



Les enjeux de la transmission chez Bergson

Alain Panero

► To cite this version:

Alain Panero. Les enjeux de la transmission chez Bergson. Bruno Poucet; Joël Bisault; Antoine Kattar; Alain Maillard. L'Éducation en tension(s). Etudes réunies par Bruno Poucet avec la collaboration de Joël Bisault, Antoine Kattar et Alain Maillard, Artois Presses Université, pp.229-242, 2021, Education, formation et lien social, 9782848324678. hal-03348503

HAL Id: hal-03348503

<https://u-picardie.hal.science/hal-03348503>

Submitted on 27 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les enjeux de la transmission chez Bergson.

D'une maîtrise du langage à une herméneutique de l'Être

Alain Panero

En tant que professeur de lycée (de 1881 à 1883 à Angers, de 1883 à 1888 à Clermont-Ferrand, puis à Paris, jusqu'en 1897) mais aussi, plus tard, en tant que philosophe concerné par les débats de l'époque sur les réformes du baccalauréat, Bergson a rencontré la question de la transmission scolaire. Sur ce point, il n'a toutefois pas innové puisqu'il a défendu le modèle d'éducation qu'il avait lui-même connu en tant qu'élève ou étudiant dans les années 1870-1880. À ses yeux, les lycéens doivent surtout recevoir une formation classique dont les humanités anciennes, avec leurs exercices de version et de thème, constituent la clé de voûte.

On peut sans doute s'étonner chez celui qui a renouvelé nombre d'approches épistémologiques, par exemple en psychologie ou en biologie, d'un tel conformisme ou conservatisme en matière de pédagogie. Mais tout s'explique, semble-t-il, si l'on remarque qu'aux yeux du philosophe de l'intuition de la durée, l'étude du grec et du latin forment l'esprit à toutes sortes de traductions et de retranscriptions qui valent déjà, par-delà les attentes strictement scolaires d'une maîtrise des langues anciennes, comme une propédeutique à une herméneutique de l'être. Ce que Bergson nous donnerait alors à penser, c'est la finalité proprement métaphysique du système scolaire de son temps, finalité pour le moins exigeante qui, en ses aspects élitistes, ne peut manquer de susciter certaines tensions.

Le conformisme de Bergson en matière de transmission scolaire

À la fin du XIX^e siècle, le nombre de lycéens et de professeurs de philosophie est incomparable à celui d'aujourd'hui¹. La question ne sera donc jamais pour nous de reprocher ou pas à Bergson ses positions pour le moins conservatrices. Que le philosophe de la durée pure et de l'imprévisible nouveauté n'ait jamais songé à remettre en question le modèle de transmission

¹ En 1863-65, il y a 1000 élèves en classe de philosophie. En 1879, on compte 5940 bacheliers, dont 3719 reçus au baccalauréat ès lettres. En 1890, il y a 6765 bacheliers dont 4076 en lettres. On dénombre 83 professeurs titulaires de lycée et 12 suppléants en 1880 ; en 1887, il y a 107 professeurs dont 69% d'agrégés (cf. Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999, p. 21, p. 118 et p. 124-125).

scolaire dont il héritait s'explique sans doute par de multiples raisons, à la fois psychologiques, historiques et sociologiques, qu'il ne nous appartient pas d'examiner ici. Du reste, on ne saurait lui reprocher, sans risque d'anachronisme, d'avoir entériné le système scolaire de son temps¹. Qu'il n'ait pas lutté contre ce système élitiste ou soit resté insensible à certaines injustices, c'est certain². Mais cela ne signifie pas qu'il percevait nettement le caractère inégalitaire de l'enseignement de la philosophie (comme rétrospectivement nous pouvons le faire aujourd'hui). Il y a fort à parier que Bergson ne pouvait pas imaginer, même s'il a connu le temps des premières réformes (ou des projets de réforme) du baccalauréat³, ce que deviendrait, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, l'enseignement de masse de la philosophie.

Une chose est sûre : pour Bergson, un cours de philosophie - et cela restera vrai pour les leçons du Collège de France - n'est jamais l'occasion d'une recherche en acte. Très conscient de la durée irrétrécissable des processus cognitifs, tant de mémorisation que d'invention, Bergson n'a jamais cru qu'un cours de philosophie, relevant d'un calendrier imposé, pouvait être l'occasion d'une libre création de concepts, ni pour le professeur ni pour les élèves.

Bergson, écrit Jean Guitton, ne passait pas un très grand temps à préparer son cours, le moins de temps possible :

Vous ne devez pas vous épuiser à faire votre cours, me conseillait-il, lorsque j'étais jeune professeur, pour tenter de donner à vos élèves de petites leçons d'agrégation. Vous vous fatiguerez sans motif, et vous leur serez dommageable (...) On n'enseigne bien que les matières sur lesquelles on ne fait pas un travail personnel de prospection et de recherche, et où on livre les vérités traditionnelles, celles sur lesquelles, comme dit Descartes, s'accorde le gros des sages. Et j'avais comme maxime, même au Collège⁴, de ne pas tirer de mes recherches présentes le sujet direct de mes cours. À plus forte raison pour des garçons de seize ans⁵.

