
La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ?

Does philosophy have anything to say to didactics?

Henri Louis Go



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2577>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2577

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 19 décembre 2016

Pagination : 77-86

ISBN : 978-2-7535-5372-9

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Henri Louis Go, « La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-3 | 2016, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2577> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2577

LA PHILOSOPHIE A-T-ELLE QUELQUE CHOSE À DIRE À LA DIDACTIQUE ?

Henri Louis Go
LISEC, équipe Normes et valeurs

La philosophie permet d'interroger le sens que l'on veut donner à l'éducation dans la problématique du monde actuel, et pour cela, nous examinerons le sens du métier de professeur. Quelle est la responsabilité d'un professeur ? En répondant à cette question, nous comprendrons ce que la philosophie peut dire à la didactique.

Mots-clés : philosophie, éducation, didactique, problème, concept.

Does philosophy have anything to say to didactics?

Philosophy makes it possible to question the meaning one wants to give to education in the problematicity of the present world. For this, we will examine the meaning of this job: teacher. What is the responsibility of a teacher? In answering this question, we will understand what philosophy can say to didactics.

Keywords: philosophy, education, didactics, problem, concept.

INTRODUCTION

L'éducation¹ n'a jamais été considérée par les philosophes, ni par la philosophie universitaire, comme un domaine ou comme un objet spécifique de la philosophie : d'une part l'éducation n'est pas séparable de la politique et du droit, d'autre part les pratiques éducatives sont étudiées à partir d'autres champs comme l'histoire, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, et aujourd'hui "la" didactique²... Depuis Platon, de nombreux philosophes se sont pourtant exprimés sur la transmission de savoirs, d'une culture, il est donc habituel de philosopher à propos de questions dites d'éducation, et l'on peut même convenir que « certains³ des problèmes cruciaux de l'institution scolaire d'aujourd'hui sont pour une part irréductibles des problèmes philosophiques » (Kambouchner, 2013, p. 9). Sans nous attarder plus sur ce constat, convenons que l'on peut faire un travail philosophique concernant différents problèmes relatifs à l'éducation. En outre, philosopher a toujours signifié *enseigner*, même si le statut de professeur de philosophie n'est apparu que tardivement dans l'histoire, au XIX^e siècle : en ce sens, la philosophie rencontre forcément la question scolaire, et j'entendrai ici l'éducation dans sa dimension proprement scolaire, liée à des questions d'enseignement, donc à une réalité didactique.

Il me faut tout d'abord préciser ce que signifie *faire un travail philosophique*. Je montrerai ensuite comment la philosophie permet d'interroger le sens que l'on veut donner à l'éducation dans la *problématicité* du monde actuel. Puis je proposerai d'examiner de plus près ce que signifie *être professeur*, et cela me conduira à prendre au sérieux ce que j'appellerais volontiers *l'interrogation sceptique* du métier de professeur, en vue de mieux cerner de quelle *responsabilité* le professeur est en charge. Ce chemin nous permettra de voir en quoi la philosophie a quelque chose à dire à la didactique.

QUE FONT LES PHILOSOPHES ?

La philosophie est une façon particulière de faire quelque chose que font tous les humains : penser, réfléchir. Tous les humains réfléchissent, mais la philosophie est *une certaine manière de réfléchir*. Que faisons-nous lorsque nous *faisons* de la philosophie ? Si l'on admet que « la philosophie n'est pas faite pour

réfléchir sur n'importe quoi » (Deleuze, 1987) et ne peut s'arroger l'autorité de parler de tout, à la place notamment des spécialistes des domaines considérés⁴, qu'est-ce alors que réfléchir en philosophie ? On peut voir la philosophie, dit Deleuze, comme un « athlétisme généralisé » (Deleuze, 1991, p. 10) pour des rivaux qui sont des *prétendants* à la "bonne idée", car il s'agit en philosophie de fabriquer de bonnes idées, ou plus exactement de *fabriquer des concepts* en s'efforçant de produire une compréhension suffisamment nette de l'idée :

« Si la philosophie existe, c'est qu'elle a son propre contenu. Si nous nous demandons : qu'est-ce que le contenu de la philosophie ? Il est tout simple. C'est que la philosophie est une discipline aussi créatrice, aussi inventive que toute autre discipline. La philosophie est une discipline qui consiste à créer ou à inventer des concepts. Et les concepts, ça n'existe pas tout fait, et les concepts ça n'existe pas dans une espèce de ciel où ils attendraient qu'un philosophe les saisisse. Les concepts, il faut les fabriquer » (Deleuze, 1987).

