



HAL
open science

La philosophie aux commencements - Critères pour une activité philosophique précoce

Nicolas Go

► **To cite this version:**

Nicolas Go. La philosophie aux commencements - Critères pour une activité philosophique précoce. Penser l'éducation, 2007, 21, pp.33-57. halshs-00855604

HAL Id: halshs-00855604

<https://shs.hal.science/halshs-00855604v1>

Submitted on 3 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La philosophie aux commencements

L'apprentissage de la philosophie a un début, ou point d'origine, institutionnellement établi en France en classe de Terminale du lycée. Il en est ainsi du fait de la « forme scolaire », en tant que produit historique, mais nullement en vertu d'une nécessité philosophique. Rien ne dit en effet que celle-ci ne puisse pas autoriser d'autres commencements, et pourquoi pas de façon beaucoup plus précoce ? Les recommandations des philosophes, et ce depuis l'Antiquité, divergent considérablement, au point que l'on trouvera dans leurs écrits de quoi légitimer une thèse ou son contraire. De sorte qu'il nous appartient d'examiner à nouveaux frais, dans un contexte contemporain où fleurissent les expériences de philosophie avec des enfants ou dans la cité, quelles pourraient en être les conditions. Entre la posture rigide ou dogmatique consistant à en récuser a priori la possibilité, et celle, complaisante ou relativiste, consistant à qualifier de philosophique n'importe quel discours d'opinion, nous croyons utile de poser quelques exigences susceptibles de favoriser la naissance précoce d'un goût philosophique, quitte à rôder et vagabonder un peu aux frontières. L'idée des frontières suggère à la fois l'existence d'un territoire proprement philosophique qu'on ne peut pas ignorer, et la possibilité, éventuellement, d'y accéder autrement que sous l'œil sévère des douaniers.

Introduction

Il n'est pas rare, dans les discussions familières, de constater à quel point chacun se sent, à sa manière, et sans bien sûr prétendre à une quelconque érudition, *un peu philosophe*. De bon sens, si l'on néglige la question des connaissances livresques, chacun s'estime fondé à penser quelque chose à propos de la vie en général, et de *sa vie* en particulier. Il n'y a aucune raison *a priori* d'en contester la légitimité, d'autant que la frontière entre discours d'opinion et discours philosophique n'est pas toujours clairement délimitée, et qu'en démocratie, l'exercice partagé de la pensée critique est fortement encouragé. Il n'y a, non plus, aucune raison de définir *a priori* un âge limite en deçà duquel l'apprentissage d'un tel exercice serait réputé impossible. Ce n'est pas une raison, pourtant, pour appeler « philosophique », de façon indifférenciée, n'importe quel discours qui se prétendrait tel.

Il y a en effet des *conditions intrinsèques* à l'activité philosophique, que nous proposons de contribuer à élucider, afin que cessent les procès d'intention, les arguments d'autorité, autorisés ou autoritaires, et les conflits de pouvoir à propos de la possibilité ou non de faire de la philosophie hors ses territoires académiques. Plutôt que d'ajouter au concert des conflits sans concepts et sans idées, nous proposons *une analyse simple* mais explicitée de ce qui nous semble présider en propre à l'activité que nous nommons, depuis les Grecs, « philosophie ». Une telle analyse pourrait fournir les critères d'une évaluation de la philosophicité des pratiques non académiques (mais pourquoi non académiques seulement) qui partout fleurissent et nous interrogent.

1. Distinctions

Lorsque Deleuze et Guattari affirment que la philosophie est l'activité qui crée des concepts¹, ils entendent par là la définir en la distinguant des autres activités qui lui sont

proches sous certains aspects, notamment la science et l'art. Il leur faut alors qualifier la science, qui crée et pense par « fonctions » (et crée des « fonctifs »), et l'art, par « blocs de percepts et d'affects »². Dans la mesure où nous travaillons *en deçà* des concepts, au moment des commencements, cette thèse nous est de peu d'usage, hormis le fait qu'elle puisse autoriser des *orientations* pour l'étude. En revanche, que la philosophie serve à répondre à des *questions* et à résoudre des *problèmes* nous intéresse au plus haut point.

Mais de même qu'il convient de distinguer, si l'on suit Deleuze sur ce point, concepts, fonctions et blocs de perceptions et d'affects pour déterminer la nature propre de la philosophie, il convient de déterminer ce que sont des questions et des problèmes *philosophiques*. La difficulté consiste à concevoir une *manière* d'y parvenir. Nous nous trouvons en effet en présence d'un obstacle théorique de taille, sur lequel viennent buter toutes les expériences portant sur les commencements : la *définition* de la philosophie experte est trop exigeante, trop conceptualisante, pour rendre compte des premiers moments, la *méthode* rationnelle cartésienne trop analytique pour autoriser les processus de tâtonnement qui la font naître. Nous ne pouvons qu'adopter une démarche que nous dirons *heuristique*, qui s'occupe de philosophie, non pas comme d'un objet historique identifié et constitué, mais comme d'un objet constituant, et même auto-constituant, *sous certaines conditions de possibilité* contraignantes. Spinoza l'a suffisamment démontré, aucune définition ne tient lieu d'existence, ni d'expérience³ : pour définir la philosophie, il faut en faire. Elle est en perpétuel mouvement de re-création, toujours en chantier. Ce que les philosophes mettent certes en chantier, c'est pour beaucoup l'histoire de la philosophie, ce que des novices ne sauraient faire. Mais pas seulement ; c'est leur vie tout entière qu'ils engagent dans cette pratique. Par ailleurs, il aura bien fallu que, philosophes, ils le deviennent.

On l'a compris, ce sont les conditions d'un tel devenir *précoce* qui nous intéressent, lequel *devenir* engage bien plus que l'apprentissage d'habiletés intellectuelles. Partant, puisqu'on ne peut se référer à la seule histoire de la philosophie et à ses œuvres, il nous faut impliquer d'autres ressources.

1.1. Ce qu'elle n'est pas

Sans trop nous attarder sur ce point, aujourd'hui bien connu⁴, nous souhaitons néanmoins l'évoquer : la philosophie n'est ni contemplation, ni réflexion, ni communication. Les distinctions, appliquées aux commencements, ne vont pas sans présenter des difficultés, de nature didactique. Voyons en quel sens. Elle n'est pas :

- *Contemplation*, c'est-à-dire vision directe des choses elles-mêmes. On connaît le lien entre contemplation et intuition, et l'expérience montre suffisamment combien les enfants font usage des représentations intuitives. Dire que la philosophie n'est pas contemplation, c'est les priver (et les novices en général) d'une ressource non négligeable de la pensée. Que la contemplation ne définisse pas la philosophie, si l'on suit Deleuze sur ce point, n'implique nullement qu'on ne puisse faire usage de l'intuition dans ses commencements. Il convient d'éclaircir cette question.

- *Réflexion*, car aussi bien les mathématiciens, les artistes, comme tant d'autres, réfléchissent sur leur discipline. Les mathématiciens n'ont pas besoin des philosophes pour réfléchir sur les mathématiques, ni les artistes sur l'art. Non pas que les philosophes ne s'intéressent pas aux mathématiques ou à l'art (c'est précisément le contraire), mais ils ne le font pas en réfléchissant. Là encore, l'importance didactique du débat réflexif en classe n'échappe à personne. Ceci ne l'invalide en rien, ni même aucune des pratiques réflexives à l'école : ceci nous contraint en revanche à en récuser le caractère proprement philosophique. Prudemment (et sans doute fort judicieusement), faute de pouvoir prétendre à la philosophie, on qualifie parfois les discussions que l'on tient en classe de « débat réflexif », et l'activité qui les rend possibles de « pensée réflexive ». Il y aurait donc, selon notre postulat, un champ propre de l'activité de la pensée suffisamment singulier pour prétendre à la philosophie, du moins à ses commencements. C'est ce qu'il nous faut également éclaircir.

