Pour une philosophie du discernement

Towards a philosophy of discernment

Michel Fabre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2913>

DOI : 10.4000/questionsvives.2913

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Michel Fabre, « Pour une philosophie du discernement », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2913> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2913

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pour une philosophie du discernement

Towards a philosophy of discernment

Michel Fabre

- 1 Je voudrais analyser une des figures de la confusion des valeurs, que l'on pourrait appeler l'imposture. L'imposture est l'intention délibérée de se faire passer pour ce qu'on n'est pas. L'imposteur est celui qui se déguise, qui fait prendre des vessies pour des lanternes. Or, pour moi, le sommet de l'imposture, je le trouve dans le discours de Laurence Parisot lors de son élection à la tête du Medef, le 5 juillet 2005.

Je ne cesse de le répéter depuis deux ans : nous les Entrepreneurs, nous pouvons être à ce siècle encore tout jeune, ce que les instituteurs ont été à notre III^e République. L'école était chargée de former le citoyen, c'est à l'entreprise aujourd'hui de lui apprendre le Nouveau Monde. Les instituteurs étaient les messagers de l'universel républicain, les entrepreneurs sont aujourd'hui les porteurs de la diversité de la mondialisation. Les instituteurs détenaient la clé de la promotion populaire. Nous, les entrepreneurs, nous sommes les moteurs de l'ascension sociale. Comme eux, nous devons contribuer à rendre le monde lisible (Laurence Parisot citée par Laval, 2008).

- 2 Christian Laval étudie ce discours dans un de ses articles et j'en ai moi-même repris l'analyse dans un ouvrage collectif (Fabre, 2015a). Cette déclaration me paraît emblématique des confusions dans lesquelles nous sommes désormais plongés. Quand l'expression de « société de la connaissance » en vient à désigner un facteur de puissance économique, il n'est pas étonnant que l'entreprise se prenne pour l'École du futur. Ce qui me fascine dans le discours de Laurence Parisot, c'est qu'il participe à la fabrication d'une sorte de « bon sens » néolibéral difficilement critiquable. Christian Laval le reconnaît lui-même : l'école de l'État-nation pouvait jadis prétendre incarner historiquement la triple dimension de formation de l'homme, du citoyen et du travailleur, mais à l'ère de la mondialisation néolibérale et dans le déclin des institutions, l'entreprise n'est-elle pas désormais la seule instance capable de définir et d'imposer un nouveau modèle éducatif ? On le voit par l'hégémonie du vocabulaire et des méthodes du management jusque dans le champ scolaire avec l'idée du pilotage par les résultats, le développement des conceptions

quantitatives et comparatistes de l'évaluation, comme les enquêtes Pisa (Trouvé dans Fabre & Gohier, 2015), les classements des établissements secondaires ou des universités en fonction de leurs performances, l'adoption de référentiels de compétences pour le repérage des acquis et l'orientation. Il est patent désormais que ce que Le Goff appelait, au début des années 2000, la « barbarie douce », est sur le point d'envahir totalement l'école. Laurence Parisot semble donc parfaitement fondée à reprendre quasiment les termes d'Hannah Arendt (1972, p. 243) en définissant l'entrepreneur comme celui qui présente le monde aux jeunes. Le Goff qualifiait pourtant l'hégémonie du discours managérial sur l'entreprise et sur l'école de « modernisation aveugle ». Confondre l'entreprise et l'École, et faire passer le chef d'entreprise pour un instituteur, constituent en effet de bons exemples de ce que Condorcet aurait appelé des impostures.

- 3 Ma question est alors celle-ci : s'il nous reste encore quelque capacité de discrimination, quels sont les outils intellectuels qui nous permettraient de dissiper les confusions dans lesquelles nous place aujourd'hui la rhétorique du néolibéralisme ? Autrement dit, une philosophie du discernement est-elle possible dans un monde que je qualifie volontiers de problématique ? (Fabre, 2011).

1. La rhétorique néolibérale

- 4 On ne peut rendre le néolibéralisme coupable de toutes les confusions qui existent en ce monde. Il n'est pas question de faire le procès, comme Marcuse (1968), de l'unidimensionnalité de la société industrielle avancée. Je me bornerai ici à une dimension de cette société unidimensionnelle, à savoir l'économisme, en m'inspirant de Michel Foucault (2004).

Compensez, traduisez...

- 5 Peu m'importe que l'on puisse quelquefois soupçonner Foucault de complaisance envers le néolibéralisme (Lagasnerie, 2012). Ce qui m'intéresse, c'est qu'il le comprenne comme un « bio-pouvoir », c'est-à-dire qu'au-delà de ses dimensions purement économiques, il lui assigne une fonction d'élaboration de représentations, d'attitudes et de comportements. Ce que je traduis ici schématiquement par la fabrique d'un bon sens. Margaret Thatcher vendait la mèche quand elle déclarait à qui voulait l'entendre que l'économie n'était qu'un moyen et que le but était de changer les mentalités¹.
- 6 Foucault montre bien le rôle que joue l'ordolibéralisme allemand d'une part et la théorie du capital humain d'autre part dans l'élaboration de ce bio-pouvoir. Je ne vais pas reprendre ces analyses développées ailleurs (Fabre, 2015a), mais rappeler seulement que ces doctrines promeuvent deux schèmes fondamentaux pour la rhétorique néolibérale. L'originalité de l'ordolibéralisme sera d'imaginer un capitalisme à visage humain dans lequel les valeurs froides du marché et de la concurrence sont compensées par les valeurs chaudes du tissu entrepreneurial, qui réalisent un ancrage social des individus et sont censées développer chez chacun un esprit d'initiative, de responsabilité et de coopération. C'est là ce que j'appellerai un schème de compensation. Par ailleurs, la théorie du capital humain de l'École de Chicago (Gary Becker, Théodore Shultz) conçoit toutes les décisions de la vie dans toutes les sphères de la société (la famille, l'éducation, la santé, la justice...) dans une optique utilitariste, en termes de calcul coûts/bénéfices. D'où un deuxième schème dans la fabrique du bon sens néolibéral : celui de la

convertibilité des valeurs. Puisque toutes les valeurs humanistes peuvent être traduites en valeurs économiques, alors les valeurs économiques peuvent être retraduites en valeurs humanistes.

