

## L'enseignement de la philosophie dans les lycées en France: les enjeux contemporaines

*Hubert Vincent*

professor da *Université de Rouen*, França

### RÉSUMÉ

L'auteur présente et débat la tradition de l'enseignement de Philosophie au lycée française contemporaine. Affirme que cet enseignement est solidement ancrés dans l'étude des textes philosophiques par les jeunes, avec la médiation d'un professeur de philosophie. Analyse la politique, en vigueur dans son pays, de «souplesse» des activités d'enseignement et comment il a eu une incidence sur l'enseignement de la Philosophie. La question centrale, pour lui, est comment on peut faire la transmission des connaissances philosophiques à l'école, dans la même mesure que c'est l'occasion pour les étudiants «d'apprendre à penser»; Il est donc, non seulement de transmettre les connaissances philosophiques, mais également son «savoir-faire», en stimulant le penser par soi même.

**Mots clés:** Philosophie; enseignement de la Philosophie; Lycée; Pensée.

### RESUMO

O autor apresenta e discute a tradição do ensino de Filosofia na escola média francesa contemporânea. Mostra que esse ensino está solidamente ancorado no estudo dos textos filosóficos pelos jovens, com a mediação do professor de Filosofia. Analisa a política, em vigor na França, de “flexibilização” das atividades de ensino e como ela tem impactado o ensino de Filosofia. A questão central, para ele, é saber como a transmissão do saber filosófico pode ser feita na escola, na mesma medida em que seja uma oportunidade, para os estudantes, de “aprender a pensar”; trata-se, assim, não somente de transmitir os saberes filosóficos como estáticos, mas também seu “saber fazer”, estimulando o pensamento próprio.

**Palavras-chave:** Filosofia; ensino de Filosofia; Educação Média; Pensamento.

---

1 Autor de diversos livros, dos quais o mais recente é: *Penser l'école: pourquoi pas Alain?* (Paris, 2011). Tem trabalhado em vários projetos de cooperação internacional no campo da Filosofia, com países do Oriente, da África e com o Brasil.

**J**e voudrais profiter de ce voyage au Brésil et de la possibilité qui m'est offerte par l'Université de Campinas et mon ami Sílvio Gallo de m'adresser à vous, pour me forcer à analyser ce que le plus souvent, dans mon activité de formateur de futurs enseignants de philosophie, je manque à interroger. Je crois en effet que toute activité de formation repose sur un ensemble de présuppositions sur lesquelles elle ne revient pas, et grâce auxquelles elle peut avoir lieu. S'adresser à des étrangers, c'est tâcher de rendre compte à d'autres de cette activité, et c'est ainsi s'efforcer de mettre à distance cette activité même, et se donner l'occasion d'interroger ces présuppositions. Il s'ensuit que je n'expose ici que ce qui je crois ne constitue que «nos présupposition», à nous français et qu'ainsi je vous demande de les accueillir comme des mœurs étrangères et potentiellement «étranges»: peut-être que ce que je vais vous exposer ici vous semblera très surprenant, provenant de «quelque peuplade bien étranges». Mais il m'a toujours semblé que ce parti pris de s'exposer à d'autres et devant d'autres était la condition d'un dialogue et d'une rencontre effectifs.

Mon propos concernera principalement le savoir et sa transmission et plus exactement son «appropriabilité», je veux dire les conditions de son appropriation par des sujets, les élèves. (Et si je préfère le terme d'appropriation à celui de transmission, c'est qu'il met plus l'accent sur les élèves eux-mêmes ou oblige à prendre leur point de vue). Il ne concernera donc pas, du moins directement, le souci d'un «savoir faire philosophique». Et par là je mets déjà en jeu ce qui me semble une présupposition de cette formation, à savoir qu'elle se divise selon deux aspects, l'un dans lequel nous sommes attentifs au savoir et aux conditions de sa transmission, l'autre dans lequel nous sommes attentifs à une éducation à la pensée elle-même et à ses opérations. Le cours de philosophie, c'est aussi un moment où des élèves «apprennent à penser» et à mon sens le professeur de philosophie doit

se soucier de ce second aspect. Il n'est pas bien sûr totalement distinct du premier, mais il doit exister comme tel, au moins comme souci et préoccupation explicite dans la tête de celui qui enseigne.

Je n'en parlerai donc pas ici, sinon de façon indirecte et je me concentrerai sur le cours de philosophie comme lieu de transmission d'un certain savoir. Comment, et selon quelles conditions, ce savoir peut-il être approprié?

