuole sperimentali, Rapporto della Società filosofica italiana*, Laterza, Rome - Bari, 1994, question n° 26, p. 159.

7. On trouvera ces programmes dans le numéro 145 du *Bollettino della Società filosofica italiana*, janvier-avril 1992, p. 5-25. Une traduction partielle en est donnée en appendice.

8. On citera par exemple : G. De Lucia, " Come affrontare la lettura del testo. Una proposta ", in *Bollettino della SFI*, n° 157, p. 33 sq.; M. De Pasquale, " Il testo filosofico nell'insegnamento della filosofia. Protocollo degli obiettivi e delle operazioni nelle varie fasi dell'attività didattica che si svolge intorno alla lettura del testo filosofico " (à paraître : je remercie Mario De Pasquale de me l'avoir communiqué). Il serait intéressant de

méthodologiques ” qui, dans les programmes Brocca, suivent la présentation de ces objectifs suggèrent que par la lecture des textes soient explicitées les “ structures de la discipline en termes sémantiques (langage, concepts, théories), syntaxiques (modèles d’argumentation et de vérification des hypothèses), historico-critiques (par référence au contexte) ” ; elles affirment par ailleurs que cet enseignement doit développer la “ capacité à dialoguer avec les auteurs ” et “ établir des médiations entre les textes des philosophes et le monde culturel des jeunes ”.

D’un côté le texte est considéré dans son objectivité linguistique et historique, de l’autre il apparaît comme l’expression d’une parole présente, d’une pensée en acte. Dans un cas il se prête à une analyse selon les trois domaines de la linguistique qui, sans clore le texte sur lui-même, en projette le sens dans le champ des idées, la forme argumentative dans le champ des procédés du raisonnement, et la portée dans le champ de l’histoire. Dans l’autre, la lecture manifeste une recherche vivante et revêt la forme d’un dialogue. Y a-t-il incompatibilité ou complémentarité entre ces deux approches du texte philosophique présentes dans les programmes Brocca ?

2. dans les pratiques d’enseignement

Une ambiguïté assez comparable transparaît à la lecture de l’enquête menée par la SFI auprès des professeurs de philosophie, et en particulier de ceux qui enseignent dans des établissements ayant opté pour des programmes expérimentaux⁹.

Les professeurs recourant à la lecture d’extraits d’œuvres philosophiques sont nombreux : 55 % de ceux qui ont répondu à cette enquête y ont recours assez souvent et 26,5 % très souvent (question n°136). Mais le recours au texte sert à illustrer et à vérifier les explications du professeurs pour 60 % d’entre eux, alors que moins de 20 % s’en servent comme point de départ à leur explication (n° 88, 89). Seuls 20 % mentionnent parmi les capacités que leur enseignement a le plus développé parmi leurs élèves la capacité à lire et à comprendre un texte (n° 168), et celle-ci est une de leurs finalités pour seulement 16,5 % (n° 181). Est-ce à dire que le recours au texte importe dans la mesure où il sert ces autres finalités que sont a) la “ réflexion en termes rationnels (et non émotionnels) des problèmes de la réalité et de l’existence ” (finalité pour 44 % des professeurs), b) la “ compréhension critique de notre temps ” (finalité pour 34 %), ou encore c) la connaissance de la pensée des différents auteurs (finalité pour 15 %, mais compétence que l’enseignement de la philosophie développe le plus chez les élèves pour 27 %) ? La lecture des textes sert à confirmer, à illustrer les connaissances et à en vérifier l’acquisition – celles-ci restant la base et l’essentiel de l’enseignement de la discipline – mais elle participe aussi d’un enseignement dont les finalités, aux yeux d’une majorité des professeurs, résident dans le développement de la réflexion, de la compréhension critiques.

Dans quelle mesure la lecture des textes sert-elle effectivement plus à développer de telles capacités qu’à acquérir une culture philosophique, il nous est difficile de le dire. Il se

montrer dans quelle mesure ces approches méthodologiques et didactiques traitent les ambiguïtés et difficultés que rencontre, selon des biais différents la lecture des textes dans l’enseignement italien comme , on va le voir, dans l’enseignement français : elles relativisent fortement les différences entre les traditions italienne et française.

9. C. Lanzetti et C. Quarenghi, *op. cit.*. L’enquête menée auprès des professeurs des lycées non expérimentaux fait apparaître de mêmes résultats. Ainsi, à la question “ Quel est l’aspect qui est mis en évidence lors de l’étude d’un auteur ? ”, plus de 37% ont pour premier choix “ l’exposition de sa pensée dans une perspective historique ” alors que seuls 3 % choisissent “ l’analyse critique directe d’un de ses textes ”. Mais plus de 50 % d’entre eux utilisent souvent ou régulièrement une anthologie de textes originaux. Cf. L. Vigone e C. Lanzetti, *L’insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, Laterza, Bari-Roma, 1987 (p. 194 et 192).

peut qu'elle soit mise au service d'une culture réfléchie et qu'elle serve à donner une intelligence vivante du savoir philosophique au regard des exigences du présent. Dans ce cas, elle est bien à la charnière, au cœur de l'enseignement. Il se peut aussi qu'elle contribue à développer non plus tant cette culture réfléchie que des capacités de réflexion et de dialogue, qui, dans la façon dont elles sont évoquées, semblent renvoyer au modèle habermassien de la discussion rationnelle. Et dans ce cas, le recours à la lecture des textes participe d'une évolution de l'enseignement de la discipline. Dans le premier cas l'accent mis sur la lecture des textes dans l'enseignement secondaire confirmerait la prégnance du modèle universitaire (et savant) de l'enseignement de la philosophie. Dans l'autre, elle contribuerait à donner une fonction " civique " à l'enseignement de la philosophie qui démarquerait l'enseignement secondaire de l'enseignement universitaire de cette discipline. Le fait que les auteurs d'un nombre croissant de manuels et d'anthologies destinés aux lycées sont depuis peu des professeurs de l'enseignement secondaire et non plus des universitaires renforce cette seconde hypothèse.

