

## *A la recherche d'une nouvelle forme de démarche pour le cours de philosophie*

### **Du colloque au séminaire**

*Lila Echard*

Lorsque je suis arrivée au Gfen, en 2005, ce dont on parlait beaucoup et ce qui restait un modèle pour faire participer les élèves dans le cours de philosophie, c'était deux démarches : le colloque et le procès. **Le colloque** permet de montrer aux élèves comment, à une même question, des philosophes répondent différemment, mieux, comment, à un même problème, des philosophes tentent d'apporter des solutions différentes. Cela m'a semblé, en tant que jeune professeur débutant, tout à fait faisable et facilement assimilable tant par le professeur qui voudrait s'approprier la démarche que par les élèves qui y participent. J'ai essayé une première fois avec le colloque sur la philosophie (en guise d'introduction à la philosophie, en début d'année) : « Qu'est-ce que la philosophie et quelle est la figure du philosophe ? ». J'avais respecté scrupuleusement les textes et les consignes donnés par Nicole Grataloup. Puis, j'ai retenté l'expérience avec un colloque sur le bonheur, à partir des textes du Magnard, et, essayant de mettre à ma sauce une démarche que Cécile Victorri m'avait présentée, j'ai posé la question : « Bonheur et vertu forment-ils un couple heureux ? ». Quant au **procès**, je n'ai jamais trop vu comment m'approprier cette démarche, je ne me sentais pas capable de l'animer et je ne voyais pas comment l'issue de cette démarche pouvait être réellement constructive ; ainsi n'ai-je jamais tenté cette forme de démarche.

Ces précisions préliminaires me semblent importantes. En effet, le secteur philo du Gfen a fait beaucoup pour innover en matière pédagogique dans le cours de philosophie, mais, d'une part, on n'en entend peu parler quand on débute, cela reste une pratique marginale, et, d'autre part, si on débute avec le Gfen, on arrive dans un groupe constitué qui travaille avec ses innovations depuis un certain temps et qui sait parfaitement quelle différence se joue avec l'enseignement traditionnel ; ainsi, le professeur débutant et dans le métier, et dans les démarches Gfen, se trouve désemparé lorsqu'on lui parle avec tant d'évidence de ce qui n'en a absolument pas pour celui qui ne connaît des cours de philosophie que sa propre expérience d'élève, puis d'étudiant et sa formation IUFM. On a beau vouloir autre chose que le cours magistral, lorsqu'on n'a jamais « vécu » de démarches, on ne voit pas très bien ce que c'est concrètement que le colloque et le procès, et tout ce qui se joue dans ces deux démarches tant pour le professeur que pour l'élève. Ainsi, une foule de questions pratiques et pragmatiques se posent, mais aussi une foule de remises en question quant à l'évidence de telles démarches.

Pour ma part, la remise en question part d'une prise de conscience : j'ai compris après un certain temps (discussion et groupe de travail au secteur philo, mise en pratique en classe) que ces deux types de démarches, si elles ne sont pas les seules démarches essayées par le secteur philo du Gfen, constituent deux modèles opératoires d'exercice en classe permettant de poser un cadre de travail sérieux pour les élèves, et qui les invitent à une réelle participation. On associe parfois à ce genre de démarche le soupçon de se faire passer pour des « animateurs » et non des professeurs ainsi qu'un gros doute quant à la pertinence et l'efficacité d'un tel exercice en cours de philosophie. Je ne savais pas ce que j'allais trouver en venant aux réunions du secteur philo du Gfen, et après tout, j'aurai pu penser cela aussi. Mais ce qui m'a convaincue et ce dont j'ai pris conscience, c'est que, du fait de consignes strictes et d'un réel modèle de démarche, on atteint la pertinence et l'efficacité dans une classe de terminale. Les élèves ont un cadre de travail toujours identique qui leur donne une réelle méthode et une

juste attitude à l'égard des textes philosophiques qui me semblent tout à fait servir la pertinence et l'efficacité que l'on peut souhaiter chez des élèves qui découvrent cette matière, en tout cas, elles ont été bien plus vite atteintes que par les cours magistraux professés lors de mes deux premières années d'enseignement.

De cette prise de conscience est venue cependant une remise en cause : pourquoi donc s'en tenir au colloque ? Cette question se posait d'autant plus que je ne m'étais pas approprié l'autre démarche : le procès. Quelle autre forme pouvait être aussi opératoire ? C'est-à-dire, ne pouvait-on envisager avec la même systématité pédagogique un autre dispositif ?

Le problème se redoublait du fait que les autres démarches dont j'ai eu connaissance ou que j'ai pu vivre au Gfen étaient extrêmement sophistiquées, bien pensées, complexes, propres à une question et par là extrêmement pertinentes, de telle sorte qu'elles ne pouvaient être utilisées de la même manière que le colloque en classe, c'est-à-dire comme un outil et pour le professeur et pour l'élève, un exercice pas trop difficile à élaborer pour l'un et à comprendre pour l'autre, de manière à garder ce cadre de travail qui me semblait rendre pertinent et efficace le colloque.