En elle-même, cette perspective d'une séparation entre d'un côté, le professeur de philosophie, davantage répétiteur qu'inventeur, et, d'un autre côté, le philosophe, chercheur et écrivain, n'a rien d'original⁶. Ni simple répétiteur du contenu d'un manuel, ni chercheur, le professeur de lycée devait avant tout exposer à ses élèves un ensemble de notions et de

¹ Bergson ne s'est jamais vraiment intéressé à l'enseignement primaire ou au mouvement de l'éducation nouvelle, même si après coup, certains commentateurs peuvent repérer dans l'œuvre de Bergson des principes éducatifs novateurs (voir, par exemple, Rose-Marie Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, Paris, PUF, 1955, p. 204-208).

² Cf. Rose-Marie Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, *op. cit.*, p. 96 et p. 166-176.

³ Voir Laurent Fedi, « Bergson et la réforme de 1923. La cohérence des idées philosophiques et politiques », in *Bergson professeur*, Alain Panero, Sylvain Matton, Mireille Delbraccio (dir.), Louvain, Peeters Publishers, « Bibliothèque philosophique de Louvain », 2014, p. 257-293.

⁴ C'est-à-dire au Collège de France où Bergson enseigna dès 1897-1898 comme suppléant de Charles Lévêque, puis fut élu professeur de philosophie grecque et latine en avril 1900. En 1904, Bergson obtint la chaire de philosophie moderne.

⁵ J. Guitton, *La Vocation de Bergson*, Paris, Gallimard, 1960, p. 66-67 ; cité par Frédéric Worms in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), *op. cit.*, p. 26-27.

⁶ Voir B. Poucet, *op. cit.*, p. 65-66.

problématiques en rapport avec l'épreuve du baccalauréat ou le concours d'entrée à l'École Normale Supérieure¹. Plus l'exposé était clair, vivant et bien construit, plus le professeur était apprécié par le corps d'inspection². Les travaux de recherche proprement dits, avec leurs hésitations ou leurs obscurités, ainsi que les cours érudits relevaient, eux, des professeurs d'université, et ne pouvaient qu'apparaître inopportuns dans la classe de philosophie³.

Reste toutefois, dans le cas de Bergson, une interrogation en forme de paradoxe : pourquoi le philosophe du mouvant qui, dans ses ouvrages, n'a eu de cesse de déconstruire les dualismes artificiels, reprend-il si facilement à son compte, au point de la figer de façon quasi dogmatique, l'opposition de l'enseignant et du chercheur ? S'agit-il seulement ici d'un effet rhétorique, le but étant surtout de frapper l'esprit du jeune Guitton au moyen d'un conseil sans équivoque (en l'occurrence ne pas perdre trop de temps à préparer ses cours pour mieux se consacrer à ses recherches personnelles) ? S'agit-il au contraire de suggérer que sur un plan ontologique le *temps de l'enseignement* et le *temps de la recherche* demeurent exclusifs l'un de l'autre, ces deux expériences ne relevant pas des mêmes conditions ou n'impliquant pas les mêmes mécanismes cognitifs ?

Comme Bergson le montre dans plusieurs essais ou conférences, notamment « L'effort intellectuel » (1902), l'« Introduction à la métaphysique » (1903), ou encore « L'intuition philosophique » (1911), l'impossibilité de concilier le temps de la recherche et celui de l'enseignement s'explique d'abord par les conditions mêmes du travail de la pensée. D'après lui, nul chercheur, qu'il s'agisse d'un philosophe ou d'un mathématicien, ne peut instantanément retranscrire avec des mots ou des symboles le résultat de ses intuitions profondes du réel. Tout un lent travail d'ajustement de la lettre à l'esprit, mais aussi de l'esprit à la lettre, doit avoir lieu. Dans « L'effort intellectuel », Bergson forge ainsi la notion de « schéma dynamique »⁴ pour rendre compte de la genèse de la représentation elle-même, en ce point où l'esprit prend corps dans des images, avant même qu'il ne se fasse verbe.

Le conseil donné à Jean Guitton n'est donc ni un simple jugement de valeur ni l'opinion d'un conservateur ou d'un réactionnaire. Ce conseil se fonde en dernière instance sur un principe à la fois métaphysique et épistémologique : plus l'intuition du réel est féconde, plus l'effort de

¹ *Ibidem*, p. 80.

² Cf. *ib.*, p. 59 et p. 151 ; voir aussi B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénéard philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, « Le Temps des savoirs », 1999, p. 106.

³ Voir B. Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, *op. cit.*, p. 114.