- 7 On peut montrer sans peine comment ces deux schèmes interviennent dans la rhétorique de Laurence Parisot. Certes, elle ne veut pas dire que l'entrepreneur doit littéralement remplacer l'instituteur, mais plutôt que l'entreprise est devenue désormais « une institution globale, capable d'orienter la société, d'infléchir ses valeurs, d'éduquer ses membres » (Laval, 2008). L'entreprise témoigne ainsi d'un nouvel *ethos* qui se met en place progressivement dans les économies néolibérales, enjoignant chacun à devenir l'entrepreneur de sa propre vie, à la *gérer*. Dans la suite de son discours, Laurence Parisot passe subrepticement de l'entreprise comme entité produisant des valeurs économiques à *l'esprit d'entreprise* produisant des valeurs morales comme le dynamisme, le pragmatisme. Le schème de conversion permet en effet de traduire le vocabulaire de l'école de commerce dans celui d'une éthique de la vertu. L'entrepreneur devient alors un héros moral puisque nous sommes tous désormais sommés de devenir entrepreneurs de nous-mêmes. Le langage de la stratégie rejoint ainsi celui de la *Bildung*.
- 8 Le vocabulaire récent de l'école participe de ces deux schèmes de compensation et de convertibilité, comme en témoignent les confusions que ne cesse de produire l'idée de compétence qu'on peut considérer comme un « attracteur étrange » (Le Boterf, 1994). La fortune de cette idée provient sans doute des sédimentations de sens qu'elle charrie. Elle s'enracine à la fois dans la linguistique de Chomsky qui la distingue de la performance, dans la psychologie behavioriste centrée sur l'évaluation des comportements observables, dans un certain cognitivisme mettant l'accent sur la mobilisation des ressources en vue de la résolution des problèmes complexes et enfin dans la sociologie du travail où elle se distingue de la qualification. C'est avec toute cette épaisseur sémantique que l'idée de compétence pénètre les référentiels scolaires. On comprend qu'elle puisse donner lieu à des controverses sans fin. Au sociologue qui y voit l'importation discutable d'une logique managériale dans le milieu scolaire, le pédagogue pourra toujours répondre que la notion a le mérite de mettre l'accent sur le caractère opératoire du savoir, sa relation aux contextes et aux problèmes. Le philosophe Olivier Reboul (1980), peu suspect de complaisance envers l'utilitarisme néolibéral, tirait des origines chomskyennes de la notion, l'idée d'un « s'y connaître » dans lequel il voyait l'expression d'un savoir véritable. Être compétent, c'était pour lui synthétiser le « savoir que », le « savoir comment » et le « savoir pourquoi ». Reboul pouvait ainsi plaider à bon droit pour une « pédagogie de la compétence », dans un sens résolument humaniste (Fabre, 2014).
- 9 Les schèmes de compensation et de convertibilité permettent ainsi un jeu de cache-cache dans lequel l'idée de compétence tantôt s'oppose à celle de performance et tantôt la requiert, pour ne rien dire des tiraillements qui affectent les référentiels entre ses interprétations behavioristes et cognitivistes. Mais il est à craindre qu'à la faveur de ces confusions, l'idée de compétence ne suive en effet sa plus grande pente, celle d'une alliance de behaviorisme et d'économisme, étant donné les pressions utilitaristes qui s'exercent sur l'école à laquelle on a tendance à attribuer une mission de préparation à l'emploi, mission qu'on lui reproche par ailleurs de ne pas pouvoir assurer correctement (Fabre, 2015a). En même temps, le schème de compensation permet de contrebalancer les valeurs froides de la mondialisation, sa concurrence effrénée, par les valeurs chaudes de la diversité. De même le monde du travail désormais garanti sans exploitation et sans

burn-out, se voit magnifié parce qu'il crée des liens, il jette des passerelles, il fabrique des solidarités nouvelles.

Une rhétorique, mais pourquoi ?

- 10 Mais pourquoi le néolibéralisme triomphant aurait-il besoin d'une rhétorique ? Parce que, comme l'écrit Laval, l'Europe et particulièrement la France sont des pays « où le néolibéralisme ne s'avoue pas franchement, où il se déguise généralement sous des euphémismes, où il emprunte ses formes et son lexique à d'autres domaines ou à d'autres courants de pensée » (Laval, 2003, p. 203). Lyotard se trompait quand il diagnostiquait la fin des grands récits. Le néolibéralisme est bien contraint de légitimer et d'accréditer son bio-pouvoir en l'enracinant dans le fond humaniste de la vieille Europe. Dès lors, puisque toutes les valeurs sont convertibles, la logique de l'efficacité peut devenir l'objet d'un culte humaniste et inversement, l'humanisme se monnayer.
- 11 Comment échapper à ce discours attrape-tout et revenir à une vision plus réaliste de l'entreprise, dont il ne s'agit évidemment pas de dénier l'importance économique et sociale ni le rôle qu'elle peut jouer dans la formation professionnelle, mais dont on peut questionner la prétention à s'ériger en nouvelle école. La philosophie ne peut être sans ressources, pour cette tâche, car son projet initial, du moins chez Platon, paraît précisément commandé par l'idée de dissiper la confusion, de distinguer la copie du simulacre et ainsi de déjouer les impostures. Les notions d'ordre chez Pascal, de formes symboliques chez Cassirer, de jeux de langage chez Wittgenstein poursuivent toutes ce projet, à leur manière propre.