Mais ne faut-il pas pouvoir juger du bien-fondé de ces prétentions ? Car dans cette question se dessine la tension entre l'arrogance de la philosophie à prétendre parler parfois *pour* les autres ou *au nom* des autres⁵, et la présomption de celui qui entend emprunter la *voix* philosophique (Cavell, 2003, p. 27-28). En effet, s'arroger le droit de parler en philosophie est l'acte philosophique désigné par Cavell (1996) sous le nom de *voix* : prendre la parole, trouver sa voie / voix, faire entendre sa voix, etc., cela est une arrogance qui ne procède pas d'un narcissisme mais qui entend assumer une place *politique* dans les controverses qui nous occupent. L'usage commun du langage pose la question politique de la nécessité de la voix individuelle en démocratie et du *dissensus* (et à l'inverse, le conformisme consiste dans une incapacité à prendre la parole). La tentative de « parler philosophiquement » implique donc de définir quelque chose comme « un droit à philosopher » (Cavell, 2003, p. 9) *par l'expérience que l'on fait*, sous l'apparence du partage d'un langage commun, de « vivre en contradiction avec le présent » (*ibid.*) – et il en découle bien que l'une des questions majeures de la philosophie est forcément politique : *qui* peut philosopher ? Si l'on reconnaît parfois au philosophe une « bonne pensée à l'égard des exclus » (Rancière, 1983, p. 290), depuis ses commencements la philo-

sophie porte en elle la question de savoir comment produire « une possible identification entre *ce qui vaut mieux*⁶ et ce qui fonde l'égalité de tous » (*ibid.*, p. 297). Cela signifie que tout « droit à philosopher » procède en réalité d'une *nécessité* à philosopher. On comprend ainsi que celui qui philosophe crée des concepts dont il a absolument besoin (Deleuze, 1987). Ce thème irrigue bien sûr toute la philosophie depuis au moins Socrate, jusqu'aux grands penseurs du soupçon que furent Marx et Nietzsche, et quelques autres après eux⁷. Quand on réfléchit en philosophie, c'est que l'on « a » un problème, que l'on éprouve une difficulté. Étymologiquement, ce que l'on appelle problème c'est *ce qui fait obstacle* :

πρόβλημα : « ce qui est placé devant, obstacle »...

La philosophie étudie des problèmes, leur réalité, leur degré d'importance, leur singularité, elle travaille à les préciser, à les caractériser : le premier travail de la philosophie est donc de dire s'il y a vraiment problème, quel est le problème et comment le décrire. C'est ce qu'a fait Socrate à Athènes au V^e siècle avant notre ère. Et surtout avec Socrate, le spécialiste des questions embarrassantes, nous avons appris que les problèmes ne méritent ce nom que s'ils ont le caractère de l'événement, que s'ils nous tétanisent (comme l'indique par exemple ce célèbre passage où l'aristocrate *Ménon* déclare être comme « engourdi » par les questions socratiques auxquelles il ne peut répondre) :

« Tu me parais tout à fait ressembler [*dit Ménon de Socrate*] à ce large poisson des mers qui s'appelle une torpille. Celle-ci engourdit quiconque s'approche d'elle et la touche. Tu m'as fait éprouver un effet semblable : je suis vraiment *engourdi* de corps et d'âme et je suis incapable de répondre » (Platon, *Ménon*, 80a-d).

Dans le socratisme la rencontre d'un problème peut être vue comme frappant de stupeur celui qui reste sans voix, et elle peut conduire jusqu'à l'*aporie*. C'est aussi ce que l'on appelle en philosophie un *étonnement*, l'expérience d'une foudre qui s'abat sur notre conscience des choses, des situations :

Θαυμάζειν : « s'étonner »...

« Il est tout à fait d'un philosophe, ce sentiment : s'étonner. La philosophie n'a point d'autre origine » (Platon, *Théétète*, 155d).

« Or, apercevoir une difficulté et s'étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance » (Aristote, *Métaphysique*, Livre A, 2, 982b 13-17).

Du coup, penser au sens philosophique ne peut être que cela : *être réellement arrêté dans la pensée* au sens où le problème provoque une *rupture dans le régime de nos évidences*. Dans *Le Banquet*, Socrate qui se rend avec Aristodème chez Agathon marche en se laissant distancer, « l'esprit appliqué à des pensées intérieures » [174d] ; un peu plus tard on apprend qu'au lieu d'entrer chez Agathon, Socrate est sous « le porche des voisins, où il est en plan » [175a], et que « c'est son habitude de parfois s'écarter ainsi et de rester en plan là où parfois il se trouve » [175b]... Le problème, c'est ce qui fait ralentir non seulement la pensée mais l'action, en nécessitant la délibération. En effet, la figure de *l'obstacle sur le chemin* dont parle Sartre, est *ou bien* ce qui nous éveille à penser *ou encore* ce qui tient en éveil notre pensée :

« Tel rocher, qui manifeste une résistance profonde si je veux le déplacer, sera, au contraire, une aide précieuse si je veux l'escalader pour contempler le paysage. En lui-même [...] il est neutre, c'est-à-dire qu'il attend d'être éclairé par une fin pour se manifester comme adversaire ou comme auxiliaire » (Sartre, 1943, p. 538).

Il n'y a donc de production conceptuelle en philosophie que parce qu'il y a rencontre d'un obstacle :

« Tout concept renvoie à un problème, à des problèmes sans lesquels il n'aurait pas de sens, et qui eux-mêmes ne peuvent être dégagés ou compris qu'au fur et à mesure de leur solution [...]. En philosophie on ne crée de concepts qu'en fonction de problèmes qu'on estime mal vus ou mal posés » (Deleuze, 1991, p. 22).