⁴ L'introduction de la notion de « schéma dynamique » - qui est une notion plutôt technique et difficile, en ce qu'elle s'oppose à la notion kantienne de schème - a pour but de nous donner à penser la caractéristique *purement mentale* de l'effort intellectuel. Le schéma dynamique correspond au plus haut point de l'esprit, celui de l'esprit qui dure et qui se crée en formant ses propres images. Il n'y a pas d'entité substantielle ou préexistante qui serait l'Esprit et à partir de laquelle se déploierait le schéma dynamique. L'esprit est pur acte ou il n'est rien. Cf. *Henri Bergson. Œuvres*, édition de Jean-Louis Vieillard-Baron en collaboration avec Alain Panero, Tome 2, Paris, Le Livre de Poche, « La Pochothèque », 2015, p. 202.

symbolisation qui vise à la traduire nécessite un effort, lent et pénible, de renouvellement de nos modes habituels de discursivité. Que certaines intuitions puissent soudainement avoir lieu à l'occasion d'un cours de lycée, pourquoi pas ? Bergson lui-même a d'ailleurs fait état de tels instants d'inspiration et de découverte. Mais toute la maîtrise du professeur, qui en ce sens, est avant tout un professionnel, consistera alors à refouler ces instants d'inspiration qui risquent de donner lieu à des digressions et de déstabiliser le bon déroulement du cours. Si le philosophe génial peut, et même doit réussir à traduire et à transmettre, dans un langage audible, des intuitions et des idées nouvelles, d'abord peu communicables, il ne peut le faire, en tout cas d'après Bergson, qu'*en prenant vraiment le temps de le faire*. Et cela peut parfois nécessiter plusieurs années de maturation comme dans le cas de l'écriture de *Matière et mémoire* ou de *L'Évolution créatrice*, voire plusieurs dizaines d'années comme dans le cas des *Deux sources de la morale et de la religion*. On comprend mieux, sous cet angle, le sens du testament de 1937 dans lequel Bergson interdit formellement la publication posthume de tout inédit (cours, lettres, brouillons, etc.)¹. À ce niveau extrême d'exigence, seuls les livres publiés, patiemment ciselés, s'imposent comme le vecteur autorisé d'une transmission fiable entre générations. Bergson se défiait même d'une institution universitaire qui risquait à ses yeux d'esquiver, au moment d'enseigner le bergsonisme, tout effort radical².

L'étrange convergence entre le modèle de transmission scolaire en vigueur à l'époque de Bergson et l'ontologie de la durée tiendrait ainsi, en profondeur, à une même reconnaissance et valorisation, tant du côté des pédagogues (et/ou de ceux qui décident des politiques éducatives), que du côté de Bergson, d'une conception commune et d'allure kantienne de l'objectivité : *sans une intuition qui la fonde, un discours, même cohérent, demeure purement formel ; sans un discours qui la traduit, une intuition, même riche, reste aveugle*. Exprimer clairement ce qui n'est d'abord qu'une intuition riche mais difficilement communicable, tel serait l'objectif « pédagogique » commun aux professeurs de lycée et aux chercheurs. On pourrait aussi parler ici d'un idéal d'adéquation entre les mots et les choses, entre ce qui est dit et ce qui ressenti.

Certes, livrer aux élèves des vérités traditionnelles sur lesquelles s'accorde le gros des sages ou, d'un autre côté, retranscrire au moyen de « concepts fluides »³, forgés au prix d'un dur labeur, des intuitions inouïes, cela n'implique pas le même effort intellectuel de traduction. Entre le travail

¹ Cf. *Henri Bergson. Correspondances*, textes publiés et annotés par André Robinet, Paris, PUF, 2002, p. 1669-1671.

² Bergson craint que son *intuition* vécue de la durée soit ramenée à un simple *concept* de durée. Il se méfie de l'intellectualisme de l'université qui tend à essentialiser et à figer toute chose. Cf. *Henri Bergson. Œuvres*, édition J.-L. Vieillard-Baron en collaboration avec A. Panero, Tome 2, *op. cit.*, p. 857. Voir aussi sur ce point Élie During, « "Vous êtes subtil M. Bergson" ou Le bergsonisme peut-il s'enseigner ? » in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), *op. cit.*, p. 183-212.

³ Chez Bergson, un concept *fluide* demeure un concept parce que l'intelligence stabilise encore et toujours le mouvant, mais il reste fluide tant que l'esprit, accompagnant ce processus de stabilisation, fluidifie continûment, au moyen d'images, les catégorisations établies. Les notions de « tension », d'« élan vital », ou encore de « clos » et d'« ouvert », sont des exemples de concepts fluides.

du professeur ou du répétiteur de talent et celui du créateur inspiré, l'exercice d'expression ou de transcription, quoique analogue, n'est pas de même nature. Néanmoins - et tel est le ressort secret, semble-t-il, de l'étrange conformisme de Bergson en matière de transmission scolaire - il se pourrait que les exercices de traduction, d'expression et d'interprétation, qui sont la clef de voûte des études classiques, puissent faire office, à ses yeux, de propédeutique à une herméneutique de l'être.