Je voudrais présenter quelques outils de discernement fournis par la tradition philosophique, sans minimiser les difficultés de les faire jouer aujourd'hui dans le monde problématique qui est le nôtre.

2. Platon et les imposteurs

- 12 La première voie pour démasquer l'imposture, c'est la voie platonicienne.

Pour Platon, pouvoir se repérer dans le monde et dissiper les confusions qui ne manquent pas de s'y produire suppose des essences stables et absolument pures, des Idées. Je ne peux juger si une action est juste ou injuste, courageuse ou non, qu'en ayant une idée de ce qui est absolument juste (La Justice), de ce qui est absolument courageux (Le Courage). D'où l'importance de la question « qu'est-ce que ? ». Par exemple, qu'est-ce qu'un philosophe, qu'est-ce qu'un chef ? Entendez : qu'est-ce qu'un (vrai ou bon) chef ? Qu'est-ce qu'un (bon ou vrai) philosophe ? En effet, chez Platon, les Idées sont éclairées par le soleil du Bien, de sorte que les questions de définitions sont en même temps des questions de valeurs. On comprend que, chez Platon, la pensée relève de l'évaluation et même de la sélection. On se souvient de Socrate qui interroge les experts sur l'agora en vue de savoir s'ils sont bien ce qu'ils prétendent être. On pourrait imaginer un nouveau dialogue socratique, à l'instar du *Gorgias*, ou du *Menon*, dans lequel il s'agirait de départager les rivaux que seraient le chef d'entreprise et l'instituteur, qui prétendraient tous deux au titre d'éducateur. Ce dialogue apocryphe pourrait s'intituler le *Medef* ou encore le *Parisot*. Pour cela, il faudrait remonter à l'Idée d'éducateur, définir ses propriétés et se demander qui, parmi les rivaux, en constitue une bonne copie et qui n'en réalise qu'un simulacre.

- 13 Les schèmes platoniciens de la recherche de l'essence et de la sélection des prétendants sont-ils praticables aujourd'hui, s'il est vrai – comme l'affirmait Nietzsche – que nous sommes sortis du platonisme, que nous vivons désormais dans un monde problématique, ce qui signifie que les Idées sont devenues des problèmes (Fabre, 2009) ? De fait, nous savons peut-être ce qu'est une entreprise (une vraie, une bonne entreprise), encore que Laurence Parisot la dote de propriétés insoupçonnées. Quant à l'école, nous aurions sans doute beaucoup de mal à nous accorder sur une définition, c'est-à-dire sur ce qu'est ou ce que devrait être une vraie, une bonne école. L'école que nous connaissons se cherche entre instruction et éducation : en témoigne la prolifération des « éducations à ». Elle navigue entre visée d'émancipation et inculcation de bonnes pratiques. Elle est tiraillée entre éducation libérale et utilitaire puisqu'on l'accuse à la fois de ne plus promouvoir la culture et de se couper des réalités économiques et professionnelles.
- 14 Ceux qui voudraient définir l'école ou l'éducation à la manière platonicienne s'exposeraient au risque de réifier un moment de son histoire et de la soustraire au questionnement qui l'affecte aujourd'hui dans la crise générale des institutions que nous vivons. Il est dès lors probable que le *Parisot*, tout comme bien d'autres dialogues platoniciens, se termine par une aporie. Toutefois, dans les dialogues platoniciens, l'aporie n'est jamais un échec absolu. À la fin du *Parisot*, on ne saurait sans doute pas ce qu'est un bon éducateur, mais on saurait sans doute ce qu'il ne peut pas être. En analysant les prétentions de l'entrepreneur à devenir l'instituteur de la jeunesse, on pourrait douter que la présentation du monde dont parlait Hannah Arendt puisse se réduire à sa dimension économique ou stratégique. D'ailleurs, comme le suggérait Laval, la meilleure réponse aux prétentions du Medef serait sans doute d'aller voir de près ce qu'apprennent vraiment les élèves, les étudiants et les apprentis dans les stages en entreprise – et ce qu'ils n'y apprennent pas.

3. Pascal et la hiérarchisation des valeurs

- 15 À défaut de pouvoir distinguer radicalement les bonnes copies des simulacres et donc les vrais éducateurs des simulateurs, ne pourrions-nous tout au moins définir une échelle qui définisse une gradation des valeurs et l'importance relative à accorder à chacune d'entre elles ? Il y a, dans ce que dit Laurence Parisot, un fond de vérité. Sans doute l'expérience de l'entreprise permet-elle d'effectuer un certain nombre d'apprentissages et certainement d'acquérir des savoir-faire économiques ou stratégiques et des apprentissages sociaux. Mais n'y a-t-il pas des apprentissages plus fondamentaux d'ordre scientifique ou culturel qui constitueraient une présentation du monde plus globale, plus élevée et plus désintéressée, susceptible par exemple de donner sens à l'existence humaine et pas seulement de la gérer ?

