

## La philosophie pour tous ?

Emmanuel BRASSAT

**S. Charbonnier propose une critique sévère, instruite et enthousiaste de la pratique de la philosophie au lycée : il en appelle à une réforme de son enseignement qui la rendrait moins élitiste. Mais est-ce vraiment possible ?**

Recensé : Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie ?*, Paris, Editions du Seuil, 2013, 296 p., 22€.

De l'essai de S. Charbonnier *Que peut la philosophie ?*, le lecteur ne peut *a priori* que louer l'intention. Sans jamais se référer directement à une doctrine utilitariste ni à J. Bentham, ce n'est pas sans quelque *jeu de langage* philosophique qu'il en reprend la visée universaliste pour la dériver de son sens et lui restituer ce qu'elle a peut-être oublié en se présentant comme une théorie scientifique de la moralité. La formule fameuse d'un maximum de bien-être pour le plus grand nombre, socle de la doctrine utilitariste et sur laquelle s'appuyait l'exigence déontologique, devient sous sa plume l'exigence philosophique et didactique d'*être le plus nombreux possible à penser le plus possible*.

Dans ce livre, bien que son titre ne l'annonce pas explicitement, il s'agit de réfléchir sur les conditions de possibilité de l'enseignement de la philosophie et de sa capacité à provoquer l'émancipation des personnes par l'exercice de la pensée. C'est donc bien plus le programme rationnel des Lumières ou de Kant, voire spinoziste, qui semble ici repris que le réalisme moral empirique de l'utilitarisme. L'auteur écrit : « Une question habite et nourrit cet essai : celle de l'émancipation. Prendre au sérieux les vellétés de l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie, c'est étudier à quelles conditions peut advenir la redistribution de la pensée à un maximum d'individus » (p. 20). En réalité, on ne le comprend qu'à la fin du livre, l'orientation de Charbonnier est celle d'un criticisme sceptique et pragmatique, adossé à une ontologie du multiple, anti-dualiste. Sa visée pédagogique est ainsi de promouvoir une pensée de l'immanence procédant de la pratique vécue de l'enquête qui ne serait plus ce que l'on entend communément par le mot de philosophie, c'est-à-dire une métaphysique élitiste et totalisante prétendant au surplomb du discours de la philosophie professionnelle sur l'être. En ce sens : « il convient de définir a minima l'apprentissage de la philosophie comme une pratique d'explication rationnelle dont la puissance critique vaut comme libération et qui ne trouve aucun terme en elle-même » (p. 263). En tant qu'exercice, *art de pensée*, l'auteur affirme qu'elle n'a ni besoin du préalable d'une légitimité ni ne peut prétendre à l'unicité et à une totalisation du savoir, qu'elle est vulgaire parce qu'elle s'adresse ou appartient à tous, est d'abord une pratique qui entraîne par ses effets une modification de soi et ne vise aucune conversion morale, est locale et singulière, est sans difficulté dès que portée par le désir, est banale et quotidienne et peut s'apprendre progressivement à tout âge (p. 261-263).

Il n'y a donc pas de lien intrinsèque absolu entre le genre philosophie et la pensée en acte qui se produit dans toutes les pratiques et disciplines. La thèse qui organise ce livre est que « la philosophie est une manière singulière de penser, avec ses techniques et ses objets privilégiés » (p. 266) et qu'elle n'a donc aucunement le monopole de l'expression de la pensée. Son enseignement n'est donc que « d'apprendre un art de penser » dans lequel se déploie une disposition pragmatique où « apprendre désigne le processus d'individuation de la connaissance donc l'individuation psychique et sociale du sujet "se faisant" par l'idée apprise » (p. 267). On pourra voir ici l'influence d'un J. Dewey qui transpose l'effectivité morale hégélienne en une logique agie de l'intérêt et de la résolution de problèmes chez le sujet humain apprenant.