Cet obstacle annule toute autre occupation, c'est le sens de la méditation socratique telle que l'a illustrée Deleuze :

« Chez Dostoïevski, les personnages sont perpétuellement pris dans des urgences, et en même temps qu'ils sont pris dans des urgences, qui sont des questions de vie ou de mort, ils savent qu'il y a une question encore plus urgente, ils ne savent pas laquelle, *et c'est ça qui les arrête*. Tout se passe comme si dans la pire urgence, il y a le feu, il faut que je m'en aille, je me disais, non non il y a quelque chose de plus urgent,

quelque chose de plus urgent, et je ne bougerai pas tant que je le saurai pas. C'est l'idiot ça ; c'est l'idiot, c'est la formule de l'idiot. Ah ! mais vous savez, non non, il y a un problème plus profond, quel problème ? Je ne vois pas bien, mais laissez-moi, laissez-moi, tout peut brûler, il faut trouver ce problème plus urgent » (Deleuze, 1987).

La conceptualité philosophique doit elle-même être pensée comme une *hétérogenèse* dont il s'agit de préciser les *composantes* : « hétérogenèse » signifie que tout concept en suppose d'autres qui lui sont co-présents, les concepts étant qualifiés par Deleuze de *centres de vibrations non discursifs* (Deleuze & Guattari, 1991). Le concept n'ayant pas pour fonction de dire ce qui serait une essence objective des choses, les philosophes ne cessent de remanier les concepts en fonction des *variations* problématiques qu'ils ont en vue, et en fonction des contextes. On peut ainsi entrer dans la vie de véritables *personnages conceptuels* comme dit Deleuze en prenant l'exemple du personnage *Je pense*. Ce personnage conceptuel *Je pense* entre dans un *devenir* en passant d'un *réseau* conceptuel à un autre (chez Augustin, chez Descartes, chez Kant, puis Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Husserl, Sartre ou encore Rancière...). La philosophie crée des concepts mais en fait *varier* les articulations. Nous allons, quant à nous, nous intéresser au personnage conceptuel *J'enseigne*.

Les philosophes ne font pas tous la même chose au sens où ils ne réfléchissent pas tous sur la même chose, mais ils le font tous de la même manière : ils restent en plan sous un porche, et c'est pour *ruminer* disait Nietzsche. Pourquoi ruminer ainsi ? Pour *résister*, répond le nietzschéen Deleuze, pour « nuire à la bêtise »⁸.

LA QUESTION D'UN « MONDE PROBLÉMATIQUE »

C'est en effet dans cette *pratique* conceptuelle que consiste l'*attitude de modernité* qui est, dit Foucault (2001, p. 1381-1397), une attitude *contre la mode* – s'employant à problématiser son rapport au présent, ce que Foucault appelle un *rapport réflexif au présent* :

« Il y a longtemps qu'on sait que le rôle de la philosophie n'est pas de découvrir ce qui est caché, mais de rendre visible ce qui est précisément visible, c'est-à-

dire de faire apparaître ce qui est si proche, ce qui est si immédiat, ce qui est si intimement lié à nous-mêmes qu'à cause de cela nous ne le percevons pas » (Foucault, 2001, p. 540-541).

Une idée aujourd'hui partagée est que le monde actuel, celui de l'individualisme démocratique, est « incertain de lui-même » (Fabre, 2011, p. 34), sans orientation impérative : il est en cela *problématique*. En quel sens peut-on entendre un tel diagnostic ? Deux perspectives sont ici ouvertes pour le travail philosophique.

La première est celle qui comprend la « problématique » du monde du point de vue des jugements n'exprimant qu'une simple possibilité logique (*A peut être B : le temps, demain, pourrait être pluvieux*) – il s'agit d'une modalité de jugement nommée par Kant « jugement problématique »⁹. Si l'on généralise, cela signifie que l'on n'accorde pas au monde de « contenu » déterminé, et tout jugement porté sur le monde s'engagerait seulement sur sa propre valeur. Dans ce cas, l'éducation ne peut consister seulement à conformer les nouveaux venus à des normes pré-données, mais éduquer engage l'éducateur à assumer un discours sur le monde, et à assumer des formes d'action éducative. Le problème est que les différentes visions du monde procèdent d'un relatif *arbitraire*, selon la terminologie kantienne. Partant de là, tout l'enjeu théorique de l'agir *communicationnel* (Habermas, 1987) est d'ailleurs de rechercher les conditions de possibles consensus :

[mais] « avec son « agir communicationnel » censé nous permettre d'organiser la discussion la plus démocratique, Habermas dégonfle à bon compte la question qui aujourd'hui nous saute à la figure : qui détermine les règles du jeu auquel nous sommes tous conviés à jouer... et à perdre ? (...) L'échange est un flux qui n'a d'autre critère de validation que le consensus auquel nous parvenons » (Castejon, 2009, p. 85-86).

En effet, la quête démocratique du consensus peut sembler une solution insuffisante à l'arbitraire individualiste, laissant en suspens l'autre question démocratique, celle de l'expression du dissensus. Certes, les sociétés où règne ce que Rawls (1971) appela le *fait du pluralisme*, prétendent mettre en œuvre à la fois une suffisante neutralité axiologique et des principes de justice. MacIntyre (2013) appelle « individualisme bureaucratique » l'*oscillation* entre

individualisme et bureaucratie caractérisant notre société démocratique libérale.