Ordonnez les valeurs !

- 16 L'outil le plus explicite pour construire des échelles de valeurs de ce type se trouve dans la théorie des ordres que Pascal développe dans les *Pensées*. Pour lui la réalité est discontinue, comme l'indique la géométrie : il y a des points, des lignes, des surfaces et des volumes. Entre ces différents ordres, un abîme : les points n'ajoutent rien aux lignes ni les lignes aux surfaces, ni les surfaces aux volumes. Ce qui définit une hiérarchie stricte. Le modèle mathématique permet d'établir une théorie générale des grandeurs.

Pascal conçoit trois ordres de réalité : les corps, les esprits et la charité. Il y a des grandeurs charnelles comme le pouvoir, la gloire militaire, la richesse. Des grandeurs de l'esprit comme la science et enfin des grandeurs spirituelles : la sainteté. De nouveau, discontinuité et hiérarchie stricte : « De tous les corps ensemble on ne saurait en faire sortir une petite pensée. Cela est impossible et d'un autre ordre. De tous les corps et esprits on n'en saurait tirer un mouvement de vraie charité, cela est impossible et d'un ordre surnaturel » (Pascal, 1963, Pensée 308). En montant l'échelle des valeurs, on néglige les valeurs inférieures : les savants n'ont que faire de la gloire militaire ou de la richesse et les saints méprisent la science. La cohérence de l'ensemble tient toutefois à un rapport d'image ou de figuration. Les grandeurs charnelles et celles de l'esprit sont des lointaines images, mais des images tout de même, de la sainteté. Ici, le modèle vient de la géométrie projective où l'ellipse, la parabole et l'hyperbole constituent des représentations déformées du cercle.

- 17 Traduisons la théorie des ordres dans le domaine qui nous concerne : il y a le chef d'entreprise, l'instituteur et le prêtre, ou le sage. Ou encore, en personnalisant le propos : Parisot, Freinet, Gandhi. Chaque grandeur est valable dans son ordre, mais Parisot, c'est zéro par rapport à Freinet qui est lui-même zéro par rapport à Gandhi. Monter l'échelle des ordres exige une véritable conversion. Imaginons que Laurence Parisot entre à l'ESPE pour devenir institutrice ou qu'elle se retire dans un désert pour méditer. Inversement, descendre l'échelle c'est régresser, et l'on conçoit bien que l'aura de Gandhi s'estomperait s'il se changeait en instituteur, ou pis, en chef d'entreprise !
- 18 Pascal tente de penser la crise de la culture du XVII^e siècle qui marque le passage du monde clos à l'univers infini. Il s'agit pour lui de redessiner un *cosmos*, un univers culturel cohérent, en différenciant et en hiérarchisant les grands ordres symboliques. On mesure tout de suite le coût philosophique d'une telle théorie, même si l'on fait abstraction de la dimension religieuse qu'elle prend chez Pascal et si l'on ne conserve que le schème des ordres. Penser *ordre* implique en effet non seulement de distinguer des ordres de valeurs, mais de les *hiérarchiser*.
- 19 Une telle hiérarchisation ne peut s'effectuer sans une option philosophique forte, une théorie de la nature humaine ou de l'histoire. Ce peut être une métaphysique comme chez Aristote, qui fait de la vie avec la pensée la véritable destination de l'homme et qui met tout le reste (y compris l'économique) au service de la culture, c'est-à-dire du loisir d'une élite. Mais l'idée d'une nature humaine dont la grande culture constituerait le souverain bien est sujette à caution. Seul un élitiste aussi décomplexé que Georges Steiner pourrait affirmer avec quelque assurance ce qui doit meubler le loisir aristotélicien et soutenir que la lecture de la *Divine Comédie* vaut infiniment plus que celle d'un traité de management. La hiérarchisation pourrait également s'appuyer sur une philosophie de l'histoire, comme ces théories du progrès, y compris le marxisme, qui placent la technique et l'économique au service d'une émancipation humaine, dont le *télos* serait un grand soir spéculatif ou une société sans classe. Mais la faillite des « grands récits » de la modernité nous a rendus pessimistes sur le sens de l'histoire qui ne nous semble pas conduire nécessairement vers une amélioration du sort de l'humanité.
- 20 Il ne faut pas non plus sous-estimer les difficultés inhérentes à une telle hiérarchisation des valeurs, dans un monde démocratique où elles apparaissent comme l'objet de choix individuels aussi valables les uns que les autres. Boltanski et Chiapello (1999, p. 62) se réfèrent bien explicitement à Pascal dans leur économie de la grandeur. Ils définissent une pluralité de mondes ou de cités : la cité domestique, la cité artistique, la cité

industrielle... Chaque cité possède certes une hiérarchisation interne. La cité inspirée de la culture privilégie l'imagination, la domestique la tradition, la marchande la concurrence. Toutefois, on ne voit pas à partir de quel point de vue supérieur on pourrait établir une hiérarchisation entre ces cités. Il peut certes y avoir des conflits entre elles. Mais ces conflits ne sont pas des *litiges* qu'une autorité pourrait trancher au nom de critères acceptables par tous. Ils relèvent de *différends* au sens de Lyotard, c'est-à-dire des conflits de paradigmes, de sorte que ces conflits ne peuvent se régler que par la victoire d'une cité sur les autres.