### Principe de séparation

Partons de ce qui a pour moi valeur d'un constat: un professeur de philosophie, comme tout professeur, c'est quelqu'un qui programme ou qui aura programmé son année. Très concrètement, cela veut dire qu'il est plus ou moins capable de transcrire l'ensemble de son activité annuelle sur une feuille, où se verra un programme, associant à des dates ou des moments précis tel ou tel thème de son enseignement. Un professeur de philosophie c'est quelqu'un qui pourra dire ou qui peut dire: «Aujourd'hui nous avons parlé de la liberté, demain nous parlerons de la connaissance, après demain de la culture». Il ne peut pas vraiment dire, ou alors il prend un chemin dangereux et problématique: «Aujourd'hui nous avons parlé de la liberté, demain nous parlerons de la connaissance, et après demain nous reparlerons de la liberté, et peut-être après-après demain, à nouveau de la liberté ou de la connaissance». Je ne veux pas forcément ici exclure la possibilité empirique de tels énoncés, mais je veux seulement souligner qu'avec eux on s'engage dans un chemin dangereux, problématique, peut-être confusionnel, et surtout déviant.

Par ces différentes variations, je veux mettre en valeur ce qui a me semble-t-il le statut d'un principe qui dirait en fait ceci: «le professeur doit pouvoir garantir la distinction, ou il doit pouvoir garantir que tout ne revient pas au même». Ce n'est pas là quelque chose qu'il doit seulement dire, mais

quelque chose que son agir même doit montrer et rendre effectif. Je nommerai ce principe, principe de séparation ou de distinction. Je pourrais aussi bien le formuler ainsi: il n'y a pas de savoir du tout, et tout savoir, pour être savoir appropriable, doit pouvoir être délimité. En termes hégéliens, nous pourrions dire également que le savoir, ou du moins sa transmission, obéit à une discipline d'entendement qui, au moment même où il sépare et distingue, donne consistance.

Ce principe peut et doit être traduit pour les différents objets du cours de philosophie. Pour les noms tout d'abord, ces noms qui constituent, au moins chez nous, les modes d'entrée dans le cours de philosophie. «Là nous parlons de Platon, là de Nietzsche, là de Descartes; ce ne sont pas là les mêmes pensées ou les mêmes contenus; ce ne sont pas là les mêmes vies philosophiques; il n'y a pas de vie philosophique en général; la vie philosophique, la philosophie, cela n'existe pas; ce qui existe, ce sont des pensées et des vies philosophiques distinctes. Non, Descartes, Leibnitz, ou Spinoza, ce ne sont pas les mêmes choses». A la fin de l'année, les élèves devront ainsi être en mesure de pouvoir distinguer entre ces noms et de pouvoir en restituer à chaque fois quelque chose de spécifique. Il suffit de rendre explicite cette règle, pour se rendre compte qu'elle n'a nulle évidence ou qu'il n'est pas facile de la rendre effective, dès que l'on pense au fait que même si ces noms sont en nombre limité, ils sont au moins plus d'une dizaine.

Il peut aussi et doit être traduit, pour les thèmes et problèmes qui à nouveau constituent, du moins pour nous, les entrées dans le «cours de philosophie». «Là nous parlons de liberté, là de connaissance, là d'amour. Ce ne sont pas les mêmes choses». J'ai choisi des exemples où justement la séparation semble, d'un certain point de vue philosophique traditionnel, donner immédiatement lieu à quelque critique: connaissance et amour ne sont pas forcément si distincts que cela. Avec Platon on pourrait dire le

contraire, avec Nietzsche également. Reste que, en fonction d'un certain état du savoir, en particulier moderne, il sera difficile et à première vue tout à fait paradoxal de dire qu'amour et connaissance reviennent au même et doivent être analysés et étudiés en même temps, au même moment. La nécessité d'un principe de séparation des thèmes ou problèmes s'articule ainsi à un certain état du savoir, un certain état de choses tenu pour allant de soi et à première vue difficilement contestable, qui nous fait distinguer amour et connaissance.

Il doit enfin aussi pouvoir être traduit pour ce que nous nommons la pensée et pour le souci d'un apprendre à penser que je mentionnais plus haut. Ce qui a au moins deux conséquences. L'une selon laquelle, le pouvoir de penser, ou «la pensée» sera divisée et détaillée. On pourra ainsi dire que la pensée c'est par exemple savoir argumenter, mais c'est aussi savoir répondre à des argumentations ou contre-argumenter. Mais la pensée c'est aussi cette capacité à construire ou inventer des concepts et suivre leur fil et l'on peut très simplement montrer, dans tel ou tel texte, cette opération. La pensée c'est aussi une disposition qui nous rend attentif et accueillant aux pensées qui nous viennent, et s'efforcer par exemple de les noter dans un journal. La pensée c'est aussi ce processus par lequel nous nous efforçons de démontrer. Mais penser c'est aussi, et selon toute apparence, commenter. Le commentaire de texte n'est il pas une grande part de l'activité professorale en philosophie, et le professeur de philosophie n'est-il pas aux yeux des élèves un penseur? Dès lors, à leurs yeux, penser c'est bien commenter, et commenter c'est ce que font les philosophes.

