

État de la Recherche

Publicité de la philosophie. Être le plus nombreux possible à penser le plus possible

Extrait d'un livre à paraître à la fin de cette année aux Éditions du Seuil

Sébastien Charbonnier

Il s'agit d'un extrait de l'Appendice I, consacré à une analyse critique de la métaphore du couronnement, si souvent utilisée par les chantres de l'enseignement de la philosophie. Au début du XXI^e siècle, la philosophie n'est plus perçue ni par l'institution ni par les élèves comme un couronnement. C'est un fait historique irréfutable à partir des années soixante-dix : *pratiquement*, l'enseignement de la philosophie ne couronne plus. La violence de ce glissement historique nous vaudra des réactions vives de ses thuriféraires avertis dans les années quatre-vingt. Néanmoins, le discours *théorique* qui a construit cette métaphore fut si prégnant pendant le siècle qu'il constitue les profils multiples de l'enseignement de la philosophie. L'analyse de cette mythologisation est d'autant plus nécessaire que l'inadéquation entre la situation pratique et l'estime dans laquelle la philosophie continue d'être tenue par ses agents devient un clivage douloureux. Essayons donc d'analyser ce mythe du couronnement pour comprendre dans quelle mesure il conditionne l'enseignement de la philosophie, ses modalités et ses finalités. Développé, ce piège narcissique pourra être esquivé et nous pourrions penser les conditions d'une rencontre effective de l'enseignement de la philosophie avec les jeunes individus d'une société.

Sur les neufs profils de cette métaphore, dégagés dans l'Appendice, en voici deux qui font écho aux journées d'études de cette année.

EXTRAIT :

Voyons maintenant un profil qui tire son image du biologique : le couronnement supposerait une **maturité** pour la philosophie. Fer de lance du Greph, la critique de l'argument de la maturité a permis d'en montrer la contradiction logique. Elle est assez évidente : si, pour philosopher, il fallait attendre que l'esprit soit « prêt » à philosopher, on voit mal par quel miracle un esprit qu'on n'a jamais confronté à la philosophie pourrait jamais être « mûr » pour la philosophie. En

bref, on attend que les élèves soient magiquement préparés à ce à quoi la philosophie peut justement former : un certain maniement des concepts, une certaine rigueur logique, une capacité de distanciation à ses propres opinions. Tout cela a déjà été très bien dit par Kant : « J'avoue que je ne m'accommode pas bien de l'expression dont se servent des hommes pourtant avisés : tel peuple (que l'on conçoit en train d'élaborer sa liberté légale) n'est pas mûr pour la liberté, les serfs d'un propriétaire terrien ne sont pas encore mûrs pour la liberté ; et ainsi de même, les hommes en général ne sont pas encore mûrs pour la liberté de croire. Mais, suivant une telle hypothèse, la liberté ne surgira jamais. Car on ne peut pas *mûrir* pour la liberté si l'on n'a pas été préalablement mis en liberté (on doit être libre pour se servir utilement de ses forces dans la liberté). [...] on ne mûrit jamais pour la raison autrement que grâce à ses *propres* tentatives (qu'on doit être libre d'entreprendre). »¹

§ 5. FENÊTRE III. LA « MATURITÉ » : UNE INVENTION DE TWEEDELDEE ET TWEEDELDUM

Dans un des entretiens, des élèves de STI, souvent stigmatisés comme peu réceptifs aux humanités, reconstruisent *presto* l'argumentation de Kant. Alors que nous discutons sur le fait qu'ils auraient aimé faire de la philosophie plus tôt dans leur cursus, Justin explique l'intérêt particulièrement crucial qu'elle peut avoir pour eux : « Surtout pour nous. Parce qu'on nous emmène plus rapidement dans le monde de l'entreprise aussi, et le fait qu'on se retrouve dans ce monde où normalement on n'a pas la parole, 'fin pas tout le temps la parole, ça nous aide à mieux contester certaines choses. [Ludovic lance un « Ouais ! » convaincu] Comparés à d'autres qui vont pas être directement confrontés à cette réalité. » William se paie d'un peu d'humour : « C'est l'âme du révolutionnaire qui parle, Justin ! » ; Ludovic renchérit : « Ça permet de comprendre des choses et de pouvoir se défendre. » Ils pointent vers l'idée que c'est en donnant les moyens de se libérer qu'on permet quelque maturité. Voilà alors le dialogue qui s'ensuit :

« Enquêteur - Donc vous vous en seriez sentis tout à fait capables. Parce qu'un des arguments de l'institution c'est de dire qu'on ne peut faire de la philo qu'en Terminale parce que les élèves ne sont pas assez matures ou pas prêts avant.