La seconde perspective philosophique entend le qualificatif “problématique” comme désignant le lieu du *problème* que l'on rencontre, que l'on met en forme, et l'acte de création philosophique peut alors être vu comme la responsabilité intellectuelle d'un *engagement* “contre la mode”. Pour ce qui nous intéresse, à savoir la mission éducative de la sphère médiane¹⁰ qu'est l'école, dans la confusion actuelle des conceptions de l'éducation et des rhétoriques portées soit au déclinisme soit à l'angélisme, la tâche de la philosophie peut consister à réaffirmer la nécessité de *préserver chez les élèves leur capacité à apprendre*, et donc de la confirmer comme étant la finalité même du système éducatif. En matière d'éducation scolaire, je propose que la philosophie travaille sur deux types de problèmes complémentaires :

- le problème de la transmission / construction de normes culturelles et éthiques préparant l'enfant à vivre dans un monde qui lui préexiste ;
- le problème de la transmission / construction des normes épistémiques entraînant l'élève, selon une formule chevillardienne, à questionner le monde et rencontrer des œuvres.

S'il est un fait que nous vivons aujourd'hui dans une *monde problématique*, le professeur est sans doute tenu d'assumer certains choix que nécessite le sens de sa profession.

QUE FAIT LE PROFESSEUR ?

Je commencerai par esquisser l'analyse d'un acte de langage, où l'on voit « être professeur » comme un performatif (Austin, 1970). Je prends le terme “professeur” en un sens générique, pouvant désigner le professeur des universités, le professeur agrégé ou certifié des lycées et collèges, le professeur des écoles, ou l'instituteur ; je préfère ce vocable à celui d'enseignant qui ne caractérise qu'une catégorie socioprofessionnelle. Que fait le professeur ? Il est porteur d'une intention d'*enseigner*, d'instruire ses élèves de quelque chose, et institue dans la classe un polylogue en plaçant la relation didactique au cœur même de la diffusion du savoir.

Notons que professer est la profession par excellence, c'est étymologiquement ce que l'on fait publi-

quement, devant d'autres (en position publique, et pour un intérêt général) : du latin *fateor* « je déclare » (avec son préfixe *pro*), *profiteor* « je déclare publiquement » (donnant l'adverbe *professe* qui signifie « ouvertement », le nom féminin *professio* qui dénote une « déclaration publique officielle », et le nom masculin *professor* signifiant « celui qui cultive »). Le professeur, *par définition*, devra faire preuve de conscience professionnelle, en manifestant la conscience qu'il a de la dignité de son activité exercée en vue d'un bien commun (Prairat, 2013). C'est pour cela notamment qu'il doit s'efforcer d'être exemplaire professionnellement.

L'insertion dans un champ professionnel implique l'incorporation d'usages spécifiques, et notamment un *usage de soi*. Cette fatalité d'un usage *professionnel* de soi, nous entraîne-t-elle vers les marges néomystiques d'une introspection de la subjectivité, ou vers les complications infinies d'une plongée dans les limbes de l'Inconscient, ou encore vers des dispositifs-gadgets du management technique de soi et de l'auto-coaching ? Faire usage de soi, c'est avant tout assumer pleinement une position de praticien du langage ordinaire commun, et développer une confiance en soi dans l'expérience que l'on fait de ce langage. La connaissance que chacun essaie d'avoir de soi-même¹¹ ne peut être que très partielle, mais c'est le départ de toute philosophie : tout projet d'enquête sur soi-même s'avère forcément difficile, du fait que nous transférons ordinairement aux institutions la tâche de penser (Douglas, 1999). Je poursuis cette réflexion en l'inscrivant dans deux perspectives complémentaires.

Premier point : un professeur est quelqu'un qui dit « je » en position publique, et qui le dit forcément, du fait de sa fonction, au nom de tous – car il se porte responsable du monde (Arendt, 1972) – dans le langage ordinaire que nous partageons, où se font, se défont et se refont perpétuellement les significations, le langage n'étant pas une nomenclature comme nous l'a montré Saussure. Le fonctionnement du langage ordinaire consiste dans le fait, pour celui qui est un « je », de pouvoir dire « nous » : lorsque que quelqu'un parle, c'est dans le langage commun. Le caractère commun et ordinaire du langage rend possible et compréhensible, pour chacun et pour tous, une prise de parole. L'action d'un professeur suppose donc l'accord préalable avec son public dans un langage qui renvoie à des usages incorporés par tous : le professeur et les élèves sont préalablement

institués dans des usages collectifs construits. Si ce n'était pas le cas, les élèves n'auraient jamais aucune chance de comprendre un professeur, et jamais aucun professeur ne pourrait commencer son métier si une concordance dans le langage ordinaire n'existait préalablement avec ses élèves. Cette concordance autorise techniquement et logiquement le professeur à dire « je » au nom de tous. Il s'agit d'une thèse à la fois didactique, éthique et politique.

