

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

En dénonçant « l'abus, dans l'enseignement universitaire, des sciences *prétendues* exactes », et en déniait à ces sciences « toute valeur *éducative* », M. René Johannet nous paraît vraiment aller trop loin : peut-être, d'une part, ne se rend-il pas suffisamment compte de la place qu'occupent réellement les sciences dans l'enseignement secondaire en général, et, d'autre part, il se montre tout à fait injuste en méconnaissant le rôle qu'elles peuvent et doivent jouer dans le développement intellectuel. A ce dernier point de vue, on a surtout le tort, le plus souvent, d'opposer d'une façon absolue culture scientifique et culture littéraire, comme si elles étaient incompatibles, au lieu de chercher à les harmoniser et à compléter l'une par l'autre ; et c'est précisément de là que vient surtout, croyons-nous, ce qu'il y a de plus déplorable dans l'état actuel de l'enseignement secondaire. Nous voulons parler de l'obligation où se trouvent les élèves de se spécialiser beaucoup trop tôt, et à un âge où, sauf des cas plutôt exceptionnels, ils n'ont pas encore une conscience bien nette de leurs goûts et de leurs aptitudes. M. Johannet trouve qu'il y a beaucoup de carrières où les sciences mathématiques ou physiques sont tout à fait inutiles ; c'est très vrai, mais on pourrait lui répondre qu'il y a aussi beaucoup d'autres carrières pour lesquelles il en est exactement de même du latin, de la littérature ou

de l'histoire. C'est en partant de ce point de vue trop strictement utilitaire, "pragmatiste" si l'on veut, qu'on a établi le sectionnement du "second cycle" ; mais, même à ce point de vue, il n'est pas sûr que ce soit là une excellente chose : comment est-il possible, en effet, que les élèves, en entrant en seconde, c'est-à-dire à quatorze ans environ, soient tous fixés définitivement sur le choix de leur future carrière ? Encore incapables pour la plupart de se décider par eux-mêmes, ils entreront dans la section qui correspond aux projets que leurs parents ont formés pour eux ; mais combien regretteront ce choix hâtif en s'apercevant trop tard qu'ils se sont trompés et que leurs aptitudes réelles étaient tout autres ! Trop tard, disons-nous, car il est des lacunes auxquelles il est bien difficile de remédier ; et (c'est là que nous voulions en venir), si, sur quatre sections, il y en a deux où l'on fait peut-être trop de sciences, il y en a deux autres où l'on n'en fait certainement pas assez. En seconde et en première, les élèves des sections A et B (qu'on nous excuse d'entrer dans ces précisions un peu techniques) ont *une heure* de mathématiques par semaine ; c'est d'ailleurs une heure complètement perdue, car il n'y a aucun profit à tirer d'un enseignement réduit à ce point. De plus, ces mêmes élèves, quand ils arrivent en philosophie, n'ont pas la moindre notion de physique ni de chimie ; ils sont bien censés avoir appris quelques rudiments de sciences naturelles en cinquième ou en sixième, mais ils ont eu tout le temps de les oublier. Comme le programme de la classe de philosophie est fort chargé en ce qui concerne les sciences physiques et naturelles, on voit quelles difficultés il y a pour des élèves moyens à suivre cette classe où tout est entièrement nouveau pour eux (y compris la philosophie elle-même), sans

compter que, l'examen passé, ils s'empresseront d'oublier toutes ces choses dont l'absorption trop rapide n'a permis aucune véritable assimilation.

