



HAL
open science

Avant-propos

Alain Panero, Sylvain Matton, Mireille Delbraccio

► **To cite this version:**

Alain Panero, Sylvain Matton, Mireille Delbraccio. Avant-propos. Ecole Normale Supérieure. Bergson professeur, 2014. hal-03909176v2

HAL Id: hal-03909176

<https://hal.science/hal-03909176v2>

Submitted on 25 Nov 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.

Avant-propos

Par ALAIN PANERO, SYLVAIN MATTON et MIREILLE DELBRACCIO

L'idée du colloque dont le présent volume reprend les communications est née d'un double constat, apparu aux organisateurs à l'occasion de la publication, en 2008, dans la collection «Anecdota», du *Cours de psychologie de 1892-1893 au lycée Henri-IV* d'Henri Bergson¹.

Tout d'abord, le constat d'une forte présence ou actualité du bergsonisme sur la scène philosophique française et internationale. L'essor exceptionnel des études bergsoniennes ou d'inspiration bergsonienne durant ces dix dernières années atteste en effet une influence persistante et toujours grandissante du penseur de la durée pure, tant dans le champ de la philosophie que dans ceux de l'épistémologie ou des sciences humaines. Contrairement à ce que prévoyaient certains contemporains de Bergson, qui assimilaient trop vite l'intuition ou la perception du mouvant à une simple posture esthétisante ou à un culte de l'irrationnel, force est plutôt de reconnaître aujourd'hui l'éclatante postérité d'une méthode infiniment exigeante et difficile qui, parce qu'elle entend penser et dire précisément la mouvance même du réel, paraît à la fois préfigurer et dépasser nos approches phénoménologiques les plus novatrices.

Mais cette évidence d'une fécondité ou d'une gloire inusable de l'auteur de *Matière et Mémoire* et de *l'Évolution créatrice* ne saurait nous dispenser d'un autre constat, celui d'une hésitation récurrente à s'intéresser ouvertement et pleinement, sans complexe pourrait-on dire, aux cours du professeur Bergson. Deux décennies après l'édition audacieuse des premières leçons inédites par Henri Hude, tout se passe comme si leur intérêt proprement philosophique — et pas seulement historique et philologique — restait encore à démontrer.

Faire face à cette situation et tenter de l'éclairer ; oser s'interroger librement sur la valeur et la pertinence du contenu même de l'enseignement du professeur de lycée et de khâgne que fut d'abord Bergson ; comparer les cours d'un jeune professeur qui élabore son œuvre avec ceux du philosophe reconnu qui professe au Collège de France ; toujours mieux mesurer les écarts et les convergences entre ces différents textes, plus ou moins circonstanciels, et les quatre grands livres de l'auteur, seule œuvre explicitement reconnue par lui ; resituer aussi

¹ Henri Bergson, *Cours de psychologie de 1892-1893 au lycée Henri-IV*. Édité par Sylvain Matton et présenté par Alain Panero, Anecdota, 5, Paris : Séha – Milan : Archè, 2008. (Ouvrage publié avec le concours du Centre national du livre.)

l'argumentation bergsonienne dans un contexte historique ou génétique, afin de toujours mieux en exhiber l'originalité, tels ont été les objectifs ou les ambitions de ce colloque que nous fîmes coïncider avec la parution, en 2010, et toujours dans la collection « Anecdota », de deux nouveaux cours inédits, le *Cours de morale, de métaphysique et d'histoire de la philosophie moderne de 1892-1893 au lycée Henri-IV*¹ et le *Cours de philosophie de 1886-1887 au lycée Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand*².