4. Ne réduisez pas, différez !

- 21 Les perspectives platoniciennes et pascaliennes relèvent de ce que j'appellerai les théories fortes du discernement. Elles supposent ce que Lyotard appelait un « grand récit », qu'il soit métaphysique, religieux ou politique, dont l'élaboration s'avère difficile aujourd'hui. Mais si la dénonciation de l'imposture de Laurence Parisot ne peut se fonder ni sur une idée bien définie de l'École, à la manière platonicienne, ni sur une échelle des valeurs, à la manière pascalienne, toute critique de la rhétorique néolibérale s'avère-t-elle impossible ?
- 22 Il me semble qu'un ressort critique plus modeste, mais philosophiquement moins contestable, car plus minimaliste, réside dans une position antiréductionniste qui pourrait se formuler ainsi : certes, l'entreprise est une source de valeurs, mais elle ne saurait, à elle seule, épuiser le sens et le contenu de l'éducation. Bien plus, elle en laisse de côté des pans entiers qu'on peut estimer cependant fondamentaux pour la formation de l'homme et du citoyen.

Quand une expérience est-elle éducative ?

- 23 C'est sans doute chez John Dewey que l'on trouvera l'explicitation la plus satisfaisante de cette position. Une expérience est véritablement éducative, dit Dewey (1983), quand elle s'ouvre sur d'autres expériences et sur l'expérience des autres. Autrement dit, est éducative l'expérience qui permet à l'expérience de se développer le plus possible. Cette définition de l'éducation a l'avantage de n'engager aucun présupposé substantiel. Elle est purement formelle, ce qui nous évite les débats platoniciens sur le contenu d'une bonne éducation. Cette définition signifie seulement que l'éducation n'a pas de fins extérieures à elle-même, que la vie est expérience et que l'expérience est éducation continuée. Il y a certes des objectifs que les sociétés modernes donnent à l'éducation, par exemple le développement de soi, la transmission de l'héritage culturel, l'utilité sociale, mais ces expressions ne désignent qu'un pilotage intelligent du processus éducatif. D'ailleurs, Dewey n'opposait pas ces trois objectifs et renonçait à les hiérarchiser. Il souhaitait, par exemple, que toute formation professionnelle ait une composante culturelle forte, de manière qu'elle ne puisse se réduire à ses aspects purement techniques. Il aurait sans doute exigé que l'entrepreneur de Laurence Parisot soit non seulement expert en économie de marché, mais qu'il ait, par exemple, une vue historique assez large de l'histoire du capitalisme pour ne pas prendre la loi du marché pour une loi naturelle et la mondialisation comme un phénomène récent, purement économique et exclusivement positif. Inversement, Dewey conseillerait à l'instituteur (ou plutôt au professeur de lycée féru d'humanités classiques) de ne pas s'enfermer dans le culte du passé et de l'érudition,

toute culture devant, selon lui, s'ordonner à la compréhension du présent. Pour lui, pouvait être dite « humaniste » toute formation, même professionnelle, soucieuse « du sens intelligent des intérêts humains » (Dewey, 1983, pp. 232, 243). Bref, Dewey pensait que l'éducation devait s'adapter au monde contemporain, c'est-à-dire, non pas ajuster l'individu au monde tel qu'il est, mais permettre au citoyen de participer à l'autotransformation démocratique de la société, ce qui exige le développement d'un esprit critique et d'une capacité d'imaginer des alternatives. L'importance donnée à la transformation démocratique vient du fait que Dewey voyait dans la démocratie non pas seulement un régime politique différent de la monarchie ou de la dictature, mais bien le mode de vivre ensemble permettant le développement maximal de l'expérience de chacun et donc le maximum d'éducation.

- 24 Le pragmatisme de Dewey n'abandonne donc pas l'espoir des Lumières. Il reprend bien l'idée de progrès, mais sans prophétiser la figure terminale qu'il doit prendre et sans même d'ailleurs donner de terme au processus d'émancipation (Fabre, 2015b). Ce faisant, il fournit, sur un mode défensif, plusieurs arguments pour une critique des prétentions éducatives exorbitantes du modèle de l'entreprise. Un tel modèle en effet : a) *réduit* l'éducation à une vision économiste et stratégique du monde qui privilégie l'utilité sociale par rapport aux autres dimensions de l'éducation et restreint ainsi l'*ouverture de l'expérience* et les chances d'une éducation continuée ; b) se centre sur l'*ajustage* des travailleurs au marché et ne permet pas une véritable *adaptation*, c'est-à-dire la participation *du citoyen* à une transformation démocratique de la société ; c) privilégie la *gestion* au détriment *du sens* et des enjeux proprement humains de l'éducation.
- 25 Dewey ne s'est pas privé, dans ses écrits politiques d'utiliser ces trois arguments (réductionnisme, ajustage et oubli du sens) contre le capitalisme de son temps qui tentait déjà une mainmise idéologique sur la société étatsunienne (Dewey, 2014). Mais de tels arguments soutiennent également des critiques plus récentes comme celle de Martha Nussbaum (2010). À l'éducation « tournée vers le profit », Nussbaum oppose en effet un modèle de développement humain fondé sur le développement de capacités. Ces capacités sont d'ordre intellectuel : esprit critique, d'imagination, d'analyse de la complexité. Elles sont également d'ordre éthique : reconnaître les autres comme des fins et non comme des moyens (des sujets de droit), se soucier du bien commun, dépasser son point de vue vers celui de la nation et, au-delà, du monde. Elles sont enfin d'ordre politique : s'affranchir des autorités et des tutelles pour parvenir à une pensée autonome. Tout ceci exige un type d'éducation qu'elle appelle « socratique » et qui s'alimente à la tradition de l'école nouvelle, avec une mention spéciale pour Dewey.