Enfin, cela me semblait d'autant plus nécessaire de trouver une autre forme de démarche, autre que le colloque mais tout autant susceptible de systématité, que le colloque en lui-même me laissait insatisfaite. Les élèves y prenaient goût et en tiraient un réel bénéfice intellectuel, mais cela les enfermait dans une représentation figée de la philosophie et de la dissertation, leur défaut principal étant de faire de la dissertation, non plus le lieu d'une réflexion à partir d'une question, mais le lieu où s'affronte deux ou trois philosophes de manière très tranchée. C'est déjà bien, mais cela donnait un sentiment de copier-coller et on y perdait l'aspect vivant du dialogue et du débat. Bref, le colloque leur permettait au mieux de s'approprier des thèses, mais ils les réutilisaient comme s'ils récitaient leur cours. Certes, cela venait d'autre chose que d'un cours, mais cela les enfermait dans une représentation figée et en partie fautive de la philosophie et de la dissertation, ce qui était d'autant plus dommageable qu'ils le faisaient aussi systématiquement que le colloque était un dispositif systématique. C'est ainsi que je me suis dit qu'il fallait pouvoir contrebalancer l'effet « colloque ».

Une précision est alors utile. **L'idée du « colloque »** me plaisait tout particulièrement parce qu'il renvoie en théorie à ce qui se pratique à l'université, là où on fait de la recherche. Ainsi, lorsqu'il était question parfois en classe de la manière dont on fait de la philosophie ou toute autre discipline enseignée après le lycée, c'est-à-dire de la manière avec laquelle nous apprenons à faire de la philosophie, ce terme résonnait harmonieusement, et ce d'autant plus qu'il renvoie aux origines socratiques de la philosophie. Sans le savoir les élèves s'approprièrent une idée qui renvoie à une véritable pratique philosophique, mais aussi à quelque chose qui s'apprend et se travaille dans le long travail de l'histoire des idées et de la pensée. Ce n'est donc pas tant la référence universitaire que l'idée de colloque qui était véhiculée, mais si elle véhiculait en plus la référence à une des pratiques universitaires, je me disais que par la même occasion ils se préparaient par cette démarche à franchir le pont entre le lycée et l'université. Du moins la passerelle était abaissée et ils pouvaient la traverser. Je peux ajouter à cette précision quant à l'idée du « colloque » une autre, davantage liée aux circonstances de l'année : d'une part, beaucoup d'élèves se destinaient à l'université (notamment en histoire, en géographie et en psychologie, ils auraient donc l'occasion d'entendre parler de « colloques » au sein de leur université) et, d'autre part, une association pour la promotion de la recherche en philosophie s'était créée (Nénuphar, pour une présentation de l'association et de ses activités, on renvoie au site internet : [www.asso-nenuphar.eu](http://www.asso-nenuphar.eu)) et avait décidé de mettre en place des ateliers d'initiation à la recherche en philosophie dans les lycées (les clubs nénuphar) et d'organiser un colloque qui débiterait par une journée de colloque junior où les élèves ayant participé au club présenteraient le résultat de leurs travaux de recherche. Ainsi, le terme fort peu scolaire de « colloque » prenait du sens,

cette année-là, pour un certain nombre d'élèves. Je trouve cela amusant car il n'y a rien de banal à ce qu'un élève de terminale ait dans la tête un tel terme, une telle idée et la représentation d'une telle chose.

Cette précision sur le « colloque » m'a semblé utile pour présenter l'idée d'une nouvelle forme de démarche - une nouvelle forme qui pouvait être essayée en classe comme dispositif opératoire, tout aussi systématiquement, sans peine pour la mettre en place, et pour le professeur et pour les élèves, mais avec autant d'efficacité. L'idée était tout simplement d'utiliser un autre terme utilisé fort couramment dès que l'on quitte le lycée et qui est un lieu où l'on apprend des choses : le séminaire. **Le séminaire** est l'autre du colloque. Autant au colloque se rassemblent des personnes qui arrivent avec des connaissances et des positions fort différentes, même si une question les rassemble, autant au séminaire, se rassemblent des personnes qui viennent avec un intérêt ou un savoir commun, non pour s'affronter mais pour se compléter dans la mesure du possible. Bref, c'est le lieu où on cherche ensemble et où on tâtonne à plusieurs. Or souvent un séminaire rassemble des personnes qui travaillent sur le même auteur. Ainsi ai-je pensé que les élèves pouvaient dans une forme légère se concentrer sur un auteur pour envisager dans une même démarche différents aspects de sa pensée ou différents moments d'une réflexion intellectuelle ou différentes questions abordées par le même penseur. Au lieu d'aborder une même question avec différentes manières de penser, aborder différentes questions avec la même manière de penser. Cela pouvait permettre aussi, peut-être, de mieux cerner cette manière de penser et de contrebalancer les effets du colloque : comprendre un point de vue et non seulement opposer différents points de vue comme s'ils étaient simples et ramassés en une seule et même formule, si possible « l'antithèse » d'une autre formule déjà exprimée par un autre penseur.