Que tous les buts espérés de ce colloque n'aient pas été atteints, et qu'il reste encore beaucoup de choses à dire ou à approfondir des questions qui ont été traitées ici par quelques-uns des meilleurs spécialistes de l'œuvre de Bergson, nul n'en doute. Comment, du reste, pourrait-il en être autrement ? Non seulement la plupart des grands textes de Bergson, méconnus pour être trop connus, gardent leur mystère ou leur « secret » (pour reprendre une formule de Jean-Louis Vieillard-Baron), mais nombre de cours du professeur Bergson restent encore introuvables et sont donc inconnus (en ce sens, Sylvain Matton nous rappela, lors de la première journée de conférence, les conditions pour le moins étonnantes de sa découverte des trois volumes de cours inédits qu'il a édités³). À tel point que la confrontation de l'œuvre et des cours apparaît aujourd'hui, à l'instar de l'horizon qui recule indéfiniment devant les pas du marcheur, encore terriblement mouvante. Ce qui, d'ailleurs, n'aurait pas déplu à Bergson, l'ironie de l'histoire voulant que ceux qui ont contrevenu à l'interdiction testamentaire de toute publication posthume se retrouveraient pris à leur propre piège : soucieux d'étoffer l'œuvre publiée du vivant de Bergson, ils ne feraient que la compliquer, peut-être inutilement, en lui ajoutant des éléments qui ne feraient que la dissimuler et lui ôteraient même quelque chose de son inimitable simplicité.

Quoi qu'il en soit, c'est le mérite de Bernard Bourgeois de nous rappeler sans ambages, dans la préface qu'il a bien voulu nous donner, les vrais et les faux enjeux d'une lecture des cours de Bergson. Respectueux des termes du testament daté du 8 février 1937, il ne cache pas sa désapprobation morale, même s'il sait que les raisons de l'historien des

¹ Henri Bergson, *Cours de morale, de métaphysique et d'histoire de la philosophie moderne de 1892-1893 au lycée Henri-IV*. Édité par Sylvain Matton et présenté par Alain Panero, Anecdota, 7, Paris : Séha – Milan : Archè, 2010. (Ouvrage publié avec le concours du Centre national du livre.)

² Henri Bergson, *Cours de philosophie de 1886-1887 au lycée Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand*. Édité par Sylvain Matton et présenté par Alain Panero, Anecdota, 8, Paris : Séha – Milan : Archè, 2010. (Ouvrage publié avec le concours du Centre national du livre.)

³ En raison de son caractère volontairement informel et anecdotique, S. Matton n'a pas jugé utile de reproduire ici cette intervention, que l'on peut écouter sur le site de l'ENS à l'adresse : <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=conf&idconf=3065>. Pour une recension des manuscrits connus des cours de lycée de Bergson, voir ci-après « Bibliographie des cours de Bergson », p. 299-301.

idées finissent toujours, d'une façon ou d'une autre, par l'emporter. Que le débat soit irrévocablement ouvert, avec ses moments rares et ses disputes, ses avancées et ses contradictions, tel est au fond pour nous aujourd'hui sinon l'essentiel, en tout cas, la situation. Mais, en deçà du débat, et peut-être même avant toute intelligibilité, on ne saurait nier qu'il ne suffise pas de penser rigoureusement pour avoir bonne conscience. Après tout, qu'un jour l'ensemble des cours du professeur Bergson puisse retourner à un néant dont il n'aurait peut-être jamais dû sortir, n'empêcherait pas les quatre grands livres du philosophe Bergson de continuer leur chemin.

Les « cours » et les « livres » : enjeux, relations, confrontations

Une chose est sûre : le lecteur se fera lui-même son idée. Et pour l'y aider, c'est d'abord **Frédéric Worms** qui joue le jeu, encourageant, et peut-être même autorisant ainsi d'autres, après lui, à emprunter avec plus d'assurance la voie escarpée d'une entreprise bien périlleuse. Élargissant le chemin, le faisant même, ici ou là, sortir de terre, le créant plus qu'il ne le découvre, il pointe une différence entre deux pôles radicalement opposés (d'un côté, « Bergson professeur » et, de l'autre, « la philosophie de Bergson ») qui pourtant, à leur plus haut degré, se rejoignent et, par leurs différences et par leurs relations, nous enseignent quelque chose de l'essence même de l'acte philosophique qui nous constitue.