Je vois justement dans l'éducation classique, avant tout, un effort pour rompre la glace des mots et retrouver au-dessous d'elle le libre courant de la pensée. En vous exerçant, jeunes élèves, à traduire les idées, d'une langue dans une autre, elle vous habitue à les faire cristalliser, pour ainsi dire, dans plusieurs systèmes différents ; par là, elle les dégage de toute forme verbale définitivement arrêtée, et vous invite à penser les idées mêmes, indépendamment des mots (...) à nous donner la vision directe du réel, dans des cas où nous n'apercevions les choses qu'à travers nos conventions, nos habitudes et nos symboles¹.

Faisant l'expérience de l'adéquation ou, au contraire, de l'inadéquation de l'esprit à la lettre ou de la lettre à l'esprit, l'élève ferait ainsi, *par analogie*, une expérience de type ontologique puisqu'il découvrirait à la fois l'intrication de la pensée et du langage mais aussi le jeu des différentes expériences et représentations du monde.

Textes classiques et propédeutique à une herméneutique de l'être

Dans cette perspective, il appert que Bergson ne se contente pas de reprendre tel quel le modèle de transmission scolaire dont il hérite. En opposant radicalement une durée irréprésentable et un langage forcément spatialisant, il lui donne le fondement ontologique qui, en un sens, lui manquait, et en tout cas, révèle la dimension irréductiblement métaphysique de ce modèle. Les études classiques apparaissent alors explicitement pour ce qu'elles sont. Elles ne sont pas un simple produit circonstanciel de réflexions didactiques ou socio-politiques, mais bel et bien la conséquence d'un énigmatique rapport métaphysique au monde qui, depuis la naissance de la philosophie en Grèce au VI^e siècle avant J.-C., et notamment le questionnement de Parménide sur l'être et la pensée, repris et approfondi par Platon, définit la civilisation européenne, et sa capacité critique à prendre acte de l'écart originaire entre *ce qui est* et *ce qui est dit*. Lorsque Bergson, plusieurs fois chargé des discours de distribution des récompenses scolaires, critique la notion de « spécialité »² ou expose à son jeune public les vertus de « la politesse »³, du « bon sens et des études

¹ « Le bon sens et les études classiques » (discours prononcé à la distribution des prix du Concours général le 30 juillet 1895) in *Henri Bergson. Mélanges*, textes publiés et annotés par André Robinet, Paris, PUF, 1972, p. 368.

² Voir « La spécialité », discours prononcé à la distribution des prix à Angers le 3 août 1882, *ibidem*, p. 264.

³ Voir « La politesse », discours prononcé à la distribution des prix à Clermont-Ferrand et Paris en 1891-1892, *ib.*, p. 322, p. 327 et p. 329-330.

classiques »¹, il s'agit toujours de rester en phase avec une certaine inspiration grecque. La volonté de dépassement de soi ne doit jamais virer à la démesure.

Aussi le professeur et le chercheur s'inscrivent-ils originellement dans un même cadre qui les précède et les englobe, et ce, quelles que soient ensuite leurs différences ou leurs compétences spécifiques. Sous cet angle, l'excellence du professeur, qui peut tenir par exemple à l'impeccable clarté de sa dictée, n'est donc pas seulement d'ordre professionnel ; elle prend également sens dans un contexte métaphysique qui la sublime. Plus le professeur réussit à transposer clairement des concepts traditionnels de l'histoire de la philosophie - concepts toujours difficiles puisque philosophiques - plus il excelle donc dans sa fonction indissociablement métaphysique et pédagogique de traducteur. S'il manque de vivacité intellectuelle et n'est pas capable d'initiative, mieux vaut alors qu'il paraphrase comme il le peut un manuel mûrement réfléchi par d'autres que lui², ce qui, à la limite, est encore une façon de sensibiliser les élèves aux bonnes façons de retranscrire les découvertes des grands hommes. Mais s'il dicte pour dicter, en pur répétiteur ignorant de ce qu'il répète, cela n'a aucun sens³. Ce qui est en jeu ici, en deçà des objectifs purement didactiques en rapport avec le programme à suivre et l'examen à préparer, c'est la transmission souterraine d'une conception universaliste de l'intelligibilité et de l'objectivité qui excède les seuls enjeux de la réussite scolaire. Il ne s'agit pas seulement de réussir le baccalauréat mais d'intérioriser, à l'occasion de processus d'apprentissage dont la chronologie est bien maîtrisée, les valeurs de vérité et de rigueur qui, à un autre niveau - celui du temps long de la Culture, c'est-à-dire de la transmission méta-scolaire et même méta-institutionnelle des chefs-d'œuvre littéraires et des découvertes scientifiques - gouvernent, tant sur le plan technologique que sur le plan moral, les progrès de l'humanité. Et c'est bien sous cet angle que le travail de médiation du professeur ne se confond pas avec un travail expert de transposition didactique, même si l'un n'exclut pas l'autre⁴.

