



## Problème et émancipation à l'école

Hubert Vincent

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4138>

DOI : [10.4000/ree.4138](https://doi.org/10.4000/ree.4138)

ISSN : 1954-3077

**Éditeur**

Université de Nantes

**Référence électronique**

Hubert Vincent, « Problème et émancipation à l'école », *Recherches en éducation* [En ligne], 6 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 03 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4138> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4138>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **Problème et émancipation à l'école**

Hubert Vincent <sup>1</sup>

### Résumé

*Le propos de cet article est d'analyser la notion de problème selon l'idée d'émancipation et cela dans le cadre spécifique de l'école et de l'enseignement. On voudrait surtout montrer que ces notions ne sont pas des notions « difficiles », « idéales ou idéelles » et toujours devant et loin de nous, mais qu'au contraire elles se mêlent au plus commun de nos pratiques. Une telle perspective suppose tout d'abord un éclaircissement de la notion de tradition et plus exactement comment nous devons entendre l'idée d'une reprise de la tradition ; elle suppose également une méthode des cas, ordinaires ou extraordinaires, à travers lesquels se démontrent l'effectivité et la réalité de ces notions. Cinq cas sont retenus ; le dernier, concernant l'enseignement du fait religieux, y est un peu plus développé et est l'occasion de retrouver l'enseignement du « maître ignorant ».*

### **1. Une tradition de l'émancipation**

En m'aidant de Kant et de son ouvrage *Qu'est-ce que les lumières ?*, je préciserai tout d'abord les principales coordonnées de cette notion d'émancipation. Comme on le sait, « les lumières » sont avant tout pour

Kant une devise, c'est-à-dire un motif d'engagement et de ralliement. Cette devise dit ceci : « sapere aude, aie le courage de te servir de ton propre entendement ».

Cette devise a bien tout d'abord un sens moral, c'est-à-dire qu'elle s'adresse à notre liberté ; à tout instant pourrait-on dire, pas seulement aux enfants mais aussi bien aux adultes et à nous tous en tant que nous sommes mineurs ou que nous ne faisons pas encore usage de notre liberté ; c'est toujours une question que l'on peut se poser, c'est toujours une initiative que nous aurions du prendre ou que nous pourrions prendre et quelque chose qui n'est pas une simple disposition acquise et que nous mettrions en jeu sans plus y songer.

Mais elle a également un sens politique<sup>2</sup> : nous savons que sa mise en œuvre ne dépend pas seulement de la volonté propre des individus mais du type de relation qu'ils entretiennent avec les autorités. Kant est net sur ce point : nombreux sont ceux qui, dès l'enfance, s'empressent auprès de nous pour nous dire non pas simplement qu'il est difficile et risqué de penser par soi-même mais bien pour nous suggérer que c'est tout à fait dangereux et qu'il vaut mieux par conséquent se confier à eux. La volonté individuelle ainsi ne fait pas tout, et elle est immédiatement en rapport avec des autorités ou des pouvoirs avec lesquels ou contre lesquels elle aura à se prendre. La question de l'émancipation a donc immédiatement aussi un sens proprement politique.

<sup>1</sup> Université d'Artois, école interne IUFM.

<sup>2</sup> Voir sur ce point les travaux de P. Lauret, exposés lors d'un séminaire au Ciph, 2008.

Maintenant si l'on demande comment nous devons nous servir de notre entendement, c'est-à-dire quelles règles il nous faut suivre, nous nous trouvons devant une double difficulté.

Nous cherchons des règles, et nous voudrions savoir comment cette liberté se prend et qu'est-ce donc que penser par soi-même, comment s'y prend-on ou comment peut-on s'y prendre et il est tout à fait certain qu'en proposant cette devise Kant n'a certainement pas voulu dire que l'on pouvait penser n'importe comment ; précisément pourrait-on dire, il est confiant dans notre possibilité de penser selon des règles, ou selon les règles de l'entendement juste, de même que nous sommes confiants dans la possibilité de tout enfant d'apprendre à marcher par lui-même ou à parler par lui-même, du moment certes que les conditions d'environnement lui sont offertes. Mais d'un autre côté il est clair que la détermination préalable de ces règles, ou le souci d'une telle détermination préalable, que l'on attendrait avant même de commencer, annulerait la dimension d'initiative de cette liberté. Nous pouvons même dire que quiconque attend ces règles pour pouvoir commencer, supprime lui-même en lui la possibilité d'une telle liberté. Il y a donc un rapport complexe aux règles dont on peut dire à la fois qu'elles sont là (nous pensons, nous avançons bien) et qu'elles ne sont pas là, ou qu'elles ne peuvent être représentées à l'avance, ou complètement, ou intégralement. La solution de cette tension détermine la notion d'apprentissage.

La deuxième difficulté tient au fait qu'une détermination plus avant de la question de ces règles et de notre rapport aux règles, ne peut manquer de croiser la question disciplinaire, au sens de l'existence de règles disciplinaires propres à tel ou tel champ de savoir. Ce que je veux dire est la chose suivante : il semble assez juste de dire que les réflexions sur l'émancipation se sont régulièrement liées non seulement au souci général d'un savoir qui serait propre à émanciper, mais plus encore à l'idée d'un savoir qui y serait particulièrement propre. A certaines époques, c'est le savoir mathématique qui est tenu pour décisif ; à d'autres, plus récemment, c'est la physique ; aujourd'hui peut-être la sociologie, l'histoire, ou encore le savoir écologique, ou encore, et tout simplement, le savoir lire. Il y a donc un lien, attestable empiriquement, de la question de l'émancipation à la détermination ou au choix d'un certain savoir en tant que dans ce savoir la possibilité de l'émancipation serait particulièrement recueillie.

Ce que je voudrais retenir de ces premières remarques est donc ces liens de la question de l'émancipation à un ensemble de coordonnées qui sont les suivantes : la question de l'initiative, ou d'un penser par soi-même ; la prise en compte politique des modalités de rapport à autrui ; la question de la possibilité des règles ; enfin la question ou le choix d'une discipline déterminée en tant que dans cette discipline, à une époque donnée, et sans doute aussi pour certains, se recueillerait plus nettement la possibilité de l'émancipation.

La question de l'émancipation a ainsi quatre coordonnées : l'initiative, la relation à autrui, le rapport aux règles et aux savoirs institués.