Le double statut du texte philosophique que font apparaître les programmes Brocca (tantôt document que l'on doit apprendre à réinscrire dans son contexte, tantôt parole vivante avec laquelle l'élève-lecteur est incité à dialoguer), la place paradoxale qui, à lire l'enquête menée par la SFI, lui est faite par les professeurs dans leur enseignement (il sert tantôt à illustrer l'histoire de la philosophie, tantôt à susciter la réflexion et le dialogue) sont sans doute les témoins de l'évolution actuelle de l'enseignement de la discipline. Mais, de telles ambiguïtés renvoient aussi à une problématique assez proche de celle qui travaille de l'intérieur le statut du texte et de la lecture philosophiques dans l'enseignement français. Et les points sur lesquels ils se différencient le plus – voire s'opposent – comme ceux sur lesquels ils se rejoignent touchent non seulement à la question de l'herméneutique du texte telle que P. Ricœur (ou Gadamer) l'a posée, mais aussi à celle des rapports de la langue et de la pensée, du texte et du concept et par là au statut et à l'identité de la philosophie.

Difficultés de la lecture philosophique dans l'enseignement français

La lecture et l'étude de textes dans l'enseignement philosophique français est travaillée par des difficultés et des ambiguïtés qui ne sont pas moins fortes que celles qui traversent l'enseignement italien de la philosophie, même si elles ne se recoupent pas purement et simplement. Le récent travail de l'équipe de recherches en didactique de la philosophie de l'INRP coordonnée par Françoise Raffin¹⁰ sur la lecture philosophique et l'épreuve de la dissertation sur texte est à cet égard très précieux : partant des difficultés rencontrées par les élèves, il pose les principes et les finalités de la lecture et de l'étude du texte en philosophie en même temps qu'il s'interroge sur leur statut. Les ambiguïtés de la lecture des textes philosophiques transparaissent dans les risques contraires qu'elle doit affronter et la difficulté qu'il y a à conduire le lecteur à travers ces écueils.

Quelle doit être l'attitude de l'élève, dans quelle position doit-il se placer pour aborder la lecture et l'étude d'un texte philosophique ? Il y va de la distance à prendre à l'égard du texte (non pas cette distance subie qui résulte d'un langage difficile à comprendre, mais de celle que l'acte, la démarche même de la lecture se doit de trouver). Il y va aussi des prérequis et de l'angle d'approche de la lecture ainsi que de l'horizon sur le fond duquel elle viendra inscrire le texte (et cet angle d'approche, ces finalités sont, pour une large part ceux que déterminent le contexte de la " classe de philosophie "). Or, l'ajustement du regard qui est par

10. F. Raffin (coord.), *La lecture philosophique*, CNDP, INRP, Hachette, Paris, 1995.

là en cause¹¹ met en évidence les ambiguïtés de l'exercice. S'il n'y a pas de " lecture directe ", si la lecture ne peut jamais procéder sur le mode de la *tabula rasa*, l'acte philosophique de la lecture ne se veut pas moins une confrontation radicale et sans préalable extérieur avec le texte. De même, si, comme le dit Paul Ricœur, " le lecteur est absent à l'écriture "¹², si l'on reconnaît qu'il y a, plus encore en philosophie qu'ailleurs une irréductible " fission du lire et de l'écrit "¹³, alors, la lecture ne peut se présenter sur le modèle du dialogue ; mais c'est en reconnaissant l'impossibilité de ce simple dialogue et en dégagant du texte sa raison, sa prétention à l'universalité que le lecteur " s'élève à la hauteur de l'autorité du texte " et, " à la fois ", " la défa[ut pour] le comprendre ", prendre la parole et " passer ainsi du monologue [...] au dialogue [...] ".

Le texte semble donc revêtir un double statut : à la fois considéré hors de tout contexte, et inscrit dans le contexte que peut lui conférer sa lecture. De même, le lecteur est considéré à la fois comme un élève et comme un sujet libre, devant tout à la fois reconnaître l'autorité – et la prétention à l'universalité – de la raison à l'œuvre dans le texte qu'il étudie et la liberté singulière absolue qui est la sienne propre.

Les deux sens de la lecture

Loin d'être le fait de contradictions inaperçues ou laissées à elles-mêmes, ces ambiguïtés fécondent le travail sur les textes, et permettent d'esquisser non pas une méthodologie, mais plutôt une " didactique ", disons même une " éthique " de la lecture. Selon qu'une telle " éthique " de la lecture vise à inscrire le texte dans l'horizon de vérité d'une histoire et d'une communauté de sens qui la précéderaient, ou qu'au contraire elle en projette la vérité dans l'horizon radicalement nouveau de la liberté de celui qui en l'étudiant exerce sa raison et son jugement, la lecture philosophique penche plus vers l'explication ou l'interprétation¹⁴, agencant différemment l'un à l'autre ces deux moments qui la constituent ; elle revêt ainsi deux fonctions différentes dans l'enseignement.