Ainsi, et quelques soient les réponses que nous donnons à la question de ce qu'est «penser», la transmission d'une telle possibilité suppose sa division, et que l'on puisse se concentrer sur tel ou tel aspect.

L'autre conséquence c'est qu'à l'école les élèves n'auront pas tant affaire à la pensée comme telle, mais à des exercices de pensée. A l'école, et

pour la transmission elle-même, ce n'est pas exactement au penser que l'on a affaire, mais à des exercices de pensée. Ce qui veut dire que la pensée n'est quelque chose qui se transmet que si on peut l'analyser selon le motif de quelque règle, ou encore de quelque procédure bien claire, et qu'ensuite on s'attache à en répéter la possibilité, cela de façon régulière, explicite et consciente. L'école est le lieu non pas tant du penser même, mais des exercices du penser

Au-delà des ces différents cas où ce principe de séparation peut s'appliquer, il s'agit donc pour le professeur d'assurer ceci: que tout n'est pas dans tout, que tout ne revient pas au même. Il doit l'assurer dans sa pratique même, et pas simplement comme une simple exigence verbale qu'il dirait en début de cours.

On voit donc aussitôt ce que ce principe interdit autant qu'il le suscite: le goût des ressemblances et des passages. Ce qu'il suscite et interdit ce sont également des termes à vocation à la fois globalisante et plus existentielle, comme ceux d'expérience, de pratique, d'existence, et encore d'apprentissage du penser, et même de philosophie paradoxalement. Je ne dis bien sûr pas que ces termes n'ont aucune légitimité; je dis plutôt qu'ils sont sollicités et suggérés par cette forme générale de la transmission ou de l'appropriabilité, qui est ce principe de division et de séparation. Ils sont suggérés et sollicités en tant qu'ils sont la négation unilatérale et souvent inconsciente, et nullement le dépassement de ce principe de séparation.

Une fois que l'on a dit cela toutefois, on n'a fait que poser un problème et plusieurs questions se posent qui sont tout à fait cruciales. Je voudrais au moins poser clairement les questions qui surgissent aussitôt, sans prétendre les développer toutes autant qu'il serait nécessaire.

### La question du lexique

Il me paraît qu'en premier lieu se pose ici ce que je voudrais nommer la question du lexique. Si le principe de séparation vaut bien comme condition d'appropriation, la question se pose de savoir comment ces séparations seront dites.

Dans mon analyse initiale, j'ai ainsi présupposé une division entre noms, thèmes ou problèmes, exercices de pensée. Ces trois termes dessinent ce que l'on pourrait nommer «la discipline philosophique. Mais l'on sait que certains noms sont aujourd'hui importants, prétendent même avoir la suprématie, et se proposent comme une alternative à cette entrée disciplinaire. C'est le cas du terme de compétence, si important en France, depuis maintenant quelques années, pour nommer l'ensemble des programmes et ce autour de quoi ils doivent être organisés. Si les professeurs aujourd'hui, et pas seulement en philosophie, doivent pouvoir penser leur métier autour et avec le nom classique et relativement ancien de discipline<sup>2</sup>, ils sont également invités et même parfois tenus (par le biais des procédures d'évaluation) à penser leur activité avec ce nom de compétence (surtout par exemple, compétence à lire, écrire, argumenter, etc). C'est bien sûr quelque chose qui n'est pas absolument nouveau, mais c'est quelque chose qui, dans nos systèmes éducatifs actuels, s'impose très fortement aujourd'hui, par le biais des évaluations comparatives des différents systèmes éducatifs. Il y a également en France, aujourd'hui, un candidat tout nouveau: «les grands enjeux du débat contemporain», que l'on pourrait sans trop de peine rattacher au concept de «grands problèmes transversaux», autour desquels la recherche semble devoir s'organiser aujourd'hui.

---

2 On trouvera chez M. Foucault, dans *L'ordre du discours*, quelques réflexions sur l'ordre disciplinaire, et un début d'analyse des contraintes que nous impose cet ordre.

La question, qui est à la fois philosophique et politique, consiste à se demander quelle entrée lexicale privilégions nous, quelles sont autrement-dit nos raisons de tenir ou de ne pas tenir à tel lexique plutôt qu'à tel autre.