Le souhait de rendre effective cette devise au niveau de l'école et de la formation, a régulièrement suscité l'attention des philosophes, que ce soit avant Kant ou après, et cette attention s'est recueillie dans certaines notions. Je pense par exemple à la notion d'essai, qui non seulement désigne une « notion commune » de ce que l'on pourrait nommer le champ pédagogique mais aussi une notion commune de ce que c'est pour nous que penser, mais peut être également référée à certaines œuvres ou auteurs précis où elle trouve une certaine élaboration conceptuelle (je pense ici pas seulement à Montaigne, mais aussi à Alain). Je pense à celle de jugement, qui a bien le même double statut, et qui peut être référée pour son élaboration conceptuelle aux œuvres de Montaigne à nouveau, de Kant et de quelques autres. Je crois aussi qu'il faudrait mentionner dans cette direction le livre de J. Rancière, *Le maître ignorant*, qui me paraît se situer dans la même lignée, et qui me paraît illustrer à sa façon le souci de cette devise, principalement dans ce cas en portant la question au niveau des relations du maître et de l'élève, très fortement privilégiée par rapport à la question du rapport au savoir et à une discipline particulière (quoique le livre de Jacques Rancière et l'ensemble de son œuvre, soient aussi liés à une très forte connaissance historique du XIX<sup>e</sup> siècle comme on sait et qu'il ne fut sans doute possible lui-même que sur le fond de cette connaissance ; et quoique encore

l'importance d'un savoir lire et d'un rapport au livre y soit centrale). Et il faudrait dire que cette attention fut généralement assez brève ; non pas parce qu'ils furent négligents, mais parce qu'ils considéraient que l'essentiel pouvait et devait être dit rapidement, autrement dit qu'il n'y avait pas forcément beaucoup à expliquer, que ces choses étaient en effet compréhensibles et au fond quasi « palpables », et que toute entreprise d'explication risquait bien de nous dérober à notre tâche, penser par soi-même.

A cette liste de notions il faudrait ajouter aujourd'hui celle de problème. C'est là encore une notion à travers laquelle certains ont cherché à cerner les conditions de cette pensée par soi-même, de cette possibilité de penser par soi-même, et c'est du moins dans cette perspective d'une émancipation que je voudrais m'y intéresser.

Il faudrait ici commencer par citer Descartes, et je le ferai un peu plus loin ; mais il faudrait surtout mentionner Dewey, Popper, Deleuze, Kuhn et quelques autres. Je dirai seulement un mot concernant Dewey, afin de bien insister sur un aspect de la question qui m'occupe ici. Que chacun soit capable de penser par soi-même, c'est ce que précisément selon lui le problème démontre, si l'on suit les premières leçons de son ouvrage *Comment nous pensons* ; les problèmes sont nos éducateurs au sens où c'est parce que nous sommes confrontés à des problèmes non seulement que la pensée se met en marche mais qu'elle se « vectorise » d'elle-même ou s'oriente. En ce sens, le problème, comme à un autre niveau la notion d'intérêt, est une notion qui synthétise, ou prétend synthétiser, une spontanéité du penser et les règles du penser. Ainsi chez Dewey le problème est compris dans la perspective d'une formation de la pensée ou d'une éducation de la pensée ; il est pensé encore comme l'outil ou la modalité centrale d'une formation à la pensée scientifique et particulièrement physique, qui crée et suscite comme une disposition à bien penser ou à penser selon certaines règles ; mais ce qui y est en jeu aussi est bien le motif d'une pensée autonome qui naît dans et grâce à sa capacité de se poser des problèmes, d'en rencontrer à nouveau, d'y prendre des risques et de s'émanciper par-là et qu'il s'agira en quelque sorte après coup, ou dans la suite de cette première impulsion, de guider. De là qu'une grande partie de ce livre soit consacrée aux règles du bien penser. S'il y a donc bien chez lui une certaine idée du problème en tant que celui-ci démontre une capacité à penser par soi-même, et que cette capacité peut être seulement rejouée, il y a aussi le souhait de relier cette idée au projet d'une formation (construire des habitudes et de bonnes habitudes), ainsi que le souhait de relier cet aspect formatif à la science physique et à ses démarches propres.

Or, il est possible que ces deux aspects ne puissent se rejoindre, et surtout que l'aspect initiative du problème ne soit en fait jamais soluble dans quelques habitudes ou réductibles seulement à l'énoncé de quelques règles. Comme je l'ai au fond suggéré plus haut, il semble que l'on puisse avancer qu'il appartient à l'initiative, et au souci de penser par soi-même de vouloir et de ne pas vouloir de règles. Ces deux gestes lui sont essentielles ; sans règle elle se perd, avec des règles elle se perd aussi

Il y a ainsi une tension au sein même de la notion de problème, puisque par-là on désigne aussi bien le motif d'une liberté qui se prend parce qu'elle se donne ou se crée ses propres problèmes, que le souci d'une aptitude à penser par problème, qui peut bien aller jusqu'à l'aptitude de certains à résoudre les mots croisés ou les sudoku, ou à être très habiles dans la réalisation de certaines problèmes mathématiques ou physiques, à résoudre certaines énigmes, où l'on ne retrouverait plus guère la notion d'initiative.

Quoiqu'il en soit de ces dernières difficultés, sur lesquelles je serais bien sûr amené à revenir, l'on peut avancer que la notion de problème fait bien partie de ces notions dans lesquelles cette question de l'émancipation s'est recueillie, et qu'à ce titre elle fait partie de, autant qu'elle constitue une tradition de l'émancipation.

Il faut donc poser l'expression un peu paradoxale d'une tradition de l'émancipation.

## 2. Se situer dans une tradition

On dira c'est l'évidence, mais je crois toutefois que cette évidence doit être rappelée, et ceci pour au moins deux types de raisons. Tout d'abord parce qu'il importe de rappeler que cette tradition philosophique a toujours également été soucieuse de dire que la philosophie, comme discipline particulière, n'avait nullement le monopole de cette émancipation, ou encore qu'il n'y avait pas qu'elle qui en avait le souci. Rappeler cette tradition, et la rappeler comme philosophique, c'est dire que les philosophes que j'ai pu mentionner ont toujours su reconnaître que cette possibilité de l'émancipation ne se situait pas seulement dans la philosophie, mais pouvait, si je peux dire ainsi, se retrouver partout, dans des pratiques ordinaires ou extra-ordinaires, et aussi bien dans la philosophie qu'en dehors d'elle. Je pourrais même avancer que le souci de cette émancipation les mena à entrer dans un rapport critique à la philosophie, à la philosophie et ses modes d'enseignement et en particulier à refuser de voir dans « la philosophie » une possibilité d'émancipation mais bien son contraire. Autrement dit, s'il y a bien une tradition philosophique de l'émancipation, il faut dire que celle-ci jugea régulièrement nécessaire tant d'interroger et suspecter les modes habituels et reçus du philosophique, que de s'ouvrir à un dehors où ce souci de l'émancipation pouvait être non seulement parfaitement démontré, mais aussi parfois très bien analysé, instruit, reconnu. Et c'est par-là que cette tradition s'est aussi liée à la curiosité pour certaines pédagogies, ou pour certains pédagogues, curiosité aussi pour certaines expériences ou pratiques politiques, curiosité encore pour certaines façons de faire des sciences, qui paraissaient tout à fait exemplaires de ce point de vue de l'émancipation.