Cette dernière remarque nous amène à signaler un des plus grands défauts de l'enseignement secondaire : M. Johannet voudrait avec raison que cet enseignement préparât autant que possible à la « vie réelle », alors qu'il semble au contraire n'être fait que pour préparer à des examens. Cela risquerait de nous entraîner bien loin si nous voulions dire tout le mal qu'il y aurait à dire de la rédaction des programmes et de tout le système des examens tel qu'il est actuellement conçu et pratiqué (et non pas seulement par rapport à l'enseignement secondaire, mais même dans l'enseignement supérieur). Nous nous bornerons à noter, à cet égard, l'impression que nous avons toujours éprouvée dans une classe de philosophie : la grande majorité des élèves n'ont ni goût ni aptitude pour la philosophie, ils en font tant bien que mal parce qu'ils sont obligés d'en faire, parce qu'ils ne pourraient sans cela passer leur baccalauréat, et qu'il faut bien qu'ils le passent ; mais ce serait se faire grandement illusion que de les croire capables de s'y intéresser sérieusement, d'autant plus qu'ils pensent bien que, par la suite, ils n'auront jamais la moindre occasion de s'en occuper ni même d'en entendre parler. Aussi, on en arrive à se demander s'il ne vaudrait pas mieux réserver l'étude de la philosophie à l'enseignement supérieur, ainsi que cela se fait dans la plupart des pays étrangers ; cette étude, si on veut la faire d'une façon vraiment profitable, exige une certaine maturité d'esprit, et, en outre, elle ne requiert pas moins de dispositions spéciales que celle des sciences, avec laquelle elle a beaucoup plus de rapports que ne semble le croire M. Johannet ; les élèves

qui n'ont reçu jusque là qu'une instruction purement littéraire y sont aussi mal préparés que possible. Cela ne se voit que trop quand on réunit, pour les parties communes du programme, les élèves de la classe de philosophie et ceux de la classe de mathématiques : pour tout ce qui se rapporte à la logique, ces derniers se montrent généralement bien supérieurs, à la seule condition que le professeur sache les intéresser, ce qui n'arrive pas quand ils ont affaire à quelqu'un qui lui-même ignore tout des sciences, cas malheureusement trop fréquent, et l'on ne peut s'en étonner quand on constate les erreurs grossières que contiennent sous ce rapport les manuels de philosophie les plus réputés.

Nous avouons ne pas bien comprendre M. Johannet quand il dit que « l'histoire, le latin, le grec, la littérature, la philosophie forment une espèce de bloc aux aspirations non-scientifiques ». Pour notre part, nous ne voyons pas qu'il y ait une solidarité bien étroite entre la philosophie et les autres choses qui sont énumérées ici avec elles, alors que nous voyons fort bien, par contre, les liens qui unissent aux sciences cette même philosophie, au moins dans certaines de ses parties, et d'ailleurs la plupart des philosophes n'ont-ils pas été en même temps des savants ? Il est vrai qu'il faut distinguer, parce qu'on a l'habitude de réunir, sous ce nom de philosophie, des éléments fort disparates ; nous pouvons abandonner à M. Johannet, pour son « bloc non-scientifique », la morale et une assez large portion de la psychologie, mais c'est à peu près tout. D'autre part, si nous sommes de cet avis, peut-être singulier chez un professeur de philosophie, qu'il y aurait plus d'avantages que d'inconvénients à écarter la philosophie de l'enseignement secondaire, nous ferions pourtant une exception pour

Il est vrai qu'il faut distinguer, parce qu'on a l'habitude de réunir, sous ce nom de philosophie, des éléments fort disparates; nous pourrions abandonner à M. Johannot, pour son "Bloc non-scientifique", la morale et une assez large portion de la psychologie, mais c'est à peu près tout. D'autre part, si nous sommes de cet avis, peut-être singulier chez un professeur de philosophie, qu'il y aurait plus d'avantage que d'inconvénients à écarter la philosophie de l'enseignement secondaire, nous ferions pourtant une exception pour sa branche la plus "scientifique", c'est-à-dire pour la logique: à quelque carrière que l'on se destine, il est toujours bon de savoir raisonner correctement, et, s'il est sans doute des gens qui raisonnent fort bien sans connaître explicitement les ~~se~~ lois de la logique, il n'en est pas moins vrai qu'il est toujours profitable, en toutes choses, de se rendre compte de ce que l'on fait et de la façon dont on le fait. C'est un service du même ordre que les mathématiques

Extrait de « L'enseignement de la philosophie » mentionnant :
« un professeur de philosophie ». Fac-similé.