Maxime - (*blasé et méprisant*) Bôôh... ça c'est des conneries. Ça aide à avoir de la maturité justement. C'est l'inverse, ils n'ont pas compris !

William - On prend du recul et on réfléchit : ça aide.

¹ Je passe sur la clause de réserve : « Je ne suis pas opposé à ce que ceux qui détiennent le pouvoir entre leurs mains, contraints par les circonstances, renvoient encore loin et même très loin le moment d'affranchir les hommes... » - Emmanuel Kant, *La Religion dans les limites de la simple raison*, IV^e partie, II^e section, § 4, dans *Œuvres philosophiques*, t.III, Paris, Gallimard « Pléiade », 1986 [1793], p.226, note.

Ludovic - Ouais, c'est prendre le problème à l'envers : en disant qu'on n'est pas assez matures pour, alors qu'en fait c'est ce qui aide à le devenir. Ça nous fait avancer en fait. »

Alors que le texte de Kant apparaît à l'Inspection d'une richesse qui mérite quatre heures de réflexion¹, on réalise que l'argumentation logique de Kant, limpide, peut être reproduite sans problème par les élèves - spontanément ! Il ne semble donc pas illusoire de poser des objectifs exigeants en termes d'analyse critique avec des élèves capables de balayer en quelques secondes un mythe auquel bien des professeurs de philosophie se sont accrochés et s'accrochent encore - et notamment d'avoir l'ambition de philosopher avec eux plus tôt et progressivement.

§ 6. COMMENT CRÉER LES CONDITIONS D'INEFFICIENCE D'UN APPRENTISSAGE ?

On peut déceler aussi une contradiction dans les ambitions démocratiques affichées : comment peut-on insister à tel point sur le rôle décisif et formateur de la philosophie et refuser de s'intéresser à la jeunesse avant la fameuse classe de Terminale, alors que tant de germes d'exclusion sont à l'œuvre dans le système scolaire et privent par conséquent des futurs citoyens de ce qu'on présente par ailleurs comme si nécessaire ? Roland Brunet exprime cette contradiction ainsi : « Ou bien la philosophie est l'objet précieux d'un enseignement luxueux et dans son essence clérical, dispensé aux "*happy few*" et il est contradictoire d'en imposer l'obligation ; ou bien elle est l'objet commun d'un enseignement nécessaire dû à tous et il est contradictoire d'en doser l'obligation. »² On peut même voir, à la manière de Sarah Kofman, une logique purement conservatrice et foncièrement antidémocratique dans cette idée de maturité. En cantonnant l'enseignement de la philosophie à un couronnement, on clôt sa force critique de deux points de vue.

(a) En refusant l'extension en amont, on refuse à une grande majorité d'individus l'accès à la philosophie. C'est donc anti-démocratique pour une simple raison démographique. On l'a vu.

¹ En 1977, Roland Brunet notait avec ironie, à propos de ce texte qui balaie l'un des arguments récurrents du conservatisme de l'Inspection : « il est bien connu des candidats au baccalauréat, il a été donné cinq fois ces dernières années (Orléans, A, 1971 ; Amiens, C, D, 1972 ; Reims, C, D, 1972 ; Aix-en-Provence, A, 1972 ; Bordeaux, C, D, 1976). » - Roland Brunet, « *Margarita philosophica* », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Champs-Flammarion, 1977, p.154, note 1.

² Roland Brunet, « *Margarita philosophica* », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit., p.113.