C'est en tout cas dans cette perspective qu'il convient d'interpréter les prises de position de Bergson dans les débats de l'époque sur la réforme du baccalauréat et sur le statut de la classe de philosophie. Très sensible à l'enseignement du latin et du grec, Bergson n'a pas attendu le projet de Léon Bérard de 1923 pour critiquer la réforme de 1902 du ministre Georges Leygues⁵. Dès 1882, il plaide pour la culture générale contre les spécialistes. Dans son exposé de 1922, « Les études gréco-

¹ *Ib.*, p. 360-372.

² Sur la pédagogie des manuels et les manuels édités entre 1880 et 1884, voir B. Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, *op. cit.*, p. 141-142.

³ Cf. B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bérard philosophe et pédagogue*, *op. cit.*, p. 104.

⁴ Notons qu'en ce sens, philosophie et didactique de la philosophie ne s'excluent pas. La didactique serait essentiellement une connaissance experte des temps chronologiques (et sociaux) d'apprentissage.

⁵ Sur cette question, voir Laurent Fedi, « Bergson et la réforme de 1923. La cohérence des idées philosophiques et politiques », in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), *op. cit.*, p. 258-260. Voir aussi Rose-Marie Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, *op. cit.*, p. 156 et suivantes.

latines et la réforme de l'enseignement secondaire »¹, Bergson évoque le système mis en place en 1902 pour le critiquer de nouveau. Il dénonce le principe d'une égale valeur des baccalauréats classique et moderne. Le fait de donner les mêmes droits à deux enseignements inégaux par leurs contenus et les efforts qu'ils exigent lui semble injuste. Aussi préconise-t-il, ni plus ni moins, que soient créés deux types de lycée, les lycées dits « classiques » et les autres².

Il convient surtout de ne pas assimiler cette défense d'une éducation classique, très élitiste, à une simple défense académique de la rhétorique. Bergson n'ignore pas que plus l'effort d'intuition est faible, par exemple dans le cas d'une conversation superficielle ou d'une argumentation dialectique convenue, plus les mots viennent facilement à l'esprit de celui qui a acquis certaines habitudes rhétoriques. Aussi la défense des humanités anciennes, qui, d'après Bergson, portent en elles un véritable idéal de précision entre le fond et la forme (ce qui suppose qu'il y ait un fond ou un contenu à exprimer), ne se réduit-elle jamais à celle d'une rhétorique creuse ou d'une sophistique qui s'en tiendrait à un pur formalisme ou verbalisme. Si Bergson considère que les jeunes esprits doivent imiter leurs prédécesseurs - avant de pouvoir penser par eux-mêmes -, ce n'est donc pas au nom d'une idéologie de classe (dont il ne parviendrait pas à se déprendre et qui prônerait une pure et simple reproduction des élites) mais au nom d'un idéal métaphysique d'éducation qui implique nombre de médiations au moyen d'œuvres littéraires où se donnent à voir une dialectique effective entre la forme et le fond. Ce qui fait horreur à Bergson, c'est l'*homo loquax* qui, à l'instar du sophiste déjà critiqué par Platon, fausse notre vision de la réalité. Dans la classe de philosophie, qui n'est pas la classe de rhétorique, le but n'est donc jamais de former des « orateurs » mais plutôt d'éviter un double excès : 1° celui d'une transmission sans déperdition mais sans rien d'important à transmettre ; 2° celui d'une transmission impossible de l'essentiel par défaut de communication.

Et si Bergson se fait en 1922 à la fois le défenseur des mathématiques et des humanités, au risque d'adopter une position assez illisible aux yeux de ceux pour qui l'étude des sciences exclut celle du grec et du latin, c'est parce qu'il sait que le symbolisme mathématique, malgré son formalisme ou grâce à lui, catalyse les forces créatrices du langage humain³. Sous cet angle, la question n'est donc jamais directement d'opposer l'enseignement classique et l'enseignement spécial ou moderne mais de mesurer, dans l'un et l'autre cas, la qualité de l'effort intellectuel qui préside à la fois à la profondeur de l'intuition et à la précision de l'expression. Et lorsque le jeune Bergson, professeur en 1885-1886 au lycée de Clermont-Ferrand, corrige des copies et valorise prioritairement l'équilibre du fond et de la forme, c'est sans doute déjà au nom d'une problématique

¹ Cf. Henri Bergson. *Mélanges*, op. cit., p. 1366-1379.

² *Ibidem*, p. 1375. En 1923, Bergson aurait même eu l'idée de fixer entre 10 000 et 15 000 le nombre d'élèves des lycées dits « classiques » alors qu'à cette époque l'effectif des lycées de garçons était de 50 000 à 60 000 (cf. Rose-Marie Mossé-Bastide, *Bergson éducateur*, op. cit., p. 176).

³ Cf. Henri Bergson. *Mélanges*, op. cit., p. 1377.

de l'intuition et de l'expression qui excède la seule question docimologique des critères de notation¹.