Jeux de langage et formes symboliques

- 26 C'est la théorie des « jeux de langage » de Wittgenstein qui pourrait offrir à ces positions antiréductionnistes leurs outils intellectuels les plus performants. Dans ses *Investigations philosophiques* (§ 23), Wittgenstein propose des exemples de jeux de langage : donner un ordre, décrire un objet, raconter une histoire, deviner des énigmes, solliciter, saluer, prier... Nous comprenons que chacun de ces jeux comporte des règles constitutives. Si nous n'observons pas ces règles, nous ne pouvons jouer au jeu correspondant. On pense aux actes de langage d'Austin et de Searle. Par exemple, faire une promesse engage une dimension d'avenir, porte sur quelque chose qui dépend de soi et qui ne va pas se produire nécessairement. On ne peut pas promettre d'avoir été sage, promettre que le

soleil va se lever demain matin... Autrement dit, les pratiques langagières sont des pratiques réglées. D'où viennent ces règles ? Ni du ciel ni de quelque autorité que ce soit. Elles proviennent des contrats explicites ou implicites que les locuteurs passent entre eux et qui finissent par s'imposer comme des genres : la description, la narration, l'argumentation. Par extension, on peut considérer que les grands types de discours (philosophique, scientifique, politique, économique...) se différencient à partir des genres qu'ils privilégient : le narratif, le prescriptif, le dénotatif.

- 27 Il est possible d'interpréter cette attention aux jeux de langage comme une sorte de Berezina philosophique. Marcuse (1968, p. 197) accuse ainsi les philosophies du langage de sacrifier l'exigence philosophique et la pensée critique à la description positiviste des usages linguistiques, soumettant ainsi la pensée au langage comme nouvelle autorité incontestable. Il est vrai, comme l'a bien montré Lyotard (1979, p. 68), que si l'on admet la faillite des grands récits, toute légitimation (de la science, de la politique...) ne peut venir que de la pratique langagière et de l'interaction communicationnelle. D'où le concept de « forme de vie » chez Wittgenstein qui ancre les jeux de langage dans un contexte et des pratiques à chaque fois singulières. On peut donc, comme Marcuse, avoir la nostalgie des modes de légitimation fondés sur les grands récits et renvoyer la théorie des jeux de langage au positivisme. Je l'interprète quant à moi comme un outil de discernement, en ayant bien conscience de m'éloigner de l'acception purement descriptive qui me semble être celle de Wittgenstein. J'envisage les jeux de langage comme des « formes symboliques », à la Cassirer, qui définissent à la fois l'unité de la culture et la diversité irréductible de ses expressions. Il y a le jeu de la science, celui de la religion ou du mythe, celui de la politique, celui de l'économie. Ce ne sont pas des jeux arbitraires, ils témoignent dans leur diversité de la richesse de notre héritage. La référence que fait souvent Wittgenstein aux jeux d'enfants est éclairante. Les jeux ont été inventés, leurs règles ont évolué et se sont stabilisées dans des formes qui permettent l'expérience la plus intéressante et la plus motivante possible. Je plaide ainsi avec Lyotard (1979, p. 107) pour la reconnaissance de « l'hétéromorphie des jeux de langage » et, comme lui, je m'émerveille de la variété des espèces discursives, comme celle de la diversité des espèces végétales ou animales (p. 47). Je pense que c'est cette richesse de l'héritage culturel, ce foisonnement de la fonction symbolique, qui définit le mieux l'idée d'humanité.
- 28 Toutefois, l'émerveillement devant la diversité des formes symboliques ne suffit pas. Encore faut-il rendre compte de ce foisonnement en l'arrachant à sa contingence. On peut, avec Cassirer, saisir les diverses dimensions de la culture dans une sorte de grammaire transcendantale, en élargissant ainsi la perspective kantienne. Dans une perspective problématique qui est la mienne, on peut également concevoir la diversité des formes symboliques à partir de la différenciation des formes et des démarches de questionnement. C'est bien une telle exploration qu'esquisse Michel Meyer, qui replace les diverses formes culturelles (la philosophie, la science, l'art, la religion) dans l'aventure du questionnement, marquée par les avatars de la différence problématique (Meyer, 2010). La dynamique d'engendrement des formes culturelles obéit ainsi à une grammaire symbolique marquée par la dialectique de l'effectivité et de l'historicité. L'effectivité refoule la question dans la réponse, dans la mesure où la solution fait oublier le problème qu'elle résout. Mais l'historicité est ce qui maintient cette différence et la ravive sous d'autres formes, sous peine de voir s'abolir le questionnement lui-même. Lorsque le refoulement des questions est fort, les réponses (du mythe, de la religion) sont prises à la lettre. Mais quand l'histoire s'accélère, les anciennes

réponses se voient questionnées : elles prennent de plus en plus un statut métaphorique. L'art peut alors s'insinuer dans ces failles de la certitude et jouer avec le double sens. Ce que refuse la science moderne (celle de la Renaissance) qui effectue alors le grand partage : il y a un domaine où l'on peut distinguer rigoureusement questions et réponses et obtenir des réponses certaines (les mathématiques et les sciences, par exemple), et des domaines où cette distinction est plus malaisée, voire impossible (ceux de la philosophie, des lettres) et où par conséquent les réponses ne parviennent pas à abolir toute problématique. Descartes exemplifie cette posture en assimilant le douteux au faux, ce qui délimite un domaine de certitude absolu (les mathématiques) par rapport au reste de la culture.