Il y a ainsi quelque chose de bon à poser une tradition et à se situer dans une tradition, parce que l'on commence à y reconnaître une certaine pluralité. Et c'est la deuxième raison que je voudrais un peu élaborer. Elle concerne cette fois plus le sujet philosophant qui se pense et se situe lui-même différemment par rapport à son objet, dès lors qu'il se situe dans une tradition ou la reconnaît. Se situer en effet dans une tradition, et dans une telle tradition d'ouverture c'est tout le contraire de penser que notre tâche serait de ramener un souci philosophique, et en l'occurrence le souci de l'émancipation, dans une réalité qui lui serait comme *a priori* rétive ; c'est tout le contraire de penser que nous serions comme les héros de l'émancipation ; c'est enfin tout le contraire de croire que les philosophes ont dit des choses excellentes mais très difficiles et lointaines que nous aurions quant à nous à faire valoir pour un public ignorant et peu éveillé. Et mon sentiment est que, pour des raisons qu'il faudrait analyser, et qui tiennent certainement aux façons dont la philosophie est transmise aujourd'hui, qui tiennent aussi à la façon dont nos sociétés se représentent sa place en elle – toujours un peu extérieure, toujours un peu éloignée et perdue – nous nous représentons beaucoup et représentons notre travail selon cette idée que nous aurions à faire valoir certains grands auteurs face à une réalité qui lui serait rétive *a priori*. Comme si les œuvres, et les œuvres des grands philosophes, les grands noms de la philosophie, avaient remplacé le ciel des idées platoniciennes et qu'il nous faudrait avec toujours plus de difficulté descendre pour éclairer les ignorants.

Rappeler qu'il y a une tradition de l'émancipation, c'est faire tout à l'opposé, et dire qu'en effet il y a une telle tradition, ou encore qu'il y a de l'émancipation, ou encore que la réflexion n'est pas constitutive de cette possibilité mais bien plutôt qu'elle cherche à la penser, la reconnaître, la protéger, et que par exemple ces notions d'essais, de jugement, de problème, mais aussi d'intérêt, de « techniques Freinet », et bien d'autres sont des noms tout d'abord au travers desquels on a pu chercher ici ou là à penser, à dire, à recueillir, à représenter si l'on veut ces possibilités. Et c'est aussi pouvoir reconnaître, et surtout apprendre que cette pensée de l'émancipation s'est sans doute dite aussi ailleurs, et pour moi ailleurs et autrement qu'avec les quelques mots bien convenus que j'ai cités, et dont je ne doute pas qu'ils ne sont nullement les seuls. Il y a des traditions de l'émancipation et elles se sont dites différemment ; il importe je crois d'établir des rapprochements, de mettre en lumière ces rapprochements.

C'est reconnaître également que ces noms, s'ils ne constituent pas la possibilité de l'émancipation, peuvent toutefois être parlants ; je veux dire qu'ils peuvent être reconnus et

compris comme faisant entrevoir et donnant à penser cette possibilité de l'émancipation, et naturellement cela ne va pas sans des études précises et rigoureuses de ce que certaines ont voulu leur faire dire. Il y a des expériences que les mots n'ont pas pour fonction de constituer ou de permettre, mais plutôt d'évoquer et de faire entrevoir, et en ce sens aussi de « rendre possible », même si cette possibilité n'a rien à voir avec quelque chose comme une démonstration, ou une production.

Le danger majeur de la transmission philosophique c'est que l'on s'y persuade que ce que l'on ne peut qu'indiquer, évoquer et montrer de loin puisse prendre consistance effective à multiplier nos discours, à multiplier nos indications et nos exhortations.

## 2. Emancipation et problème : des cas ordinaires et extraordinaires

La ligne dans laquelle je me suis engagé m'oblige à montrer que ce que l'on pense sous cette notion de problème, les possibilités d'émancipation qui y sont recueillies et qu'il me faudra bien

développer un peu, ne sont pas forcément extérieures et toujours étrangères à l'école, mais qu'au contraire on peut chercher à montrer et à dire, que la possibilité d'une pensée problématique fait partie de nos possibles propres, de notre expérience commune, et qu'ainsi elle n'a nullement à être recherché dans quelques lointains pour la ramener de force dans un réel qui lui serait a priori étranger.

Je mentionnerai ici, plus que des exemples, des cas : des exemples disent un même et peuvent être réduits à ce même, leur singularité disparaît ; des cas se rapportent à un même et ont pour fonction de le développer et de le faire voir ; les exemples se rapportent à un concept qui les dit tout entiers tandis que des cas se rapportent à un problème, qu'ils font voir ou déploient. Naturellement, cette différence n'est pas toujours simple à effectuer : on peut confondre des exemples et des cas, et soit réduire trop au même, soit au contraire ne pas assez bien voir que des cas disent en fait le même et qu'il n'y a pas lieu alors de les mentionner tous. C'est un aspect du travail de la pensée que de chercher à discerner ce qui peut être traité comme cas et ce qui peut être traité comme exemple simplement.

### ■ Cas 1 - L'adresse et l'accueil

Et par exemple si je dis ceci, ou si je reproduis par cette fiction la scène que voici : « oh, maître, voici ce que j'ai compris et fait ; je ne sais si j'ai bien compris, mais voici comment j'ai compris et comment j'ai fait », je pense que nous saurions d'accord pour y voir un individu qui pense en effet par lui-même. C'est une fiction, au sens où nous n'avons jamais entendu quelqu'un prononcer une telle phrase, mais au sens aussi où il serait tout à fait possible d'imaginer que tout un chacun aurait pu se la dire, et a agi selon cette maxime. Fiction encore au sens où nous pourrions imaginer un monde ou une relation dans laquelle les professeurs accueilleraient ce qui leur est soumis selon cette maxime, et que nous pouvons penser qu'il n'est pas impossible que des professeurs accueillent ainsi les travaux de leurs étudiants et élèves alors même qu'ils ne se diraient pas une telle maxime.