- *Communication*, laquelle travaille sur des opinions constituées et produit du consensus (et non des concepts) ; elle substitue aux questions et problèmes, disait Deleuze, de simples interrogations ; une conversation démocratique entre amis n'a, selon lui, jamais produit le moindre concept⁵. Non pas qu'il faille renoncer à communiquer pour philosopher à l'école (comment faire autrement ?), mais bien plutôt assumer cette évidence que la communication à elle seule n'a jamais produit la moindre philosophie. La discussion à visée philosophique, comme on dit aujourd'hui, si elle repose bien sur des actes de communication, ne saurait prétendre, par cette seule condition, à la philosophie. C'est néanmoins par la communication que le travail s'effectue.

Qu'elle ne soit aucune de ces trois activités ne nous apprend pas grand-chose sur ce qu'il convient de *faire*, cela nous interpelle plutôt quant à ce qu'il ne faut pas *croire*. Croire en effet qu'il suffit de faire réfléchir les enfants sur un sujet quelconque pour les faire philosopher, qu'il suffit qu'ils fassent appel à leurs intuitions, ou qu'ils communiquent, c'est sans doute faire fausse route et se méprendre sur la spécificité de l'activité philosophique. C'est, comme le soupçonnent nombre de contradicteurs, donner un nom prestigieux à une activité ordinaire qui s'en distingue en tous points. Il y aurait donc des pratiques qui ressemblent à de la philosophie, mais qui n'en sont pas. Autant dire, avec Deleuze, qu'elle doit affronter des prétendants.

1.2. Elle a donc des prétendants

De même que le menuisier est l'ami du bois, il se confronte au forestier, au bûcheron, au charpentier, qui tous, se prétendent légitimement ami du bois. Tous ceux qui prennent soin de l'homme (le politique, le médecin, le paysan, le tisserand...) peuvent se dire son ami, et non sans quelque raison. En restant au niveau des généralités, n'importe qui peu prétendre n'importe quoi, et plus précisément, pour le sujet qui nous occupe, les sophistes, ces « faux amis » de la sagesse, ou du concept. N'est pas ainsi que la philosophie est née, afin de produire de la distinction dans l'indifférencié ? Il faut remettre de l'ordre pour juger du bien fondé des prétentions s'est dit Platon, qui a inventé l'Idée. Il faut se

consacrer à la critique de l'opinion et à l'invention d'une norme pour distinguer la vérité, annonce Épicète, contre le conflit qui met aux prises les hommes entre eux⁶.

Plus récemment, les sciences humaines, la sociologie, puis la linguistique, la psychanalyse et enfin l'informatique, le marketing créent à leur tour des « concepts » (Deleuze cite malicieusement cette curiosité qu'est « le concept d'un paquet de nouilles »). Et voici qu'apparaît maintenant la discussion philosophique avec les enfants. Peut-être est-ce, à en croire l'Inspection Générale de philosophie, le pire des prétendants, le plus sournois, qui avance derrière le masque attendrissant et les yeux charmants des enfants, et, ce qui est pire encore, au coeur même de l'institution scolaire, comme un cheval de Troie. Les enfants créateurs de concepts ?

À cet égard, il y a en effet de quoi douter, on ne saurait guère, sans risquer le délire, argumenter en ce sens. Il faut donc d'autres raisons, qui permettent de répondre favorablement à la question suivante : *En quoi la philosophie avec des enfants échappe-t-elle à la catégorie des faux amis, de ces prétendants illégitimes ? En quoi l'activité à laquelle on prétend est-elle de nature, ou d'orientation philosophique ?*

1.3. Prétentions de la philosophie à l'école

Il nous appartient maintenant de préciser ce à quoi la « philosophie à l'école » peut ou non prétendre.

Ce à quoi elle ne prétend pas :

Elle ne prétend pas, inutile d'insister là-dessus, à la « connaissance par *purs concepts*⁷ ». Elle ne prétend pas non plus à la connaissance de *l'histoire de la philosophie*, ni à la lecture assidue de ses œuvres, que l'on ne peut vraisemblablement pas aborder à l'école, même de façon prudente, avant la fin du cycle secondaire. Elle ne prétend pas enfin à la compétence *d'écriture* rigoureuse et méthodique, laquelle requiert bien évidemment une certaine maîtrise de la langue (que nombre d'élèves de classe terminale, soit dit en passant, n'ont pas beaucoup plus que les enfants). Ces points négatifs, auxquels il convient d'ajouter le manque de culture générale, résument l'essentiel des arguments opposés d'ordinaire (non sans raison) à la philosophie des commencements. Ces arguments, issus de professeurs ou de philosophes confirmés, ne sauraient être liquidés d'un simple geste agacé. Ils n'en restent pas moins académiques, tant ils portent la marque, pour la plupart, des recommandations ministérielles.

Ce à quoi elle peut prétendre :

- Elle peut prétendre, sinon à la création de concepts, du moins à une *pédagogie du concept*⁸ ; il est bien évident que la création conceptuelle ne surgit pas *ex nihilo* d'un cerveau philosophe. La création fait l'objet d'un apprentissage, dont on situe d'ordinaire le début, par un décret académique et politique, à un certain âge, sans jamais interroger la possibilité de ses commencements. Nous postulons, dans l'intention d'expérimenter, une « pédagogie du concept », qui interroge les conditions d'après lesquelles les enfants découvrent cette pratique singulière du langage que l'on nomme en philosophie « conceptualisation ».

- Elle peut également prétendre à un apprentissage du *goût philosophique*⁹. Le plus souvent, les expériences montrent que celui-ci ne tarde pas à se manifester, pour peu qu'on en crée les conditions. C'est une platitude que de rappeler qu'historiquement, la philosophie surgit comme « amour de la sagesse », comme *désir*, donc. La tradition platonicienne a suffisamment insisté sur la nature du désir comme manque (ce que d'autres traditions récuse) pour que nous puissions nous contenter de simplement l'évoquer ici. Que l'on puisse désirer la philosophie sans la posséder¹⁰, sans même, s'il faut envisager une position radicale, *pouvoir* la posséder, nul ne le contestera, assurément. Ce qui nous intéresse ici particulièrement, plutôt que la *satisfaction* d'un goût philosophique (qui peut aussi bien se faire par détournement, comme une imposture), c'est *l'apprentissage* d'un goût *proprement* philosophique ; il en découle une responsabilité, celle d'en dessiner, une fois encore, les conditions.

- Puisqu'elle ne concerne pas l'activité effectuée dans son essence, mais l'activité dans ses commencements, elle peut prétendre à une *orientation* seulement ; détournant outrageusement la formule sartrienne, nous pourrions avancer, comme une image, que l'existence de la philosophie précède son essence. Il y a possiblement du philosophique dans certaines pratiques du commencement, qui orientent la pensée en direction de l'exigence proprement philosophique. À quel degré, sous quelles conditions, voilà ce qu'il faut élucider.

- Au risque d'abuser, nous citerons encore Deleuze : « L'instauration de la philosophie se confond avec la supposition d'un plan pré-philosophique¹¹ » : les premiers philosophes ont pris le masque des Sages, ils ont opéré un détournement pour créer un plan d'immanence pure. Pour justifier sa prétention, la philosophie avec des enfants gagne à instituer son « plan d'immanence », c'est le dialogue dans l'incertitude : elle doit ainsi garantir, en termes philosophiques, le passage de la discussion au dialogue, au moins en droit. On trouvera diverses raisons de nommer cette activité didactique discussion (à visée philosophique), débat, entretien, voire même confidence ou confession, et elle pourra l'être alternativement ou simultanément selon la définition qu'on en donne et le contexte singulier de la situation didactique elle-même. En revanche, il paraît judicieux de ne pas perdre de vue la visée, ou, en termes nietzschéens, l'esprit, au sens où il parle de la Naissance de la tragédie « selon l'esprit de la musique¹² ».

Il nous appartient maintenant de préciser les frontières de cette prétention. Les catégories générales d'apprendre à penser, se connaître soi-même, s'étonner, etc., restent trop indéfinies, elles manquent de singularité pour satisfaire à notre entreprise ; celles de « problématiser, conceptualiser, argumenter » doivent être de même spécifiées, et, comme notions strictement didactiques, elles ne suffiront pas à clore notre enquête. Il nous faut tenter de comprendre, dans le contexte qui est le nôtre, ce qui procède de *la philosophie elle-même*, ce qui est propre à y conduire, et sous quelles conditions.