Quoi qu'il en soit, on ne manquera pas de s'inquiéter aujourd'hui, du point de vue de la sociologie ou des sciences de l'éducation, de la curieuse convergence entre d'un côté les normes d'un système scolaire terriblement élitiste et, d'un autre côté, les exigences spirituelles d'un philosophe pour qui la question du jeu ontologique entre le dedans et le dehors, la durée et l'espace, le Moi profond et le Moi social, le corps et l'esprit, etc., est prioritaire. Qu'une telle convergence ne fasse pas mystère et qu'elle s'explique simplement chez Bergson par une intériorisation de l'idéologie éducative en vigueur, pourquoi pas ? Bergson ne ferait ainsi, comme d'autres philosophes avant lui, que perpétuer la tradition d'une collusion entre la métaphysique, d'essence spiritualiste, et une certaine conception élitiste, d'origine platonicienne, de l'éducation. En un sens, l'enseignement de la philosophie préparerait donc bien quelques *happy few* à un déchiffrement de la différence ontologique² qui les traverse mais au mépris sans doute de toute perspective de démocratisation d'un tel enseignement. Du reste, il faut bien reconnaître que Bergson n'envisage le progrès de l'humanité entière que par la médiation de personnalités exceptionnelles, génies scientifiques ou mystiques chrétiens³, ce qui paraît exclure *a priori* l'idée d'une philosophie populaire.

Idéal de maîtrise du langage au cœur d'une culture de masse

Que l'on voie dans la position bergsonienne une position ontologique ou au contraire idéologique, il convient de remarquer que l'objectif d'une maîtrise du langage (de la langue écrite et de la parole, mais aussi des formes d'expression artistique) demeure d'actualité, non seulement chez les professeurs de philosophie mais aussi, plus largement, chez tous les enseignants. Une telle maîtrise constitue même aujourd'hui le cœur des apprentissages de l'école maternelle jusqu'à l'Université et, dans les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ), les futurs professeurs des 1^{er} et 2nd degrés sont sensibilisés aux enjeux à la fois sociaux et existentiels d'une appropriation symbolique du monde⁴. Apprendre à s'exprimer afin de pouvoir s'extraire des émotions en les nommant demeure un idéal de l'enseignement contemporain. Il s'agirait encore et toujours, mais par d'autres moyens puisque les contextes d'exercice du métier de professeur ont changé, de sensibiliser l'ensemble des publics scolaires à une exigence de profondeur et de clarté

¹ Voir Marcel Conche « Bergson au lycée », *Revue de l'enseignement philosophique*, 64^e Année-Numéro 1, 2013, p. 74-75.

² Entre ce qui est et ce qui est représenté au moyen du langage.

³ Cf. Henri Bergson. *Œuvres*, édition de J.-L. Vieillard-Baron en collaboration avec A. Panero, Tome 2, *op. cit.*, p. 698.

⁴ Voir le *Bulletin officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015, ainsi que le référentiel de connaissances et de compétences des enseignants.

qui ne peut manquer d'évoquer, même s'il n'est plus question de traduire des textes anciens, celle des études classiques.

En passant, au sein de l'école, d'un paradigme élitiste à un paradigme méritocratique puis démocratique, notre conception de l'objectivité et de la vérité n'aurait ainsi guère varié. Loin de n'être que le produit d'une classe sociale ou d'une époque, elle correspondrait, qu'on le veuille ou non, à une constante anthropologique, celle de l'expérience d'un écart entre les choses et les mots, entre le réel et ses représentations. Ce qui serait profondément inégalitaire, ce ne serait donc pas cette conception de l'objectivité en elle-même mais le fait que cette conception n'ait pas été d'emblée mise à la portée de tous les adolescents et adolescentes. Sous cet angle, on perçoit mieux la tension entre deux conceptions de la massification scolaire, l'une qui viserait, au nom d'un certain égalitarisme, à minimiser la question d'une acquisition des codes de l'éducation dite « classique » (par exemple, en n'attachant que peu d'intérêt au respect de l'orthographe), l'autre qui viserait, au contraire, à faire d'une maîtrise de l'écriture (et pas seulement de la parole) le ressort principal de toute lutte efficace contre les inégalités. Dans un cas, la maîtrise de la langue passant à l'arrière-plan, le modèle culturel imaginé ne paraît plus pouvoir être rattaché à notre antique conception métaphysique du statut de *la lettre* (du texte) ; dans l'autre cas, le modèle de transmission scolaire, même progressiste, demeure dépendant d'un modèle de transmission universaliste et même spiritualiste de la Culture (celui de l'unité de la lettre et de l'esprit).