C'est ainsi que le séminaire – en se concentrant sur un auteur – peut de manière facile être intégré dans le cours en étant léger à mettre en place – un choix de textes d'un même auteur. C'est même plus une pause que le moment de concentrer ses efforts, et à l'occasion de l'évocation ou de la convocation d'un auteur dans le cours. Deux heures consacrées à cet auteur, pendant lesquelles chaque groupe travaille, une première heure, sur un de ses textes et le présente aux autres, et, la deuxième heure, sur un autre de ses textes. Chaque groupe peut donc lire deux textes et lors des mises en commun chaque groupe apprend des autres ce qui est dans d'autres textes du même auteur. Ce qui ressort de ce travail est tout simplement une mise en écho de la pensée d'un auteur et permet aux élèves de se familiariser avec lui plus spécifiquement et plus rapidement que s'ils étaient confrontés à un seul de ses textes, aussi longue et approfondie qu'en soit l'étude.

A présent je peux présenter trois pistes envisagées pour des séminaires en classe.

La première et la deuxième n'ont jamais été essayées mais présentaient à mes yeux plus d'intérêt que la troisième qui fut, elle, expérimentée. Sans doute ne les ai-je jamais essayées parce qu'elles étaient très spécifiques par le thème abordé, marginales dans le choix des auteurs pour le programme de philosophie de terminale et enfin parce qu'elles supposaient une articulation précise avec le cours, ce que je n'ai pas pu faire cette année-là. Elles portaient la première sur Thoreau et la désobéissance civile, c'est cette piste qui m'a mise sur la voie du séminaire, et la deuxième sur Arendt et l'idéologie totalitaire. La troisième piste fut Freud et la religion.

### - Séminaire sur Freud et la religion :

**Objectif :** se familiariser avec les thèses freudiennes à partir de l'entrée thématique qu'est la religion, thématique croisée avec la conscience et l'inconscient, le bonheur, la morale et la culture.

**Choix de textes :** 7 courts textes extraits du manuel *Les chemins de la pensée* de Jacqueline Russ (Bordas, édition 1991)

Texte 6 : la thérapie psychanalytique ; texte 8 : le surmoi ; texte 9 : conscience morale et surmoi ; texte 11 : l'illusion religieuse ; texte 12 : le Dieu personnel est un père transfiguré ; texte 14 : le grand homme et la figure du père ; texte 17 : le principe de plaisir. (Remarque : les textes 6, 8 et 12 sont absents de la dernière édition de ce manuel).

**Dispositif :** sur une séance de deux heures, chaque groupe d'élèves consacre la première heure à la lecture d'un des deux textes de Freud sur la conscience morale, l'inconscient et le surmoi et à la restitution de la thèse générale du texte lu au reste de la classe. Cette restitution est courte et peut prendre la forme d'un schéma récapitulatif. Avec ces deux textes, nous pouvons vérifier que ces points sont compris. Lors de la deuxième heure, chaque groupe reçoit un deuxième texte qui porte plus spécifiquement sur la religion et doit restituer la thèse de Freud sur la religion au reste de la classe, encore une fois avec la possibilité de le faire sous forme de schéma. **Autre possibilité :** commencer par les trois textes sur la religion, puis donner les deux textes sur la conscience morale, l'inconscient et le surmoi et garder la possibilité selon les groupes de donner les textes 6 ou 17 (cette année-là, ces textes avaient été donnés à ceux qui avaient travaillé plus que d'autres Freud, j'avais estimé qu'ils étaient plus capables d'établir des liens, mais ce ne fut pas le cas, notamment pour le texte 6 où le rôle du psychanalyste est évoqué comme « une autorité et un substitut de ses parents, un maître et un éducateur »).

**Résultat :** la restitution sous forme d'affiche pour présenter la thèse générale ou un schéma récapitulatif a été l'occasion pour certains groupes d'associer librement certaines idées qui se trouvent bien liées chez Freud, comme le rapport au père, l'amour et la sexualité pour expliquer la « conscience morale » et la religion. Le dispositif léger et l'objectif limité de la séance me semblent avoir permis une approche croisée et rapide des thèses freudiennes, et les élèves avaient encore en mémoire 4 à 5 mois après cette séance les thèses de Freud sur la religion. Cependant, on ne peut pas dire que le travail ait été approfondi et la notion la plus difficile à cerner, finalement, après un cours et un séminaire sur Freud, est la plus essentielle, à savoir : le surmoi. Ainsi, cette approche permet d'évoquer les liens avec d'autres notions et enjeux, mais peut aussi éloigner l'élève d'une *doxa* facile à assimiler dans un cours : « le surmoi correspond à l'intériorisation des normes et des interdits moraux et sociaux ». Enfin, il m'a semblé plus évident pour les élèves de se souvenir qu'il s'agissait bien du même penseur qui avait produit l'idée de surmoi, de complexe d'Œdipe et la thèse sur la religion selon laquelle elle est la satisfaction d'un besoin infantile. Cette séance de deux heures n'en demeure pas moins une pause dans le cours, sans objectif majeur pour le cours (les cours sur Freud, la conscience, l'inconscient et la religion seront faits par ailleurs), sans grande ambition et surtout sans enjeu : pas de rendu, pas de prise de note, pas de note pour les élèves, juste un temps de lecture, de réflexion et d'échange sur un auteur.