2. Conditions d'une légitimité philosophique

2.1. L'institution d'un milieu

L'activité philosophique implique un exercice, un travail : il lui faut un espace et un temps propres, capables de favoriser cet exercice. La philosophie, d'ordinaire, se fait dans la solitude d'un cabinet. On connaît les pages de Spinoza, qui demande à la démocratie de simplement rendre possible l'exercice solitaire de la pensée, celles de Descartes qui se retire dans un poêle, qui se réfugie à Amsterdam, pour y trouver une solitude plus grande que dans un désert, celles de Hegel, qui, dans son introduction à la *Logique*, recommande solitude et silence ; même la communauté des philosophes, celle de Pythagore et ses disciples, ou d'Épicure et ses amis, se vit marginale ou cachée ; Lucrèce recommande le bord d'une rivière sous un arbre, et l'on s'amuse à lire les critiques que ses contemporains faisaient du désordre régnant lors des enseignements de Plotin¹³. L'enseignement de la philosophie, avant l'avènement de la forme scolaire, tenait plus de la relation de maître à disciple que du cours académique.

L'institutionnalisation du cours édifiant du professeur devant une classe d'élèves prenant note est en réalité toute récente. La forme scolaire a mis en honneur les programmes officiels et les évaluations, que l'on a tendance à naturaliser, faisant fi des aléas historiques, comme si cela procédait assurément de l'essence même de l'enseignement de la philosophie. L'évidence des programmes, des évaluations et des cours magistraux est une fable politique, beaucoup mieux qu'une nécessité philosophique. Nous n'en contestons pas absolument le mérite, qui s'accommode des déterminismes et des contingences. Nous affirmons simplement qu'il existe d'autres manières possibles, et que « l'innovation », comme on dit aujourd'hui, est légitime, pour peu qu'elle reste attentive à ses implications effectives.

2.2. La détermination des conditions requises

Contre toute attente, la philosophie s'engage plus vraisemblablement sous l'empire de l'intuition et de l'affect que par l'effet d'une exigence conceptuelle. C'est en ce sens que nous avons évoqué plus haut l'idée d'un « goût philosophique ». Lorsque Aristote affirme que tous les hommes ont par nature le *désir* de connaître, il n'entend pas par là la *volonté* de conceptualiser. Il signifie un certain rapport d'interrogation au monde, un rapport *a priori* sensible, dont le premier moment est l'étonnement. Voyons ce qu'il en est.

- *L'étonnement* :

C'est ainsi sans doute le premier moment de la philosophie, et l'on connaît les lignes de Platon¹⁴, Aristote¹⁵ ou Schopenhauer¹⁶ sur ce sujet. L'étonnement est ce qui nous extrait de la satisfaction confortable des réponses données (opinion, religion, idéologie). Il y a une sorte d'étonnement radical qui porte sur le réel dans son ensemble, et qui pousse à toujours le réinterroger, à s'étonner que les choses soient ce qu'elles sont. L'enfance n'est pas en reste, qui inflige fort tôt à l'entourage dépité ses incessants pourquoi. La collection des questions qui ainsi se multiplient à l'envi est édifiante quant à la généralité de leurs objets. Et il ne fait nul doute que, en arrière fond des multiples objets particuliers ainsi visés par la curiosité, réside la réalité elle-même, en tant simplement qu'elle existe. « Pourquoi le monde ? », pourrait résumer en une interrogation l'indéfini questionnement

des enfants et à leur suite, si on ne les a pas interrompus de réponses agacées ou de reproches (à moins qu'on ne les ait rééduqués), les jeunes et les adultes. La diversité des questions, qui actualisent les étonnements, n'a d'égale que celle des champs du savoir qui les circonscrit dans des systèmes de réponses dont l'humanité est porteuse sous l'espèce de la culture. Et l'on sait aujourd'hui, pour en faire trop souvent la cuisante expérience, combien celle-ci peut se faire envahissante, voire se rendre détestable, lorsque de façon trop insistante et maladroite (disons trop « scolastique »), elle précède ce dont elle procède. Les questions philosophiques ne font pas exception, qui, chez les enfants, prennent facilement (mais pas exclusivement) un tour existentiel.

La contestation porte souvent sur l'idée que les enfants sont certes porteurs d'un questionnement premier, mais qu'il est impropre de considérer comme philosophique. On fait ainsi la critique de la thèse de Jaspers, arguant, non sans raison, de la différence remarquable entre une question et un problème. Ce n'est pas en effet que l'étonnement soit d'emblée de nature philosophique, mais on admet qu'il constitue un point d'appui, une pierre d'angle pour la possibilité des commencements. Les questions doivent être problématisées, et c'est précisément tout l'enjeu de notre recherche que de tenter de déterminer sous quelles conditions elles peuvent l'être.

- *L'exigence de vérité :*

Elle est une condition *strictement irréductible* de la philosophie. Toute exigence de vérité n'est pas nécessairement philosophique, mais toute philosophie est nécessairement recherche de la vérité. On ne peut penser en philosophie que sous l'idée d'une vérité au moins possible (contre la sophistique, ou la rhétorique). C'est un paradoxe qu'il ne faut pas manquer de relever : le fond de scepticisme, que nous avons déjà évoqué, accompagne à notre sens désormais toute entreprise philosophique, tant il paraît intenable aujourd'hui de prétendre à la connaissance d'une Vérité unique dans cette discipline. Le temps des systèmes paraît définitivement révolu, et la diversité des perspectives philosophiques coexiste sans peine, comme autant de méditations portées, avec plus ou moins de bonheur, sur le réel singulier. Mais elles ne peuvent prétendre l'être avec quelque succès que pour autant qu'elles visent la vérité, sans quoi toute philosophie ne serait que sophistique ou, au mieux, une fable séduisante.

Sur fond de scepticisme, qui réaffirme sans cesse le caractère incertain de toute entreprise de ce genre, la pensée soumet son activité à la recherche de la vérité. Contre les sophismes, qui exploitent la croyance que rien n'est vrai, contre le dogmatisme, qui repose sur la prétention que seul tel discours est absolument vrai, le scepticisme entretient la conviction que rien n'est certain (y compris cette idée que « rien n'est certain »). Se frayant une voie entre la négation de toute vérité et la prétention à la possession de la vérité, la philosophie sceptique recherche une vérité au moins possible, parmi d'autres l'étant également. Ce qu'elle implique derechef, c'est la complexité du réel en général, et du champ de la philosophie en particulier, qui admet la coexistence des contraires. En régime sceptique, le désir de vérité renonce à celui de certitude. Que toute pensée soit douteuse ne conduit pas à un renoncement à penser (ce qui caractérise le relativisme), mais au contraire à un encouragement à penser, à penser irrémédiablement dans l'incertitude. Ce double apprentissage de l'amour de la vérité et de la pensée de l'incertitude (qui lui est coextensive), constitue une condition de la philosophie, et en particulier à l'école. Condition nécessaire mais non suffisante, là encore, puisqu'il existe aussi bien de

nombreux lieux de la vérité (procès de justice, vertu morale de sincérité, connaissance scientifique etc.). Cette activité doit donc être spécifiée.

- *Le sentiment de la nécessité intérieure :*

On ne peut pas se contenter d'un semblant de philosophie, ni d'une prétention. Cette activité doit procéder d'une *nécessité intérieure*, ce qui vaut pour l'art aussi, comme le montrent Kandinsky (« cette liberté illimitée [de l'artiste] doit être fondée sur la nécessité intérieure¹⁷ »), ou la poésie selon Rilke¹⁸. En philosophie, cela consiste à éprouver le sentiment que les questions que l'on pose ne peuvent pas ne pas être. Le désir de connaître dont parle Aristote n'est pas un désir fugace, insouciant, car il engage l'art de vivre. Il est éprouvé comme une condition à l'élucidation de l'existence, à la clarification de ses confusions et au traitement de ses douleurs. Le sentiment de la nécessité intérieure croît à proportion de la puissance de vivre, laquelle se nourrit avantagement d'une perpétuelle méditation sur le réel. C'est là une condamnation sans appel de la dévalorisation de la philosophie par une dévalorisation de la vie. C'est là une récusation de toute approche scolaire des grands problèmes qui occupent l'histoire de la philosophie. C'est là une invitation au partage : faire partager aux élèves la découverte (c'est-à-dire la (re)construction) des problèmes philosophiques, qui dès lors, seront vécus, éprouvés, sur le mode de l'affect et du percept autant que sur le mode du concept.