Par ailleurs elle met bien en scène les différents repères posés plus haut : un rapport, ou un mode de rapport à l'autorité d'une part, dans lequel on se laisse à la fois conduire tout en posant sa propre initiative ; en second lieu, la mise en jeu d'un savoir dont le statut est d'être problématique au sens où celui qui avance ainsi son savoir le sait à la fois comme possiblement fautif mais sait également que cette possibilité est inscrite dans ce qui aura été dit qui a pu, et pourrait encore être compris comme il a été compris. Enfin encore l'incertitude sur le chemin

parcouru, sur les règles mises en jeu, mais qui sont toutefois certaines règles, ou un certain chemin (voici comment je m'y suis pris, voici comment j'ai fait).

Enfin, il y a bien là quelque chose de déconcertant au sens où, d'une part, cette fiction peut bien être pensée comme à la portée de tous, mais d'autre part nous pouvons dire sans trop de risque de nous tromper qu'elle est effectivement assez rare. En un sens c'est bien une possibilité de l'école, ou encore c'est typiquement un comportement scolaire au sens où il y a un maître auquel nous soumettons ce qui vaut pour nous à titre d'essai ou de problème ; mais en un autre sens nous serions prêts à admettre que l'école est aussi, d'un autre point de vue, ce qui toujours s'opposera à une telle possibilité, ou que celle-ci n'y est jamais vraiment reconnue, ce qui en soi ne fait pas problème mais pourtant ne cesse d'en faire. Quel est donc autrement dit le statut exact d'une telle possibilité, à la fois là et pas là, et faut-il en particulier la distribuer entre ce que les autorités scolaires disent et ce qu'elles font, qui peut être tout à fait différent ; ou encore la distribuer selon différentes têtes ou selon différents savoirs et rapport au savoir qui en maintiendraient plus ou moins la possibilité ?

### ■ **Cas 2 - L'invention du chemin**

Mais j'enchaînerai très vite, et peut-être trop vite, avec cet autre cas pris à Descartes, à la fois très proche et pourtant très distinct sur un point important. Dans un texte fameux des *Regulae*, que j'ai déjà commenté ailleurs, Descartes avoue son « plaisir innocent », lorsqu'il était encore à l'école, de prendre connaissance de la conclusion de certains ouvrages, de refermer le livre, puis d'essayer si, par « ses propres moyens » il ne pouvait parvenir par lui-même à ces résultats. Et suggérant ensuite quelques exercices où ce pouvoir de l'esprit de comprendre « par lui-même » pourrait être transmis à des élèves, il ajoute, à propos de l'exercice du décodage de « codes secrets », que l'élève en viendrait vite, quittant une tentative de résolution hasardeuse, à « forger un ordre », pour ensuite tester cet ordre dans le cas qui lui est soumis et aussi dans d'autres, élargissant ainsi ou transférant ce savoir-faire acquis. Autrement dit il insiste sur la possibilité pour l'esprit de par lui-même forger des ordres, pour ensuite explorer le problème avec leur aides, et non seulement ainsi résoudre le problème mais y acquérir la notion d'une certaine méthode que l'on peut réinvestir ailleurs. (La didactique des mathématiques a bien repris cet aspect des choses, à suivre au moins les indications de Marie-Pierre Galisson, dans sa contribution à ce dossier).

Mais sans trop insister ici sur ce qui rapprocherait ce cas du premier, je voudrais souligner la place importante à mes yeux, mais que Descartes ne semble pas vouloir souligner, des livres. Au fond, cette possibilité d'un penser par soi-même est ici rendue possible du fait de l'existence de certains livres, et de livres écrits de façon telle que l'auteur soit y annonce ses résultats soit les mentionne à la fin, ce qui permet à celui qui s'en empare de jouer ensuite avec ces résultats, et de les retrouver par ses propres moyens. Tout l'intérêt et l'attention de celui qui apprend se déplacent des résultats au mode opératoire : on ne lui demande pas de savoir, on lui dit quel est le savoir, toute l'attention se tournant sur l'exercice des propres forces, et par aventure sur les chemins différents qu'il pourra trouver. C'est le livre qui donne donc cette possibilité, et le livre pris seul : non plus le livre pris et commenté par le maître, mais le livre d'un « maître », que l'on va lire selon ce mode. Ici donc la question de la relation aux autorités change ou peut changer profondément selon que l'on y a affaire à des livres, à des livres « disponibles » à qui sait les prendre, et les livres ont toujours cette disponibilité.

Ce point est tout à fait scolaire et pourtant il ne l'est pas. Il est scolaire parce que ce qui est dit clairement c'est que nous n'avons nullement à inventer ni à être original, ou encore que nous pouvons nous appuyer et nous fier à d'autres savoirs, à des résultats bien acquis. L'attention est ainsi déplacée vers le chemin et la neutralisation du résultat est la condition de ce déplacement. Mais en même temps il ne me semble pas du tout l'être, tellement une telle façon de travailler et de faire travailler à l'école est rare, tellement plutôt nous sommes conviés à nous soucier de

l'originalité de notre savoir ou de nos opinions, tellement c'est celles-ci qui prennent les devants, tellement encore on nous apprend à situer là notre originalité tout en nous en frustrant.

### ■ **Cas 3 - L'expérience du dialogue (la dialectique)**

Mais voici un autre cas pris cette fois à des exercices que l'on dit oraux. Lorsque, un étudiant, ou encore un enfant, dans le cadre d'un dialogue oral, soit avec son professeur, soit avec ses camarades et soutenu par son professeur, rencontre une « opinion » adverse et qu'il apprend alors non pas simplement qu'il peut ou doit argumenter contre ce point de vue adverse, mais plutôt qu'il se pourrait bien que ce qu'il appelle son opinion dise en fait « un aspect d'un problème plus large », ou « exprime un point de vue particulier sur les choses » dont il cherche alors la coordination avec ce qui fut objecté et ce qu'exprime cette objection, un autre aspect du problème ou de la question alors je crois que nous pouvons dire qu'il a quelque chose comme un problème dans la tête c'est-à-dire qu'existe pour lui désormais la possibilité de deux points de vue qui sont en tension, ou de deux aspects de la question, qui demandent de relancer la réflexion, et grâce à quoi il peut effectivement apprendre dans la stricte mesure où son premier point de vue n'est plus seul, doit pouvoir être confronté à un autre ajusté, pris ensemble, d'une quelconque manière. Il fait ainsi l'expérience de l'objectivité du problème, qui n'est ici rien d'autres que la possibilité de deux points de vue concurrents. (Voir sur ce point, les analyses d'Alain Firode, sur Popper, dans ce même dossier).