Pour ne m'attacher qu'à un tout petit aspect de cette question, qu'aurions-nous à penser par exemple d'une désignation de «notre enseignement de philosophie» sous le terme «d'histoire des idées et des civilisations»? Quelles seraient nos raisons de l'accepter ou de le refuser? Il me semble au minimum que l'on pourrait avancer ceci: pour l'historien, le passé est le passé, et c'est tout, et ce n'est qu'à la marge qu'il interroge ce présupposé. A cela j'aimerais opposer l'expérience suivante, qui me semble typiquement philosophique: «tel énoncé d'un auteur très ancien, Platon par exemple, semble pouvoir être absolument le nôtre aujourd'hui: nous pourrions dire sur cette question là, exactement ce que dit Platon». Une telle expérience est par principe surprenante: «comment ce qui valait il y a plus de deux millénaires, pourrait-il valoir aujourd'hui, comment se fait-il que nous pourrions dire la même chose?» Loin que cela doive conduire aussitôt à la position d'énoncé éternel, cela conduit à une interrogation et à un problème: «comment se fait-il que notre présent soit si identique à ce passé, cela est-il certain pourquoi? Où se situe alors sa différence et pourquoi faut-il qu'il y ait différence? Est-ce que nous appelons histoire ce principe selon lequel il doit y avoir différence?» Une entrée en termes d'histoire des idées et des civilisations rendrait impossible ou moins légitime, que l'on accepte et que l'on réfléchisse cette expérience selon laquelle il est possible «de se retrouver» dans d'autres époques autant que dans d'autres lieux.

### L'étude des raisons

En second lieu il me semble également que devrait s'ouvrir à ce point toute une interrogation susceptible de prendre en charge les raisons bonnes ou mauvaises, et mises en avant le plus couramment, pour récuser ce principe

de séparation. Examiner autrement-dit, les raisons que nous avons d'y tenir ou de ne pas y tenir, tout en sachant qu'il n'est pas toujours à notre portée, et même qu'il n'est pas souhaitable de changer à volonté de lexique.

Elle peut se situer à différents niveaux de profondeur.

On peut tout d'abord, et à mon sens il serait tout à fait intéressant de la faire, examiner mes raisons que nous nous donnons le plus souvent, de «maltraiter» ce principe de division.

On dit par exemple ceci: «les élèves ont besoin d'être rassurés, et c'est les rassurer que de délimiter ainsi les contenus». C'est un argument que je trouve étrange: il légitime la séparation des savoirs sur une base psychologique, et sur une psychologie des élèves en tant qu'ils ne seraient que des enfants. Par là même, il délégitime indirectement cette division: elle ne vaudrait que pour les élèves. Est-il toutefois vrai que «nous», adultes, n'en ayons aucun besoin? Est-il vrai que l'exercice même de notre pensée adulte soit tout à fait indifférent à cette division? Et en admettant que cela soit vrai, est-il simplement facile et aisé de penser sans se tenir à un tel principe de division, c'est-à-dire sans soi-même chercher à délimiter son propos, et à s'assurer que c'est bien de tel objet dont on parle et non de tel autre? Je crois qu'il suffit de rendre explicite ces interrogations, pour faire sentir combien l'attribution d'une telle difficulté aux seuls enfants ou élèves est inadéquate, et qu'en fait il y a là un problème ou une question qui «nous» concerne également.

On dit également qu'en suivant le principe d'une telle séparation, on s'expose toujours à «mettre le savoir en boîte», et qu'ainsi, rassurer les élèves sur les limites de ce qu'ils ont à apprendre, conduit vers un apprentissage qui deviendrait exclusivement mémoriel. «Voilà ce que j'ai à savoir; c'est écrit là dans quelques pages bien précises». Là encore, et sans le moins du monde récuser le problème (certaines pages fameuses de notre tradition, de Platon, à Derrida, en passant par Montaigne attestent de son

importance) je voudrais simplement dire que cette argument un peu métaphorique est lui aussi étrange et faible. Curieusement, personne ne s'émeut que la musique soit en boîte, et qu'on puisse l'écouter à sa guise. Toute le monde, ou la plupart, juge peu intéressante ces musiques que l'on entend dans les supermarchés où tous les genres semblent se mêler. Qu'y aurait-il de problématique à entendre tel ou tel passage de Spinoza, le soir, avant de s'endormir? Et de même, qu'y aurait-il de problématique à avoir à sa disposition, un «cours écrit», parfaitement clair, clarifiant les aspects de toute une question? L'argument ici, s'il a quelque sens, touche non pas exactement le fait de mettre en boîte le savoir, mais la question de l'usage de cette boîte: ce que l'on en fait ensuite, ce que l'on demande d'en faire ensuite.