Cela suppose que le questionnement *provienne* de l'expérience du réel, en même temps, inévitablement, qu'il y renvoie. Nous touchons là un problème didactique majeur, que l'on traduit le plus souvent, non sans quelque perplexité, par la notion de « motivation ». La technicisation croissante de cette dernière, qui aujourd'hui sollicite jusqu'aux sciences cognitives, cache mal l'impuissance pragmatique devant cette pierre de touche qui, comme le rocher de Sisyphe, ne cesse de résister aux efforts pour la maîtriser. La forme scolaire est porteuse d'une maladie historiquement transmissible, sous l'espèce de l'ennui. Et l'on s'étonne souvent de ce que, en philosophie, les enfants d'ordinaire sujets à l'indifférence, se réveillent soudain lors des discussions auxquelles ils participent de façon aussi pertinente qu'inattendue. Sans doute est-ce qu'elles satisfont, provisoirement au moins, à cette exigence impérieuse de la nécessité intérieure. Le formalisme et l'institutionnalisation risquent fort, en revanche, de la contrarier.

Voter un sujet de discussion ne suffit pas, le désir n'est pas une valeur démocratique, et un problème philosophique n'est pas un « thème », qu'il suffirait de livrer à la communication, même conflictuelle. Il s'impose comme nécessaire, de façon un peu totalitaire. La difficulté consiste à faire vivre les questions au quotidien, dans la complexité de ce qui advient et qui impose son urgence, afin de cultiver le sens de la nécessité intérieure. Car il y a fort à parier que non seulement elle s'éprouve et s'impose, conformément à la nature du désir, mais encore, et surtout dans un contexte éducatif, elle se cultive.

L'urgence de dire ou de connaître dépasse certes largement les limites de la philosophie, pour accoster en terre familière à d'autres domaines, comme par exemple celui de l'art. Il reste que, sous l'effet d'une nécessité intérieure, les enfants rôdent possiblement à ses frontières.

- *la joie d'exister* :

D'ordinaire, on s'accommode de l'existence, mais cela ne suffit jamais. D'aucuns ressentent sourdement, comme par effraction permanente, un besoin souverain de joie, irréductible aux « joies de l'existence ». C'est que radicalement, il est question de *la joie d'exister*. Tous, et quelles que soient les circonstances, nous sommes en attente d'une joie impérieuse, dont le désir insistant nous habite. Comme un naturel qui, comme on dit, revient au galop dès qu'on le chasse. Qu'est-ce qui nous fait courir, pourrait-on par métaphore demander, sinon la satisfaction, aux modes infinis, de ce besoin ?

Par défaut, et sous l'effet de la souveraineté du besoin, on choisit souvent des solutions ersatz, comme disait Freinet, ou une fuite dans le divertissement, pour reprendre un mot de Pascal. L'éducation consiste à se donner les ressources d'une puissance d'exister dont l'exigence s'impose envers et contre tout. Nous sommes d'ailleurs souvent surpris par notre capacité à nous réjouir dans des circonstances qui, raisonnablement, recommanderaient la gravité, voire la préoccupation. C'est que la joie déborde souvent largement les causes qui pourraient l'expliquer, pour atteindre à un niveau de généralité qui rappelle le réel tout entier. Parce que, plus qu'un sentiment qui découle de son origine, la joie est un affect, une puissance. Ce que Spinoza conceptualise dans *l'Éthique* comme l'accroissement de la puissance d'exister.

La philosophie est une pratique éminente de cette puissance. Avec les enfants notamment, par l'effet d'élucidation et la force de compréhension qu'elle provoque, par l'interrogation qu'elle fait porter sur les *pathos* et leurs confusions, par les outils critiques qu'elle permet de construire, par les problèmes pertinents dont elle autorise l'élaboration, par le lien d'amitié dans le travail qu'elle implique, par les effets d'émancipation qu'elle induit, elle constitue, en droit au moins, une véritable pratique de la joie par la connaissance. Il est vraisemblable que, pour cette raison, on puisse l'articuler à l'expérience de la nécessité intérieure citée plus haut. Éprouvant la capacité de cette activité à accroître la joie d'exister, sa pratique est progressivement ressentie comme une urgence.

C'est là un second paradoxe de la philosophie : la possible coexistence de la joie et de la lucidité, eut égard au caractère tragique du réel. La recherche de la vérité ne conduit qu'éventuellement à un sentiment de satisfaction du monde, le plus souvent au constat de son insuffisance manifeste, quand il ne s'agit pas des horreurs qu'il comporte. Que l'examen lucide du réel tel qu'il apparaît, tragique, puisse néanmoins s'accompagner de joie en dit suffisamment long sur la nature de celle-ci : celle d'une puissance, plutôt que l'effet d'une cause qui nécessairement l'expliquerait. La joie d'exister, également, rôde aux frontières de la philosophie qui conduit, à en croire les Anciens, à la sagesse.

3. L'ingénierie des philosophes

3.1. Question, problème, concept :

L'ingénierie des philosophes n'est pas celle des physiciens, des peintres ou des musiciens. Les scientifiques, comme les philosophes, construisent des problèmes, ce que

rappelle par exemple Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*, écrivant que c'est le sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. De même pour le concept, ce qui a valu à Deleuze les pages citées sur la distinction entre *concept* philosophique et *fonctif* scientifique : prenons par exemple celui de force qui, en grec, se distingue comme *energeia* de celui de « puissance de subir », de *pâtir* (*dunamis*). La force est la puissance en acte, et on trouve, par exemple chez Aristote¹⁹, un travail de conceptualisation philosophique de cette notion. Cette même notion est reconstruite dans un contexte problématique très différent par, disons, les moralistes, qui traitent de la « force d'âme », caractérisant la constance dans l'action, la capacité à résister aux tentations et aux vices, en somme, comme d'une vertu morale. En physique mécanique, le concept de force désigne ce qui est susceptible de modifier l'état de mouvement ou de repos d'un corps, et se mesure par des moyens mathématiques. Dans tous les cas, il y a à la fois *question* (quelle différence entre une force et une puissance ? Comment résister aux tentations ? Comment mesurer le mouvement d'un corps physique ?), *problème* (la pensée de l'action, les conditions de la vertu, les mouvements des corps), et *concept* (la force). Mais alors, qu'est-ce qui les distingue, et comment définir le concept de concept en philosophie, ou ceux de question et de problème ?

Concernant la question, ce qui nous intéresse particulièrement est de savoir ce que l'on en fait, qui la pose et pourquoi. Au quotidien, certaines questions performatives invitent à consulter des informations disponibles pour apporter une réponse simple et pratique : en demandant l'heure, j'invite mon interlocuteur à consulter sa montre, pour le temps qu'il fait, les annonces météo, pour une règle de grammaire, la mémorisation des leçons. En psychanalyse, une question renvoie éventuellement à un désir refoulé, et, plutôt qu'une réponse, appelle une interprétation de ses motifs inconscients. En sciences, elle sollicite une démonstration ou un protocole d'expérimentation. En philosophie, elle rend compte de la possibilité d'un problème. La question « qu'est-ce que la liberté ? » ne donne lieu en philosophie ni à la consultation d'un registre (et l'on se plaint souvent du traitement scolaire d'une question comme « qu'est-ce que le concept de liberté chez Descartes ? », qui trouverait comme réponse, au lieu de l'élaboration d'un problème, une collection de points de doctrine), ni à l'interprétation d'un symptôme qui expliquerait pourquoi le sujet pose cette question, ni une démonstration mathématique non plus qu'une expérimentation scientifique.