Lorsque donc un étudiant, lors d'un exercice oral, fait cela, lorsqu'il envisage un autre possible sans pour autant lâcher le sien, lorsque donc il envisage comme on dit la possibilité de leur coordination et de leur lien éventuel, alors je suis porté à me dire qu'il commence à penser par problème, que c'est exactement cela penser par problème, et que ce faisant il en vient à penser par soi-même dans la stricte mesure où sa pensée s'ouvre et se situe désormais dans la possibilité d'un monde que l'on peut dire « objectif », où il n'y a pas que des opinions qui s'affrontent, mais où cet affrontement même exprime une réalité plus complexe qu'il faut alors penser.

Il fait l'expérience surtout que son opinion n'est pas qu'une opinion, ou encore qu'il ne s'agit pas pour lui d'établir la certitude de ce qu'il pense en multipliant les raisons de le penser, mais que cette opinion dit quelque chose de l'être, dit un aspect du problème et de la question, et qu'il n'y a pas en fait d'opinion, mais des positions dans l'être qui s'expriment. Il fait donc là l'expérience du dialogue et plus précisément l'expérience de ce que la tradition philosophique nomme dialectique, dont les premiers dialogues socratiques ont donné une image impérissable. Ce qui est nommé ainsi, n'est pas qu'un thème intellectuel, mais désigne d'abord un mode de rapport à autrui et à soi-même qui, s'il prend ses racines dans des conversations ordinaires, peut ensuite être thématiqué et rendu plus conscient dans le cadre d'un enseignement de philosophie.

En tout ceci je n'ai pas spécialement l'impression de forcer le langage ou de le tordre à ma guise, voulant dire par-là que le sens que je donne ici à la notion de problème peut être reconnu par mes interlocuteurs, en tant qu'il parle et use de la même langue.

Ce que je voudrais dans ce cas souligner c'est que le professeur que je suis est très heureux quand il constate qu'un étudiant est capable de cela. « Très heureux » : cela veut dire qu'il pense que sa mission est remplie, et qu'il a atteint son but. A mon sens, c'est là qu'il l'atteint et non dans la suite, si la suite consiste à élaborer plus avant la tension qui ici fut mise au jour. La présence de cette tension suffit pour convaincre qu'elle demeurera, que la question est là et qu'elle attend une enquête, bref qu'elle a une consistance indépendamment des réponses qui pourront lui être données. Une machine s'est mise en route, ou encore un désir.

Le professeur que je suis sait également que cette aptitude n'est nullement exclusive d'un agir déterminé et ferme, et que c'est plutôt ceux qui semblent, non pas seulement avoir une certitude, mais être encore tenus dans la forme de la certitude, qui sont inquiétants et pénibles du point de



vue de l'action et du point de vue de l'action à plusieurs. Des premiers nous pourrions dire qu'ils sont toujours prêts à examiner ce qu'ils font, et donc que s'ils agissent souvent sans savoir et sans pouvoir se dire ce qu'ils font, si leur agir est en ce sens silencieux et énigmatique à leurs propres yeux, ils ont pourtant des questions à poser et à demander sur ce qu'ils font. Des seconds, nous pourrions dire non pas tant qu'ils n'agissent pas, mais que leur action est selon eux toujours en défaut, toujours inadéquate et non pas incertaine. Les premiers sont émancipés, au sens où ils semblent savoir cet écart entre le plan des pratiques et le plan du discours, et qu'ils savent qu'ils agissent et aussi parlent. Ils sont prêts à entendre et à questionner.

#### ■ **Cas 4 - Lire (l'herméneutique)**

L'émancipation se voit encore lorsque, lisant quelques textes avec des étudiants, je prends soin de débrouiller toutes les projections que tout un chacun fait très vite devant un texte qu'il a du mal à comprendre, et qui se voient très simplement dans la somme des « traductions » qu'ils infligent au texte tellement il semble et il leur semble que comprendre un texte c'est le reconnaître, le ramener à ce que l'on sait et ce que l'on connaît.

Il n'y a aucune raison de moraliser un tel rapport, et de dire que c'est cela qu'il ne faudrait pas faire : tout lecteur me semble-t-il commence toujours par faire cela, et c'est même ce qu'il fait et ce qu'en un sens on lui demande de faire, lorsqu'on lui apprend à lire : reconnaître, très vite reconnaître et s'y retrouver. Cela est vrai dès le premier apprentissage de la lecture, où de jeunes enfants n'ont de cesse que de combler les trous, de vite reconnaître, vite reconnaître dans quelques traces écrites ce qu'ils connaissent dans leur langue. Très tôt donc, lire c'est « comprendre », c'est-à-dire reconnaître, s'y reconnaître, ne plus se sentir perdu.

Et cela est vrai encore dans la classe de philosophie, où ils découvrent des langages tout de même très étonnants et tout simplement difficiles, et qu'alors leur premier souci est à nouveau de comprendre, de « traduire » avec leurs mots et leurs idées, de ramener à du connu pour s'y reconnaître.

Il n'y a pas à moraliser ce rapport pour la raison également que c'est à partir de lui que l'on pourra passer à autre chose et plus exactement que c'est en tachant de mesurer les écarts entre ce que dit le texte et ce que l'on y voit ou y a vu, que l'on va construire quelque chose comme une entente, un début d'entente, de ce que tel texte a à dire, et la sorte de bouleversement qu'il tente d'introduire non seulement dans nos idées et têtes, mais dans nos modes de parler, comme si soudainement les mots pouvaient porter quelque chose de nouveau et de neuf et non plus seulement être les index de quelques idées déjà là. La perception de ce que je nommerai la force d'un texte, je veux dire la force de l'idée qu'il soutient et présente, plutôt qu'il la dit, ne peut se faire qu'à prendre toujours plus la mesure de nos compréhensions premières. Ce n'est ainsi jamais par hasard qu'il y a des contresens ; ceux-ci ont été portés par un mot ou une phrase qui avaient semblé pouvoir être reconnu, de sorte que c'est précisément parce que l'on reviendra à l'équivoque première que l'on cernerait mieux ce que le texte tente de dire ou de mettre en place. Enfin il n'y a pas à moraliser, dans la mesure où ce qui naît alors c'est une autre idée de la traduction : comment me traduire cette nouvelle ou autre idée que j'entends, comment la relier, et selon quels exemples, à ce que désormais je puis me dire et voir dans ma vie ; comment chamboule-t-elle les rapports d'expérience que j'avais jusque-là en tête.