Dans un cas, la lecture " renforce le suspens qui affecte la référence du texte [au] monde et à l'audience des sujets parlants "¹⁵, pour en conduire l'analyse ou l'explication ; le lecteur se découvre seul face au texte, il en reconstruit (ou déconstruit) la structure, le jeu des significations, comme on tâche de maîtriser, par exemple à l'aide de schémas, les parties d'un tout. Une telle démarche rejette le sens au-delà du texte, dans l'horizon implicite de la compréhension libre et originale que le lecteur pourra en avoir : le texte est alors clos sur lui-même, considéré indépendamment de tout contexte (à moins que l'approche intertextuelle ne l'inscrive dans un champ plus vaste, mais également clos sur lui-même), et la lecture vise, par delà l'analyse, à en dégager, par l'acte d'un jugement de raison, l'intérêt philosophique. Le lecteur se reconnaît alors philosophe lui-même, affirme sa pleine liberté de sujet en droit autonome, se projette dans une communauté d'êtres de raison, dans cette communauté que concrétise la communauté des philosophes.

Dans l'autre, la lecture " lève le suspens qui affecte [la référence du texte] " et se déploie principalement sur le mode de la compréhension ou plutôt de l'interprétation ; menée sur le modèle d'une écoute et du dialogue, elle élargit la subjectivité du lecteur qui se trouve ainsi participer d'une communauté de sens – communauté qu'institue l'*auctoritas* du texte,

11. Cf. F. Raffin, *op. cit.* p. 17.

12. P. Ricœur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, éd. du Seuil, Paris, 1986, plus particulièrement " La fonction herméneutique de la distanciation ", p. 101 sq. et " Qu'est-ce qu'un texte ? " p. 137-159.

13. F. Raffin, *ibid.*, p. 28.

14. Cf. P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 151.

15. *Idem.*

communauté d'une culture partagée. Le texte revit comme une parole présente, qui scelle la contemporanéité retrouvée du passé, ou plutôt sa compréhension présente. Mais, de même que l'attitude explicative ne faisait que différer le moment de l'interprétation en lequel elle trouvait (même si c'est de façon implicite) son véritable aboutissement, de même l'attitude interprétative, dès lors qu'elle est mue par un souci rationnel de vérité, doit aussi faire place à l'exigence de l'explication : réinscrivant la vérité du texte dans le champ de son contexte, le lecteur s'engage dans un travail que jamais le savoir (principalement historique) n'achèvera : tâche infinie d'une recherche toujours plus savante, qui ne cesse d'être renvoyée d'un texte à d'autres textes, qui s'attache au sens jamais absolument institué du passé, qui s'efforce de substituer au monde désormais passé une vision intellectuelle, une intelligence vivante, nourrie des rapports intersubjectifs, des relations savantes.

Ces deux modalités de la lecture des textes philosophiques articulent chacune à sa manière les "paradigmes" visuels (lecture, analyse) et auditifs (écoute et dialogue)¹⁶ qui y sont à l'œuvre. Elles relèvent, on le voit, de deux "politiques", de deux modalités politiques d'inscription du sujet différentes ; elles engagent deux conceptions différentes de l'inscription de la philosophie dans le champ de la cité, dans le monde de la culture.

Dans l'enseignement français de la philosophie, la lecture des textes est en effet un révélateur de la différence que cet enseignement entend marquer par rapport à toutes les autres disciplines : l'élève doit d'emblée et quasiment en même temps s'initier à cette nouvelle discipline et être philosophe, pénétrer dans le monde des philosophes et se poser à part entière comme un sujet philosophant au même titre que ceux dont il découvre l'existence. Comme s'il devait assumer, presque sans transition, et au moment même où il en découvre la dualité, son existence d'être à la fois sensible et rationnel, d'être de fait et d'être de droit, d'homme et de citoyen. C'est de l'impact de cet enseignement ramassé sur une année que l'on attend que soit franchi le seuil à partir duquel se produira l'intelligence philosophique. Dans ce contexte, on comprend que la lecture des textes philosophiques conduit à un travail écrit, dont la forme même la plus élémentaire ne peut être celle de la paraphrase, et dont la forme la plus aboutie est l'exercice de la dissertation sur texte (un exercice qui en fin de compte est récent dans l'histoire de l'enseignement de la discipline) ; ce travail écrit, pédagogiquement indissociable de la lecture des textes, vaut comme dialogue.

Dans l'enseignement italien, la lecture des textes philosophiques marque de façon beaucoup moins sensible sa spécificité : loin de marquer une rupture, elle joue sur le temps pour amener l'élève à s'accoutumer au monde des philosophes, elle donne lieu à des interrogations ou des échanges oraux plus qu'à des exercices écrits puisqu'il n'y a pas d'épreuve écrite à l'examen. La paraphrase est explicitement proposée comme un premier prolongement de la lecture des textes philosophiques dans les programmes Brocca. Le seuil à partir duquel la culture philosophique acquise parvient à se réfléchir dans l'acte d'un jugement, d'une pensée philosophique originale n'est pour ainsi dire que l'horizon de cette formation : la citoyenneté est d'abord le fait de l'acquisition progressive d'une culture plus que le fait d'une institution de la pure raison.