Une «bonne raison», je veux dire une raison favorable, serait de dire qu'au travers la position de ces différents objets, tous distincts, on permet une différenciation de l'intérêt: c'est parce que il est clair dans la classe qu'il y a différents objets à travailler, que l'on permet aux uns et aux autres d'avoir et de poser leurs intérêts différemment et en des lieux ou des questions différents. En revanche, vouloir tout globaliser, c'est au fond exiger à chaque instant le même degré d'intérêt, et par suite un intérêt absolument sans faille.

Ce n'est pas le lieu ici de m'avancer plus dans l'analyse de ces «bonnes ou mauvaises raisons»; je veux seulement souligner que cette analyse n'a pas seulement pour but de dire les bonnes et d'écarter les mauvaises; elle a plus exactement pour but de nous exhiber à nous-mêmes, de nous donner à voir dans l'inventivité de ce que l'on nomme des raisons et dans cette étrange propension à être fascinés par des raisons, qui nous constitue.

Certes, il n'y a pas que ces «raisons» que je viens de formuler qui devraient être interrogées. Il y en a sans doute de plus importantes, comme celles que j'évoquais précédemment concernant le «refoulement» d'un certain nombre de notions du fait même de ce principe de division. Du fait de ce principe, des notions à vocation plus globale et plus proche de la vie, sont comme récusées et tout aussitôt revendiquées sur le mode de la contestation du savoir: ainsi celle d'expérience, d'existence, de vie, d'amour, de pratique, et sans doute de quelques autres. Il me semble simplement que l'on a tort ici d'oublier de quoi ces notions résultent: elles résultent de ce principe même de division. Or, dès lors que cette dernière opération devient explicite, il me semble que l'on touche les questions didactiques les plus intéressantes: qu'est-ce que serait «l'expérience d'une discipline», et c'est quoi faire une telle expérience; c'est quoi encore faire l'expérience de tel ou tel auteur? Qu'est-ce encore qu'un savoir qui puisse être pratique et en fonction duquel nous pourrions ignorer la distinction du pratique et du théorique? Est-ce le savoir théorique-technique des modernes, en tant qu'il s'incarne toujours dans des dispositifs industriels? Ce savoir donc qui construit ses objets et pour lequel il n'y a plus semble-t-il de distinction entre le théorique et le pratique? Distinguer l'un et l'autre est-il toujours mauvais? Qu'est-ce encore qu'un savoir vital et doit et peut-on attendre d'un savoir qu'il soit vital?

Bref, à ce niveau là se posent des questions assez importantes à mes yeux, et me semble-t-il typiquement philosophique mais elles ne se posent effectivement que dans la mesure où l'on a refusé de simplement et aveuglément s'opposer à ce principe de division. Elles ne se posent que parce que l'on tente de prendre la mesure de ce principe, de se mesurer à lui pour savoir ce qu'il attend de nous exactement et ce pourquoi nous nous refusons à lui.

Mais là encore, je ne peux qu'indiquer quelques directions.

### Culture de la souplesse

J'insisterai un peu plus sur un troisième aspect du problème qui me semble poser proprement des questions d'ordre pédagogique. Quel qu'il soit, ce principe peut être mis en œuvre selon des modalités différentes et, au titre d'une position pédagogique particulière, je voudrais défendre une approche souple de ces usages.

Qu'est-ce que cela signifie?

#### **Souplesse et intérêt.**

Reprenons le premier exemple: «le 29 de ce mois, nous parlerons de Platon, le 10 du mois suivant, nous parlerons de l'épistémologie; oui mais entre les deux, je les ai entendus, j'ai entendu un peu ce par quoi ces élèves sont intéressés, je commence à voir ce qui les intéresse, et d'ailleurs la connaissance que j'ai d'eux au travers de leur copie, me le confirme; il s'en suit que je vais plutôt choisir telle approche de l'épistémologie plutôt que telle autre, ou que je vais plutôt me servir de tel texte plutôt que de tel autre, car je sais, ou je crois deviner, que cette question, ou cette thématique est capable de les intéresser».

En formulant ces remarques, je me dirige vers un usage souple de ce principe, et souple veut dire ici que je cherche à articuler et à entrelacer «le savoir», ce qui est présenté comme tel selon le principe de division, avec ce que l'on nomme l'intérêt. La souplesse de l'enseignant peut ainsi être définie selon ce souci, et il me semble également qu'il doit chercher cette souplesse, c'est du moins ce que je dis à mes étudiants. Au fond, je ne puis supposer que le savoir soit de lui-même intéressant; il ne l'est et ne devient vraiment appropriable, que s'il se relie aux intérêts de ceux à qui on l'enseigne. Autrement-dit, si je ne dois pas «chercher à rendre intéressant» ce que j'enseigne, i.e. à vouloir persuader ceux que j'enseigne de l'intérêt de tel ou tel savoir, il ne m'est pas interdit d'être attentif à ce qui «semble

répondre à leur intérêt» et d'en tenir compte dans mon programme<sup>3</sup>. C'est là une chose difficile, surtout si l'on tient compte du fait que la démarche consistant à leur demander explicitement leur intérêt est souvent peu efficace et souvent encore contre-productive. Peu efficace, en ce qu'une verbalisation des intérêts suite à une demande ne touche que rarement aux intérêts effectifs et durables des élèves. Contre-productif, parce que ils sentiront là le souci même de les intéresser. En revanche, dans des classes où l'on aura déjà construit cette articulation du savoir et de l'intérêt, il deviendra à mon sens possible d'en faire la demande et de calculer les séances suivantes en fonction de cette demande.