Les questions des philosophes (qui ne sont pas de simples interrogations) renvoient à des *problèmes*²⁰, qui doivent être, comme en sciences, construits. La spécification ne tient donc pas nécessairement dans le type de question, de problème ou de concept (le choix deleuzien de réserver le terme de concept à la philosophie ne nous éclaire sur la nature de celle-ci que pour autant que la notion de concept est précisément conceptualisée, et philosophiquement problématisée), mais dans leur définition et dans leur usage. La question, par exemple, « crois-tu en dieu ? » peut donner simplement lieu, dans une préoccupation simplement informative ou de curiosité, à une réponse sommairement affirmative ou négative, elle peut également être convertie en problème : un problème du quotidien, consistant, plutôt que de répondre, à demander pourquoi cette question est posée, un problème philosophique, qui pourrait porter sur ce qui justifie le désir de croire en dieu. On le comprend un peu par cet exemple, ce n'est pas la question qui est d'emblée philosophique ou non, c'est la manière de la traiter (qui, en dernière analyse, peut

consister à transformer une question dont la formulation ne convient pas à la fabrication d'un problème).

En situation réelle, et non pas idéale, les déterminations affectent inévitablement les choix. Dans l'idéal, on peut aussi bien décider de traiter le concept de force selon une modalité philosophique ou scientifique (ou même, comme l'âne de Buridan, ne rien décider du tout et en mourir). Dans le réel, il en va tout autrement. Lorsqu'un enfant étonné ou émerveillé demande pourquoi les étoiles existent, c'est la situation qui commande une réponse plutôt scientifique, poétique, ou prosaïque (« j'en sais rien, t'as qu'à demander à ton père »). On imagine tout à fait le ridicule du professeur des écoles qui, à tout prix, tel un philosophe souffrant tout à coup de démence, transformerait toutes les questions enfantines en problèmes. En revanche, et pour la même raison (le caractère contraignant de la situation réelle), il est parfaitement légitime de s'y appliquer dans une situation didactique favorable, dite de « discussion à visée philosophique » par exemple. C'est pourquoi elle ne peut pas être une discussion ordinaire : car on discute le plus souvent sans même savoir de quel problème, de quelle question il s'agit. Chacun parle à son tour pour donner un avis, une opinion, produisant ainsi du consensus (convention par laquelle on substitue aux questions de simples interrogations), par la circulation de l'information.

Il y a donc avant tout un effort de *discrimination* à accomplir, qui consiste à tenter de savoir *de quoi on parle*²¹. Un livre de philosophie, un cours d'université, une dissertation, et, au même titre, une discussion philosophiques commencent inévitablement ainsi : circonscrire un objet d'examen. La technicité des trois premiers n'a rien de commun avec le processus tâtonnant et incertain de la dernière, et cela explique le bien fondé des réserves exprimées à l'encontre de la pratique de la philosophie à l'école (mais pas pour autant les éventuelles condamnations). Dans le même mouvement, cela indique suffisamment la voie à suivre : examiner en quoi on peut légitimement (ou non) prétendre à la philosophie, c'est-à-dire à un processus de construction de problème et d'élaboration conceptuelle ; ou autrement, étudier ce que l'on fait des questions qui se posent.

L'histoire de la philosophie, et cela fait tout son prix, nous enseigne la culture des grands problèmes de l'humanité (au moins de celle qui philosophe, si cette précision a du sens). On a pu dire, non sans quelque exagération sans doute, qu'après Aristote, tous les problèmes philosophiques étaient déjà posés. Ce qui laisse entendre que la philosophie n'est qu'une interminable méditation sur les mêmes questions qui, de façon toujours renouvelée, se posent aux contemporains qui se succèdent. Il suffirait alors de les lister en d'en établir un programme, à la manière des thèmes et notions de la classe de terminale. La réalité est fort heureusement beaucoup plus complexe que cela et d'ailleurs, cela ne nous avancerait guère que de l'admettre : puisque, s'agissant des enfants (ou des novices en général) l'histoire de la philosophie requiert beaucoup trop d'expertise pour satisfaire aux conditions de l'initiation.

Disons alors que la création de concepts est rendue nécessaire par les *questions*. Le philosophe pose des questions. Ces questions renvoient à des problèmes. Inversement, concevoir un problème, c'est expliquer pourquoi une question se pose, et pourquoi elle se pose universellement. Lorsque des enfants se demandent par exemple pourquoi ils

grandissent, ils posent une question, qui peut prendre une formulation plus générale comme « qu'est-ce que grandir ? ». Dès lors, partant de leur propre expérience, particulière, de ce fait que de toute nécessité ils grandissent, ils interrogent un phénomène universel. Ce phénomène, celui, disons biologique, de la croissance des organismes vivants, y compris l'espèce humaine, pose, dans le cas précisément de l'espèce humaine, des problèmes spécifiques extrêmement nombreux. Cette multiréférentialité constitue le point d'origine, considérablement large, du questionnement. La discussion va donc se passer à tenter, dans ce fouillis d'éléments relatifs, de construire un problème et de le circonscrire. C'est ce que font les philosophes, forts de leur expertise. C'est ce que s'efforcent de faire les novices, malgré leur défaut d'expertise : il leur manque, en effet, cette ingénierie philosophique dont disposent les experts. Il leur manque également les références de l'histoire de la philosophie. C'est pourquoi on ne peut prétendre qu'à des *commencements*, et non pas à la philosophie, au sens plein du terme.

3.2. Objet et méthode

- *La philosophie a un objet propre :*

C'est le réel, le réel dans son ensemble²². Elle n'est pas seulement, comme on le dit souvent depuis Victor Cousin dans un contexte académique, la discipline qui couronne les études, parce qu'elle serait sans objet propre (ce n'est qu'un postulat académique). L'ensemble du réel ne comprend pas seulement les savoirs que la culture a produits. Il inclut la vie singulière de chacun (en tant qu'elle est porteuse de savoirs, de vécu, de croyances, mais aussi comme mystère, comme incertitude, comme choix). La vie singulière, ce ne sont pas les petites affaires de chacun. Ce sont les problèmes singuliers qui renvoient à l'universel, la vie étant inscrite dans le réel (une histoire, une société, une culture, une nature etc.). La philosophie interroge donc en général des rapports (au réel tout entier), et en particulier son rapport à elle-même. Que la notion de « réel » soit éminemment problématique, cela ne fait aucun doute, et une partie du travail philosophique consiste précisément à en interroger le sens. Mais que la philosophie n'ait pas d'objet, cela est une billevesée, qui ne nécessite pas de s'y attarder.

L'étendue des questions « enfantines » est très grande, comme le montre l'expérience. Les enfants, spontanément, appréhendent le réel comme un tout (ce que précisément les contradicteurs leur reprochent). À considérer la manière et la facilité avec laquelle ils vagabondent au sein de la totalité de ce qui se présente à eux, on ne se risque pas trop à dire qu'ils ont une pratique familière de ce qu'on l'on nomme le réel dans son ensemble, et qu'ils conçoivent dans la complexité. La tentation analytique cartésienne, de mettre de l'ordre dans tout ça, devra être maîtrisée avec attention, pour ne pas perdre de vue la double contrainte de cet état de fait : en premier lieu, c'est ainsi que les enfants pensent, et vouloir les conduire autrement provoque d'inévitables mutilations de l'activité intellectuelle ; en second lieu, c'est en quelque chose un privilège, que de pouvoir penser d'emblée dans la complexité. On ne pense bien entendu jamais le réel dans son ensemble, à moins de le conceptualiser, à la manière de Clément Rosset par exemple, comme « objet singulier ». Dire que le réel est l'objet de la philosophie n'implique pas pour autant qu'on le pense nécessairement toujours dans son ensemble, et il est inévitable que l'on opère, en particulier par le travail de problématisation, des découpages afin de circonscrire un objet

particulier pour l'étude (ainsi la philosophie politique, morale, l'épistémologie, etc.). Mais le *parcours* de la pensée qui construit son objet²³, au moins en droit, ne s'impose pas en philosophie de frontière *a priori*. C'est un fait que le parcours de la pensée enfantine est particulièrement vagabond. Ce vagabondage, au sein du réel comme objet pour la philosophie, nous invite à poser la question, si plurielle dans son histoire, de la méthode.