Les deux séminaires suivants sont des pistes et des propositions. Ils n'ont pas été essayés en classe, mais peuvent permettre une pause justifiée dans un cours sur la politique et sur la liberté qui peut se passer tant de ces auteurs que de ces thèmes ; ainsi, par rapport à ce qui a été dit sur Freud, il y aurait plus d'enjeu à les insérer entre deux cours qui ne traiteraient pas spécifiquement de ces questions, mais qui pourraient offrir l'occasion d'une approche croisée. Il nous reviendrait la charge de les articuler un tant soit peu, cependant, avec le cours, de les recontextualiser par rapport à une présentation plus classique de la politique (par exemple, avec Rousseau, Hobbes, Montesquieu).

**Remarque :** pour ces deux pistes de séminaire, le dispositif repose sur une « clause de confidentialité ». Pour essayer de stimuler intellectuellement ou de motiver la lecture, j'ai pensé que *taire le nom de l'auteur pouvait être opératoire*. Soit parce qu'au secteur philo où ces deux démarches ont été proposées, les thèses trop bien ou trop mal connues de ces auteurs pouvaient occulter la lecture des textes donnés, soit parce qu'en cours, les élèves pourraient ne pas prêter assez attention à un texte dont l'auteur ne leur dit rien et qui ne figure pas au programme. Ce choix me semble pouvoir être pris pour d'autres raisons, mais il me reste à méditer là-dessus étant donné que cela ne repose pour le moment que sur des intuitions.

### - Séminaire sur Arendt et l'idéologie :

**Objectif :** faire découvrir le mécanisme de l'idéologie tel que Hannah Arendt le présente dans *Le système totalitaire*.

**Choix de textes :** 12 extraits du *Système totalitaire* (deux séries de 6 textes qui, dans chaque série, se suivent). Cf les extraits choisis à la fin de l'article.

**Dispositif :** chaque groupe consacre 30 minutes à la lecture d'un des textes de la première série (numérotés de 1 à 6) et doit se fixer pour objectif de lecture de déterminer de quoi cela parle (le thème) et quelle position est prise quant à ce thème (la thèse). Au terme de ces 30 minutes, chaque groupe doit prendre la parole dans l'ordre des numéros de manière à retrouver au fil des prises de parole le même thème mais une progression argumentative concernant la thèse qu'Arendt développe. Au terme de l'exposé du thème et de la thèse par chaque groupe, une synthèse peut être tentée par l'un des participants au dispositif ou présentée par celui qui mène la démarche de manière à reformuler de manière claire et synthétique la thèse développée par l'auteur (dont le nom n'a toujours pas été révélé) dans la première série de textes. Des hypothèses peuvent alors être formulées par les participants sur l'auteur et l'époque à laquelle ce texte a été écrit. Le nom de l'auteur est révélé, les circonstances historiques sont présentées et la thèse de l'auteur, voire sa bibliographie, peuvent être exposées brièvement. Lors de la deuxième heure, un texte de la deuxième série est donné à chaque groupe, dans un ordre différent de manière à changer l'ordre des prises de parole lors de l'exposé (par exemple, le groupe qui a eu le texte 1 ou 2 aura préférentiellement le texte 5 ou 6). Quasiment le même exercice est demandé : lire pendant 30 minutes, essayer d'identifier la thèse et les arguments exposés, exposer son impression de lecture dans l'ordre des numéros aux autres.

### **Résultat :**

*Quant à la découverte de la thèse d'Arendt :* le choix de texte permet réellement d'aborder la thèse qu'elle développe sur l'idéologie totalitaire et ce, de manière légère et rapide, mais certains textes demeurent difficiles à comprendre lorsqu'ils sont pris seuls, donc des élèves peuvent se trouver désemparés face à leur extrait de texte.

*Quant à l'ordre des textes et des prises de parole :* celui qui commence à présenter le thème et la thèse (pour un texte de début de série) part de rien et se lance à partir de rien dans une présentation qui lui semble isolée, mais au fur et à mesure que les autres prennent la parole, se reconstitue et se reformule dans sa tête la thèse qu'il avait commencé par comprendre et exposer. Alors que celui qui parle en dernier comprend tout ce qui est dit à la lumière de l'aboutissement ou de la conclusion qu'il devra lui-même présenter. Inversant le tour des prises de paroles, la reconstitution intellectuelle s'opère de la même manière mais avec en plus la possibilité d'être attentif à ce processus intellectuel, voire d'en être conscient et ce d'autant plus que c'est le deuxième tour et que c'est un autre tour de parole.

*Quant à son insertion dans un cours sur la politique ou la liberté* : tout le travail reste à faire, cela dépend de ce qui a été fait, de ce qui sera fait, des croisements possibles avec le cours de manière générale. Sans doute une discussion serait possible, mais il faudrait un cadre plus précis, ou alors une dissertation ou un travail écrit pourrait être demandé de manière à voir comment l'élève réexploite cette thèse.