Reste alors à marcher, à prendre acte de la diversité des paysages et aussi des chemins. Mais, paradoxalement, toute la difficulté est alors de freiner l'élan interprétatif et l'impatience du chercheur. La gageure est d'instituer les conditions d'une objectivité consciente de sa portée et de ses limites, de faire, si l'on peut dire, un bon usage des cours, de ne jamais surdéterminer leur signification sans néanmoins en sous-estimer l'originalité.

Comme nous le rappelle opportunément **Camille Riquier**, la toute première exigence de l'exégète est de connaître non seulement l'histoire de la philosophie mais encore celle de la réception des œuvres. Bergson, on le sait, ajouta, au moment où il écrivit sa thèse principale sur *les Données immédiates de la conscience* (1889), une critique de Kant afin de satisfaire aux membres de son jury. L'ajout semble accessoire. Et pourtant Bergson le rendit définitif en acceptant par la suite de toujours rester en prise avec la critique kantienne, et de parler son langage, qui était celui de son époque. À son corps défendant d'abord, il décida ainsi de relever le défi que Kant avait lancé un siècle plus tôt à ceux qui désiraient reprendre le flambeau de la métaphysique en lui adressant des objections qu'il voulait dirimantes. Qu'en est-il de telles objections ? Si

Bergson reprend le *Cogito* cartésien, il ne le peut donc qu'à surmonter les paralogismes de la raison pure qui grevaient jusqu'ici sa formulation. Bref, si dans ses livres Bergson fut en débat avec la science de son temps, ses cours doivent servir à jeter plus de lumière sur le débat, plus indirect, mais aussi décisif, qu'il a toujours mené avec l'histoire de la philosophie.

Mais la connaissance de l'histoire des idées englobe aussi celle des notions psychologiques, car en matière de bergsonisme, l'exégète doit savoir, à l'instar de Bergson lui-même, se faire psychologue. Dans sa contribution, écrite à quatre mains avec **Doriane Gras**, **Serge Nicolas** nous montre que Bergson fut certainement le philosophe français qui mit le mieux en relation les concepts de mémoire et d'habitude, comme en témoignent son enseignement et ses ouvrages à ce sujet. Pour Bergson, notre corps conserve des habitudes motrices (mémoire des actions) capables de jouer à nouveau le passé. Il n'emmagasine, contrairement à la mémoire des représentations, ni souvenirs ni images ; il prend seulement des attitudes où le passé va s'insérer, où il fournit au souvenir un point d'attache avec le présent. Ainsi notre vie psychologique passée conditionne notre état présent ; tout entière aussi elle se révèle dans notre caractère de manière implicite. L'idée de l'existence de plusieurs formes de mémoire est aujourd'hui reprise par le cognitiviste Endel Tulving dont la théorie présente de nombreux accents bergsoniens.

De façon complémentaire, **Arnaud François** étudie le rapport entre les leçons d'histoire de la philosophie que Bergson professe à la fin de ses cours au Collège de France dans les années 1900-1907 et un texte de l'œuvre publiée qu'elles préparent à de nombreux égards, à savoir le quatrième chapitre de *l'Évolution créatrice* (1907). Il le fait à travers les leçons qu'il a eu récemment la responsabilité d'éditer dans les *Annales bergsoniennes* (leçons des 5 et 12 décembre 1902, cours sur l'« Histoire de l'idée de temps », leçons des 15, 22 et 29 avril, 6 et 13 mai 1904, cours sur l'« Histoire des théories de la mémoire »). Est ainsi posée à nouveaux frais la question du rapport entre philosophie et histoire de la philosophie chez Bergson.