- *La philosophie a-t-elle sa méthode ?*

Elle a tout au moins son moyen : le travail de la raison, et plus particulièrement du concept, qui est une activité de la pensée. Son matériau, c'est le langage. Nous avons évoqué quelques *conditions*, mais peut-on parler de *méthode* ? Venant spontanément à l'esprit de tout un chacun, la référence cartésienne s'impose, qui invoque les développements des *Règles pour la direction de l'esprit* ou du *Discours de la méthode*, et notamment les quatre principes du deuxième Discours. Celle-ci rencontre les intrications de la démarche *more geometrico* de Spinoza, et cette belle formulation du primat de la vérité : « la vraie méthode ne consiste pas à chercher la marque à laquelle se reconnaît la vérité après l'acquisition des idées ; la vraie méthode est la voie par laquelle la vérité elle-même (...) [est cherchée] dans l'ordre dû²⁴ ». Autant dire qu'il n'y a pas de méthode de la vérité ni donc de la philosophie. Car si *la* méthode était, par exemple, la méthode cartésienne, il n'y aurait de fait pas beaucoup (et probablement plus) de philosophes. Fût-elle celle de Bergson, très différente, ou de Nietzsche, qui l'est plus encore, il n'y aurait pas beaucoup de textes dans les manuels scolaires, ni d'ouvrages aux rayons « philosophie » des librairies ou des bibliothèques.

On retrouve simplement la vérité comme exigence de la raison, même lorsque la philosophie trouve, comme chez Épicure par exemple, sa finalité en dehors d'elle-même, comme « activité qui, par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse ». Des discours et des raisonnements : il y a *un usage de la raison proprement philosophique*, auquel le raisonnement ne suffit pas ; les sophistes aussi ont des raisonnements, et produisent des discours, les avocats qui défendent les coupables, les menteurs, les délirants aussi. Clément Rosset affirme que la philosophie elle-même s'y connaît en sortilèges²⁵. Le raisonnement, les « chaînes de raison », ne suffisent pas à faire de la philosophie. Par exemple, dieu fait l'objet de discours religieux aussi bien que philosophiques, et, sous l'exigence de la raison, de la théologie rationnelle. Nietzsche par ailleurs, que l'on cite souvent dans ce contexte, invente une pratique très singulière du discours dont on ne peut, sauf folie, nier la nature philosophique. Décidément, la seule « méthode » qui vaille semble être celle de l'incertitude. Disons plutôt qu'il s'agit là d'une *condition* que d'une méthode, si l'on veut conserver à ce dernier terme son sens ordinaire. Où l'on retrouve le fond d'irréductible scepticisme sur lequel l'activité philosophique s'exerce inéluctablement. Convoquons à nouveau Desanti : « Je n'ai pas de terre ferme sous les pieds et je n'en entrevois aucune où je puisse aborder un jour pour y séjourner tranquille, y jouir en paix du souvenir de mes voyages et les raconter sans autre souci que « rhétorique ». En quelque lieu que je parvienne, il me faut encore voyager, et par conséquent remettre en mouvement l'ordonnement de mes anciens paysages²⁶ ».

S'il y a bien des méthodes en philosophie (contester absolument l'idée de méthode serait aussi péremptoire que de n'en reconnaître qu'une seule), elles s'élaborent toutes sur

fond d'incertitude, dans le même mouvement où la pensée se construit sur fond de scepticisme. Ce que confirme encore le philosophe : « Dans le travail de la pensée, tout voyage s'annonce sur un fond de vagabondage qu'il faut assumer et traverser pour trouver sa route – qui n'est pas tracée d'avance. Il faut tâtonner pour découvrir le point d'entame propre à ouvrir un chemin : lequel chemin peut se perdre, revenir sur lui-même, se fondre dans l'épaisseur de l'ombre. Alors on recommence, on cherche un autre point d'entame qui s'il convient, n'achève rien pour autant²⁷ ». C'est la méthode de la complexité, qui se retrouve ici dans le champ philosophique. Ceci nous rapproche du problème didactique : l'exigence de rationalité du discours constitue l'une des principales limites que l'on reconnaît d'ordinaire aux enfants, compromettant leur entrée en philosophie. La question consiste dès lors à demander s'il n'est pas possible de mettre en œuvre une « certaine forme de rationalité », suivant les tâtonnements dans une démarche complexe, que l'expérience pourrait identifier ? Est-ce que, et éventuellement sous quelles conditions, les enfants peuvent participer au voyage vagabond, pour reprendre l'image de Desanti citée plus haut ?

4. Vagabondages

4.1. Le franchissement du seuil

Étant entendu que la philosophie n'est une activité ni naturelle, ni spontanée, le problème didactique consiste à comprendre comment le discours (enfantin en l'occurrence) est susceptible d'évoluer en direction de ce que l'on reconnaît (de manière problématique) sous le nom de philosophie. Il est donc question de l'étude d'un cheminement en direction d'un changement de régime, dans l'incertitude, de la nature de ce « vagabondage » dont parle Desanti (lequel ne peut pas être défini ni décrit de façon générale, non plus qu'analysé sous l'idée d'une méthode linéaire).

Ce changement de régime, Jean-Toussaint Desanti l'a particulièrement bien illustré dans l'ouvrage cité, par la notion du *seuil*, et sa forme culturelle corse du *mutale*²⁸. Son franchissement n'était pas indifférent, et s'accompagnait de règles matérielles et symboliques. Notamment, les passants de retour du travail, qui souhaitaient entrer dans une demeure pour se régaler de la soupe qui toujours mijotait dans une marmite en fonte, devaient laisser à l'extérieur leurs outils et leur fusil ; il fallait se dépouiller pour passer et se joindre aux convives. De même en philosophie : le franchissement du seuil, l'entrée en philosophie, n'est pas sans conditions, ni sans règle du jeu. Sans doute, d'ailleurs, est-ce le propre de tout travail d'écriture, que d'aménager un seuil à franchir pour pouvoir commencer, et les multiples témoignages des écrivains quant à leurs rituels d'écriture font signe en ce sens. Mais plus fondamentalement, en deçà de la séance elle-même, l'entrée en philosophie exige un certain dépouillement et l'adhésion à diverses conditions : « quiconque traverse un *mutale* doit accepter de se plier aux exigences de l'intérieur²⁹ ».

Le dépouillement, ce sont les savoirs acquis, les certitudes, les croyances et, sans doute, jusqu'aux performances du langage lui-même lequel, fier de ses prérogatives et de sa puissance de persuasion, de son art de l'argumentation, doit se mettre à l'école de la simplicité et de la vérité. Philosophie n'est pas logique, non plus que sophistique. Le

philosophe, et comme lui l'apprenti, doivent déposer contre le mur d'entrée leurs outils et leurs fusils. Les conditions, c'est avant tout le sérieux, et l'exposition de soi-même. Comme le font les joueurs de cartes de l'enfance de Desanti, qui déposaient leur arme à côté d'eux en signe d'avertissement, les prétendants à la philosophie doivent prendre leur activité au sérieux : pas question de tricher avec la vérité, pas question de s'accommoder avec la cruauté du réel. Quant à l'exposition de soi-même dans le jeu, voici ce qu'il faut lire : « À chaque coup, la parole qu'il prononce, d'autres – ses joueurs associés – la lui prennent pour la lui renvoyer. Chaque joueur ici s'expose dans sa parole et se compromet comme sujet parlant. Il compromet ses croyances, ses savoirs, sa mémoire et jusqu'à sa passion d'un jeu dont le sens ne lui est pas transparent³⁰ ». La plupart du temps, les « autres joueurs » sont les philosophes (bien souvent disparus) à travers leurs œuvres. Mais dans le cas de la discussion à l'école, les autres sont bel et bien présents, bien que principalement sans expertise. Il n'en reste pas moins que, s'ils veulent entrer en philosophie, ils doivent eux aussi s'exposer sans réticence ni subterfuge.

Les commencements ont également leur seuil. Cette exposition de soi-même, qui s'accompagne de dépouillement et de sérieux³¹, ce franchissement, passent par une mise en mouvement qui porte la marque des ruptures et de l'incertitude. « Il me paraît en effet nécessaire, dès que des connexions conceptuelles risquent de devenir habituelles, de m'efforcer de les briser. [...] J'ai ainsi appris à travailler d'une manière méthodiquement *a-méthodique*, qui peut passer pour vagabonde ou anarchique. En vérité, elle empêche de ronronner dans les concepts et préserve, avec la souplesse des connexions, le sérieux et la liberté du jeu³² ». La mise en mouvement qui provoque le franchissement du seuil, suppose, en philosophie, un autre type d'exigence, la perpétuation du mouvement ainsi engagé. *Méthodiquement a-méthodique* n'est pas une formule simplement plaisante. L'expression de Desanti signale bien l'enjeu dans une évolution que nous dirons non linéaire de la recherche philosophique, qui est tout sauf fantaisiste ou banale. L'« a-méthodique » ne recouvre nulle nonchalance, car il a sa méthode, qui progresse, avec beaucoup de précautions et de dynamisme, dans l'incertitude.