L'enseignement de la philosophie comme philosophie ou comme institution

16. Cf. R. Mancini, "Testo dialogo, discorso : l'ermeneutica nella didattica della filosofia", in *Bollettino della SFI*, n° 146-147, mai-décembre 1992.

De telles différences sont-elles culturellement ou philosophiquement motivées ? proviennent-elles des aléas de l'histoire culturelle, intellectuelle, politique de chacun de ces deux pays pourtant si proches ? ou résultent-elles d'options philosophiques ? Elles reposent sur la façon dont, dans l'un et l'autre pays, la philosophie a pu trouver sa place et assumer son ancrage notamment culturel. La philosophie trouve l'espace propre au déploiement de son exigence dans le fait qu'elle n'a jamais fini d'intégrer et de réfléchir l'histoire, la culture desquelles elle est issue, pas plus qu'elle ne peut jamais totalement s'en émanciper. De même et indissociablement son enseignement trouve sa fonction et sa raison dans le fait qu'il n'a jamais fini de réfléchir son inscription dans les réalités ni d'éprouver la difficulté de son institution. C'est en ce sens que la différence italo-française est riche d'enseignement philosophique : elle rappelle la présence irréductible de la dimension historico-culturelle dans le projet, l'exigence même de la philosophie. S'en tiendrait-on à une approche exclusivement philosophique de l'enseignement de la philosophie – et des modalités de lectures des textes philosophiques –, on prendrait le risque de se méprendre sur le sens philosophique de l'entreprise.

L'esprit même de la réforme de Gentile, d'ailleurs étranger à la problématique herméneutique de la lecture, est à cet égard révélateur. Le hegelianisme dont il s'inspire appelle une vision organiciste du développement historique de la philosophie qui, nous l'avons vu, appelle la lecture des œuvres philosophiques. Pour Gentile, “ la philosophie en acte n'est nulle part si ce n'est dans les œuvres des philosophes qu'il s'agit justement de mettre à disposition des élèves ” (p. 174). La lecture se doit donc de ressaisir les œuvres philosophiques dans l'histoire de l'esprit en acte. Elle se situe à mi-distance des deux pratiques de lecture distinguées précédemment et semble ainsi lever les tensions et difficultés qui les traversent. Elle ne vise à inscrire la vérité du texte ni dans le seul horizon de l'histoire en laquelle il prend place, ni dans celui du seul jugement libre du lecteur, mais dans l'acte même de l'esprit, qui est à la fois histoire et liberté, individu et communauté. Elle parachève philosophiquement l'enseignement philologique dans la continuité duquel elle s'inscrit : elle s'attache à la langue non pas comme aux signes documentaires attestant un passé, pas plus qu'elle n'y voit les signes desquels il s'agirait de dégager une pensée conceptuelle indépendante ; elle y voit le véhicule, l'expression de la pensée vivante et en acte, qu'elle peut seule restituer¹⁷. L'étude de la philosophie trouve ainsi son point d'ancrage dans la culture de la langue italienne et de ses racines latines et grecques¹⁸. L'option qui préside à la conception gentilienne de l'enseignement de la philosophie et de la lecture des œuvres élève ainsi au rang d'une philosophie de l'esprit, de l'acte pur, la culture même dont elle est issue. C'est en ce sens que la référence à Gentile est emblématique de l'enseignement italien de la philosophie : si son présupposé philosophique a pu être rejeté, et si donc a pu dominer une approche historique, il n'en demeure pas moins que Gentile a scellé pour longtemps, dans l'école italienne, l'affinité, si problématique fût-elle, de la philosophie et de la culture lettrée d'origine humaniste et de tradition philologique¹⁹.

On pourrait montrer que, du côté français, la référence toujours vivante aux *Instructions officielles* d'Anatole de Monzie, joue un rôle comparable inverse. Ces

17. On a pu ainsi écrire, dans une perspective gentilienne que “ l'histoire de la langue s'identifie à l'histoire de la pensée, puisque, en fin de compte, la langue se confond avec la pensée ” (G. Bertoni, *Lingua e poesia*, p. 8, Florence, 1937, cité par B. Croce, in *Filosofia del linguaggio*).

18. “ Si l'esprit est concret dans sa forme particulière qu'est la langue, notre esprit italien et moderne acquiert sa forme réelle en faisant revivre en soi l'esprit ancien dans sa réalité concrète qui lui est propre dans sa langue native ” (G. Gentile, *Difesa della filosofia*, p. 102).

19. Il serait à cet égard intéressant d'étudier la critique qu'Eugenio Garin fait de la philosophie de Gentile dans “ L'unità nella storiografia filosofica ” (in *La filosofia come sapere storico*, op. cit.). Dans quelle mesure cette critique est-elle radicale, dans quelle mesure n'est-elle pas malgré tout tributaire d'une lecture de Hegel ?

Instructions affirment avec vigueur le principe de la liberté totale du professeur de philosophie, et tiennent par conséquent à fonder les modalités de l'enseignement philosophique sur le refus de quelque option philosophique que ce soit. Si une telle conception tend en fin de compte à sécréter sa propre justification philosophique, il n'en demeure pas moins qu'elle avalise ainsi le fait d'une certaine indépendance de la philosophie à l'égard de la culture, qui a été rendue possible par l'histoire et la culture même dont elle est issue.