Deuxième point : si Arendt définit la fonction d'un professeur comme un se-porter-responsable-du-monde, en disant aux élèves « voici notre monde », c'est parce qu'il entre dans cette fonction une autorité d'un type particulier, celle d'être devant les enfants le représentant de tous les adultes, et des générations antérieures. L'école n'est pas le monde, et le professeur n'est pas lui-même le monde, mais l'école est cette institution nécessaire qui fait médiation entre le monde et la dimension sociale de la vie des enfants. C'est en ce sens seulement que la profession d'un professeur exige de lui d'être d'abord un « conservateur », puisqu'il présente aux enfants un monde qui vient du passé : l'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et contribuer à le sauver de la ruine qui serait inévitable sans cette arrivée des jeunes (Arendt, 1972). Or, c'est le langage commun ordinaire qui nous permet d'être d'accord sur ce qu'est notre monde, lorsque nous prenons la parole. Le monde que présente le professeur est ainsi garanti par un ensemble d'usages communs qui percolent dans le langage, et auxquels il renvoie *de facto* : le langage nous offre comme un accès naturel au monde qu'il a précisément absorbé.

Il s'agit en outre pour le professeur de se rendre capable d'effectuer des « gestes d'enseignement » (Sensevy, 2010, 2011) auxquels l'oblige son métier¹², c'est une contrainte qu'il s'agit de transformer en *disposition* professorale. Ces gestes sont vitaux parce qu'ils caractérisent l'institution didactique, et marquent l'intention d'enseigner du professeur selon des schémas d'interaction déterminés – car il n'y a rien de naturel dans l'action d'un professeur en classe, même si l'on peut dire que le professeur expérimenté a “naturalisé” ces gestes, incorporant ainsi la manière spécifique d'exercer ce métier, « un habitus étant le social incorporé » (Bourdieu, 1992, p. 103). Plus on s'intéresse à l'ordinaire du métier, plus on est amené à valoriser de petits usages, d'autant plus imperceptibles qu'ils ont été naturalisés par le professeur expé-

rimenté. Il s'agit donc bien, pour être professeur, de construire un sens pratique (Bourdieu, 1980), une pensée tournée vers l'action¹³.

INTÉRÊT DE LA THÉRAPIE SCEPTIQUE

Dans l'usage de soi que l'on attend d'un professeur pour présenter le monde, une question sceptique pourrait s'insinuer. C'est ce que suggère Cavell dans toute son œuvre à propos du rapport au monde que chacun entretient : l'évidence du monde auquel naturellement le langage ordinaire nous permet d'accéder porte aussi la menace de nous enfermer dans un conformisme que Cavell, reprenant Emerson, qualifie de « désespéré ».

Là réside l'ambiguïté constitutive du “geste professoral”, comme geste dont la signification émane d'une collectivité. Arendt ne parvient d'ailleurs pas à nous rassurer sur le conservatisme inhérent au métier de professeur, lorsqu'elle affirme que c'est pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant, que l'éducation doit être conservatrice. On ne voit pas comment pourraient surgir spontanément de l'institution, dans les usages et dans le langage commun, des forces de transformation du monde. Seule, la parole conservatrice ne peut qu'entraîner à répéter le monde. Or, répéter le monde, c'est renoncer à se choisir. Le problème est posé à la fois pour déterminer ce que doit viser une éducation des enfants, et ce que peut autoriser un professeur.

Le scepticisme que veut réhabiliter Cavell en philosophie va nous être ici fort utile. Dans le geste professoral, ce qui est public est le plus ordinaire et le plus proche. Comme nous l'avons vu, le jeune professeur doit partir de cette proximité langagière et de cette proximité, pour lui, du monde, et de normes incorporées. Mais c'est cette familiarité du monde qui risque de le rendre encore plus opaque à lui-même, et comme étranger à lui-même s'il n'est qu'une somme de conformismes non interrogée. Car d'une part le monde que le professeur présente est hérité, le langage que le professeur parle a été parlé, et tous ses mots sont constamment condamnés à être ceux d'un autre. D'autre part, ce monde hérité est problématique comme nous l'avons vu plus haut. Noyé dans cette publicité, comment peut-il savoir en personne ce qu'il dit ? Comme tout individu, le professeur risque de s'enfoncer dans une existence proprement insignifiante, s'il ne la vit aucunement sur le mode

de l'expérience personnelle. En tant que professeur, il est en passe de se *réduire* à être un fonctionnaire exécutant un programme institutionnel. Nous découvrons ici une difficulté qui inverse la préoccupation première du professeur, consistant pour lui à entrer dans les usages professoraux.

En effet, cela paraît contradictoire avec le sens du mot professeur tel que je l'ai d'abord défini, dans lequel on doit entendre une revendication de soi, et de formation de sa propre parole. L'idée qu'un professeur puisse renoncer à donner voix à ses pensées, à sa pensée, me semble une aporie sur le métier. L'articulation du métier de professeur au sens politique de la république et de la démocratie doit pourtant être prise en charge. Si l'on pense au plan des principes, le cadre républicain de l'institution scolaire étant donné institutionnellement, il fait obligation au professeur de se tenir dans une position laïque. Mais comment la pratique professionnelle du professeur prend-elle en compte l'horizon démocratique auquel notre société aspire ? C'est une question de forme scolaire. Nous savons ce qu'est la forme scolaire républicaine, nous savons moins bien comment construire une forme scolaire démocratique. Reformulation de l'aporie : la forme scolaire républicaine demande au professeur la neutralité face au monde ; c'est la rigueur laïque. Cependant, la forme scolaire démocratique a besoin de la vigueur intellectuelle du professeur qui sait exercer son jugement critique dans le métier et sur le monde.