Cet engagement consiste à briser la trame ordinaire des pensées, il s'efforce de donner, « dans un moment de discontinuité radicale, accueil à l'irruption de la norme du vrai, et de s'y plier [...] ³³ » pour, en interrompant une forme de continuité afin d'en accueillir une autre, entrer dans le régime de la vérité, et s'y maintenir à tout prix, quoi qu'il en coûte. L'inquiétude ne manque pas, dont témoigne par exemple Spinoza en préambule de son *Traité de la réforme de l'entendement*, lorsque, recherchant un bien véritable dont la découverte produirait une éternité de joie continue et souveraine, il affronte ce risque de perdre une chose certaine pour une autre encore incertaine. Il lui a fallu pour cela se résoudre, *s'engager* radicalement, en rupture. Non pas en forme de divertissement, mais en s'exposant soi-même, *essentiellement*. L'enjeu ? On ne peut plus déterminer : « l'institution d'une vie nouvelle ».

Comme on le voit ici, franchir le seuil de la philosophie n'est pas une affaire de fantaisie, même si l'on peut, comme le recommandent Épicure, Montaigne, Pascal ou Nietzsche, en rire. Si le dépouillement est de règle, c'est qu'il convient d'aborder sans artifice et sans présomption ce qui se présente dès lors comme un véritable chantier, en quoi consiste la *technè tou bion*, l'art de l'existence. Un art qui exige de s'affronter au réel en

vérité. Voilà ce qu'il convient de méditer en s'y engageant, et avant d'y engager les enfants, ou les novices en général. Loin des effets de mode que peut éventuellement provoquer la vogue de la « DVP » et des « cafés-philo », les commencements, pour mériter le nom de philosophie, devront se plier aux injonctions du *mutale*. Rôder aux frontières de la philosophie et, autant que possible, franchir le seuil : tel pourrait être, métaphoriquement, le contexte de l'entreprise.

4.2. Analyse des caractéristiques

Il reste, pour tenter de circonscrire les frontières, à séparer ce qui, dans l'activité, procède de manière indivise du tout. Ce sont les caractéristiques *historique, critique, radicale* et *complexe*. Nous nous contenterons de les énoncer par souci de concision.

Le caractère *historique* de la philosophie ne présente pas de difficulté particulière, puisqu'il est, à première vue, de l'ordre des faits. Nous en voulons pour preuve au moins 2 500 ans de traditions et d'œuvres majeures, qui constituent, pour filer la métaphore de Desanti, « l'argent du jeu ». Car la philosophie s'exerce dans la remise en mouvement perpétuelle des œuvres philosophiques, la méditation des produits de la pensée. L'historique, à y regarder de plus près, ne réside pas dans la collection inerte d'un corpus d'ouvrages et d'idées qu'il faudrait simplement préserver du temps et de l'oubli, mais caractérise une *activité* : celle qui fait de la lecture des œuvres le lieu même de l'élaboration philosophique. Mais alors, objectera-t-on par un argument de logique élémentaire, les premiers philosophes qui, par la force des choses, n'étaient précédés d'aucune histoire, n'étaient-ils pas philosophes pour autant ? Que fait-on, par ailleurs, des prétentions pour l'enfance, évidemment incapable de lecture experte, à philosopher ? C'est que l'historicité de la philosophie est elle-même historique, et que l'on ne philosophe plus tout à fait de la même façon après Socrate, Spinoza ou Nietzsche, qu'avant eux. Les modalités de la philosophie procèdent de la philosophie elle-même, en tant qu'engagée dans un processus historique qui en modifie les données. D'ailleurs, les commencements historiques de la philosophie ne sont pas *ex nihilo*, et l'on connaît bien les multiples références des premiers penseurs : ils avaient aussi leur argent du jeu. Les enfants ? Admettons qu'en ce sens, ils ne puissent que rôder aux frontières. Ce qui n'empêche nullement, sous d'autres conditions, de rôder effectivement, voire de franchir le seuil. Ils ont également leur argent du jeu, qui est, nous l'avons évoqué, leur expérience de vivre. Cela fait quelquefois, selon le jeu, un petit pactole. Nul doute qu'à propos de l'essence, des modes et des attributs, ils aient fort peu à miser. Mais il est d'autres parties auxquelles ils pourraient fort bien se joindre.

La dimension *critique* découle de la précédente, en ce que lire n'est pas essentiellement comprendre et expliquer, mais décontextualiser et recontextualiser. La philosophie n'est pas l'exégèse. L'appropriation d'un premier concept ne vaut que pour autant qu'elle favorise la création d'un second, laquelle provoque à son tour des phénomènes d'émergence et de rapports nouveaux, eux-mêmes à leur tour objets de l'activité critique. Cette activité ne s'exerce bien entendu pas seulement sur le produit des œuvres philosophiques historiques. Elle soumet à ce que Kant a nommé le « tribunal de la

raison³⁴ », l'ensemble de nos connaissances, mais aussi de nos croyances, de nos représentations, de nos valeurs, dans un interminable travail d'examen.

Cette manière de critique appelle une troisième caractéristique de la philosophie, qui est d'être *radicale*. Son activité ne connaît aucun arrêt qui, au risque du désenchantement, manifeste une stricte préoccupation de vérité quoi qu'il en coûte. L'effort de lucidité s'attaque aux toutes puissances de l'illusion, qui ne ménage pas les philosophes eux-mêmes, lors même qu'ils sont engagés dans leur travail de vérité. La contestation des contemporains, philosophes de la sagesse tragique³⁵, n'épargne pas les constructions conceptuelles d'un Descartes ou d'un Kant, auxquels on reproche précisément, contre toute attente, leur manque de radicalité ; ils sont désignés comme incapables de renoncer à l'idée de dieu qu'ils se sont au contraire évertués à défendre, ou de ne pas céder à la tentation du double. La philosophie soumet à la critique y compris les vérités dont nous avons besoin pour vivre, tout ce dont nous sommes faits, et le tissu de notre présence au monde. S'exposer soi-même, et sans réticence aucune, voilà ce qu'est philosopher. « De quelle radicalité les enfants, les novices en général, sont-ils capables », revient en somme à demander « de quelle philosophie sont-ils capables ? ». Nous mesurons bien le caractère équivoque de cette affirmation, s'agissant de notre projet de philosopher avec les enfants. Mais, à caractériser la philosophie, nous démériterions à ne pas l'affronter, sous prétexte qu'il nous dérange.

Ce travail critique est non seulement radical, mais également *complexe*, ou pour le dire autrement, totalisant. Il engage, nous l'avons précisé, l'ensemble de nos connaissances, de nos valeurs et de nos croyances. Il est radical en tant qu'il interroge toujours plus avant et quoi qu'il en coûte chacune de nos représentations, il est totalisant en ce qu'il les emporte toutes dans le même mouvement. En philosophie, aucun concept, aucun problème n'est isolé, chacun renvoie toujours à un autre, ou à un réseau problématique. C'est ainsi que Deleuze a pu élaborer une activité philosophique « par le milieu ». Puisque tous les concepts sont liés entre eux, peu importe par où on les construit et par où on les aborde, agencés qu'ils sont dans un plan d'immanence. Là où la science isole son objet, la philosophie crée et s'insinue dans des réseaux conceptuels. Cette caractéristique est plus immédiatement perceptible dans la discussion avec des enfants. S'interrogeant sur la crainte, ils inclinent insensiblement vers la solitude, puis l'amitié ou encore la mort ; chacune de ces notions, pour peu qu'on s'y expose, renvoie de proche en proche à des expériences vécues ou d'autres questions, existentielles par exemple, qui provoquent l'étonnement. S'agissant, disons, de l'amitié, on s'interrogera sur ce qu'est l'amour, puis sur ses conditions, abordant alors la question des illusions ou du désir, et ainsi de suite, dans une chaîne ininterrompue de rapports. Le problème, non pas philosophique mais didactique, consiste alors à déterminer les conditions d'après lesquelles une telle activité procède bien du champ philosophique, et permet effectivement l'élaboration méthodique (méthodiquement a-méthodique) et progressive de la rationalité. Ici, et très tôt, le questionnement porte (en droit) sur tous les objets du réel, et sur le réel lui-même.