Déjà donc l'on voit qu'il faut une certaine oreille ainsi qu'un certain tact pour réaliser cette souplesse. Mais l'on voit également qu'il faut une certaine maîtrise dans son propre savoir, c'est-à-dire la possibilité effective d'entrer dans un objet de savoir donné, en fonction d'entrée particulière et choisie en fonction de l'expression des intérêts.

De ce dernier point de vue, je crois pouvoir avancer que l'appropriation du savoir est dépendante de cette souplesse, c'est-à-dire du tissage dont la classe est capable entre le savoir et l'expression des intérêts.

#### «Dire l'essentiel».

Cette souplesse peut être retrouvée d'un autre point de vue, qui concerne cette fois la situation difficile dans laquelle l'enseignant est mis du fait de ce principe de séparation.

Reprenons à nouveau nos exemples: «Trois heures pour Platon! Cinq heures pour la liberté! Il faut donc pouvoir en dire l'essentiel, et en si peu de temps!» Voilà qui met sous tension le professeur et le fait travailler énormément, ou du moins provoque en lui une très lourde inquiétude qui

---

3 Sur cette question de l'intérêt et des modalités de sa prise en compte, je me permets de renvoyer à mon ouvrage: *Pourquoi pas Alain?*

peut, comme toute inquiétude, soit être productive, soit être contre-productive. Plus d'un certainement, se confie alors au soutien de quelque livre ou manuel qui auront dit l'essentiel. Plus d'un, une fois qu'ils auront dit selon eux l'essentiel de chaque aspect du programme dans les premières années de leur enseignement, s'en contenteront dans la suite.

Il y a donc là me semble-t-il une situation difficile et périlleuse.

Je voudrais avancer sur ce point les réflexions suivantes. Il me semble très difficile de prétendre «dire l'essentiel de Platon ou de la liberté», c'est-à-dire prétendre dire en quelques mots, qui ne sont pas ceux de Platon, ou qui sont les mots que je suppose communs à tous ceux qui m'auront appris quelque chose de la liberté, l'essentiel aussi bien de Platon que de la liberté. Si l'essentiel veut dire quelque chose comme le résumé de tout Platon, ou de tout ce que l'on peut dire sur la liberté d'important, alors c'est là une tâche impossible, et sans doute même faudrait-il dire que ces deux items (Platon, la liberté) obéissent eux aussi au principe de division: personne n'a jamais dit et ne dira jamais l'essentiel de Platon et de la liberté, en sorte qu'un savoir de ces deux notions est lui aussi divisé.

A cette perspective qui me semble impraticable, alors même que sans doute elle suscite beaucoup d'efforts et de travail je voudrais opposer celle-ci: «j'ai compris et apprécié quelques choses de Platon, particulièrement nettement en fonction de tel ou tel passage, ou de telle ou telle notion; cela peut être la distinction-rapprochement qu'il commence à construire entre l'utile, le beau et ce qui convient et dont je sais qu'ensuite, en d'autre lieux, elle est reprise et variée; cela peut-être la distinction-rapprochement entre courage et savoir, dont je sais là encore qu'elle est reprise ensuite; cela peut être son concept de réfutation, ou son concept d'amour, ou sa notion, bien étrange, d'idée; cela peut-être encore tel mythe et la façon dont il est placé dans son texte. A la fois donc je sais quelque chose de déterminé, qui est lié aux autres aspects de l'œuvre de Platon, qui est également lié de façons très

diverses, qui inclut l'opposition, à d'autres penseurs de la tradition. Il s'ensuit donc, qu'en faisant ce travail là je sais, et je peux rendre effectif, le souci d'une part de l'entrée dans «la philosophie de Platon», d'autre part, de l'entrée dans une certaine tradition.»