Ghislain Waterlot montre, lui, que le problème de la personnalité occupa beaucoup Bergson après la publication de *l'Évolution créatrice*. En 1914 à Édimbourg, il déclare même que « tous les problèmes philosophiques convergent vers ce problème suprême, qui apparaît donc comme le centre autour duquel toute la philosophie gravite ou devrait graviter. » De fait, après 1907, Bergson se tourne vers les questions morales et religieuses, ainsi que vers l'esthétique en hésitant entre les deux sphères d'investigation entre lesquelles il aperçoit dans un premier temps d'étroites correspondances. Et ces recherches ont pour toile de

fond une réflexion approfondie sur la personnalité à laquelle son œuvre l'avait conduit. Parmi les principaux documents qui témoignent du travail de cette époque, on relève le compte rendu par Jules Grivet du cours au Collège de France de 1910-1911, intitulé par Bergson «La personnalité». Il y a toutefois d'autres textes importants, en particulier les conférences où il s'exprime en tant que professeur invité. Par ailleurs il est sûr que dans les textes de ces années 1910-1916 germe quelque chose que l'on retrouvera dans *les Deux Sources de la morale et de la religion*, mais sous une forme en partie inattendue et même surprenante. Alors que l'on voit, dès 1916, des thèmes des *Deux Sources* exprimés de manière précise, on s'aperçoit pourtant que l'œuvre elle-même porte une compréhension de la personnalité sensiblement différente de celle présente dans les cours et les conférences. C'est cette différence qu'interroge ici Gh. Waterlot afin de mettre en évidence la relation et la tension entre l'activité professorale et l'œuvre. Il s'agit ainsi de réfléchir non seulement aux conditions objectives de l'élaboration d'une œuvre, mais aussi à la différence entre l'acte philosophique créateur propre à une œuvre et l'effort de conception propre au travail professoral d'un philosophe majeur.

Devenu plus conscient des grands enjeux, tant philosophiques (externes et internes à l'œuvre de Bergson) que psychologiques, le lecteur pourra alors faire retour « aux cours mêmes ».

Au cœur des cours : du lycée au Collège de France

Délaissant l'ambiguïté du «mythe de Bergson à Clermont», Renzo Raghianti montre qu'il est désormais acquis que les cours, dans leur adhésion ponctuelle au programme officiel, représentent une synthèse brillante des conclusions du spiritualisme français, et aussi que l'enseignement donné au lycée est éloigné de toute recherche spéculative. En réalité, les cours nous font pénétrer dans la «bibliothèque idéale» de Bergson, c'est-à-dire d'un professeur d'exception aux prises avec le devoir de préparer ses élèves au baccalauréat. Ce qui n'exclut sans doute pas que des théories proprement bergsoniennes, développées dans ses œuvres futures, apparaissent déjà dans ces cours. Certes, connaître ses lectures n'autorise en aucune façon à établir des influences sur la base de simples ressemblances extérieures. Toujours est-il qu'à travers des indices, Raghianti tente déjà ici une reconstruction historiographique des aventures de la philosophie française du XIX^e siècle, peut-être à partir du point le plus significatif. D'après lui, l'«institutionnalisation» de la philosophie en France a abouti à la

reconstruction d'une hiérarchie sociale délaissant le sensualisme du XVIII^e siècle en faveur d'un spiritualisme qui, du discours sur l'habitude (Maine de Biran, Ravaisson) aux théories de la mémoire (Royer-Collard, Garnier, Renan, Gratacap, Bergson), oppose le vitalisme au matérialisme. Et l'éclectisme, loin d'être réductible à Cousin, est alors la marque de toute cette pensée qui lie habitude et mémoire et qui traverse le siècle.