- **Séminaire sur Thoreau et la désobéissance civile :**

**Objectif** : faire découvrir l'attitude politique qu'est la désobéissance civile par la lecture d'un des textes philosophiques qui la fonde, *La désobéissance civile* de Henry David Thoreau.

**Choix de texte** : 3 feuilles format A3 correspondant à trois séries d'extraits conservés dans l'ordre, feuilles composées à partir du texte intégral mis en ligne sur le site [forget-me.net/Thoreau](http://forget-me.net/Thoreau). (Feuille 1 : § 1-5-6-8-9-15-18-21-23-24-25 ; Feuille 2 : § 26 à 29 - 31 à 34 ; Feuille 3 : § 43 à 47 – 49 à 55). Le texte intégral est aussi disponible dans la collection des Mille et une nuits.

**Dispositif** : chaque groupe reçoit une feuille A3 et a une heure pour lire le texte et essayer de déterminer qui parle, dans quelles circonstances, ce qu'il propose de faire et ce qui le motive. Les questions sont les suivantes : Qui parle ? Que dit-il ? Que veut-il ? Qu'a-t-il fait ? Au nom de quoi ? La lecture ne vise donc pas la compréhension d'un thème, d'une thèse ou d'arguments, mais bien une compréhension générale de la situation dans laquelle se trouve celui qui écrit le texte. Après lecture, chaque groupe présente, dans l'ordre du texte, ses hypothèses. S'ensuit un échange sur ce qu'est la désobéissance civile, en général, et ici en particulier, si une perspective critique est possible, qu'elle soit amorcée (on a, par la suite, critiqué Thoreau qui, bien qu'ayant initié la réflexion sur ce geste politique, ne l'aurait pas mené en lui-même dans toute sa dimension politique, pour la défense d'un droit fondamental). Si le temps le permettait, par exemple, si la séance de deux heures est suivie d'une autre séance de deux heures, on peut dans le prolongement de la lecture de Thoreau travailler les différentes formes de désobéissance civile au XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècle avec, par exemple, un texte de Gandhi, l'appel du Général de Gaulle, le manifeste des 121, les démarches de groupes se réclamant de la désobéissance civile (pacifique) comme les déboulonneurs de pub ou les faucheurs de champs OGM. Enfin, outre Thoreau, d'autres textes philosophiques pourraient être sélectionnés pour poursuivre ce travail et la réflexion, comme des extraits tirés de la *Théorie de la justice* de John Rawls ou de l'article « La désobéissance civile » dans *Du mensonge à la violence* d'Hannah Arendt, ainsi qu'un article d'Etienne Balibar de 1997, à la suite de la publication du projet de loi « Debré » complétant la législation « Pasqua » sur les conditions d'entrée et de séjour des étrangers en France, paru dans *Le Monde* du 19 février 1997 sous le titre « Etat d'urgence démocratique » et réédité sous le titre « Sur la désobéissance civile » dans *Droit de cité*.

**Résultat** : je ne me prononce pas sur cette piste qui, si elle fut la première et, me semble-t-il, la plus stimulante dans la réflexion et le débat qu'elle pourrait générer, n'en est qu'au stade d'ébauche et de tentative.



## ANNEXE

### Extraits choisis pour le séminaire sur Arendt et l'idéologie

**TEXTE 1** / Dans les chapitres précédents, nous avons à plusieurs reprises souligné que les moyens de la domination totale ne sont pas seulement plus radicaux, mais que c'est le totalitarisme qui diffère par essence des autres formes d'oppression politique que nous connaissons, tels le despotisme, la tyrannie et la dictature. Partout où celui-ci s'est hissé au pouvoir, il a engendré des institutions politiques entièrement nouvelles, il a détruit toutes les traditions sociales, juridiques et politiques du pays. Peu importent la tradition spécifiquement nationale ou la source spirituelle particulière de son idéologie : le régime totalitaire transforme toujours des classes en masses, substitue au système des partis, non pas des dictatures à parti unique, mais un mouvement de masse, déplace le centre de pouvoir de l'armée à la police, et met en œuvre une politique étrangère visant ouvertement à la domination du monde. Les régimes totalitaires actuels sont nés des systèmes à parti unique ; chaque fois que ces derniers sont devenus vraiment totalitaires, ils se sont mis à agir selon un système de valeurs si radicalement différent de tous les autres, qu'aucune de nos catégories utilitaires, que ce soient celles de la tradition, de la justice, de la morale, ou celles du bon sens, ne nous est plus d'aucun secours pour nous accorder à leur ligne d'action pour la juger ou pour la prédire.