Il va donc falloir envisager le scepticisme en direction de l'usage de soi que peut faire un professeur exerçant sa profession. Cette profession n'existe pas sans sa publicité première, et pourtant elle se contredit si elle s'y enferme. En démocratie, le professeur doit à la fois parler (instruire) au nom de tous, mais il doit aussi pouvoir parler (penser) en son propre nom. Comment le professeur peut-il à la fois accepter d'être le porte-parole du monde, et revendiquer l'usage de sa propre voix dans l'exercice de son métier ? Comment peut-il à la fois assumer la charge de présenter le monde, et dire son éventuel désaccord avec ce monde ?

Ce qui s'ape l'utopie démocratique, c'est le conformisme individuel, dit Cavell. L'individu doit constamment interroger le monde à l'aune d'une idée antique : celle du bien *commun*. C'est la vie de la démocratie. Pour un professeur, cette sorte de devoir politique semble s'imposer à double titre : il s'impose en tant que le professeur est l'un des promoteurs du

projet démocratique (auprès de la jeunesse), et aussi parce que le professeur est l'un des responsables de la culture qui examine (publiquement, devant la jeunesse) l'état de notre société, eu égard à sa raison d'être (l'intérêt général et le bien commun). Un trop grand conformisme dans la pratique professionnelle d'un professeur lui interdirait d'assumer la fonction que je viens de citer. Une distance critique au métier, et à soi-même donc, lui est nécessaire. L'exercice du métier de professeur nécessite ce que j'appellerai avec Cavell une *éducation de soi*. Faut-il penser que cette éducation de soi est contenue dans le fait même de suivre des études universitaires ? Le professeur n'aurait-il aucun travail particulier à fournir, sa lucidité étant acquise du fait même de son niveau d'études ? C'est là qu'il peut y avoir discussion.

Je reviens à une antienne du débat sur l'enseignement : un professeur est-il qualifié par la seule maîtrise qu'il a du savoir qu'il doit transmettre, ou au contraire cette maîtrise ne peut-elle en soi lui garantir d'être pertinent dans sa mission ? Cavell nous ouvre un passage décisif. Ce que sait un professeur, c'est la somme actuelle de son instruction, c'est un passé. Or, le professeur va devoir *parler avec* le monde, en développant sa propre position critique dans le présent, à l'égard de soi et du monde. Toute la question de ce qu'est instruire est alors posée : s'agit-il de transmettre un savoir formel et figé sur le monde, ou s'agit-il de favoriser (pour les élèves) une expérience du monde, et un pouvoir pratique dans le monde ? Le monde réitéré par le professeur "conformiste" n'est qu'une fiction scolaire.

La personne adulte continue d'avoir besoin d'une éducation, et l'éducation ne se limite pas à une affaire de savoir. Instruire implique aussi de faire grandir en humanité, en fonction de l'utopie qu'une société adopte. Pour nous, cette utopie est la démocratie. Cette construction continuée à l'âge adulte est donc aussi bien morale et politique. Affirmer que le jeune professeur a besoin d'une éducation (dite professionnelle), c'est affirmer qu'il ne sait pas réellement ce qu'il croit savoir. Pour connaître le métier, il a besoin d'engager une transformation de soi. Cette idée de transformation de soi est un enjeu crucial de toute une tradition de philosophique dans l'histoire européenne, et c'est une idée ressaisie de façon politique par un courant de la philosophie américaine (dont Cavell s'efforce de nous donner une représentation cohérente). Un point est particulièrement important à méditer : l'élément dans lequel travaille un

professeur est le langage, c'est l'élément dans lequel il institue le jeu didactique. Tout ce que les élèves apprennent à l'école, ils l'apprennent dans le langage. Or, comme l'a montré Wittgenstein, apprendre dans le langage, ce n'est pas apprendre un catalogue raisonné de significations abstraites, c'est incorporer une multiplicité de « formes de vie », de pratiques apprises en même temps que le langage, et qui organisent tous nos « jeux de langage ». Formes de vie sur lesquelles nous n'avons aucune garantie autre que leur factualité, à propos desquelles il nous est loisible à tout instant d'entrer en désaccord.

LA PARADOXALE RESPONSABILITÉ DU “TRAVAIL SUR SOI”

Pour Cavell, le changement doit donc s'enraciner dans ce qu'il appelle, empruntant lui-même ce mot à Emerson, *l'aversion de la conformité*. Pourquoi cette aversion ? Pour une raison essentielle à la vie démocratique : je ne peux me résoudre à suivre seulement par devoir les conventions, dans la mesure où elles ne sont pas le produit de ma propre pensée. La personne autonome, en démocratie, ne se fonde pas simplement sur ce qui lui préexiste, mais sur son exercice de jugement à propos de ce qui lui préexiste. Je soutiens qu'il doit en être ainsi pour un professeur dans la pratique effective de son métier, si nous voulons avancer vers une forme scolaire démocratique.