### **Une critique de la « philosophie des professeurs »**

En premier lieu, il s'agit dans ce livre d'une enquête critique sur les conditions et l'histoire de l'enseignement français de la philosophie au lycée, de son évolution, de ses préjugés, croyances, habitudes et dispositions, explicites ou inavouées, voire méconnues. En s'appuyant sur une typologie très discutée des différentes règles en vigueur au sein du « jeu philosophique », c'est-à-dire en identifiant treize stratégies discursives utilisées par les philosophes et impossibles à détailler ici (voir p. 156-162), l'auteur présente la problématique de son livre comme apparentée à deux d'entre elles, aux règles du jeu des *enquêteurs* et à celles du jeu des *médecins*. Le premier est, comme il l'écrit, de « suspecter que l'autorité ou l'érudition d'un adversaire est l'indice d'une compensation de la pauvreté du raisonnement » ; le second est « d'ausculter l'adversaire pour mettre à nu les surdéterminations qui le font être et penser ainsi ». Si le premier est plutôt ouvertement polémique et critique, le second est analytique, voire connexe à l'œuvre de P. Bourdieu auquel il est fait souvent référence dans l'ouvrage, plus précisément à son exigence méthodologique d'une *anthropologie cognitive réflexive*. Autrement dit, l'enquêteur doit « objectiver le donné cognitif qui constitue sa propre capacité à poser des problèmes » (p. 26), c'est-à-dire s'appliquer à lui-même la distanciation de l'analyse clinique.

Par ailleurs, il s'agit bien de révéler ce que l'institution ne veut pas savoir ou dissimule, au delà de ce qu'elle proclame de ses intentions : de n'être destinée comme discipline édifiante qu'à un petit nombre d'élus. Ceux-ci devront admirer en classe ou rejoindre à l'université le cercle restreint des philosophes professionnels, prétendument capables de *couronner* par leur subtile science du discours tout l'édifice du savoir de façon intemporelle. Ces professeurs dont les armes primordiales et exclusives auront été, successivement, la rhétorique du cours *ex cathedra*, la dissertation écrite, la leçon publique de pensée, le manuel systématique, puis l'herméneutique des textes regroupés sous forme d'anthologies. Pour Charbonnier, il y a là, dans cette philosophie des professeurs, le tissu d'un ensemble de fables qu'il s'agit, à l'instar de Spinoza avec le texte biblique, de désigner comme telles pour en détacher le contenu rationnel. S'appuyant aussi sur les travaux de J. Rancière, l'auteur soutient que « les thèses dites "républicaines" sur l'Ecole se soucient peu de mettre l'universel au service de l'égalité » mais, au contraire, « assurent un certain rapport entre savoirs, libertés et élites. » (p. 82). La mise en cause de la philosophie institutionnelle comme participant à ce processus se montre ici plutôt frontale dans sa visée positive de rupture radicale et de renouvellement pédagogique.

À partir de quoi, l'enseignement de la philosophie est relaté et analysé dans son histoire institutionnelle (p. 35-98) et dans son évolution pédagogique (p. 169-187), cela depuis 1809, année de sa première instauration, jusqu'aux nouveaux programmes de 1973, en passant