sa branche la plus “scientifique”, c’est-à-dire pour la logique : à quelque carrière que l’on se destine, il est toujours bon de savoir raisonner correctement, et, s’il est sans doute des gens qui raisonnent fort bien sans connaître explicitement les lois de la logique, il n’en est pas moins vrai qu’il est préférable, en toutes choses, de se rendre compte de ce que l’on fait et de la façon dont on le fait. C’est un service du même ordre que les mathématiques nous semblent éminemment aptes à rendre au point de vue de l’éducation générale ; il y a intérêt, à ce point de vue, à rapprocher le plus possible la logique et les mathématiques, qui nous apparaissent en quelque sorte comme le principe et son application la plus immédiate. Habituellement, les élèves qui entrent en philosophie ne savent nullement raisonner et n’ont que des idées extrêmement vagues, si même les mots ne leur tiennent pas presque entièrement lieu d’idées ; ce “verbalisme” est le plus fâcheux résultat d’une culture exclusivement littéraire (nous n’avons jamais pu savoir, disons-le en passant, pourquoi c’est à une culture de ce genre qu’on a coutume de donner le nom de “culture générale”), et les plus brillants élèves des classes de lettres font souvent de bien médiocres “philosophes”. Aussi verrions-nous très volontiers des *éléments* de logique introduits dans le programme de classes comme la quatrième et la troisième ; cet enseignement y remplacerait fort avantageusement celui de la “morale pratique”, dont le résultat le plus clair est de faire concurrence aux cours d’instruction religieuse faits par l’aumônier et d’enlever à celui-ci, sous prétexte de double emploi, une bonne partie des élèves qui, sans cela, auraient continué à suivre ses leçons. Il est vrai que ce résultat est probablement de ceux qu’ont visés les inventeurs de cet enseignement

moral ; pour s'en rendre compte, il n'y a qu'à voir dans quel esprit sont rédigés certains des manuels qui sont en usage dans les lycées et collèges ; et qu'on n'aille pas croire que le professeur puisse à son gré rectifier de semblables tendances : ce qui reste dans l'esprit des élèves, ce n'est pas ce qu'ils entendent plus ou moins distraitemment pendant quelques instants, c'est ce qu'ils peuvent voir constamment dans le livre qu'ils ont entre les mains ; nous avons eu plus d'une occasion d'en faire l'expérience. Notons encore, pendant que nous en sommes aux questions d'enseignement, que des notions de droit *usuel* ne seraient certes pas une mauvaise chose au point de vue pratique et utilitaire ; mais, tout en accordant cela à M. Johannet, nous sommes bien loin de partager son avis quant à la "valeur éducative" du droit, qui ne nous apparaît guère que comme un ensemble de conventions sociales fort artificielles, pour ne pas dire arbitraires.

Mais revenons à ce qui nous semble le côté le plus essentiel du sujet : nous nous demandons si M. Johannet ne prend pas dans un sens trop large l'expression de "sciences exactes", car il paraît y comprendre aussi bien les sciences expérimentales que les sciences de raisonnement pur ; et pourtant ce sont ces dernières, c'est-à-dire en somme les mathématiques, qui seules peuvent être dites *vraiment* exactes, sous le double rapport de leur méthode et de leurs résultats. La méthode de Bacon, à laquelle M. Johannet fait allusion, est tout le contraire d'une méthode exacte, qui doit être essentiellement déductive ; ce n'est pas à dire qu'une telle méthode soit applicable à tout, et nous sommes aussi loin que possible de partager cette erreur cartésienne qu'Auguste Comte caractérisait très justement comme un