C'est là que nous retrouvons la précédente aporie : comment un professeur peut-il juger le monde dont il se porte responsable devant les élèves ? Cette transformation de soi du professeur peut-elle être impulsée par quelqu'un d'autre que lui-même ? L'aversion du conformisme doit m'entraîner à penser ceci : tout ce que je considère comme allant de soi, je l'ai absorbé en tant que forme de vie. Ce soupçon, et ce scepticisme, dit Cavell, je peux décider d'en faire ma tâche, et je suis placé devant mes responsabilités. Dans un geste cartésien, un adulte a la responsabilité de continuer son éducation, et ne pas abandonner le projet de se développer, bien qu'il ait fini d'être un enfant. Il s'agit d'acquérir une autorité sur sa propre expérience, en renonçant à l'idée que l'éducation réside simplement en un ensemble de règles à suivre (la fabrique du conformisme). Cette autorité ne peut commencer à germer chez le professeur novice, que s'il accepte préalablement le moment sceptique de l'interrogation sur soi, et de l'interroga-

tion du système des règles héritées. Le problème est que si le professeur ne se reconnaît pas suffisamment dans le monde hérité, s'il ne consent pas à parler au nom des autres de ce monde, il n'est plus en mesure d'assumer sa fonction dont la publicité est constitutive. En effet, un professeur ne saurait parler, dans l'exercice de son métier, à titre privé.

On voit en quoi la question est politique : il ne s'agit pas de séparer l'individu et la cité, ni de faire valoir l'individu contre la société. Elle engage l'institution comme telle, et la formation d'un professeur implique de lui demander d'envisager une transformation pratique de soi-même, qu'il doit amorcer de façon à être capable d'entretenir une discussion avec le monde dont il doit pouvoir se porter responsable. Mais précisément, ce n'est pas dans l'optique du développement personnel que l'on doit poser la question : c'est au contraire pour examiner l'incontournable carence de soi, dans l'incertitude même de ce que nous sommes. Et c'est de l'insuffisance de démocratie du monde que vient l'insuffisance de soi : pour que l'institution soit légitime, chacun doit pouvoir y faire entendre sa voix, et chacun doit pouvoir refuser toute réduction à une sorte de conformité morale de sa propre parole, pour que son insatisfaction le porte à l'action transformatrice. Toute la difficulté est maintenant de savoir si une institution peut prendre en charge une telle exigence.

L'orientation politique de cette analyse suppose une confiance dans la démocratie, qui revendique l'ordinaire des usages dans lesquels on peut exercer sa puissance sceptique. Ce rapport à l'ordinaire, Cavell l'enracine pour chacun dans la « confiance en soi », se faisant par-là l'interprète d'Emerson. Pour Cavell, la confiance en soi est ce qui rend possible l'abandon de soi en vue d'une transformation (que nécessite pour nous, dans l'utopie démocratique, la formation professionnelle du professeur). Accepter de voir sa propre ignorance, c'est pouvoir envisager un travail d'éducation (de soi), et donc engager la transformation dont j'ai besoin. Sans cette transformation, je ne saurai jamais ce qu'est mon propre rapport au monde, et je ne me trouverai jamais. Mais la portée politique de cette qualité, ou peut-être de cette vertu, consiste dans le fait de compléter la règle démocratique de la conversation consensuelle et de l'égalité de droit par l'expression du dissensus et la revendication.

En prenant au mot Arendt, ce n'est donc plus seulement se porter responsable du monde tel qu'il

est, qui incombe au professeur, c'est se porter responsable du monde tel qu'il est à *reconstruire*. Il s'agirait de s'attacher, dans la pratique même du métier, à interroger toute la grammaire de l'action jusque-là héritée. Cette interrogation du métier devrait commencer par la mise en doute des catégories professionnelles élaborées. Il s'agirait de constituer désormais la possibilité d'une expérience du métier par une exploration pratique du métier. Travailler sur soi, cela n'a donc pas à voir avec une quête de la limpidité que l'on postulerait "à l'intérieur" contre les désordres de la surface et de "l'extériorité". C'est au contraire assumer l'ordinaire constitutif de notre expérience, et s'autoriser à l'examiner en pratique. C'est ce que signifie, pour Cavell, la force politique de la confiance en soi : l'activité pratique de refuser la conformité.

L'insistance sur la position sceptique est ce qui nous permet de ne pas nous enfermer dans les traditions intellectualistes du sujet réflexif. S'intéresser à un objet, c'est s'intéresser à l'*expérience* que l'on peut avoir de l'objet, dit Cavell : c'est ainsi que l'on peut construire l'autorité sur sa propre expérience que j'évoquais plus haut. Autorité sur son expérience et confiance en soi se renforcent mutuellement. Cette autorité et cette confiance sont nécessaires au professeur pour qu'il puisse se sentir suffisamment légitime à parler.

CONCLUSION

Que puis-je dire au nom de tous ? C'est certainement la question politique qui traverse notre réflexion sur l'exercice du métier des professeurs, et qui constitue un problème pour la philosophie.

Travailler dans une institution, fût-elle décrite sous le joli nom de « républicaine », ne me conduit pas à devoir en accepter tous les traits. La revendication, et la résistance comme pratique de (trans)formation n'ont pas besoin du prétexte de l'injustice, de la violence, ou de la dictature. Ces situations sont réputées ne pas concerner directement la république. Mais l'utopie démocratique doit impliquer logiquement une forme interne de résistance, la résistance au conformisme.