**TEXTE 2** / Le régime totalitaire ... n'est-il qu'un rapiéçage, qui emprunte ses méthodes d'intimidation, ses moyens d'organisation et ses instruments de violence à l'arsenal politique bien connu de la tyrannie, du despotisme et des dictatures ? Ne doit-il son existence qu'à la faillite déplorable, mais peut-être accidentelle, des forces politiques traditionnelles – libérales ou conservatrices, nationales ou socialistes, républicaines ou monarchistes, autoritaires ou démocratiques ? Ou bien y a-t-il au contraire quelque chose comme une nature du régime totalitaire ? Celui-ci a-t-il une essence propre et peut-on le comparer à d'autres types de régime, comme la pensée occidentale en a connu et reconnu depuis les temps de la philosophie antique, et le définir de manière semblable ? S'il en est ainsi, alors les formes entièrement nouvelles, doivent reposer sur l'une de ces rares expériences fondamentales que les hommes peuvent faire, chaque fois qu'ils vivent ensemble et qu'ils sont impliqués dans les affaires publiques. S'il existe une expérience fondamentale qui trouve son expression dans la domination totalitaire, alors, et vu la nouveauté de ce type de régime, ce doit en être une, qui, pour une raison ou pour une autre, n'a jamais servi de fondement à un corps politique ; une expérience dont la tonalité générale – quelque familière qu'elle puisse être d'ailleurs – n'avait jamais auparavant envahi ni dirigé le maniement des affaires publiques.

**TEXTE 3** / Au lieu de dire que le régime totalitaire n'a pas de précédent, nous pourrions dire aussi qu'il a fait éclater l'alternative même sur laquelle reposaient toutes les définitions de l'essence des régimes dans la philosophie politique : l'alternative entre régime sans lois et régime soumis à des lois, entre pouvoir *légitime* et pouvoir arbitraire. Que régime soumis à des lois et pouvoir légitime d'une part, absence de lois et pouvoir arbitraire d'autre part, aillent de pair au point d'être inséparables, voilà qui n'a jamais fait question. Pourtant avec le règne totalitaire nous sommes en présence d'un genre de régime totalement différent. Il brave, c'est vrai, toutes les *lois positives* jusqu'à celles qu'il a lui-même promulguées ... ou celles qu'il ne s'est pas soucié d'abolir... Mais il n'opère jamais sans avoir la loi pour guide et il n'est pas non plus arbitraire : car il prétend obéir rigoureusement et sans équivoque à ces lois de la Nature et de l'Histoire dont toutes les lois positives ont toujours été censées sortir. Telle est la prétention monstrueuse, et pourtant apparemment sans réplique, du régime totalitaire que loin d'être sans lois, il remonte aux sources de l'autorité, d'où les lois positives ont reçu leur plus haute légitimité... La légitimité totalitaire se vante d'avoir trouvé un moyen d'instaurer le règne de la justice sur la terre – à quoi la légalité du droit positif, de son propre aveu, ne pourrait jamais parvenir.

**TEXTE 4** / La *légitimité* totalitaire, dans son défi à la *légalité* et dans sa prétention à instaurer le règne direct de la justice sur la terre, accomplit la loi de l'Histoire ou de la Nature sans la traduire en normes de bien et de mal pour la conduite individuelle. Elle applique la loi directement au genre humain sans s'inquiéter de la conduite des hommes. La loi de la Nature ou celle de l'Histoire, pour peu qu'elles soient correctement exécutées, sont censées avoir la production du genre humain pour ultime produit ; et c'est cette espérance qui se cache derrière la prétention de tous les régimes totalitaires à un règne planétaire... Il est vrai que le

lien entre les pays totalitaires et le monde civilisé fut brisé par les crimes monstrueux des régimes totalitaires ; mais il est également vrai que cette débauche de crimes n'était pas imputable à la simple agressivité, à la cruauté, à la guerre et à la perfidie, mais à une rupture consciente de ce *consensus juris*... C'est ici que s'éclaire la différence fondamentale entre le concept totalitaire du droit et tous les autres. La politique totalitaire ne remplace pas un corpus de lois par un autre ; elle n'institue pas son propre *consensus juris*, ne crée pas, à la faveur d'une seule révolution, une nouvelle forme de légalité. Son défi à toutes les lois positives, y compris les siennes propres, implique qu'elle pense pouvoir se passer de tout *consensus juris*, sans pour autant se résigner à l'absence de loi, à l'arbitraire et à la peur qui caractérisent l'état de tyrannie.

**TEXTE 5 /** De même que la légalité dans un régime constitutionnel ne suffit pas à guider et à inspirer les actions des hommes, de même la terreur, dans un régime totalitaire, ne suffit pas à inspirer et à guider la conduite humaine.

Bien que, dans la situation actuelle, la domination totalitaire partage encore avec d'autres formes de régime le besoin pour ses citoyens d'une ligne de conduite dans les affaires publiques, elle n'a ni le besoin, ni, à vrai dire, l'usage d'un principe d'action, puisqu'elle veut précisément éliminer la faculté qu'a l'homme d'agir. Lorsque la terreur est totale, la peur elle-même n'est pas bonne conseillère de la conduite à adopter... Elle a perdu son utilité pratique lorsque les actions qu'elle inspire ne sont plus d'aucun secours pour écarter les dangers redoutés par l'homme. La même chose est vraie pour la sympathie ou le soutien manifestés au régime ; car la terreur totale ne se contente pas de choisir ses victimes selon des critères objectifs ; elle choisit aussi ses bourreaux en tenant compte le moins possible de la conviction et des sympathies du candidat. L'élimination systématique de la conviction en tant que mobile de l'action est devenue un fait notoire depuis les grandes purges en Russie soviétique et dans les pays satellites. Le but de l'éducation totalitaire n'a jamais été d'inculquer des convictions mais de détruire la faculté d'en former aucune.