Tradition philosophique et histoire de la langue

A l'arrière-plan de ces différences, il y va non pas de la langue en elle-même ou des différences entre l'italien et le français, mais de leurs usages, de l'histoire poétique et politique de leurs usages et des "cultures de la langue" qui ainsi prennent forme. Il y va en l'occurrence plus particulièrement des modalités de l'usage philosophique de la langue et de ses rapports à son usage littéraire. C'est essentiellement sur le premier de ces deux points que je voudrais conclure pour éclairer les modalités simultanément philosophique et culturelles de la lecture des textes philosophiques dans l'enseignement italien et français.

La langue italienne n'a pas connu, loin de là, la même histoire que la langue française : le vulgaire italien a donné lieu, plus tôt qu'en France à la formation d'une langue littéraire, en laquelle se reconnaissent les Italiens lettrés. La recherche du vulgaire susceptible de servir de vulgaire italien par delà la diversité des parlers locaux conduit Dante, à la fin de la première partie du *De vulgari eloquentia*, à deux conclusions : "le vulgaire illustre, cardinal, aulique et courtois d'Italie est celui qui est propre à toutes les cités mais n'appartient à aucune et par lequel tous les vulgaires des Italiens sont mesurés, pesés et comparés"²⁰. En l'absence de cour, et à défaut d'être unis par un seul Prince, les Italiens (en l'occurrence les Italiens lettrés, non le peuple) n'en sont pas moins "unis par la lumière pleine de grâce de la raison" qu'incarne justement ce vulgaire illustre, hors de toute autorité politique centrale. Cependant, si de Dante au Tasse cette langue de culture a pu jouir d'une certaine reconnaissance culturelle et d'une certaine stabilité, de la fin du xvi^e au début du xix^e (jusqu'à Manzoni), elle est tombée en désuétude tandis que les langues dialectales connaissent une réhabilitation culturelle²¹. L'histoire de la langue italienne, des relations complexes entre langue littéraire et parlers dialectaux épouse étroitement, dans ses subtilités, une histoire culturelle d'autant plus spécifique qu'elle est seule à concrétiser l'unité d'une communauté dépourvue pendant longtemps de statut politique.

Bien différente est l'histoire de la langue française qui s'est stabilisée à la faveur d'une conjonction particulière de l'ordre politique et de la vie culturelle. Le français littéraire, le français comme langue de culture, loin d'être une langue spécifique distincte de celle qui s'est progressivement diffusée dans le pays, est le fait d'une "institution"²² inscrite à la charnière du politique et du culturel dont l'Académie est l'expression par excellence.

La langue italienne apparaît comme le dépositaire et le lieu par excellence de l'identité

20. *De l'éloquence vulgaire*, trad. du latin par F. Magne, éd. La Délirante, 1985, p. 30. (ou in Dante, *Œuvres complètes*, La Pochothèque, 1996, p. 408).

21. Cf. à ce sujet, B. Croce, "La letteratura dialettale riflessa. La sua origine nel seicento e il suo ufficio storico", 1926, repris dans *Filosofia, poesia, storia*, Adelphi, Milano, 1996, p. 469 sq..

22. Cf. Les deux articles de M. Fumaroli publiés dans *Les lieux de mémoire* sur "La coupole" et sur "Le génie de la langue française", articles repris dans *Trois Institutions littéraires*, Folio, Gallimard, 1994, et H. Meschonnic, *De la langue française*, ch. IV, Hachette, 1997.

vivante mais variable et relativement souple d'une culture à laquelle participent à des degrés divers les habitants du pays où elle est parlée. Par delà les époques où elle a connu des éclipses, cette culture de la langue s'est efforcée, en Italie, par un retour notamment sur le passé, de retrouver ses sources, de restituer la continuité de son histoire, de cerner son identité. La langue italienne n'a d'existence vivante que dans la mesure où elle est effectivement cultivée de l'intérieur. La pensée s'y exprime pour autant qu'elle l'habite, elle y cultive le signifiant autant que le signifié, l'image autant que le concept, la raison que l'imagination²³.

Par comparaison, la langue française a servi à la constitution de l'identité nationale mais sans en être, au même titre que la langue italienne, le dépositaire par excellence puisque cette identité s'est constituée par ailleurs dans l'ordre politique. La culture de la langue étant pour une part l'affaire de l'Etat, les préoccupations philologique et historique qui auraient pu l'animer s'en sont trouvées reléguées au second plan, au profit d'un double souci de clarification et de normativité. L'éradication des patois²⁴ prônée au titre de la lutte contre l'obscurité et la formation du citoyen par l'abbé Grégoire s'inscrit dans cette perspective. Ainsi, et aussi parce qu'elle jouit d'une relative stabilité depuis le xvii^e, la langue française a pu revêtir une certaine objectivité qui a sans doute contribué à son rayonnement par delà les frontières du pays et au développement de l'idée de son " universalité ". Pour ces raisons également, elle se prête à l'expression d'une pensée conçue pour elle-même, à la dissociation du mot et du concept. Le concept n'y est pas le fruit de l'histoire de la langue mais le fait de celui qui use de la langue pour librement penser. On comprend que dans cette perspective, la " maîtrise de la langue " qui, dans le contexte français apparaît comme le seul préalable véritablement requis par l'enseignement de la philosophie et par la lecture des textes philosophiques, ne soit guère évoquée dans le contexte italien : l'idée d'une telle maîtrise repose sur un rapport à la langue foncièrement différent de celui qui anime l'italien de l'intérieur, avec d'innombrables variations et degrés.