Former donc un professeur, cela ne saurait être seulement lui faire incorporer les « règles du métier ». Au contraire, une formation conséquente devrait attirer l'attention du novice sur l'expérience qu'il fait de

ces règles, en l'invitant à une attitude sceptique vis-à-vis de l'ordinaire du métier. Pour le professeur expérimenté, cela implique d'avoir su « décatégorisé » ses attitudes en ayant assumé une position d'aversion au conformisme de la règle, travaillant ainsi sur le caractère paradoxal de l'institution.

Tout professeur engage un « travail sur soi » par le fait même de commencer à se faire confiance, cherchant à vivre pleinement l'expérience de se porter responsable du monde. Il interroge et mesure son accord avec le monde, et se demande dans quels mots siens il peut qualifier sa position professionnelle.

NOTES

1. Les questions éducatives en général.
2. Je prends *la* didactique au sens *du* didactique, c'est-à-dire au sens où ce que l'on nomme *didactique* consiste dans le phénomène anthropologique (les pratiques) de diffusion de savoirs.
3. Je souligne.
4. Deleuze (1987) dit par exemple dans sa conférence que les mathématiciens n'ont pas attendu les philosophes pour penser les mathématiques : « l'idée que les mathématiciens auraient besoin de la philosophie pour réfléchir sur les mathématiques est une idée comique ».
5. Dire *nous* lorsque c'est le *je* qui parle est en effet un signe de la « présomption de la philosophie comme l'acte par lequel le philosophe s'arroge le droit de parler pour nous, de dire tout ce qui peut humainement être dit » (Cavell, 2003, p. 33).
6. Je souligne, car cette question aristocratique platonicienne hante toutes les philosophies.
7. Mais que faut-il donc pour fabriquer de "bonnes idées" en philosophie ? Il faut mettre le langage au travail, et il est souvent utile de partir du terrain étymologique – l'*étymologie* étant selon Deleuze un « athlétisme proprement philosophique » (Deleuze, 1991, p. 13).
8. Cf. Deleuze, 1988, « R comme résistance ». Reste à savoir où se trouve, socialement, la bêtise (cf. Rancière, 1983).
9. Il existe deux autres modalités : le jugement assertorique et le jugement apodictique. Voir à ce sujet Kant, *Critique de la raison pure* : Théorie Transcendantale des Éléments Partie II (Logique Transcendantale) ; division 1, livre 1, chapitre 1, section 2, paragr. 9.

10. Hegel considérait l'institution scolaire comme une sphère médiane entre la famille et le monde.

11. Avec les syntagmes "usage de soi" et "travail sur soi", il est donc question de savoir si l'on réfère le soi à une intériorité, ou si au contraire l'on postule un caractère non référentiel du je. C'est en fonction de cette alternative que l'on pourra évaluer la pertinence de l'idée d'un travail sur soi. Je prends ici le soi du "travail sur soi" comme un soi institué par les normes sociales, et pensé par les institutions qui « confèrent l'identité » (Douglas, 1999).

12. Un geste d'enseignement se caractérise par le fait que c'est le savoir qui lui donne sa forme (Sensevy, 2010).

13. Voir à ce sujet l'intéressante discussion des fonctions technique / expérience dans les *Recherches philosophiques* : notamment, par exemple, la différence entre apprendre une technique et apprendre des jugements pertinents, comprenant des règles que seul l'homme d'expérience sait appliquer (Wittgenstein, 2004, p. 318).

RÉFÉRENCES

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit par P. Lévy). Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.
- Castejon, C. (2009). Travail et Théorie critique [de Francfort] : une rencontre sans objet ? *Travailler*, 1, 21, 81-88.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie* (traduit par S. Laugier & N. Balso). Paris : Le Seuil.
- Cavell, S. (2003). *Un ton pour la philosophie. Moments d'une autobiographie* (traduit par S. Laugier & É. Domenach). Paris : Bayard.
- Deleuze, G. (1987). *Qu'est-ce que l'acte de création ?* Conférence du 17 mars 1987, « Les mardis de la Fondation Femis ».
- Deleuze, G. (1988). *L'abécédaire* (avec C. Parnet, réalisé par P-A. Boutang). Première diffusion sur Arte en 1996, DVD éditions Montaparnasse en 2004.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Dewey, J. (1967). *Logique : La théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits, II*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (traduit par T1 J-M. Ferry, T2 J-L. Shegel). Paris : Fayard.
- Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard.
- Kant, E. (2001). *Critique de la raison pure* (traduit par A. Renaut). Paris : Garnier-Flammarion.
- Kant, E. (2003). *Critique de la raison pratique* (traduit par J-P. Fessler). Paris : Garnier-Flammarion.
- MacIntyre, A. (2013 / 1997). *Après la vertu. Étude de théorie morale* (traduit par L. Bury). Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rancière, J. (1983). *Le philosophe et ses pauvres*. Paris : Fayard.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice* (traduit par C. Audard). Paris : Le Seuil.
- Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de gestes d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, 5.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittgenstein, L. (2004-1953). *Recherches philosophiques* (traduit par F. Dastur et al.). Paris : Gallimard.