par son interruption en 1852 où il se trouve réduit à une « classe de logique », sa restauration par V. Duruy en 1863, le programme de 1880, la réforme controversée du baccalauréat en 1890, le programme de 1923, les premières Instructions officielles de 1925, le programme de 1960 et sa première extension à toutes les sections de terminale en 1965-67. Charbonnier rappelle aussi l'hostilité générale rencontrée par J. Bouveresse et J. Derrida en 1990 chez les professeurs de philosophie lorsqu'ils proposèrent quelques mesures pour renouveler les modalités de son enseignement. Celui-ci apparaît ainsi sous la double condition d'être à la fois une discipline fortement institutionnelle, plus ou moins dogmatique et officielle, liée à l'Etat centralisateur et censeur, puis à la République en son élitisme inavoué, et la pratique souhaitée d'une émancipation des élèves par la pensée — une conjugaison qui ne va pourtant jamais de soi. Par exemple, les professeurs républicains, à la fin du XIXe siècle, ont toujours proclamé le lien entre pensée philosophique et extension de la citoyenneté démocratique, mais sans pourtant s'offusquer de l'exclusion des filles de cet enseignement. Et effectivement si l'enseignement très spécialisé du savoir philosophique ne peut guère s'adresser de façon distinctive qu'à quelques uns, la visée d'une émancipation par l'exercice personnel de la pensée concerne bien le plus grand nombre et ne saurait se limiter au savoir-savant, ni à un sexe ou un milieu social réduit. Ou encore, il concerne chacun d'entre nous en tant qu'il participe individuellement à la configuration sociale et intellectuelle d'un être-ensemble démocratique qui procède toujours d'un exercice ouvert et public de la pensée, comme le soutient Charbonnier en adhérant ici à la thèse d'un consensus rationnel par la communication que produirait la philosophie sans rien lui objecter. Or on sait que la délicate conciliation de cette double exigence traverse et divise, dans sa difficulté, à la fois le public scolaire de la classe de terminale du lycée français et le corps des enseignants de philosophie. De plus, elle s'est trouvée effectivement accentuée par les processus de massification de la scolarité et par l'extension dans le second cycle du secondaire de l'enseignement de la philosophie à des publics moins littéraires.

Charbonnier observe par ailleurs, statistiques à l'appui (p. 73-81), qu'une telle extension est fort tardive, puisqu'avant l'introduction de la philosophie dans les filières techniques, en 1973, cet enseignement ne touchait de façon conséquente que bien moins de 10% de la population scolaire. Certes, depuis 1860, il y a eu progression, puisqu'à cette époque il ne concernait qu'un élève sur mille de la même classe d'âge, mais cet enseignement reste encore aujourd'hui très marginal. Les élèves du lycée professionnel en sont ainsi toujours exclus. De plus, cet enseignement se limite à la durée d'une année scolaire, ce qui en limite la diffusion et les effets et le coordonne à l'enseignement d'un seul, lui interdisant de devenir une discipline parmi d'autres et non plus un moment d'adhésion électorale auprès de quelques-uns. Sans réfuter totalement la dimension platonicienne éthique de *conversion* intellectuelle par la philosophie que cet enseignement appelle, de rupture avec l'opinion, Charbonnier s'efforce de montrer que la focalisation idéaliste des professeurs sur une telle conversion empêche de populariser les problèmes communs que thématise la philosophie ainsi que les techniques de pensée et de discursivité qu'elle emploie, alors même que les questions rencontrées sont bien aussi celles des élèves. L'un des points de force du livre est de se référer à plusieurs reprises à des enquêtes menées auprès des élèves et de citer leurs propos en les montrant plus avertis des enjeux de la pensée que les préjugés des enseignants le laisseraient croire. Par ailleurs, le livre fait beaucoup mention de la critique sociologique des formes scolaires dans leurs dispositions hiérarchiques, exclusives, répressives et inégalitaires : notation, sélection, conformité sociale, reproduction, montrant que l'enseignement philosophique n'y échappe guère. Mais comment le pourrait-il dès lors qu'il appartient à l'institution scolaire et à l'État ?