Faisant le choix d'une stratégie qu'on pourrait appeler de « micro-lecture » - consistant en l'analyse textuelle minutieuse de passages brefs, selon une confrontation d'extraits des cours et des livres - **Alain Panero** s'intéresse aux deux derniers volumes de cours inédits publiés par Sylvain Matton, et plus précisément au cours de 1886-1887, donné au lycée Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand, sur les doctrines de Descartes et de Spinoza. Il appert que la présentation du professeur Bergson, à la fois brillante et économique, le conduit à des métaphores sur l'émanationnisme spinoziste et sur la durée du Dieu cartésien pour le moins étonnantes. On y apprend que la procession de la substance spinoziste est comparable à une « masse d'eau » ou à un « torrent », et que chez Descartes, la durée n'est autre que la série des créations divines. Tout se passe alors, en tout cas dans le cadre d'une interprétation forcément rétrospective, comme si Bergson testait plus ou moins discrètement sa propre intuition de la durée pure, cherchant en quelque sorte à retrouver chez des auteurs célèbres — peut-être pour conjurer, avant sa soutenance de thèse, tout projet de se singulariser — des bribes de sa propre intuition. Une chose est sûre : si l'on regarde la présentation des systèmes de Descartes et de Spinoza dès les cours de 1892-1893 donnés au lycée Henri-IV, ou encore dans le chapitre IV de *l'Évolution créatrice*, on ne note plus aucune trace de ce bergsonisme « à l'état brut ». Ce sont de nouvelles strates interprétatives, de nouvelles perspectives de lecture, qui se font ainsi jour ou entrent en scène.

Dans le même esprit méthodologique, **Jean-Louis Vieillard-Baron**, s'arrête, dans la première de ses deux contributions à ce volume (laquelle reprend sa communication faite en 2008 lors de la journée de présentation du *Cours de psychologie de 1892-1893 au lycée Henri-IV* à la Sorbonne), sur deux exemples bergsoniens mal connus parce que trop connus : celui de l'odeur de rose et celui de l'horloge voisine qui sonne. L'usage de ces exemples nous en dit beaucoup sur le professeur Bergson. Car à cette époque coexistent de façon quasi parallèle deux traditions philosophiques différentes : celle des professeurs de lycée et celle des philosophes originaux, qu'ils soient ou non universitaires. Autrement dit, la vocation des professeurs de philosophie n'est jamais vraiment d'éveiller les consciences ou de favoriser l'épanouissement des personnalités. Or, les cours de Bergson constituent sur ce point une

exception. Usant de la possibilité laissée à l'enseignant de ne pas suivre l'ordre des questions tel que le programme les présente, le professeur de classes supérieures suggère déjà largement dans ses leçons de psychologie de 1892-1893 à quel point la dimension du passé est présente dans l'affirmation de la durée comme essence de la conscience. Si l'audace des descriptions n'est pas encore celle de *Matière et Mémoire*, elle permet néanmoins de renouveler une certaine conception de l'enseignement de la philosophie.

Réorientant le travail d'exégèse des cours en mettant l'accent sur l'enseignement de Bergson au Collège de France, **Michel Narcy** nous rappelle judicieusement que Bergson fut élu au Collège de France non pas sur la chaire, qu'il ambitionnait, de philosophie moderne, mais sur celle de philosophie grecque et latine. En effet, Bergson se trouva de 1900 à 1904 dans l'obligation de consacrer au moins une part de son enseignement à la philosophie ancienne. S'appuyant sur les traces de cet enseignement (des traductions de la main de Bergson sur ses exemplaires de la *Physique* et de la *Métaphysique* d'Aristote), M. Narcy le situe par rapport aux publications immédiatement postérieures de Bergson (« La vie et l'œuvre de Ravaisson », *L'Évolution créatrice*).

Tout en distinguant les « discours de distribution de prix » des « cours », **Liliane Maury**, de son côté, contribue à la relecture de ces derniers, nous faisant entrer de plain-pied dans la petite histoire, celle des rituels scolaires, qui fait souvent, et plus qu'on ne l'imagine, la grande Histoire, celle en tout cas de ces écoliers doués qui, plus tard, font l'histoire de la philosophie. Entre 1882 et 1902, Bergson fait quatre discours de distribution des prix. Ces exercices de style, prononcés en marge de l'institution et du temps scolaires, sont aussi une sorte d'introduction à la nouvelle philosophie, qu'il mettra en place en France. On y voit l'instruction s'opposer et s'unir à l'éducation et à la morale et la connaissance y apparaît « d'essence vitale », c'est-à-dire biologique. Dès lors on comprend l'attrait que cette philosophie a exercé sur un psychologue de l'enfance tel que Piaget et la réticence constante qu'elle a pu susciter chez un autre, Wallon.