(b) Mais on clôt aussi l'aval en créant l'impression trompeuse qu'il y aurait un sens à philosopher une fois pour toutes.¹ En effet, parler d'un « bon âge » pour philosopher, c'est canaliser le moment du doute, de l'interrogation, de la critique dissolvante dans un lieu institutionnellement consacré pour y donner libre cours en même temps que pour y apporter des réponses : « La critique philosophique, en occasionnant une décharge des pulsions destructrices, servirait d'exutoire, permettrait, dans la vie réelle ultérieure, l'économie des révolutions politiques. À l'issue de la classe de philosophie, la crise de l'adolescence devrait être liquidée : le passage du lycée à la vie serait aussi le passage de l'âge de la révolte à celui de la raison, à la maturité véritable. Tout devrait, de nouveau, rentrer dans l'ordre. [...] L'argument de la "maturité" n'est donc pas "innocent" : il est fondamentalement *politique*, il implique une certaine politique. »² Autrement dit, le couronnement de l'enseignement de la philosophie, dans son profil biologique, est le garant d'une stabilité politique : il fête les puissances critiques de la philosophie pour mieux les cantonner à une période donnée de la vie des individus. C'est *l'enseignement de la philosophie comme carnaval*.

En effet, l'essence politique du carnaval est d'être temporaire : institutionnellement, le carnaval est un dérèglement réglé du renversement du monde, inscrit dans un temps et dans un espace déterminés. Il régule de manière apotropaique la société : on est d'autant plus heureux de retrouver l'ordre qu'on s'est offert la griserie effrayante du désordre.³ La métaphore du couronnement a donc un rôle politique : on consacre pour mieux faire taire, on cantonne le doute pour mieux laisser libre cours aux certitudes. Loin d'être une invitation à la critique permanente, l'enseignement de la philosophie ainsi consacré dans une année terminale a un rôle philosophiquement contre-productif eu égard à la tradition critique dont il est porteur. Dans le contexte actuel, Patrick Rayou arrive à une pareille conclusion sur le rôle « pacificateur » de l'enseignement de la philosophie, aux antipodes de sa tradition critique : « L'instrumentalisme relatif des élèves les plus favorisés joint à l'indifférence de ceux qui se savent déjà hors jeu doivent assez facilement triompher de l'enthousiasme d'une catégorie d'élèves trop socialement et scolairement fragilisés pour donner leur mesure dans cette discipline. Faute, sans doute, d'être suffisamment interrogé par l'institution et ses professionnels, cet enseignement risque d'être régulé par une logique qui lui est étrangère et qui vise principalement à assurer la pacification d'une situation scolaire et sociale potentiellement explosive. Ce faisant, on vide la discipline des finalités qu'elle a de plus en plus affirmées pour le plus grand nombre au cours de l'histoire. »⁴ Un postulat très important rend d'ailleurs compte de ce-

¹ L'existence d'études universitaires de philosophie n'est pas un contre-exemple, comme le montre le profil suivant. Ces étudiants-là seront de futurs « entrants », or ce qui compte c'est l'impression faite aux « non philosophes », c'est-à-dire à l'écrasante majorité des citoyens.

² Sarah Kofman, « Philosophie terminée, philosophie interminable », dans GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, *op. cit.*, p.16.

³ Cf. Julio Caro Baroja, *Le Carnaval*, Paris, Gallimard, 1979. Sur ce point, il y a aussi le travail précurseur de Mikhaïl Bakhtine, *François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous La Renaissance*, Paris, Gallimard, « Tel », 1982 [1940].

⁴ Patrick Rayou, *La "dissert de philo"*, Rennes, PUR, 2002, p.238-239.

la : l'opposition de la philosophie et de la vie - opposition explicite chez Bernard Bourgeois.¹ Philosopher une fois, une « *bonne* » fois pour toutes les fois où on ne philosophera plus, une bonne fois pour n'avoir plus jamais besoin de philosopher.