Reste toutefois une difficulté au sein même du modèle traditionnel de transmission scolaire : à supposer que dans le cadre d'une telle représentation du monde, une même sensibilité ontologique conditionne souterrainement le déploiement de toutes les virtualités du langage, et notamment sa capacité de questionnement philosophique, on ne peut s'empêcher de prendre acte d'une certaine historicité ou évolution quant au sens même des expériences que vivent aujourd'hui les écoliers ou les lycéens *mais aussi des significations qui leur servent à les déchiffrer*. Pour s'en tenir à la question de l'enseignement de la philosophie, d'ailleurs inséparable de celle de l'histoire de la philosophie, on peut supposer que les lycéens et les professeurs des années 1890 ne « vivaient » pas leurs études ou leurs cours comme nous les « vivons » aujourd'hui. Qu'il y ait des ressemblances ou des analogies entre les pratiques scolaires d'autrefois et les pratiques actuelles, c'est certain¹. Car la philosophie, avec ses évolutions et ses métamorphoses, demeure, sous un certain angle, égale à elle-même : en tant que savoir *institué*, elle consiste dans l'enseignement d'une discipline qui a pour nom « philosophie » et qui a une histoire propre, tout comme l'enseignement des mathématiques en a une. Mais il y a fort à parier que Bergson, ainsi que nombre de ses contemporains, professeurs ou inspecteurs, hésiteraient à voir dans le cours de philosophie d'aujourd'hui un espace de

¹ Cf. Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, op. cit., p. 166.

transmission au sens où eux l'entendaient. Tout simplement parce que le statut de la discipline scolaire qui a pour nom « philosophie » a entre-temps changé, tout comme a changé notre perception du monde. La philosophie n'apparaît plus, dans une perspective universaliste ou encyclopédique, comme le couronnement des études¹.

Ce qui a donc changé - et qui n'est pas sans conséquence dans le champ d'une culture structurée par l'opposition de la surface et la profondeur (ou si l'on préfère, de l'apparence et de l'essence, ou encore de la chose et du mot) - c'est l'*image* de la classe de philosophie et l'*image* du professeur de philosophie. Sans pour autant modifier l'image de la philosophie pérenne en tant que telle, l'image du nouveau professeur enseignant *une discipline comme une autre* à la quasi-totalité des lycéens n'équivaut pas à celle du professeur, parfois simple répétiteur, mais enseignant, lui, *une histoire de la philosophie qui est aussi une histoire des manifestations de l'Être*, et non un savoir disciplinaire comme un autre.

Que nombre de professeurs de philosophie d'aujourd'hui aient la conviction de poursuivre, voire d'améliorer, l'enseignement de leurs aînés du XIX^e siècle, cela n'empêche pas le constat objectif d'un changement de statut du cours et de la classe de philosophie². L'enseignement d'une discipline qui était « la propre pédagogie de son enseignement »³ ayant laissé place à l'enseignement d'une discipline comme une autre, les préoccupations didactiques et les préoccupations éducatives apparaissent dissociables. Il s'agit avant tout, aux yeux des spécialistes en sciences humaines⁴, de faire un état des lieux des concepts propres à une discipline *et non de valoriser la portée herméneutique de ces concepts*. À la limite, la question de la portée ontologique du questionnement philosophique devient un contenu disciplinaire comme un autre. Si l'exigence de maîtrise du langage demeure donc l'objectif de toute éducation ou transmission, les enjeux originellement métaphysiques de cette exigence semblent s'estomper au profit d'un enjeu de justice plus pragmatique, celui d'une démocratisation de l'enseignement et d'un accès de tous les enfants à un socle commun de connaissances, et de tous les adolescents à un niveau d'études supérieures.

Conclusion

Même simple répétiteur d'un manuel, le professeur de philosophie apparaissait encore à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e comme le dépositaire d'un patrimoine d'idées excédant tout

¹ Cf. B. Poucet, *ibidem*, p. 41-42, et aussi *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard philosophe et pédagogue*, op. cit., p. 30.

² Voir Michel Tozzi, « La question de la "didactisation" de l'apprentissage du philosophe », in *Enseignement et pratiques de la philosophie*, B. Poucet et Patrick Rayou (dir.), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Études sur l'Éducation », 2016, p. 191-202.

³ B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard philosophe et pédagogue*, op. cit., p. 5.

⁴ Bergson critique dès 1882 les discours des « spécialistes » de son temps (cf. *Henri Bergson. Mélanges*, op. cit., p. 262).

héritage culturel transmis par l'école. C'est pourquoi l'enseignement de la philosophie était une espèce de couronnement des études et ouvrait, en principe (et seulement pour quelques élus) des perspectives professionnelles mais aussi existentielles plus riches.