- 29 Je ne peux ici qu'esquisser sommairement l'idée d'une genèse problématique des formes culturelles. Je veux seulement indiquer qu'une grammaire du questionnement confère au pluralisme des jeux de langage, sinon un caractère de nécessité, du moins une motivation historico-logique. Si la diversité des jeux de langage s'origine dans l'histoire de la différence problématique, tout réductionnisme revient à appauvrir le questionnement en lequel s'origine toute culture. Aussi bien le réductionnisme managérial auquel nous convie le discours de Laurence Parisot apparaît-il comme un refoulement des questions susceptibles de remettre en cause l'impérialisme de l'*homo economicus* et simultanément comme l'affirmation d'un partage entre des réponses certaines, solides, fiables, comme celle de l'économie, et les réponses du reste de la culture, en particulier de cette culture humaniste dont se réclame encore l'école et qui ne cesse de donner des signes de faiblesse. Reste à savoir si l'effectivité de la réponse économiste est aussi fondée qu'on le croit et susceptible de résister à toute remise en cause.

Jouer, tricher, terroriser !

- 30 En effet, l'autre intérêt de cette référence aux jeux de langage, c'est qu'elle permet de distinguer des règles constitutives et des règles normatives. Si l'on enfreint les règles normatives, on triche. Si on enfreint les règles constitutives, on change de jeu. Cela peut être l'invention d'un autre jeu. Ou alors de l'*imposture*, si l'on change les règles sans le dire. Il y aurait sans doute une troisième possibilité, à prendre comme une imposture suprême, ce serait celle de vouloir imposer un jeu qui écrase tous les autres jeux. C'est déjà ce que Marcuse dénonçait dans *L'Homme unidimensionnel*. Et c'est ce que Lyotard (1983, § 252, § 253) désigne par « terreur », soit la tentative d'écraser la diversité des jeux de langage sous la botte d'un jeu impérialiste comme le jeu de langage économique.
- 31 Comment résister au terrorisme intellectuel du discours de Parisot ? « Le seul obstacle insurmontable auquel se heurte l'hégémonie de l'économie », répond Lyotard (§ 263), « c'est l'hétérogénéité des régimes de phrases et celle des genres de discours ». Pourquoi s'agit-il d'un obstacle insurmontable ? Lyotard répond par un concept, celui de différend (§ 263). Le différend renvoie d'abord à l'impossibilité de trancher les querelles par l'intermédiaire d'un tiers. Il n'y a donc pas de juge suprême qui pourrait nous dire que l'instituteur républicain est supérieur à l'entrepreneur de Laurence Parisot. Ce en quoi le différend n'est pas le litige. Nous ne sommes plus dans la verticalité de la théorie pascalienne des ordres de grandeur. Mais l'autre dimension du différend, c'est l'impossibilité pour un jeu de langage de se légitimer lui-même. Ainsi le discours économique ne peut-il prétendre devenir hégémonique qu'en se déguisant en grand récit

de progrès (§ 253). Par là même, il reconnaît qu'il a besoin d'un autre jeu de langage pour se légitimer. C'est ce qu'on pourrait appeler, avec Daniel Bell (1979), les contradictions culturelles du capitalisme. Mais quand le discours économiste a besoin de revêtir les vieux habits de la *Bildung*, il secrète une littérature insipide, comme on le voit par exemple dans les ouvrages de Babeau (2012) ou d'Aubrey (2004). Cette littérature, sans doute issue des cours de culture générale des écoles de commerce, s'expose alors à la critique de cette culture humaniste qu'elle voulait précisément réduire. Lorsqu'on interprète le « connais-toi toi-même » de Socrate » comme le prototype de l'analyse stratégique ou que l'irré récupérable Diogène, qui ne possédait même pas son tonneau, se voit érigé en chancre de la concurrence au motif qu'il dispute à Alexandre sa place au soleil, l'ironie peut changer de camp. Aux moqueries du Medef dénonçant les vieilles lunes humanistes, répond alors le rire de l'instituteur devant les vésanies de la propagande néolibérale.

- 32 Je ne peux qu'esquisser ici ce que pourrait signifier travailler le pluralisme des jeux de langage dans une pédagogie du discernement (voir Fabre, 2016). J'en ai donné incidemment un exemple plus haut avec la généalogie sommaire de l'idée de compétence et ses multiples origines. S'agissant du discours de Parisot, on comprend que tout doit commencer par une élucidation de la polysémie du terme « entreprise », qui est tantôt compris littéralement, comme entité de production de biens ou de services, et tantôt métaphoriquement, comme conduite de la vie (lorsqu'il s'agit de devenir entrepreneur de soi-même), transfert de sens que rend possible l'idée générale d'entreprendre. On passe ainsi de l'économique à l'éthique par la magie de « l'esprit d'entreprise », qui renvoie aux vertus d'audace et de générosité des entrepreneurs, sortes de chevaliers modernes de la mondialisation. Ainsi le néolibéralisme peut-il se parer du discours humaniste et ses slogans apparaître comme de simples retraductions « modernes » des vieilles formules de la *Bildung*. Le « devenir entrepreneur de soi-même » du néolibéralisme vient alors rajeunir le « faire œuvre de soi-même » du vieil humanisme de Pestalozzi.
- 33 À la rhétorique attrape-tout du néolibéralisme cherchant une légitimité culturelle, une pédagogie du discernement peut ainsi rendre à chaque champ d'expérience ce qui lui revient en propre, non pas pour exclure toute métaphoricité, mais pour ne pas être dupe des impostures, c'est-à-dire des transferts de sens qu'on fait passer en contrebande.