§ 7. FENÊTRE IV. LA PHILOSOPHIE COMME CARNAVAL

Les clichés sur les âges philosophiques idoines se distribuent en fonction des propriétés supposées de l'activité : l'enfance se pose des questions, la jeunesse critique tout, etc. Les élèves adhèrent volontiers à cette idée d'une « parenthèse philosophique » que la forme institutionnelle conforte. Par exemple, lorsque je demande à Sophie et Jérémie s'ils croient qu'ils referont de la philosophie plus tard, Sophie répond immédiatement et avec fermeté : « Non ! » alors que Jérémie est plus modéré : « Avec les enfants ! (*sourires*) Mais je n'sais pas, sinon... non... 'Fin dans un cadre scolaire : non. » Cette précision du « cadre scolaire » est un indice : ce stigmatisme distingue les *manières* scolaires d'une propension, par ailleurs générale, à philosopher. Caroline le dit en ces termes : « La philosophie en tant que matière c'est peut-être quelque chose pour laquelle on se spécialise, mais dans la vie quotidienne on fait de la philosophie, même si ce n'est pas autant poussé. » En effet, les lycéens d'aujourd'hui prêtent volontiers la tendance à philosopher à « tout le monde ». À les entendre, il n'y aurait donc plus lieu de s'inquiéter de la forclusion temporelle induite par le biais institutionnel de son enseignement. Lorsque je demande « quand est-ce qu'on fait de la philosophie ? », c'est une avalanche de réponses : « Tout le temps ! », « Avant qu'on en fasse on en faisait. » Dans un autre entretien, un chœur de quatre élèves répond spontanément à la question « qui philosophe ? » : « Tout le monde ! » Ailleurs encore, Aurélia et Marine abondent : « On fait tout le temps de la philosophie. » Caroline semble donc exprimer une pensée partagée lorsqu'elle dit : « On fait tout le temps de la philo, même en dehors des cours, même si on ne s'en rend pas compte, donc je pense que même si on n'en fait plus de la philo vraiment en tant que matière on en fera quand même mais on s'en rend pas forcément compte. »

Un point pour la démocratisation semble avoir été marqué : le concept de philosophie ne suscite plus de complexes. François Châtelet rappelait que le premier geste pour réaliser le rêve d'un accès général à la philosophie était de répéter qu'elle est la chose la mieux partagée du monde afin de lever la peur que les gens ont sur leurs pratiques de pensée. C'est pourquoi il aimait à dire

¹ Cf. l'analyse de Francis Marchal sur l'hégélianisme de Bourgeois et ses conséquences sur l'enseignement de la philosophie : Francis Marchal, « Nouveauté ou permanence dans les débats à propos de l'enseignement philosophique », dans Francis Marchal (coord.), *L'Enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Paris, CNDP, 1994, p.79.

que « tout le monde fait de la philosophie sans le savoir ». ¹ Le voilà aujourd'hui pris au mot par les lycéens. Étonnée qu'une camarade dise qu'elle ne veut plus faire de philosophie après la Terminale, Aurélie lui lance : « Tu veux pas ? On fait forcément de la philo sans le vouloir. » Malgré la justesse du geste performatif de Châtelet, je pense qu'il faut rester prudent avec cette distribution généreuse des aptitudes à philosopher. Elle est une salutaire décomplexion vis-à-vis de la violence symbolique que la discipline peut véhiculer, mais on ne peut s'empêcher d'y voir le fantôme de la tolérance molle : que chacun reconnaisse en l'autre les capacités à philosopher, n'est-ce pas le contrat de tolérance qui garantit le droit de chacun à disposer de son opinion ? L'universalisme proclamé tombe vite dans l'abstrait : « tout le monde philosophe », c'est en fait « personne ne philosophe ». Le carnaval continue.