Si l'exigence contemporaine d'une politique éducative plus juste laisse intacte l'image du philosophe-créateur qui, aux yeux de l'opinion, reste un auteur de chefs d'œuvre et un maître à penser, elle renouvelle en revanche l'image du professeur de lycée. Ce dernier apparaît à présent comme le spécialiste d'une discipline scolaire certes encore valorisée mais devenue, au fil de l'histoire, une discipline comme une autre. Qu'il le veuille ou non, et qu'il accepte ou non cette image de lui-même, il devient donc par la force des choses, un philosophe didacticien. Un modèle didactique de transmission scolaire de notions disciplinaires remplace ainsi le modèle métaphysique d'une transmission difficile des intuitions de l'Être. Que ces deux modèles - impliquant l'un et l'autre un idéal de maîtrise du langage - puissent converger, ou plutôt être complémentaires, cela n'est pas impossible. Mais il convient tout de même de remarquer que l'un prétend à une scientificité qui relève des sciences humaines tandis que l'autre entend se fonder sur une ontologie.

Bibliographie

BARDY, J. (1998). *Bergson professeur. Au lycée Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Cours 1885-1886*, Paris : L'Harmattan.

BERGSON, H. (1972). *Mélanges*, textes publiés et annotés par A. Robinet, Paris : PUF.

- (1988). *Fichte. Cours d'Octave Hamelin*, édité par F. Turlot et P. Soulez, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

- (1990). *Cours I. Leçons de psychologie et de métaphysique*, édité par H. Hude avec la collaboration de J.-L. Dumas, Paris : PUF.

- (1992). *Cours II. Leçons d'esthétique. Leçons de morale, psychologie et métaphysique*, édité par H. Hude avec la collaboration de J.-L. Dumas, Paris : PUF.

- (1995). *Cours III. Leçons d'histoire de la philosophie moderne. Théories de l'âme*, édité par H. Hude avec la collaboration de J.-L. Dumas, Paris : PUF.

- (2000). *Cours IV. Cours de Bergson sur la philosophie grecque*, édité par H. Hude avec la collaboration de F. Vinel, Paris : PUF.

- (2002). *Correspondances*, textes publiés et annotés par A. Robinet, Paris : PUF.

- (2003). *Leçons clermontoises I*, texte établi, présenté et annoté par R. Ragghianti, Paris : L'Harmattan.

- (2006). *Leçons clermontoises II*, texte établi, présenté et annoté par R. Ragghianti, Paris : L'Harmattan.

- (2008). *Cours de psychologie de 1892-1893 au lycée Henri-IV*, édité par S. Matton et présenté par A. Panero, Paris-Milan : Séha-Archè.
 - (2010). *Cours de Morale, de Métaphysique et d'Histoire de la philosophie moderne de 1892-1893 au lycée Henri-IV*, édité par S. Matton et présenté par A. Panero, Paris-Milan : Séha-Archè.
 - (2010). *Cours de Philosophie de 1886-1887 au lycée de Clermont-Ferrand*, édité par S. Matton et présenté par A. Panero, Paris-Milan : Séha-Archè.
 - (2015). *Œuvres*, édition de J.-L. Vieillard-Baron en collaboration avec J. Laurent et A. Panero, Tome 1, Paris : Le Livre de Poche.
 - (2015). *Œuvres*, édition de J.-L. Vieillard-Baron en collaboration avec A. Panero, Tome 2, Paris : Le Livre de Poche.
 - (2016). *Histoire de l'idée de temps. Cours au Collège de France 1902-1903*, texte présenté et annoté par C. Riquier, Paris : PUF.
 - (2017). *L'évolution du problème de la liberté. Cours au Collège de France 1904-1905*, texte présenté et annoté par A. François, Paris : PUF.
 - (2018). *Histoire des théories de la mémoire. Cours au Collège de France 1903-1904*, texte présenté et annoté par A. François, Paris : PUF.
- CONCHE, M. (2013). « Bergson au lycée », in *Revue de l'enseignement philosophique*, 64^e Année-Numéro 1, p.74-75.
- DURING, É. (2014). « "Vous êtes subtil M. Bergson" ou Le bergsonisme peut-il s'enseigner ? » in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), Louvain : Peeters Publishers, p. 183-212.
- FEDI, L. (2014). « Bergson et la réforme de 1923. La cohérence des idées philosophiques et politiques », in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), Louvain : Peeters Publishers, p. 257-293.
- GUITTON, J. (1960). *La Vocation de Bergson*, Paris : Gallimard.
- MOSSÉ-BASTIDE, R.-M. (1955). *Bergson éducateur*, Paris : PUF.
- PANERO, A. & MATTON, S. & DELBRACCIO, M. (dir.). (2014). *Bergson professeur*, Louvain : Peeters Publishers.
- POUCET, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris : CNRS éditions.
- (1999). *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard philosophe et pédagogue*, Paris : Hatier.
 - & RAYOU, P. (dir.). (2016). *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- TOZZI, M. (2016). « La question de la "didactisation" de l'apprentissage du philosophe », in

Enseignement et pratiques de la philosophie, B. Poucet et P. Rayou (dir.), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 191-202.

WORMS, F. (2014). « Bergson professeur et la philosophie de Bergson : une différence de nature », in *Bergson professeur*, A. Panero, S. Matton, M. Delbraccio (dir.), Louvain : Peeters Publishers, p. 17-30.