Conclusion

- 34 J'ai voulu présenter quelques-uns des outils intellectuels que la tradition philosophique met à notre disposition pour lutter contre la confusion des valeurs et dénoncer l'imposture. La voie platonicienne me semble improbable dans un monde problématique. Par ailleurs, il nous est difficile, dans une société plurielle, d'établir une hiérarchie des grandeurs quelque peu consensuelle, à la manière pascalienne, faute de repères suffisamment assurés. Reste la voie du pragmatisme et sa définition minimaliste de l'éducation comme ouverture de l'expérience. Ce qui est une manière de reprendre l'idée de progrès, mais sans grand soir spéculatif ni lendemains qui chantent, en laissant le processus d'émancipation totalement ouvert.
- 35 Cette philosophie modeste, si elle éprouve quelques difficultés à hiérarchiser les valeurs, défend cependant leur pluralisme et leur irréductibilité. Car c'est la richesse et la diversité de cet héritage qui définissent ce qu'est l'humanité, d'une manière la moins contestable possible, par le foisonnement de sa fonction symbolique. L'idée de jeux de

langage peut alors constituer un outil de résistance pour empêcher le chef d'entreprise de faire taire l'instituteur et, à terme, de le remplacer.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, coll. « Idées ».
- Aubrey, B. (2000). *L'entreprise d'être soi*. Paris : Flammarion.
- Babeau, O. (2012). *Devenez stratège de votre vie. Gérez votre vie comme une entreprise*. Paris : J.-C. Lattès.
- Bell, D. (1979). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. Paris : PUF.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation*. Paris : L'Âge d'homme.
- Dewey, J. (2014). *Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir*. Paris : Climats.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2014). Postface à *La notion de compétence en éducation et en formation ? Fonctions et enjeux*, R. Toussaint et C. Xypas (éds.). Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. (2015a). Généalogie de l'éthos néo-libéral : perspectives foucaaldiennes. Dans M. Fabre et C. Gohier (éds.), *Les valeurs éducatives aux risques du néo-libéralisme*. Rouen : PURH.
- Fabre, M. (2015b). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France, 1978-1979*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Lagasnerie, G. de (2012). *La dernière leçon de Michel Foucault*. Paris : Fayard.
- Laval, C. (2008). L'entreprise comme nouveau modèle éducatif : quels enjeux, quelles conséquences ? *Revue du MAUSS permanente*. Repéré à <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article289>.
- Laval, C. (2003). *L'École n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Édition d'organisation.
- Lyotard, F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lyotard, F. (1983). *Le Différend*. Paris : Éditions de Minuit.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel*. Paris : Éditions de Minuit.
- Meyer, M. (2010). *La problématologie*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ? ».

Nussbaum, M. (2010). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Climats.

Pascal, B. (1963). *Œuvres complètes*. Paris : Seuil.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.

Trouvé, A. (2015a). L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? Dans Fabre, M et C. Gohier (éds.), *Les valeurs éducatives aux risques du néo-libéralisme*. Rouen : PURH.

Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

NOTES

1. « *Economics are the method. The object is to change the soul.* »

RÉSUMÉS

Cet article analysera une des figures de la confusion des valeurs : l'imposture. Il prendra comme exemple la prétention néolibérale à faire de l'entrepreneur l'instituteur du XXI^e siècle. Une telle rhétorique participe à la fabrication d'un bon sens difficilement critiquable, fondé sur deux schèmes bien identifiés par Foucault, le schème de compensation des valeurs issu de l'ordolibéralisme allemand et celui de la convertibilité de toutes les valeurs, issu de la théorie du capital humain. Quels sont les outils intellectuels qui nous permettraient de dissiper les confusions induites par cette rhétorique néolibérale ? Ni la voie platonicienne du partage des rivaux en fonction d'une Idée de l'école, ni la théorie pascalienne des ordres de grandeurs ne paraissent praticables dans un monde problématique. Reste la voie modeste du pragmatisme qui développe une stratégie antiréductionniste en défendant le pluralisme et l'irréductibilité des valeurs. La théorie des « jeux de langage » de Wittgenstein peut alors offrir l'outil adéquat pour une philosophie, voire une pédagogie du discernement.

This article will analyze imposture as a kind of values' confusion. It will take as an example the neoliberal claim to make the entrepreneur the teacher of the 21th century. Such a rhetoric makes a common sense based on two schemes well identified by Foucault, the schema of "compensation of values" from German ordoliberalism and that of "convertibility of values" from human capital theory. What are the intellectual tools that would enable us to dispel the neo-liberal rhetoric's confusions ? Neither the Platonic way to decide rivals' claims (from entrepreneur and teacher) according to an Idea of the school nor the Pascalian theory of worths seem practicable in a problematic world. We will take the modest path of pragmatism that develops an anti-reductionist strategy by defending pluralism and irreducibility of values. The theory of "language games" from Wittgenstein can then offer the appropriate tool for a philosophy, even a pedagogy of discernment.

INDEX

Mots-clés : imposture, discernement, pluralisme, jeux de langage, Dewey

Keywords : imposture, discernment, pluralism, language games, Dewey

AUTEUR

MICHEL FABRE

Professeur émérite, Université de Nantes (CREN)