## Peut-on vraiment rendre la philosophie désirable par tous ?

Nous serons d'accord avec le fait que penser par soi-même ne se réduit pas à connaître en la reproduisant la doctrine des grands auteurs de la philosophie, même si la dissertation philosophique du baccalauréat ne se peut mener à bien sans s'y référer. Mais pourquoi faudrait-il se limiter à un enseignement fondé sur le seul usage de la dissertation ? L'essai de Charbonnier se montre porté par une intention novatrice qui s'appuie sur une solide démarche historique et critique, étayée par plusieurs travaux de recherche, qui mêle à la description des différentes étapes institutionnelle de la *classe de philosophie*, une analyse ambitieuse, souvent brillante, des conditions de possibilité de l'enseignement scolaire de la philosophie et de ses défauts. Il est tout de même permis d'émettre un ensemble de réserves quant à la portée de ce livre. Tout d'abord, ce n'est pas sans quelque emportement de pensée que son auteur renvoie toutes les entrées axiologiques de la tradition philosophique à des profils types de légitimation qu'emploient les professeurs de façon instrumentale pour imposer *in fine* un même point de vue, celui d'un illusoire *couronnement* du savoir qui ne s'enseigne qu'à ceux qui se montrent en capacité de le recevoir. Que celui-ci se décline de façon *juridique, ontologique, éthique, épistémologique, politique, linguistique, scolaire, biologique*, à chaque fois il s'agit de reconduire une prétention à la souveraineté, à l'essentialité, à l'initiation, à la totalisation, à l'exhortation, à l'indivisibilité, à la maturité et à un monopole de la pensée qui exclut tout autre démarche disciplinaire ou scientifique de pensée (p. 109-130). La philosophie, en sa posture d'exclusivité, ne serait-elle donc qu'idéologique, injonction prétendue au monopole de la vérité, de la pensée et en cela comme une fausse science ? Ou bien, comme l'écrit L. Pinto, cité dans le livre (p. 153), elle serait surtout une « maîtrise pratique de schèmes discursifs et cognitifs qui assurent la conformité et l'homogénéité de ses agents ». Il y a là comme une accusation d'imposture ontologique, éthique et sociale de la discipline dans ses formes institutionnelles les plus communes, celle-ci abusant de son pouvoir d'énoncer ce qui ferait *fondement, achèvement* ou *loi*. On comprend bien qu'une telle affirmation n'est possible que du fait d'une distance fortement critique et sceptique, empreinte de Wittgenstein et de Bourdieu, fidèle à Deleuze, nourrie par les sciences humaines et sociales, avec les postures conceptuelles de la vieille métaphysique scolaire, antiscientifique, ignorante qu'elle serait du formalisme de ses jeux de langage et de sa fonction sociale de sélection, imbue de son importance et du corporatisme de ses praticiens. Il y a pourtant déjà longtemps que celle-ci s'est retirée des classes de terminale. Ne va-t-on pas ici de Charybde en Scylla, en dénonçant la prétention de la philosophie à une position de surplomb ? N'est-ce pas faire comme si la découverte d'une absence de légitimité universelle à un certain exercice institutionnel français de la philosophie entraînait de devoir cesser de se poser la question de ce qui est fondamental sur les plans ontologiques et éthiques, pour se livrer à une investigation enfin définitivement libre de préjugés quant à la réalité ? La relation à la vérité n'est-elle pas aussi d'interroger cette absence possible de fondement universel du vrai en tant que question initiale de toute pensée et liberté, de toute subjectivation, comme à l'origine même de la démarche du philosophe ?

Or une telle question ne peut jamais être première si l'on considère que l'exercice de la pensée qu'on appelle philosophie ne tient pas sa vérité seulement de lui-même, mais également de conditions supplémentaires : politiques, esthétiques, historiques, sociales, scientifiques, érotiques, mystiques, psychopathologiques, poétiques. Il n'y a de philosophie et d'éthique de son enseignement qu'après-coup, quand les orages de la vie se sont dissipés et que l'aurore advient sur les vestiges d'un monde déjà désenchanté. Avant, elle n'est tendanciellement qu'un jeu, une disposition habile au discours sans grandes conséquences.

Elle peut procurer joie et souffrance, plaisir ou déplaisir, elle tend à ne rester qu'une discipline d'habiles gymnastes de l'esprit, un jeu de compétition, de déguisement, de vertige, comme R. Caillois le dit des jeux. Ce faisant, l'enseignement philosophique risque de ne pas atteindre la signification de l'incertitude qu'il révèle quant au sens et qu'il doit pouvoir tempérer, ce qui est sagesse ou, pour Descartes, *morale par provision*.