Mais surtout, d'un point de vue logique, le consensus selon lequel tout le monde philosophe est corrélatif d'une absence de définition réelle de la philosophie. Or, penser la démocratisation des conditions de l'enseignement de la philosophie est impossible si on se complaît dans le flou d'un « tout le monde philosophe » en ne sachant pas ce qu'on entend par-là. L'affirmation cache en fait un raccourci simple : parce qu'on est un homme on philosophe, on se pose des questions. « Tout le monde philosophe » n'énonce en fait rien d'autre qu'une tautologie : « tous les hommes sont des hommes ». C'est non seulement prétentieux de la part de la philosophie et surtout complètement liquéfiant pour elle. Cette identification non dite provoque le démocratisme verbal : bien sûr que tout le monde philosophe, sinon cela voudrait dire que certains ne sont pas des hommes. On se sent obligé d'attribuer des propensions philosophantes universelles par respect pour les personnes. Après les propos de Caroline ci-dessus rapportés, Julia et Charlène rentrèrent dans la conversation qui pose alors le problème de la vacuité de cette attribution universelle. La réticence qu'elles ont à en exclure des « personnes » est significative de l'identification effectuée tacitement.

Cette identification entre philosophie et humanité recèle les puissances de l'imbécillité, comme de dire que la disparition de l'enseignement de la philosophie ferait de nous des bovidés. ² Autrement dit, associer l'esprit philosophique au propre de l'homme, c'est créer une scène terrible, celle des prétendants à philosopher : avec une telle identification, on obtient donc la possibilité d'une

¹ Christine Goémé, « Ordre et désordre », intervention au colloque *François Châtelet et la question de la philosophie*, Université Paris VIII, 12 mai 2006.

² Lors des États généraux de la philosophie en 1979, Jankélévitch, apparemment inquiet de la mort de l'enseignement de la philosophie, avait « dit à peu près que si l'on réduisait la place de la philosophie les gens deviendraient tous des bovidés. Le moindre projet de réduction des horaires de philosophie en classe de Terminale fait parler d'un retour à la barbarie. » (Jacques Bouveresse, *Bourdieu, savant & politique*, Marseille, Agone, 2003, p.61) Seule une peur irrationnelle peut faire dire une telle chose : cette « image » suppose que les jeunes personnes sont d'abord des bovidés que la philosophie viendrait - figure du sauveur - extirper de leur animalité ruminante ; il est une insulte aux 80% des jeunes d'une classe d'âge qui ne bénéficiaient pas de l'enseignement de la philosophie à l'époque où ce propos a été tenu.

ligne qui sépare hommes et « non-hommes ». En bref, le mot d'ordre selon lequel « tout le monde philosophe », après avoir brisé une certaine violence symbolique, risque de tourner à vide. Il rend plutôt un hommage pervers à la philosophie car, faute d'une définition explicite, il la cantonne tacitement à son acception socialement et historiquement contingente et la prive de toute effectivité. Paradoxalement, c'est donc en lui reconnaissant une pratique généralisée qu'on la canalise drastiquement. À l'inverse, un affrontement serré avec ce qu'on entend par philosophie permettra, je l'espère, de lui offrir les virtualités du polymorphisme.

§ 8. UN NEUVIÈME ET DERNIER PROFIL

Il reste un dernier profil, le profil mystique : le couronnement instaure la **sublimité** de la philosophie. En cantonnant l'enseignement de la philosophie à un éphémère et prestigieux moment, on conforte tous les profils du couronnement à commencer par celui de la légitimité. En effet, le caractère éphémère de la rencontre avec la philosophie permet d'assurer un prestige social et symbolique à une pratique que l'on a rencontrée sans pouvoir se l'approprier. Le mythe du temps nécessaire à consacrer à la philosophie, toujours très prégnant, suppose un tel effet de rupture et de brièveté. La philosophie est le loisir par excellence, ce à quoi il faut consacrer *tout son temps* : la lecture d'une page de philosophie demande plus de temps qu'une page de littérature, on ne peut jamais connaître que quelques philosophes même après de nombreuses années, la préparation d'un cours de philosophie demande beaucoup de temps, etc. En bref, la philosophie est supposée « coûter du temps, plus de temps que les autres activités intellectuelles ». ¹ Dès lors, s'inscrit une très forte opposition entre la simple initiation délivrée aux élèves et une vie consacrée à la philosophie. Celle-ci ne peut donc pas être conçue comme un moyen à la disposition de tous. La déférence outrancière est un jeu symbolique subtil : en s'écrasant exagérément devant la grandeur des philosophes patentés², le professeur de philosophie, dont on sait par ailleurs qu'il consacre sa vie à cela, fait passer le message implicite aux élèves de la sublimité donc de l'inaccessibilité de la philosophie. Son humilité est ce qu'il faut concéder pour véhiculer la certitude, chez les élèves, que la philosophie est chose trop belle pour qui ne s'y consacre pas entièrement.