**TEXTE 6 /** Aucun principe directeur de conduite, lui-même emprunté au domaine des actions humaines, tels la vertu, l'honneur, la crainte, n'est nécessaire, ni ne peut être utile, pour mettre en mouvement un corps politique qui, loin d'utiliser la terreur comme moyen d'intimidation, est essentiellement terreur. En lieu et place, celui-ci a introduit dans les affaires publiques un principe entièrement nouveau qui se passe complètement de la volonté humaine d'agir et en appelle au besoin insatiable de pénétrer la loi du mouvement selon laquelle opère la terreur et dont, par conséquent, dépendent toutes les destinées particulières. Les citoyens d'un pays totalitaire sont jetés et pris dans le processus de la Nature ou de l'Histoire en vue d'en accélérer le mouvement ; comme tels ils ne peuvent être que les exécuteurs ou les victimes de la loi qui lui est inhérente. Le cours des choses peut décider que ceux qui aujourd'hui éliminent des races et des individus, ou les représentants de classes agonisantes et les peuples décadents, sont demain ceux qui doivent être sacrifiés. Ce dont a besoin le règne totalitaire pour guider la conduite de ses sujets, c'est d'une préparation qui rende chacun d'entre eux apte à jouer aussi bien le rôle de bourreau que celui de victime. Cette préparation à deux visages, substitut d'un principe d'action, est l'idéologie.

**TEXTE 1-1 /** Les idéologies – des « ismes » qui, à la grande satisfaction de leurs partisans, peuvent tout expliquer jusqu'au moindre événement en le déduisant d'une seule prémisse sont un phénomène tout à fait récent qui, durant des décennies, a joué un rôle négligeable dans la vie politique. Seule la sagesse du regard *a posteriori* nous permet de découvrir en elles certains éléments qui contribuèrent à les rendre si fâcheusement utiles à la domination totalitaire. Il fallut Hitler et Staline pour découvrir combien grandes étaient les potentialités des idéologies en matière politique. Les idéologies sont connues pour leur caractère scientifique : elles allient approche scientifique et résultats d'ordre philosophique, et ont la prétention de constituer une philosophie scientifique. Le mot d'« idéologie » semble impliquer qu'une idée peut devenir l'objet d'une science au même titre que les animaux sont l'objet de la zoologie : le suffixe -logie dans idéologie, comme dans zoologie, ne désignerait rien d'autre que les *logoi*, les discours scientifiques tenus à son propos... Les « idées » qui sont au centre des doctrines – la race dans le racisme, Dieu dans le déisme, etc. – ne constituent jamais l'objet des idéologies et le suffixe -logie ne désigne pas seulement un ensemble de propositions « scientifiques »... Le mot « race » dans racisme ne signifie aucunement une curiosité authentique au sujet des races humaine en tant que domaines d'exploration scientifique ; il est une idée qui permet d'expliquer le mouvement de l'histoire comme un processus unique et cohérent.



**TEXTE 2-2** / Premièrement, ... les idéologies sont toujours orientées vers l'histoire, même lorsqu'elles semblent, comme dans le cas du racisme, procéder sans prémisse de caractère naturel ; ici, la nature ne sert qu'à expliquer les questions historiques en les réduisant à des questions naturelles. La prétention de tout expliquer promet d'expliquer tous les événements historiques, promet l'explication totale du passé, la connaissance totale du présent, et la prévision certaine de l'avenir. En deuxième lieu, dans ce pouvoir de tout expliquer, la pensée idéologique s'affranchit de toute expérience, dont elle ne peut rien apprendre de nouveau, même s'il s'agit de quelque chose qui vient de se produire. Dès lors, la pensée idéologique s'émancipe de la réalité que nous recevons au moyen de nos cinq sens, et affirme l'existence d'une réalité « plus vraie » qui se dissimule derrière les choses sensibles, les gouverne de cette retraite, et requiert pour que nous puissions nous en aviser la possession d'un sixième sens. Ce sixième sens, c'est justement l'idéologie qui le fournit, cet endoctrinement idéologique spécial auquel on se livre dans les établissements d'éducation, exclusivement créés à ce effet, afin d'entraîner les combattants politiques dans les Ordensburgen des nazis, ou les écoles du Komintern et du Kominform... Une fois au pouvoir, les mouvements se mettent à la tâche de changer la réalité conformément à leurs prétentions idéologiques.