Je suis donc parti là d'une situation tout à fait scolaire : lire un texte de philosophe avec une classe et entrer dans un rapport au texte que la tradition philosophique a analysé comme herméneutique (et ici comme pour la dialectique plus haut, ces termes désignent avant tout des pratiques ou des rapports, et non des questions intellectuelles). Et la notion de problème s'y motive à nouveau au sens où je pourrais sans trop surprendre dire que le travail de cette lecture est bien de faire surgir ce qu'a pu dire tel ou tel auteur comme problème, comme idée problématique, dans la mesure même où elle chamboule l'ordre habituel et convenu de mes représentations, m'oblige à penser autrement. Et à nouveau je suis ici fondé à dire que si ce

point a été atteint, alors je suis quitte de ma mission, j'ai fait mon travail, l'essentiel est acquis, une autre voix a été entendue, l'on sait qu'il peut y avoir d'autres voix. Comme si au fond l'idée se retenait ou était susceptible de se retenir du fait et du seul fait qu'elle intervenait dans un ordre premier et le bousculait, nous obligeait à reconsidérer nos vies et ce que nous en pensions.

A nouveau je n'ai pas eu là le sentiment de dire des choses très originales, mais à nouveau je crois que je pourrais dire et qu'il est possible d'admettre que ce cas est à la fois typiquement scolaire et recouvre l'expérience que tout un chacun a pu faire de l'école, et qu'en même temps il est très rare. A l'école en effet nous apprenons le plus souvent des doctrines, et plus exactement « ce qu'il faut retenir de ». Nous ne lisons guère, ou plutôt dès que nous lisons, nous est aussi donné ce qu'il faut retenir et dire de nos lectures, comme si un exercice de lecture de texte n'était pas d'abord un moyen d'éveiller en nous quelques idées et de tenter de les dire à notre tour, de nous en emparer sauvagement. A l'école, on apprend à lire contre l'école.

J'ai donc cherché à montrer que la possibilité d'émancipation ou d'un penser par soi-même pouvait être cherché et trouvé au sein de nos pratiques les plus quotidiennes. Et en ce sens elle nous oblige bien plus, bien mieux et autrement que si nous la comprenons comme ce qui est à ramener de l'extérieur dans un réel qui lui serait rétif. Le travail qui s'offre alors est précisément un travail : non pas dire et redire seulement ce que fut ou devrait être cette émancipation, mais bien en devenir capable et en rendre d'autres capables au sein de nos pratiques les plus ordinaires et régulières. Par-là, c'est quelque chose comme le métier de philosophe que j'ai cherché à dire ; plus exactement j'ai cherché à montrer comment ce sont nos pratiques mêmes qui sont comptables de ce souci de l'émancipation. A plusieurs reprises, le terme de problème m'a été utile, ou je l'ai retrouvé dans mes descriptions comme un terme utile, adéquat, compréhensible. Il prend ainsi peu à peu le sens d'un outil que l'on commence à bien avoir en main parce qu'on le fait servir à des fins différentes.

Je voudrais maintenant en faire voir un dernier usage, et vous proposer un dernier cas, à travers lequel il sera peut-être possible de systématiser un peu les remarques précédentes.

#### ■ **Cas 5 - Retrouver le maître ignorant : l'enseignement du fait religieux**

Comme beaucoup j'ai lu le livre de Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, et comme beaucoup encore je me suis heurté à la question de savoir qu'en faire. Car s'il est dans une certaine mesure facile de le comprendre et de l'exposer à d'autres, il est beaucoup plus difficile d'être fidèle à sa leçon, de pouvoir la reproduire ou la répéter, alors même que l'ouvrage nous oblige à envisager une telle perspective. C'est typiquement un ouvrage dont nous savons qu'il ne nous suffit pas de le comprendre intellectuellement, mais bien que sa véritable compréhension passe par une reprise par nous-mêmes de la possibilité qu'il indique. Et c'est à ce point que j'ai longtemps calé : qu'en faire, qu'est-ce que répéter sa leçon ?

Or, et cela me semble important à souligner, c'est une occasion qui me permet de retrouver dans une certaine mesure cette leçon, alors même que je crois que je l'avais déjà rangé dans la case des livres impossibles et inaccessibles, séduisants certes, mais seulement séduisants.

Si j'insiste un peu sur ces considérations, c'est qu'elles me semblent importantes pour saisir un aspect de la possibilité de répéter ou de retrouver : on répète, on retrouve, lorsque l'on a oublié, et parce que l'on a oublié ; la possibilité de retrouver l'enseignement d'un livre, et sa leçon, vient au moment où l'on n'y croit plus et parce que on a cessé de se poser la question de l'intégrer de force dans notre pratique. C'est en revanche parfois la pratique qui nous devance, lorsque nous répondons par exemple à des sollicitations nouvelles, et c'est cette pratique qui parfois montre le chemin que nous cherchions en vain. Et comme on sait, cet occasionalisme est un aspect important du livre de Jacques Rancière.

Le récit qui va suivre se propose de cerner cette retrouvaille et d'examiner à nouveaux frais ses conditions de possibilité.

Depuis quelques années en France, et donc dans un cadre laïque, un « enseignement du fait religieux » fait désormais parti des programmes officiels : les enseignants, du primaire comme du secondaire, ont désormais à enseigner le fait religieux. Comme beaucoup d'autres professeurs, d'histoire ou de philosophie, mon travail fut d'aider ces enseignants à mettre en place un tel enseignement. Je n'ai guère de compétence particulière dans ces matières, et je ne pouvais même pas dire que je m'étais beaucoup intéressé à ce que ma tradition philosophique m'avait légué sur ce point. Les analyses de Nietzsche, et de Freud sur ces questions, me suffisaient. Globalement en fait, j'étais je crois, et comme beaucoup aujourd'hui, indifférent à ces questions, et je le suis encore. Du moins est-ce ce que je me dis, tout en me disant aussitôt qu'il serait tout à fait probable, et même qu'il est tout à fait certain, que nul ne peut dire une telle chose, ou que nul « n'est vraiment » ou ne peut être indifférent à la question religieuse et par exemple à la question de la foi et que donc là comme ailleurs j'avais à suspecter ce que je pensais, mes représentations spontanées, et prendre ainsi un peu mieux la mesure d'un être dont je dis qu'il ne peut être indifférent à ces questions. Qui peut dire, qui peut effectivement dire, qu'il « est » indifférent à la question religieuse ? Je ne veux nullement poser là une question rhétorique, supposant qu'en effet personne ne peut l'être et voulant vous en convaincre ; je veux simplement marquer que la possibilité de dire que l'on est indifférent, totalement, vraiment, de part en part à la question religieuse, n'est certainement pas un énoncé qui va de soi. Cela est sans doute possible, mais à quelles conditions exactement ? Ainsi déclarer son indifférence, c'est aussitôt entrer en suspicion à l'égard d'une telle déclaration. En sorte que, « enseigner le fait religieux », comme cela est désormais exigé en France, ne peut manquer d'avancer dans un tel questionnement, d'avancer dans le questionnement de notre indifférence.