Bref, les vertus supposées de l'enseignement de la philosophie traduisent moins un souci des autres qu'elles ne flattent celui qui dispense cet enseignement. Ainsi est assuré le mythe de la difficulté, de la grandeur d'une discipline qui ne

¹ Fabiani donne de nombreux exemples de cette « auto-définition » du travail philosophique en sacerdoce, dont celui de la note ci-dessous. Cf. Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Éd. de Minuit, 1988, p.66.

² Prenons par exemple la rhétorique de Jules Lagneau lorsque, interrogé par ses élèves sur Locke, il rétorque : « Locke, je ne le connais pas et, pour en pénétrer une page, il me faudrait huit jours. »

se donne à voir que par les interstices d'un dévoilement sacré. Cette auto-érotisation permet d'instaurer un pouvoir fondé sur une mystique de la force. Cette mystique impose l'alternative suivante : soit vous êtes converti et vous devenez des nôtres, soit vous êtes ébloui et vous nous respectez. D'où le refus de souiller la philosophie en l'étendant : elle doit demeurer un sanctuaire dont quelques prêtres zélés, humbles dispensateurs, donnent un aperçu aux yeux profanes et émerveillés des futurs adultes. La concentration de l'enseignement de la philosophie permet de cacher son corps nu pour le rendre plus désirable.¹ Il s'agit de rendre désirable par la méconnaissance : c'est ce qu'on appelle la séduction. En refusant de se donner, l'enseignement de la philosophie pouvait conserver son caractère sacré, virginal. Ainsi, la rencontre avec la philosophie fonctionnait comme une vision mystique : la philosophie existe, je l'ai rencontrée. Grandeur de ce qui condescend à se laisser voir. Alors que la logique de la démocratisation est manifestement contradictoire avec la ligne défensive, cette logique de contention est parfaitement cohérente avec les objectifs élitistes de l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie. C'est la fin du fonctionnement de ce mécanisme qui a été vécue comme une violence : si on réussit toujours à en convertir quelques-uns, on ne peut plus imposer une crainte révérencieuse chez les autres. Les ténèbres de la grandeur philosophique deviennent imperceptibles aux nouveaux aveugles.

Prenant acte d'un prestige acquis institutionnellement, les acteurs de l'enseignement de la philosophie ont construit un discours apologétique qui ne favorise pas, freine même, les ambitions démocratiques de la philosophie - au sens où ces ambitions constituent un projet politique de formation des individus amenés à participer à l'expression de la souveraineté du peuple. Mais en quoi la philosophie forme-t-elle ? À quoi forme-t-elle ? Ces questions invitent à formuler des hypothèses difficiles à nourrir avec le matériau historique - sinon par contraste. Au regard de l'histoire de l'enseignement de la philosophie, la question des possibilités offertes par la rencontre avec un public extrêmement large demeure complètement inédite. Tout reste à penser, si tant est qu'on arrive à se débarrasser de certains poids théoriques dont on perçoit trop bien qu'ils sont surdéterminés.

N.B. L'Appendice I, dont est tiré cet extrait, est un moment critique de l'ouvrage. Ce livre cherche par ailleurs à avoir une posture imaginative de propositions de pistes diverses (et pas seulement de diagnostic critique).

Sébastien Charbonnier

¹ On peut faire une analogie rigoureuse avec les magnifiques analyses de Rousseau sur la pudeur et la séduction : d'un côté, l'érotique des corps habillés *en tant qu'ils montrent (un) peu pour mieux attiser*, dévoilant un filet de chair, un interstice de nudité ; de l'autre, la banalité nue des corps dansant des jeunes Lacédémoniennes. Cf. Jean-Jacques Rousseau, *Lettre à d'Alembert*, Paris, GF, 2003, p.191-192.