Ce type de raisonnement, je ne vois par pourquoi il ne serait pas possible de l'avoir pour tous les auteurs «des programmes», ainsi que pour toutes les notions. Il suppose toutefois la chose suivante: que de même que j'ai appris la pensée de Platon au travers des textes de Platon, de même je suppose que les élèves peuvent faire la même opération, et qu'ils peuvent apprendre et avoir rapport à «la pensée platonicienne», au travers ces mêmes textes grâce auxquels elle me fut accessible. Cela renvoie l'enseignant à un certain talent: celui de bien savoir quels textes choisir, et également de bien savoir le présenter, c'est-à-dire non pas le dire et prétendre soi-même en dire le sens, mais le présenter de telle sorte que son opération auprès des élèves devienne possible.

Dans cette présentation, il n'y a pas lieu d'interdire de mentionner des traits biographiques, exposant les traits de personnalités propres des philosophes auxquels nous introduisons, ce qu'ils ont fait, ce qu'étaient leur préoccupation, etc. Il n'y a pas lieu non plus d'exclure une discussion orale sur l'intérêt de ce texte ou son non intérêt. Dès lors en effet que le principe d'une distinction entre savoir et intérêt a été accepté, autrement l'idée que la savoir peut aussi bien intéresser que ne pas intéresser, intéresser tout de suite ou plus tard, il n'y a pas lieu de craindre que dans ce cas là on ne trouve nul intérêt, et que seul le professeur puisse dire ce pourquoi, quant lui, il trouve de l'intérêt à ce texte.

Ce n'est donc pas à moi de dire l'essentiel; c'est plutôt à moi de laisser se dire la leçon du texte, de laisser ceux que j'enseigne la dire, avec leurs mots, et au besoin de les inviter à mieux ajuster ces mots, autant qu'à les raccorder à d'autres mots de Platon. Si nous pensons vraiment que

Platon est important, alors c'est bien lui qui peut faire la preuve qu'il trouve des échos dans la pensée de ceux que nous enseignons. Son texte, autrement-dit, peut-être parlant, mais à cette condition que je ne pense pas, comme enseignant, devoir prendre en charge tout seul cette parole.

Cette idée que le texte est comme étranger et en puissance de sens, et qu'il se situe entre l'élève et le professeur, est enfin, selon J. Rancière, la condition même de l'émancipation. Reformulant en effet sa thèse du maître ignorant, mais dans un contexte un peu différent puisqu'il s'agit d'en répéter la leçon pour la notion de présentation théâtrale, il écrit en effet ceci: «Dans la logique de l'émancipation il y a toujours entre le maître ignorant et l'apprenti émancipé une troisième chose – un livre ou tout autre morceau d'écriture- étrangère à l'un comme à l'autre et à laquelle ils peuvent se référer pour vérifier en commun ce que l'élève a vu, ce qu'il en dit et ce qu'il en pense»<sup>4</sup>.

On voit donc que l'essentiel pour moi tient à cette possibilité de créer un rapport entre ce que je nomme ici savoir, en tant qu'il est divisé, et intérêt. Ce rapport est à la fois de distinction absolue: les formes culturelles sont autre chose que nos intérêts, et nous présupposons qu'elles peuvent être parlantes, **et** de constantes mises en rapport avec nos intérêts et questions propres. Le lien peut ne pas se faire, il peut aussi parfois se faire. Il est tout à fait normal qu'il ne se fasse pas toujours, ou qu'il se fasse selon des modalités de l'intérêt bien différentes. Il n'y a pas à demander et à exiger de tous le même intérêt pour tous les sujets.

### L'étrangeté: assurer la distance

Je voudrais pour finir proposer ce qui n'est au fond qu'une reformulation de ce que j'ai cherché à analyser comme souplesse. Au fond, l'essentiel tient

<sup>4</sup> *Le spectateur émancipé*, p. 21.

peut être au fait de pouvoir se dire ceci: «ils ne seront pas tous philosophes, et mon but n'est pas de former des philosophes; mon but est simplement en effet de pouvoir rendre effectif un minimum d'intérêt et de respect pour une discipline donnée, ici la philosophie, en sorte que dans la suite, s'ils ont à penser à la philosophie, ou à une autre discipline, ils puissent en dire quelque chose du fond même de leur expérience». (Ajoutons qu'un tel but n'est nullement incompatible avec le souci de la réussite à l'examen; c'est même parce que il est posé comme le but premier, que l'on peut «techniciser» le rapport à l'examen et aux talents qu'il faut y montrer).

Mais à quelles conséquences didactiques conduit la prise en compte d'un tel fait? Pour moi, et depuis maintenant assez longtemps, cela m'a conduit à systématiquement poser, me forcer autant que les forcer, à la question suivante: qu'est-ce que fait ce philosophe dans ce texte que nous lisons? ou plus généralement: que fait exactement cet auteur à l'allure philosophique (car il ne me semble pas souhaitable de ne lire que les «grands philosophes»)?