L'acte pédagogique bergsonien

En scrutant sous un nouvel angle deux exemples de l'*Essai* qu'il avait déjà évoqués dans sa communication précédente, **Jean-Louis Vieillard-Baron** fait retour sur ce qui, en deçà ou au-delà des cours, a pour nom « acte » ou « geste » pédagogique. Or, même si le temps n'est jamais, aux yeux du philosophe Bergson, l'éternité, le professeur Bergson met lui en œuvre, par ses exemples et par l'art des apories, une pédagogie platon-

cienne, autrement dit une psychagogie reposant sur le sensible afin de conduire les interlocuteurs à l'intelligible. Les procédés pédagogiques ne montrent donc pas seulement un excellent pédagogue, ils montrent la nature même de la philosophie comme exercice spirituel, sur le modèle de la philosophie platonicienne. La valeur des exemples est liée à la richesse des paradoxes qu'ils mettent en évidence, et qui sont pour la réflexion le plus puissant des stimulants, grâce auquel la philosophie change de plan et peut s'élever à l'être qui est la durée.

En s'interrogeant sur la place de l'image dans la pédagogie de Bergson, **Ioulia Podoroga** s'inscrit dans le prolongement de ce rapprochement avec la pensée platonicienne, tout en dégageant la singularité de la conception et de l'utilisation bergsonienne de l'image. Ce qui lui permet de poser à nouveaux frais une question récurrente du colloque : l'enseignement de la philosophie est-il, oui ou non, pour Bergson, une chose secondaire, et ses cours, et sa façon de faire cours, ne disent-ils rien sur lui *en tant que philosophe* ? Elle montre, en particulier, comment la manière qu'a Bergson d'introduire son auditeur ou son lecteur à une doctrine philosophique consiste, d'abord, à tâcher de mettre en évidence le geste primordial de cette pensée : au moment de sa naissance et lorsqu'elle est encore tâtonnante, elle ne peut se dire que par images. Aussi bien dans sa conférence sur l'intuition philosophique, qui vise à déceler l'image intermédiaire permettant de saisir la pensée philosophique dans ce qu'elle a d'original, que dans ses cours au lycée, qui mobilisent des comparaisons et des analogies pour aider les élèves à accéder aux grands textes philosophiques, Bergson dévoile le rapport entre la doctrine philosophique établie, exposée en concepts, et l'intuition philosophique première qui échappe à la conceptualisation et à laquelle on ne peut s'initier qu'en passant par des images.

Parachevant et renouvelant en un même mouvement spéculatif l'idée d'une didactique possible de la philosophie, **Élie During** met le doigt sur une des principales difficultés posées par la restitution et la transmission de la philosophie bergsonienne : l'articulation de la méthode de recherche et des résultats, ou encore de la critique des problèmes et de la formulation de l'intuition philosophique. Si la pensée de Bergson est « subtile » et difficile à enseigner (comme le prouvent non seulement les remarques de Bergson concernant l'enseignement de la philosophie mais aussi quelques exemples historiques de l'enseignement de Bergson), c'est qu'elle se déploie, parfois simultanément, sur plusieurs niveaux, et qu'il suffit d'en négliger un seul pour que l'ensemble paraisse fragilisé.

Toujours est-il que le lecteur, parvenu en ce point de l'ouvrage, prendra déjà pleinement acte des enjeux éducatifs d'une étude des cours

de Bergson tout en présentant ses prolongements possibles. Car c'est bien d'éducation en général dont il s'agit ici, de l'éducation de l'Homme et du Citoyen, dont on sait, depuis la naissance même de la philosophie en Grèce, qu'elle est philosophique ou n'est pas.