**TEXTE 3-3** / En troisième lieu, puisque les idéologies n'ont pas le pouvoir de transformer la réalité, elles accomplissent cette émancipation de la pensée à l'égard de l'expérience au moyen de certaines méthodes de démonstration. Le penser idéologique ordonne les faits en une procédure absolument logique qui part d'une prémisse tenue pour axiome et en déduit tout le reste ; autrement dit, elle procède avec une cohérence qui n'existe nulle part dans le domaine de la réalité... L'argumentation idéologique qui est toujours un genre de déduction logique, répond aux deux composantes des idéologies précédemment mentionnées – celle du mouvement et celle de l'émancipation à l'égard de la réalité et de l'expérience : premièrement, parce que son mouvement de pensée ne naît pas de l'expérience mais s'engendre lui-même ; et en second lieu parce qu'elle transforme le seul et unique élément tiré et admis de la réalité expérimentée en une prémisse à valeur d'axiome et dès lors, s'en remet au cours de l'argumentation subséquente que nulle expérience ultérieure ne vient troubler. Une fois les prémisses établies, le point de départ donné, les expériences ne peuvent plus venir contrarier la pensée idéologique, pas plus que celle-ci ne peut tirer d'enseignement de la réalité.

**TEXTE 4-4** / Les dirigeants totalitaires prenaient les idéologies mortellement au sérieux ... et se mettaient en devoir de déployer les implications idéologiques jusqu'à l'extrême d'une cohérence logique qui semblait absurdement « primitive » et irrationnelle au spectateur : une « classe agonisante » était une classe de gens condamnés à mort ; les races qui sont « inaptes à vivre » devaient être exterminées. Quiconque accordait qu'il y avait des « classes agonisantes » et n'en déduisait pas qu'il fallait en tuer les représentants, quiconque accordait que le droit de vivre n'était pas sans rapport avec la race et n'en déduisait pas qu'il fallait tuer « les races inaptes, était purement et simplement soit un idiot, soit un lâche. La logique astreignante qui tient lieu de principe d'action imprègne la structure tout entière des mouvements et des régimes totalitaires. Telle est l'œuvre exclusive de Hitler et de Staline... Ces nouveaux idéologues se distinguaient de leurs prédécesseurs en ceci que « l'idée » n'était plus en premier lieu dans l'idéologie – la lutte des classes et l'exploitation des travailleurs, ou la lutte des races et la préservation des peuples germaniques – ce qui les séduisait ; ce qui les attirait, c'était le processus logique qui pourrait s'engendrer à partir d'elle... C'est seulement quand la réalisation des buts idéologiques – la société sans classe ou la race des seigneurs – fut à l'ordre du jour, que cette puissance put apparaître.

**TEXTE 5-5** / La préparation des victimes et des bourreaux que requiert le totalitarisme à la place du principe d'action de Montesquieu, n'est pas l'idéologie elle-même – le racisme ou le matérialisme dialectique – mais sa logique inhérente. L'argument le plus convaincant à cet égard, un argument que Hitler comme Staline affectionnaient particulièrement, est celui-ci : vous ne pouvez poser A sans poser B et C et ainsi de suite, jusqu'à la fin de l'alphabet du meurtre. C'est ici que la puissance contraignante de la logique semble avoir sa source ; elle naît de notre peur de nous contredire nous-mêmes. Dans la mesure où la purge bolchevique réussit à faire que ses victimes avouent des crimes qu'elles n'ont jamais commis, elle compte au premier chef sur cette crainte et argumente comme suit : nous sommes tous d'accord sur la prémisse que l'Histoire est une lutte des classes et sur le rôle du Parti dans la conduite de celle-ci. Vous savez donc qu'historiquement parlant le Parti a toujours raison (dans les termes de Trotsky : « nous ne pouvons avoir raison qu'avec et par le Parti, car l'Histoire n'a pas fourni d'autres moyens d'être dans le vrai »)... Si vous n'avez pas, vous cessez de servir l'Histoire par l'intermédiaire du Parti, et vous êtes

devenu un ennemi réel. La force contraignante de l'argument est celle-ci : si vous refusez vous vous mettez en contradiction avec vous-même, et par cette contradiction, vous retirez tout sens à toute votre vie. Le A que vous posiez domine toute votre vie à travers les conséquences B et C qu'il engendre logiquement.

**TEXTE 6-6** / D'un côté, la contrainte de la terreur totale qui, en son cercle de fer, comprime les masses d'hommes isolés et les maintient en vie dans un monde qui est devenu pour eux un désert ; de l'autre, la force auto-contraignante de la déduction logique, qui prépare chaque individu dans son isolement désolé contre tous les autres, se correspondent et ont besoin l'une de l'autre afin de mettre en route le mouvement régi par la terreur et de faire qu'il ne cesse. De même que la terreur, même dans sa forme pré-totale, simplement tyrannique, ruine toutes relations entre les hommes de même l'auto-contrainte idéologique ruine toutes relations avec la réalité. La préparation est couronnée de succès lorsque les gens ont perdu tout contact avec leurs semblables aussi bien qu'avec la réalité qui les entoure ; car en même temps que ces contacts les hommes perdent à la fois la faculté d'expérimenter et celle de penser. Le sujet idéal du règne totalitaire n'est ni le nazi convaincu, ni le communiste convaincu, mais l'homme pour qui la distinction entre fait et fiction (càd la réalité de l'expérience) et la distinction entre vrai et faux (càd les normes de la pensée) n'existent plus).