À partir de quoi, on s'armera de prudence quant à la possibilité d'une révolution pédagogique de l'enseignement de la, ou des philosophies possibles, s'il en est plusieurs. Rien n'est moins sûr. Non point qu'il ne soit pas permis aux professeurs de faire autrement, de manière interactive, par des investigations, des discussions, des enquêtes, un travail par groupe d'élèves, la prise en compte démocratique des démarches spontanées de pensée, la suppression de la notation, par le recours à des échanges oraux plutôt que des écrits, à des productions et à des projets interdisciplinaires, à des cours faits à plusieurs, par l'usage d'Internet dans toutes ses occurrences. Parmi toutes ces propositions, on retiendra plus particulièrement l'extension de l'enseignement philosophique à l'ensemble du second cycle du secondaire, éminemment souhaitable et qui est une très ancienne revendication puisqu'elle date au moins de 1979. Néanmoins tout cela ne supprime en rien la dimension d'impossible, d'instabilité intellectuelle et éthique, institutionnelle, sur laquelle repose la modernité et à laquelle la pensée expose. Cela même que Descartes savait déjà pertinemment, d'où sa prudence bien connue vis à vis des questions métaphysiques fondamentales : Dieu, l'âme, la nature de l'existence, l'infini, le néant, les fins ultimes. Il n'est pas si sûr en ce sens que l'accession la plus directe à l'expérience philosophique, à moins de ne voir là que jeu et créativité, soit si facile et si propice à une démarche spontanée. Ce à quoi la philosophie nous expose, à la différence de beaucoup de savoirs institutionnels, mérite d'être appréhendé avec précaution et finesse, grâce à des instruments savants, par le moyen de démarches nous permettant de graduer l'accès à la vérité d'une existence peu fondée, en défaut de transcendance et livrée à l'efficace brutalité logique des passions. On restera donc des plus sceptiques par rapport à une possible démocratisation pédagogique universelle de la pensée à l'École, comme si celle-ci ne relevait que d'une élucidation positive de son sens que tous viendraient à partager si on leur en offrait la possibilité dans le cadre d'une bonne intelligence communicationnelle interactive. Il est permis de douter d'une telle utopie, parce qu'il est très discutabile de croire pouvoir supprimer tout écart entre penser et être, ou de confondre pensée philosophique et multiplicité des existences.

Il n'y a donc pas à l'École autre chose de possible qu'une philosophie scolaire reposant sur la connaissances des auteurs, des grandes œuvres, et c'est la seule façon possible de l'enseigner, comme une discipline de savoir, faite par des professeurs autour d'un effort dialectique et critique vis à vis des dogmes et des conceptions admises. C'est là son authenticité. L'erreur sympathique de ce livre, enthousiaste et vivace, consiste à croire pouvoir conjuguer la question du sens de l'enseignement de la philosophie dans un Etat démocratique, plus ou moins émancipateur, avec celui du sens propre de celle-ci qui n'est ni scolaire ni institutionnel et échappe toujours à l'idéologie. Car si l'on peut rendre pédagogiquement parlant la pensée philosophique accessible à tous, par la vulgarisation de sa « tradition », on ne peut rendre l'activité de penser sur son mode philosophique désirable et intéressante pour tous, contrairement à ce que soutient ce livre. Le désir ne se gouverne pas et l'éducation de l'esprit ne coïncide pas avec celle de la volonté. Quant à l'émancipation, sur les plans subjectif et social, elle n'est nullement conséquente à l'exercice rationnel de la philosophie scolaire. Si cet exercice peut y contribuer, il n'est pas suffisant durant le temps scolaire à délivrer la personne des élèves de toute aliénation intellectuelle et assujettissement

social. Cela n'invalide pas pour autant cet exercice, bien au contraire, il reste l'un des axes possibles de l'annonciation de l'émancipation intellectuelle, morale et sociale des êtres humains.

Publié dans [laviedesidees.fr](http://laviedesidees.fr), le 16 octobre 2013

© [laviedesidees.fr](http://laviedesidees.fr)