Les réflexions d'un Leopardi sur la langue sont particulièrement significatives notamment en ce qui touche aux langues italienne et française. Au moment où la conscience nationale s'avive, où s'annoncent les prémices d'un renouveau de la langue italienne, Leopardi consigne, dans son *Zibaldone*, tout à la fois une certaine fascination devant la langue française et son universalité, et ses craintes devant une évolution de la langue italienne qui, allant dans ce sens, lui ferait perdre sa richesse propre.

" Une des premières raisons de l'universalité de la langue française est son unicité. Parce que la langue italienne (de même et peut-être plus encore me semble-t-il la langue allemande) est plutôt un ensemble de langues qu'une seule langue, elle est susceptible de varier selon la différence des sujets, des styles et des écrivains [...] " (321). " La langue italienne court le risque non seulement de se voir pénétrer de mots, d'expressions ou de tournures étrangers, mais aussi et principalement de tomber dans cette timidité, cette pauvreté, cette impuissance, cette sécheresse, cette géométrisation et cette régularité que nous avons plusieurs fois considérées dans la langue française. En effet, en un peu plus d'un siècle, elle a perdu non seulement l'usage mais aussi presque la mémoire de tous ces idiomes et irrégularités très heureuses en lesquels consistaient principalement son aisance, sa puissance, sa variété, sa force, son naturel, sa beauté, son génie, son goût, sa propriété et son pli. [...] Je parle de cette liberté, de toutes ces figures si diverses de la diction, par lesquelles notre langue

23. Sur ce point, les divergences entre Gentile et Croce sur les rapports entre langage, raison et sensibilité, entre philosophie et littérature ou poésie sont d'un grand intérêt.

24. Cf. M. de Certeau, J. Revel et D. Julia, *Une politique de la langue. la Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Gallimard, 1975. Si la culture française de la langue se détourne de ses sources notamment dialectales, cela n'empêche pas, bien au contraire, la formation ou le développement dans ses marges de parlers spécifiques comme l'argot qui n'ont pas d'équivalent en italien : de tels parlers sont animés par une volonté d'écart à l'égard de l'usage normé qui est absente des dialectes.

se différenciait du français de l'Académie, et était susceptible de recevoir tous les styles [...] Notre langue court le très grand risque de se géométriser de façon stable et définitive, de se dessécher, de perdre toute sa grâce native [...] de devenir unique comme la langue française, alors qu'on peut encore aujourd'hui l'appeler un agrégat de plusieurs langues, chacune étant adaptée à son sujet, à tel ou tel écrivain; et ainsi devenue impuissante, au lieu de contenir virtuellement tous les styles [...] elle n'en contient plus qu'un seul, à savoir, celui du langage très pauvre et sec de la raison et des sciences qui se disent exactes " (685-688). " Notre langue a, si l'on peut dire, des exemples de tous les styles et des manières dont elle peut s'appliquer à tous les genres d'écritures, à l'exception du genre philosophique moderne et précis " (1316).

Culture de la langue, langue naturelle et philosophie

La culture italienne de la langue, de par la diversité des idiomes, des dialectes dont elle se nourrit, favorise donc comme le dit Leopardi l'expression d'une diversité de styles, de sujets, d'écrivains, en fin de compte de subjectivités. C'est en son sein que cette diversité forme communauté : la culture de la langue définit le monde à partir duquel – ou sur fond duquel – cette communauté existe. La différence entre usage littéraire (ou plutôt lettré) et usage philosophique de la langue, entre texte littéraire et texte philosophique, entre lecture littéraire et lecture philosophique y est relative dans la mesure où l'exigence de vérité est placée au cœur de la langue. L'œuvre littéraire ou lettrée comme l'œuvre philosophique sont les témoins d'une même vie intellectuelle, d'une même culture, et les auteurs sont d'abord des classiques avant d'être considérés comme des écrivains ou comme des philosophes.

La culture française de la langue, au contraire, instaure une nette différence entre une approche littéraire et une approche philosophique de la langue : ce n'est pas en son sein que se laisse saisir la communauté de ceux qui en usent littérairement ou philosophiquement, mais c'est en référence au monde, à la " proposition de monde " déployée par le texte que se définit cette communauté, ou plutôt que se pose la question de l'existence, du statut de cette communauté : il y va de deux usages de la langue irréductiblement distincts, et donc d'une communauté que la langue ne suffit pas à définir, à instaurer, que la langue laisse problématique. La différence entre l'usage littéraire et l'usage philosophique de la langue tient au fait que le premier déploie un monde par et dans la langue, s'appuie sur sa capacité à nourrir l'imaginaire, alors que le second, mû par l'exigence de vérité, met la langue à distance pour libérer autant que possible le concept, le travail de la pensée. Corrélativement, la lecture d'un texte littéraire et la lecture d'un texte philosophique se différencient à la lumière de ce que Ricœur appelle " la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte " (op. cit., p. 114). La " proposition de monde " qui est à interpréter dans le texte littéraire n'est pas de même ordre que celle qui est à interpréter dans le texte philosophique : celle du texte littéraire renvoie le lecteur à sa subjectivité intérieure, imaginaire. Celle du texte philosophique le projette au-delà de lui-même, dans l'institution d'une pensée du monde. Or, dans une culture de la langue du type de celle qui s'est développée autour du français, le texte littéraire peut faire l'objet d'une double lecture – la lecture commune ou mondaine d'une part, la lecture savante et professionnelle de l'autre²⁵ ; alors que le texte philosophique ne peut donner lieu qu'à une seule lecture – une lecture qui se doit d'être non pas savante, mais d'emblée rationnellement exigeante. Par différence, dans le contexte de la culture italienne, la littérature pas plus que la philosophie ne donnent lieu à deux types de lectures différents, si tant est que la lecture