Voici donc comment je m'y suis pris. Le temps de formation étant limité, je fis le choix suivant : lire et faire lire un certain nombre de textes pris aux trois monothéismes, dans l'idée qu'il serait possible de les faire lire et de les lire avec des enfants et des adolescents. Autrement dit, le travail que je faisais avec mes étudiants était le travail que je leur demandais de faire avec des enfants, en prenant en charge avec eux la question de la différence d'âge. Me forçant à au moins parler des trois religions monothéistes, je choisis pour commencer une parabole du Christ, (« *le fils prodigue* »), un passage des Rois (« *La vigne de Nabot*»,) une sourate du Coran (*la lumière*, sourate 24).

Mon but était très simple : les persuader qu'ils pouvaient lire ces textes avec de jeunes enfants, et pour cela mettre au point quelque chose comme un protocole de lecture (où je distinguais une compréhension lexicale, une compréhension situationnelle, une compréhension symbolique, une compréhension normative, une compréhension religieuse). Le travail de lecture commença ainsi, à la fois en s'aidant de ce protocole, mais aussi éprouvant ses limites.

De l'ensemble de cette situation complexe, du travail qui fut possible entre nous, je voudrais maintenant dégager les traits suivants.

En faisant cela tout d'abord, on surprend les étudiants : ils découvrent que ces textes leur sont parlants. Je veux dire qu'ils découvrent quelque chose de leur expérience, quelque chose qu'ils pourraient reconnaître dans leur expérience et qui somme toute et en première approximation, fait sens pour eux ; alors qu'ils ne s'y attendaient vraiment pas. Eux aussi sont, ou se croient indifférents mais également ils se disent que comme enseignants laïques ils doivent aussi être indifférents, et cela signifie pour eux que la religion ne peut parler d'expériences qui sont les leurs, auxquelles ils peuvent donner de l'importance et de la valeur. Or, ils découvrent précisément le contraire : que ces textes disent des choses dont à première vue ils reconnaissent le sens et la valeur, et ils découvrent après tout également que parler de certaines choses qui ont sens et valeur pour eux n'est pas forcément exclusif d'une position d'enseignant et même d'enseignement laïque.

Ils font ainsi, et comme moi-même, le constat que ce que dit tel texte, ils sont bien en mesure de le penser, qu'ils ont pu le penser eux-mêmes ou se le dire, que le problème que pose le texte ils le reconnaissent comme un vrai problème, que les normes engagées par le texte sont pour partie les leurs (ex : le fils prodigue, et ce qu'il dit ou semble dire, de ce que c'est que l'amour paternel en tant qu'il est au-delà du mérite, mais qui cohabite aussi avec le cas du berger et de sa brebis égaré ainsi qu'avec celui de la ménagère ayant égaré sa pièce d'argent ; la vigne de Nabot, en tant que ce texte met en scène ce que tout un chacun a pu reconnaître d'un abus de pouvoir, et d'une instrumentalisation d'autrui, mais aussi des rapports homme-femme, ou encore de ce qui fait acte de propriété, de ce qui fait relation d'échange ; la sourate la lumière en tant qu'elle met en scène la question de la pudeur, la question du rapport entre les sexes en tant qu'il s'expose à la pudeur, la question aussi du goût pour la délation et pour les commérages à quoi Mahomet est particulièrement sensible, la question encore de l'honneur sali et des châtiments.). Bref, ces textes mettent en jeu, font voir, quelque chose comme des normes de comportement, qui pourraient bien par certains aspects être les leurs, et pourtant ce sont des textes « de religion », qui proviennent de la religion, de textes dits religieux et qui sont incontestablement religieux.

C'est à ce point me semble-t-il que la notion de problème et celle d'enquête qui lui est liée se sont imposés par deux fois et selon des sens tout à fait différents.

Que je reconnaisse par exemple des problèmes de pudeur entre les sexes comme des problèmes réels, que je constate que comme dans ces textes religieux la question de la pudeur ne m'est pas indifférente et que selon toute apparence une religion, ou une sourate d'une religion est née en lien avec ce problème ; que je puisse me dire alors que probablement les communautés ou les sociétés, ne sont pas généralement indifférentes à ces questions, aussi bien à un niveau juridique qu'à un niveau de régulation des mœurs, constitue cette question de la pudeur comme problème, dont les sociétés s'emparent très différemment, et qui relève ici d'une régulation religieuse, là d'une régulation juridique, là encore d'une régulation des mœurs avec le souci parallèle de distinguer et de savoir comment l'on distingue ces différents modes de régulation.

Mais il ne suffirait pas ici de séparer problème et solution et de tomber dans un fonctionnalisme un peu paresseux, en disant que si le problème reste identique, les solutions changent. Le texte va bien plus loin, en pointant par exemple que la question de la pudeur va se jouer au niveau des regards, au niveau de l'habillement, enfin au niveau de la constitution d'un espace féminin, qui semble supposer que si la femme est objet de désir l'homme lui ne l'est pas. Autrement dit que ce que l'on appelle la pudeur dans ce texte n'est pas qu'une notion abstraite mais un ensemble de coordonnées corporelles, psychiques et relationnelles qui doit être étudié comme tel. Comme dit Deleuze dans *Différence et répétition*, le problème se développe dans ses conditions et coordonnées.

Les autres textes proposés en lecture pouvaient aussi bien permettre de construire un problème aux contenus différents mais à la structure identique. Que signifie aujourd'hui pour nous, car indéniablement cela signifie quelque chose à première vue, cette détermination d'un amour paternel qui est au-delà du mérite, et qui en cela précisément s'expose au risque de l'arbitraire, au risque de susciter la jalousie des frères qui est très clairement indiquée dans ce texte ? Un père est-il cela, et est-il bien cela pour nous ?