« mathématisme universel » ; nous irions même jusqu'à dire qu'il ne peut guère y avoir d'idées « claires et distinctes », au sens où l'entendait Descartes, en dehors du domaine de la quantité. Il y a donc bien des choses dont une connaissance "exacte" n'est pas possible, et il faut savoir maintenir chaque méthode dans les limites où elle est réellement valable ; mais, si nous reconnaissons qu'une éducation uniquement mathématique serait susceptible de fausser l'esprit en l'habituant à une rigueur qui ne se retrouve à aucun degré dans les "faits", nous n'en sommes pas moins persuadé que les sciences mathématiques, enseignées dans des proportions convenables, ont une "valeur éducative" supérieure à celle des sciences expérimentales. Or, si l'esprit moderne a hérité du cartésianisme une fâcheuse tendance à tout réduire au point de vue de la quantité, il n'en est pas moins vrai que ses préoccupations principales le tournent surtout du côté des sciences expérimentales, en raison des multiples applications pratiques auxquelles celles-ci donnent lieu plus directement. S'il y a abus, c'est donc plutôt de ce côté, et cela justifierait assez la qualification de « sciences *prétendues* exactes », parce que, dans ce domaine expérimental, l'exactitude ne peut être en effet qu'illusoire ; mais les mathématiques pures ne sauraient être rendues responsables d'une extension abusive de leur méthode, pas plus que la science en général n'est vraiment solidaire de certaines hypothèses pseudo-scientifiques, ni que le véritable esprit scientifique, qui n'est point l'esprit "scientiste", n'a pour conséquence nécessaire la recherche du "progrès" matériel comme but exclusif de toute la civilisation. La science pure est, au contraire, une connaissance essentiellement désintéressée, et aucune science n'a plus nettement ce caractère que

les mathématiques ; cela seul suffirait pour assurer à celles-ci une “valeur éducative” indéniable, sauf, bien entendu, aux yeux d’un utilitariste ; peut-être cette valeur n’est-elle pas précisément celle que leur attribue la mentalité actuelle, mais elle n’en est pas moins réelle pour cela. Quant à dire que les mathématiciens « travaillent sur de l’irréel », nous avouons encore que nous ne comprenons pas : tout ce que nous pouvons penser est réel à sa façon, et toute la difficulté est de mettre chaque chose à sa place, c’est-à-dire de la situer dans l’ordre de réalité auquel elle appartient par sa nature ; mais identifier le réel tout entier avec le sensible, c’est là une de ces erreurs capitales qui sont le propre de l’esprit moderne, dont les préoccupations utilitaires ont étroitement borné l’horizon, au point que toute intellectualité véritable a fini par lui devenir complètement étrangère.

Il est un dernier point sur lequel nous voudrions nous expliquer très brièvement : dans tout ce que nous avons dit de la philosophie, nous n’avons pas fait jusqu’ici la moindre allusion à la métaphysique ; or nous voyons M. Legendre, dans une controverse sur un autre sujet, se déclarer « d’accord avec M. Johannet pour reconnaître que la vraie philosophie est la métaphysique ». Si telle est bien la pensée de M. Johannet, il faudrait avant tout s’entendre sur ce qu’il appelle métaphysique, pour pouvoir ensuite établir d’une façon précise les rapports de la métaphysique et de la science. Selon nous, la connaissance métaphysique doit être profondément séparée de la connaissance scientifique, parce qu’elle est d’un tout autre ordre, mais elle n’a pas davantage de rapports avec les diverses spéculations qu’on qualifie plus ou moins proprement de “littéraires” ; en tout cas, s’il pouvait y avoir un point de contact entre la

métaphysique et autre chose, ce n'est que du côté de la logique et des mathématiques qu'il serait possible de la chercher. Nous devons d'ailleurs ajouter que nous ne considérons que comme de la « pseudo-métaphysique » tout ce qu'on trouve sous ce nom dans la philosophie moderne, à partir de Descartes inclusivement, et que la vraie métaphysique, telle que nous la concevons, ne se prête aucunement à un enseignement élémentaire ; c'est pourquoi nous n'en avons pas parlé plus tôt, et d'ailleurs nous préférons la mettre tout à fait à part de cet ensemble passablement hétéroclite qu'est la philosophie dans son état présent ; mais, pour nous expliquer plus complètement là-dessus, il nous faudrait entrer dans de trop longs développements.

Nous dirons simplement, pour conclure, que nous ne voudrions ni éducation exclusivement scientifique ni éducation exclusivement littéraire, mais une combinaison aussi bien équilibrée que possible de l'une et de l'autre, et sans aucune de ces spécialisations qui vont à l'encontre du vrai but que devrait normalement se proposer l'enseignement secondaire.

Nous savons que certains voudraient actuellement supprimer celui-ci pour le remplacer par l'enseignement technique ; ce ne serait là que l'aboutissement naturel et logique de cette tendance à la spécialisation.

RENÉ GUÉNON