25. La lecture commune ou mondaine se déploie dans la sphère privée du sujet : elle atteste d'un monde d'individualités plus ou moins éclaté, la lecture savante tente de ressaisir l'unité des lectures dans ou par delà le texte étudié. Sur ce sujet cf. M. Charles, *L'arbre et la source*, 1ère partie, Le Seuil, 1985.

littéraire comme la lecture philosophique engagent déjà un certain degré de culture de la langue et y trouve son horizon. Alors qu'en Italie, littérature et philosophie concourent l'une et l'autre à la formation culturelle du citoyen, il semble que ces disciplines ont dans l'enseignement en France des fonctions éducatives à la fois divergentes et complémentaires : l'étude de la littérature tente de ressaisir, de recomposer l'unité du monde du sens par delà les mondes éclatés des individualités tandis que la philosophie tente d'instituer, par delà la conscience de la vacuité²⁶ du monde éprouvée par chacun, l'unité pensée du monde librement et rationnellement conçue.

Réinscrivant ainsi la lecture des textes philosophiques dans le contexte culturel forgé par l'histoire de la langue et de ses usages, on en éclaire le sens et la portée et on touche à la question à la fois poétique et politique des usages philosophique de la langue naturelle. Certes, comme le dit G.-G. Granger²⁷, "chaque philosophe réalise à sa manière une stylisation de la langue, et à chaque philosophie correspond ainsi très essentiellement un mode d'utilisation d'une langue naturelle". Mais la notion de style – comme les modalités de la lecture – n'est sans doute pas exactement la même en français et en italien. A la langue française, dont Leopardi soulignait l'unité, correspond une diversité de styles par quoi le philosophe use de la langue, non "dans son épaisseur historique de produit des sociétés humaines, [...] comme d'une matière richement colorée", mais en "en raréfi[ant] la substance et en [en] épur[ant] les connotations" (*id.*). Cette diversité des styles philosophiques témoigne d'une liberté de pensée, d'une liberté à l'égard de la "culture de la langue", à l'égard peut-être aussi des institutions de la vie culturelle et intellectuelle²⁸. La diversité des styles repose ainsi sur un même "ton", celui d'une liberté revendiquée – celle d'un sujet singulier –, d'une universalité postulée – celle de la raison. La diversité des styles philosophiques dans le contexte culturel italien relève plus, comme le laisse entendre Leopardi, d'une diversité des langues et des communautés qui coexistent toutes au sein de la culture et peut-être aussi, de l'institution académique italiennes. L'institution de l'enseignement de la philosophie joue ainsi en France et en Italie deux rôles spécifiques distincts dont l'usage (la lecture et l'étude) des textes témoignent.

Jean d'Yvoire

Appendice

Extrait des programmes de la commission Brocca²⁹

26. Cf. la reprise par B. Fischer des trois moments de la démarche kantienne dans la *Critique de la raison pure* selon Marc Sherringham dans son article "La lecture en classe de philosophie" in *L'enseignement philosophique*, sept.-oct. 1991 : celle-ci consiste d'abord à "installer la raison face au vide des concepts lorsqu'on a renoncé à toute intuition, et à vaincre la peur du vide et à montrer que "le vide fournit à la raison l'unique occasion de sa satisfaction propre" .

27. "Remarques sur l'usage de la langue en philosophie" in *Langage*, sept. 1974, p. 26. Je remercie F. Raffin de m'avoir fait connaître cet article.

28. M. Serres souligne, dans *Eloge de la philosophie en langue française*, (Fayard, 1995) que de nombreux philosophes de langue française ne sont pas des spécialistes au sens académique du terme, et n'occupent pas de place dans les institutions culturelles.

29. Programmes publié dans le numéro 145 (janvier-avril 1992) du *Bollettino della SFI*, p. 5sq.

Finalités

Les finalités de l'enseignement de la philosophie sont :

- 1) la formation culturelle complète de tous les étudiants des trois dernières années d'études secondaires par la prise de conscience des problèmes liés à leur choix d'étude, de travail et de vie, et par une approche de ces problèmes de types historico-critico-problématique;
- 2) le fait d'amener à maturité des sujets [qui soient] conscients de leur autonomie et de leur inscription au sein d'une pluralité de rapports humains et naturels, cette maturité implique une responsabilité nouvelle à l'égard d'eux-même, de la nature et de la société, une ouverture interpersonnelle et une disponibilité à l'échange fécond et tolérant avec les autres;
- 3) la capacité à exercer une réflexion critique sur les diverses formes de savoirs, sur leurs conditions de possibilité, et sur leur "sens", autrement dit leur rapport à la totalité de l'expérience humaine;
- 4) l'aptitude à problématiser connaissances, idées et croyances, par la reconnaissance de leur historicité;
- 5) l'exercice du contrôle critique du discours à travers l'usages de stratégies argumentatives et de procédures logiques;
- 6) la capacité à penser en recourant à différents modèles, et à repérer les alternatives possibles, en rapport à l'exigence de souplesse de penser née de la rapidité des transformations scientifiques et technologiques.