Que signifie qu'un homme soit roi et étant roi, puisse déclarer ce qu'il veut et vouloir ce qu'il veut, mais toutefois faire porter l'exécution de ce vouloir par d'autres que lui ? Comment s'arrange-t-on ici et là de ces abus de pouvoir, et pourquoi faut-il que de tels exemples, de tels récits, aient eu si longtemps, et aient encore, de si forts retentissements ? (Et pour s'en persuader il suffit d'aller sur Internet et de voir la multiplication des sites d'ordres très différents où ces différents textes sont repris, bien souvent moralisés et transformés en prêche, alors qu'ils ne font que raconter des histoires, mais des histoires qui, somme toute, ont servi à beaucoup d'humains et leur servent encore aujourd'hui).

Bref, par le contraste d'un présent indifférent ou qui se croit tel à un passé religieux, par le constat d'une proximité, on construit l'espace d'un problème, qui appelle lui-même certaines questions et surtout certaines comparaisons. On n'est pas encore dans un travail proprement comparatiste, mais l'on s'y achemine.

Mais l'autre usage de la notion de problème qui naissait également ici est celui-ci : « c'est donc cela la croyance en la religion ? Et par exemple, pour le fils prodigue, croire qu'il y a un père, ou un berger, ou une ménagère, toujours soucieux du fils, de la brebis, de la pièce d'argent égarée ? Et par exemple encore ces sombres histoires d'adultère et de délation, de séduction entre les sexes où manifestement la religion naît et s'investit. Et donc encore ces sombres histoires d'abus de pouvoir, de rapports entre des puissants et des pauvres qui n'ont rien à opposer aux crimes des premiers, où à nouveau s'investit la religion, manifestement, comme ces textes le disent. ». L'enquête commence à ce moment-là, dans cette question-là : c'est donc cela la religion, ce que montrent, ce qui se lit dans ces textes, avec cette idée que d'autres textes auraient ou pourraient manifester d'autres traits de « la religion ». On se refuse donc à dire quelque chose comme l'essence de la religion ou à avancer un savoir de la religion. La religion, qu'est-ce donc ? Un nom, sous lequel on met beaucoup de choses et tout d'abord des textes, ces textes ; voyons ces choses, partons de ces « choses » qui sont ici des textes.

Comme on le voit, cet autre usage de la notion de problème a le sens d'un pur et simple nominalisme, au moins assumé ici de façon méthodologique.

C'est là la question décisive en ce qu'elle met en place un enseignement effectivement problématique : l'enseignant n'y est plus invité à transmettre un savoir supposé initialement rendre compte de toute l'empirie, de garantir que l'on saura ce qu'il en est et vraiment de la religion (la religion, c'est cela, en voici une définition) ; il est plutôt en situation de dire : « voilà ce que nous pouvons dire aujourd'hui de ce qu'est la religion, en fonction de ces textes-là, en fonction de ces données dont nous disposons et certes en sachant qu'il y a d'autres données, et que la poursuite de l'enquête nous porterait à d'autres conclusions, qui peut-être nous forceront à corriger nos premières affirmations, nos premières représentations, ou encore nous en donneront de tout autre. »

Dégageons quelques conclusions. Je crois bien retrouver là le sens et la possibilité de ce livre : *Le maître ignorant*. Pourquoi ? Cela résulte des faits suivants. D'une part et en un certain sens, que j'en étais au même point qu'eux : je ne savais pas plus qu'eux ce qu'était la religion. Plus exactement, j'apprenais à me défier d'une quelconque avance sur ce point par rapport à eux. Si, d'une façon ou d'une autre, j'avais dit que je savais quelque chose de la religion, j'aurais interdit l'enquête elle-même. Je retrouve là la notion du maître ignorant. Ce n'est pas qu'il ne sait rien, mais c'est qu'il se défend de savoir en général et en gros, qu'il se refuse à dire l'essence.

Mais d'autre part, toutefois, là où je faisais mon travail de professeur, résidait bien en ceci que je les obligeais à lire et à interpréter, et d'abord à constater que le niveau normatif mis en jeu par le texte, les textes, étaient bien le leur, ou qu'ils pouvaient en effet le reconnaître. Toute l'activité de l'enseignant s'investit ici seulement dans l'exigence de lire, et de se dire quelque chose de ce qu'on lit, en particulier constater que ce qu'on lit ne nous est pas indifférent. Et je crois là retrouver l'aspect volontaire, contrainte de la volonté, du texte de Rancière.

## Conclusion

Je me suis demandé si ce type de dispositif ne pouvait pas être retrouvé au niveau de l'enseignement philosophique, ou s'il n'y avait pas moyen de retrouver ce dispositif ou cette posture d'enseignant ignorant au niveau même de la philosophie ; s'il était possible encore de se rendre extérieur à sa propre formation et sortir de la présupposition de savoir ou de l'opinion de science dont notre formation nous infecte. Il m'a semblé que oui, et c'est ce que j'ai fait dans un autre article récemment (*Cahiers philosophiques*, mai 2008, numéro consacré à Montaigne). Une

autre image de la philosophie en résulte, ainsi qu'un rapport différent à la philosophie et aux textes philosophiques.

### Bibliographie

Il est usuel de donner des indications bibliographiques à la suite des articles que l'on écrit. A quoi correspond exactement cet usage, dans quel cas cela a-t-il du sens ? Si je commençais à vouloir citer tous les livres qui sont peu ou prou présents dans cet article, la liste serait infinie. C'est une conséquence de la position prise : j'ai voulu répéter et reproduire certains éléments de ce qui me semble être une tradition « générale » ou « commune » de la philosophie, et à ce titre n'appartenant pas à tel ou tel auteur particulier, mais à plusieurs, sinon à tous. Comme je l'ai dit souvent, en regard de cette tradition, je ne crois pas avoir dit des choses très originales ; j'ai simplement cherché à dire comment je la reprenais à mon compte et dans quelle mesure elle semblait valoir pour penser nos pratiques d'enseignement.

Certaines études toutefois peuvent être citées, dans la mesure où elles accompagnent de plus près que d'autres les réflexions exposées ici. Il s'agit de :

- Kant, *Qu'est-ce que les lumières ?*, GF Flammarion, 1991, traduction J.F. Poirier, et la lecture qu'en a proposé P. Lauret dans le cadre d'un séminaire au Ciph (2007-2008).
- J. Rancière, *Le maître ignorant*. Fayard, 1987.
- R. Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*. Classiques Garnier, tome 1, édition Alquié, 1963.
- J. Dewey, *Comment nous pensons ?*, Flammarion, 1925, traduction Decroly.
- G. Deleuze, *Différence et répétition*. PUF, 1962
- H. G. Gadamer, *Vérité et Méthode*. Seuil, 1990.