Autour des « cours » : influences, contexte, prolongements

Soucieuse de proposer une approche différentielle sur les enjeux éducatifs, **Brigitte Sitbon-Peillon** indique que le 30 janvier 1909 Bergson présenta devant l'Académie des Sciences morales et politiques, dont il était président, un *Rapport sur les Études d'histoire et de psychologie du mysticisme* paru en 1908, et dont l'auteur est Henri Delacroix. Celui-ci fut l'élève de Bergson, alors professeur de khâgne au lycée Henri-IV, d'octobre 1890 à février 1898. On a beaucoup mesuré l'ascendant intellectuel du maître sur ses élèves, mais sans doute faut-il aussi interroger l'influence des disciples sur le maître, et se demander dans quel domaine elle a pu s'exercer. De façon originale, B. Sitbon-Peillon s'intéresse ici à celle de l'historien des religions H. Delacroix sur Bergson, en particulier à sa conception du mysticisme, dont le philosophe s'inspire explicitement dans *les Deux Sources de la morale et de la religion*, paru en 1932.

Dans sa deuxième contribution à ce volume (qui reprend une communication qui ne fut pas faite, en réalité, durant le colloque de 2010, mais en 2008, lors d'une journée de présentation du *Cours de psychologie de 1892-1893 au lycée Henri-IV* à la Sorbonne (ÉPHÉ, IV^e section, organisée par Jean-Marc Mandosio), **Serge Nicolas** revient sur les positions théoriques d'un Bergson à la fois respectueux des divers programmes officiels de philosophie (dont les manuels scolaires de l'époque sont un fidèle miroir) et résolument opposé au système des facultés de l'âme de Jouffroy ou à la psychophysique de Fechner.

Enfin, Laurent Fedi, pour qui conscience philosophique et conscience historique sont l'envers et l'endroit d'un même acte, se propose de rouvrir le dossier des positions prises par Bergson en 1923 dans le débat sur la réforme Léon Bérard. Il nous rappelle d'abord que les idées de Bergson sur l'enseignement primaire et secondaire ont été jugées très conservatrices. Le but ici n'est pas de revenir sur ce jugement, mais de chercher à comprendre ce qui, dans la philosophie de Bergson, peut justifier des idées si contraires à la démocratisation de l'école. La question s'est souvent posée de savoir s'il existait une cohérence entre ses textes politiques et ses textes philosophiques. L. Fedi tente d'établir que tout se joue dans le fait que Bergson pose les problèmes d'une autre manière, et d'une manière qu'on ne peut approfondir qu'à condition de

remonter à sa conception du social. C'est donc sa théorie des mécanismes sociaux et de la démocratie qu'il nous faut revisiter. La difficulté tient à ce que celle-ci n'est pas toujours explicite et qu'elle se livre dans des textes de statuts différents. D'où un travail d'interprétation qui doit être soumis à la discussion.

Nous regrettons que certains conférenciers invités n'aient finalement pas pu être présents — ce qui atteste, s'il en était besoin, qu'il y a bien de l'imprévisible nouveauté. Nous songeons notamment à Henri Hude, qui avait encouragé dès mars 2009 la tenue de ce colloque et dont la communication, annulée *in extremis* pour des raisons personnelles, devait porter sur « L'intime, le privé et le public. Recherche et enseignement dans le travail de la pensée. Le cas des cours de Bergson ». Notre pensée va aussi à Jean Bardy qui, dans une lettre qu'il nous avait adressée en décembre 2008, nous signalait que son état de santé lui interdisait tout déplacement.

Nous remercions les institutions qui ont permis la tenue du colloque : l'UPR 76 (CNRS), le CAPHÊS (CIRPHLES-USR 3308, CNRS-ENS) et le CIEPFC (CIRPHLES-USR 3308, CNRS-ENS). Qu'il nous soit également permis d'exprimer notre gratitude à Michel Blay, Pierre Caye et Claude Debru qui ont généreusement accepté de présider les différents moments de ce colloque, ainsi qu'à Jean Leclercq pour avoir accueilli le présent ouvrage dans la prestigieuse collection qu'il dirige.