Objectifs

- 1) Reconnaître et utiliser le lexique et les catégories essentielles de la tradition philosophique (par ex. nature, esprit, cause, raison, principe, fondement, idée, forme, matière, être, devenir, expérience, science, droit, devoir, individu, personne, société, Etat);
- 2) Analyser des textes d'auteurs philosophiquement importants, relevant de différents typologies et registres linguistiques (du dialogue au traité scientifique, aux "confessions", aux aphorismes);
- 3) Mener à bien, dans la lecture des textes, les opérations suivantes:
 - a) définir et comprendre les termes et les concepts,
 - b) dégager les idées centrales,
 - c) reconstruire la stratégie argumentative et en retrouver les buts,
 - d) être en mesure d'apprécier la qualité d'une argumentation sur la base de sa cohérence interne,
 - e) savoir distinguer les thèses argumentées et documentées de celles qui sont énoncées,
 - f) récapituler, oralement ou par écrit, les thèses fondamentales,
 - g) reconduire les thèses repérées dans le texte à la pensée globale de l'auteur,
 - h) repérer les rapports qui relient le texte soit à son contexte historique dont il offre une illustration documentée, soit à la tradition historique dans son ensemble,
 - i) repérer les analogies et les différences entre deux textes ayant des arguments voisins.

- 4) Repérer analogies et différences entre concepts, modèles et méthodes des différents champs cognitifs à partir des disciplines qui caractérisent les différentes orientations d'études,
- 5) Confronter et contextualiser les différentes réponses des philosophes à un même problème (comme ceux qu'indiquent les "nœuds thématiques" optionnels),
- 6) Repérer et analyser les problèmes significatifs de la réalité contemporaine, en les considérant dans leur globalité (et pour lesquels on suggérera de recourir également aux "nœuds thématiques" optionnels).

Indications méthodologiques

Les choix méthodologiques résulteront de la conviction que l'enseignement de la philosophie dans les lycées doit être entendu comme une éducation à la recherche, non pas comme la transmission d'un savoir achevé, mais comme acquisition d'une attitude ouverte à la réflexion et d'une capacité à dialoguer avec les auteurs, qui constituent les témoins vivants de la recherche *in fieri*.

Il revient spécifiquement à la programmation de traduire les programmes de philosophie dans la pratique didactique, par l'identification des objectifs, le choix équilibré des contenus, les stratégies de vérification et d'évaluation. Le professeur devra en particulier s'attacher à conduire les élèves à la pensée et au langage philosophique en assurant la continuité entre leur expérience de jeunes et la tradition culturelle. La didactique a en effet un rôle décisif dans la fonction de médiation entre les textes des philosophes et le monde culturel des jeunes, caractérisé par la présence importante des langages non-verbaux. A travers le texte sera explicitée la structure de la discipline en termes aussi bien sémantiques (langage, concepts, théories) que syntaxique (modalités d'argumentation et de vérification des hypothèses) et historico-critique (par référence au contexte), de manière à mettre en même temps en œuvre des processus d'apprentissage qui fassent correspondre les structures de la discipline à la structure cognitive de l'apprenant et se déclinent à différents niveaux.

On donnera néanmoins quelques indications essentielles qui découlent de la qualité nouvelle de l'enseignement de la philosophie dans le curriculum scolaire de toutes les filières :

1) Les thèmes devront être abordés par la lecture des "textes", c'est-à-dire des œuvres des philosophes étudiés soit complètement, soit dans leurs passages particulièrement significatifs. Ceux-ci ne devront pas être trop fragmentés, mais avoir une ampleur telle qu'elle assure au texte son unité, sa complétude et sa compréhensibilité. On exclura le recours à de simples résumés ou à des syllogismes. [...]

2) La lecture du texte sera programmée sur la base de la compétence lexicale (compréhension des termes), sémantique (approfondissement des idées centrales et des nœuds problématiques) et syntaxique (reconstruction des procédures argumentatives).

3) Le texte devra être lu et interprété dans son contexte historique, que ce soit synchroniquement – c'est-à-dire comme réponse à la problématique de son temps et en relation à des textes contemporains relevant d'autres disciplines –, ou diachroniquement – c'est-à-dire comme moment particulier d'un processus chronologique plus vaste –. On recommande à ce propos de recourir non seulement aux éditions ou traductions de textes "classiques", mais aussi à une diversité d'instruments (manuels, anthologies, dictionnaires philosophiques, monographies critiques présentant l'histoire des interprétations de l'auteur), grâce auxquels on pourra reconstruire, à travers des parcours également différenciés, les termes et les protagonistes principaux de ces débats d'idées.

4) Pour la contrôle, les professeurs sont autorisés à user des moyens suivants :

- a) l'interrogation traditionnelle,
- b) le dialogue et la participation à une discussion organisée,
- c) l'épreuve écrite comme la paraphrase, le résumé et le commentaire des textes lus, la composition d'écrits synthétiques qui témoignent de la capacité argumentative,
- d) les tests de compréhension de lecture (réponse écrite à des questions à choix limité sur les lectures effectuées). [...]