«Est-il, comme c'est si souvent le cas dans ce type de texte, quelqu'un qui cherche à nous convaincre et de quoi exactement?» Par ce type de question on crée une attention effective au texte: «de quoi veut-il nous convaincre, est-il important d'être convaincu de cela, et le sommes nous effectivement? et pourquoi?» En posant une telle question, on ouvre d'abord aux modes de faire, mais on permet aussi à ceux qui lisent de prendre une petite distance par rapport aux textes et par là même on rend possible l'exercice de leur jugement propre. Poser une telle question, c'est les autoriser à leur jugement propre ou c'est les mettre en situation d'en user. (On dira que de toute façon ils jugent. Oui, c'est exact, mais le plus souvent ce jugement demeure purement intérieur, et par conséquent pauvre).

Mais le philosophe n'est-il pas aussi quelqu'un qui constamment radote, si radoter consiste à revenir toujours et encore sur les mêmes idées, ou sur la même exigence? Pourquoi Socrate radote-t-il tant et toujours nous ramène au travail de définition? Pourquoi Deleuze radote –t-il tant et semble enfermer toute pensée dans le carcan de quelques concepts, en sorte que dès lors que on l'a un peu pratiqué, il semble si facile de «faire du Deleuze»? Pourquoi encore J. Rancière, revient-il si constamment à ces mêmes concepts ou idée d'émancipation et d'esthétique, quel est l'étrange secret de ces notions, et ont-elles effectivement un secret, ou ce secret doit-il se voir dans tous les contextes où de terme est employé? Pourquoi encore la dialectique, et cette idée somme toute si simple que la négation résulte toujours de ce qu'elle nie et par là peut être effectivement pensée? Et là encore ce «secret» hégélien, ou ce retour constant d'un même mécanisme, pourquoi Hegel y revient-il si souvent? Les philosophes sont donc gens qui répètent et radotent, reviennent constamment sur deux ou trois idées, ou même sur deux ou trois exemples où il semble que toute leur pensée se soit investie. Une telle remarque, dès lors qu'elle est prouvée et attestée, permet aussi de mettre à distance ce penseur: on a donc compris, on a donc saisi le concept ou la notion, reste à comprendre cette étrange insistance, et cela ne peut se faire que dans un rapport à soi.

Le philosophe n'est-il pas aussi quelqu'un qui fait jouer des rôles très étranges à certains mots usuels, semblant s'emparer d'un pour le refermer autour de quelques critères pour ensuite faire jouer ces critères ailleurs et dans d'autres situations? C'est donc quelqu'un qui comme on dit «crée des concepts», s'en amusent, et poursuit son invention en tachant de la renforcer absolument. Quelle est exactement le sens de cette opération, peut-on s'y exercer soi-même?

On aura compris qu'en posant cette question sur le type d'opération à l'œuvre dans les textes philosophiques, autrement-dit en rendant explicite ces opérations mêmes, je crois qu'il est possible de favoriser un effet d'étrangeté qui précisément me semble pouvoir délivrer et rendre possible le jugement de ceux qui apprennent et qui n'apprendront quoi que ce soit qu'à la condition que leur jugement se mette en marche et qu'il pense participer à quelque jeu. C'est là la dernière condition d'appropriation, et comme on sait, c'est Montaigne qui y insista le plus radicalement.

### Conclusion

J'ai donc cherché à vous exposer les présuppositions dans lesquelles mon action de formateur s'effectue. Elles ont des statuts très différents. Les unes ont un statut que l'on pourrait dire objectif: ce sont des présuppositions qui s'imposent à moi en fonction de facteurs très divers mais sur lesquelles il est toutefois possible de «raisonner». Elles nous obligent également à poser des questions dont je vois mal qu'un individu seul puisse décider. Les autres en revanche sont plus personnelles, et ont exposé plutôt «ce que je pense devoir être ma conduite». Certes, elles ne sont pas sans écho avec des problèmes classiques de la pédagogie, en particulier le problème de l'intérêt. Mais elles disent ma façon de me conduire sans une situation que je n'ai pas décidée. Il n'y a pas totale imperméabilité entre ces deux niveaux du questionnement, l'un relevant d'un niveau que l'on pourrait dire structurel (la question du principe, la question du lexique) l'autre d'un niveau plus stratégique. Le niveau structurel engage déjà et peut être également raisonné, discuté, travaillé à ses limites, le niveau stratégique peut à la fois être dépendant et jouer aussi autour de ces limites; peut-être parfois tenter de jouer ailleurs, ou selon de tout autre règle.

Mais mon but est ici d'engager une discussion, sur le fond d'une description des choses qui je l'espère vous surprendra, vous semblera par

certaines aspects très étrange, et alors rencontrera ce que vous pensez vous mêmes de votre activité et des cadres dans lesquelles elle se situe.