4.3. La visée des philosophes : diversité des conceptions

On n'aurait pas achevé la circonscription des frontières sans s'être interrogé sur ce que vise la philosophie. Pourquoi philosophe-t-on ? À l'évidence, de nouveau, la réponse à cette question devra souffrir l'assomption de la pluralité. On ne trouvera pas de solution unique qui rassemble la totalité des penseurs et l'ensemble de l'activité philosophique sous une même idée. Et en répondant à la question « qu'est-ce que la philosophie ? » par « l'activité qui crée des concepts », Deleuze ne dit rien sur ce qu'elle vise. Pourquoi cette création de concepts ? Sa réponse est sans ambiguïté, et renvoie à leur réflexion ceux qui, de manière un peu empruntée, prétendent qu'elle ne sert à rien : « la réponse d'après laquelle la grandeur de la philosophie serait justement de ne servir à rien est une coquetterie qui n'amuse même plus les jeunes gens³⁶ ». Elle travaille (autrement que l'artiste et le savant qui, avec leurs moyens propres, en font autant) à dépasser la satisfaction naïve de l'opinion ; on philosophe pour nuire à la bêtise, *contre le chaos* que l'on affronte et *contre l'opinion*³⁷. Il convient de comprendre cette conception deleuzienne de la visée comme une modalité du jugement problématique³⁸ et non pas apodictique³⁹, ce que la haine de l'incertitude nous induirait à croire. Car aussi bien d'autres jugements sont possibles, comme le montre Pierre Hadot, à propos de la philosophie antique, qu'il conçoit comme exercice spirituel préparatoire à la sagesse⁴⁰. Épicure, nous l'avons évoqué, pense qu'elle nous procure, par des discours et des raisonnements, la vie heureuse. Marx la convertit en une puissance au service de la transformation du monde. Marcel Conche affirme que, comme recherche de la vérité, elle est signifiante par elle-même, quoi qu'il en soit d'un aboutissement ; elle conduit néanmoins, selon lui, à « rendre les armes à l'amour⁴¹ ». La visée n'est pas l'essence. La philosophie peut trouver, comme l'explique ce dernier, sa finalité *en elle-même* : la visée est dans ce cas conforme à l'essence. Elle peut aussi la concevoir, comme le montre Pierre Hadot, *hors d'elle-même* : la sagesse comme visée, par exemple, indique suffisamment qu'elle n'est pas encore atteinte.

Comment, alors, faire de la philosophie à l'école ? Les programmes de l'enseignement secondaire et universitaire ont résolu de ne pas trancher, et commandent l'organisation d'un cours qui respecte et initie à la pluralité des conceptions et des doctrines. Il appartient alors à chaque élève ou étudiant, en connaissance de cause, dans un effort pour penser par lui-même, de se déterminer. La philosophie à l'école est plus problématique, puisqu'on ne présente, la plupart du temps, aucune doctrine. Les divers courants qui déjà semblent se dessiner (sous les figures de Lipman, Tozzi, Lévine...) apportent un premier élément de réponse par les faits. Que chacun se détermine pour la visée n'empêche pas un effort partagé quant à la nature de cette activité, dont nous avons tenté de dessiner les contours, même si, il faut bien le constater, les orientations de la visée impliquent inévitablement certaines incidences sur les exigences didactiques. Par exemple, selon que, comme Jacques Lévine, on signifie une intention à orientation psychologique existentielle, ou, comme Michel Tozzi, démocratique-philosophique, les actes, et notamment les gestes d'enseignement par lesquels cette intention se manifeste sont déterminés par elle.

4.4. Orientations pratiques

Les premières années d'expérimentation sont encourageantes et, sous réserve de certaines exigences dont cet article fait en partie état, elles permettent de construire les linéaments d'une didactique favorable à une pratique pédagogique éclairée. Les différentes

conceptions convergent, malgré leurs différences, vers le modèle de la discussion philosophique, privilégiant donc largement l'oralité. Les discussions se tiennent en classe de manière régulière, sur la longue durée, et rassemblent les élèves disposés les uns face aux autres (en cercle, en carré, à leurs tables ou assis au sol, etc.). Quel que soit le dispositif, ils sont invités à prendre en charge un problème philosophique, surgi du quotidien à l'occasion d'un événement ou de la lecture d'un texte, en général formulé en question (qu'est-ce que l'amitié ? Que faire devant la mort ? Peut-on être heureux ? etc.). C'est la discussion tout entière qui permet l'élaboration progressive du problème, à partir des représentations premières. L'analyse des transcriptions des enregistrements montre que cette élaboration reste le fait du groupe qui en est le plus souvent le véritable dépositaire. Le processus, pour être efficient, progresse de manière aléatoire : la pensée ne se construit qu'en faveur des interactions, lesquelles sont, dans leur contenu, imprévisibles. L'apprentissage à penser est donc un apprentissage à penser ensemble, dans l'incertitude, le doute, et l'effort de vérité.

Dans ces conditions, l'action du professeur est déterminante : il ne programme pas des contenus de savoir, il pratique la réticence didactique. Son action porte sur l'exigence intellectuelle et non pas sur la construction d'un savoir prédéfini, il contraint la démarche interrogative pour favoriser l'habileté critique, la rigueur conceptuelle pour accroître la compétence linguistique, le souci d'exactitude pour contrarier les confusions. Il déploie doublement des stratégies *d'accompagnement* et de *contrainte* : les premières encouragent l'expression (« très bien ; d'accord ; continue »), soutiennent le discours (« donc, toi tu dis que... »), protègent la parole (« laissez-lui le temps de finir... ») ; les secondes accueillent et valorisent l'idée (« voilà une idée importante, vous avez entendu ? »), reformulent (« ce que tu es en train de dire, c'est que... »), incitent à la définition (« tu viens de donner une définition de ; est-ce que tu pourrais maintenant définir... »), synthétisent l'avancée de la réflexion (« voilà où nous en sommes... »), rappellent la question initiale, demandent des précisions (« est-ce que tu veux dire par là que... »), des distinctions (« quelle différence fais-tu entre... et... »), mettent en évidence un argument contraire (« toi tu dis que... mais elle, elle pense que... »), effectuent des contraintes argumentatives (« mais tu disais le contraire tout à l'heure ; il faut que tu te justifies ; mais comment tu es sûr que... »).

Il importe qu'à l'issue d'une discussion, même éventuellement aporétique (quoi de plus légitime en philosophie ?), les élèves se séparent avec le sentiment d'avoir partagé un effort de vérité à propos du réel. Il importe qu'ils se soient donné des outils, même modestes, pour mieux penser, pour ne plus se contenter des évidences et débusquer les confusions derrière les certitudes ordinaires. Il importe qu'ils aient, à l'occasion de ce travail, fait l'expérience de la *philia*, de la communauté de pensée dans l'amitié. Il importe enfin, et cela engage la pratique scolaire (et la pédagogie) tout entière, qu'ils trouvent en classe, au quotidien, les occasions et les moyens de mettre leur effort de pensée à l'épreuve du réel. Qu'après avoir pensée leur vie, ils puissent vivre leur pensée, et inversement.

Conclusion

Ces quelques paragraphes n'ont pas d'autre ambition que de contribuer à informer le débat, parfois trop idéologique, à propos des nouvelles pratiques philosophiques à l'École et dans la Cité. Nous souhaitons qu'il se poursuive avec plus de maturité, en substituant aux anathèmes sans appel et aux prétentions parfois inconsidérées, la préoccupation

sereine de l'examen critique, fondé sur des données empiriques rigoureuses et des élaborations théoriques loyales. Si, pour cela, il faut bien accepter, comme on le ferait d'un axiome en mathématiques, de vagabonder aux frontières, il reste impératif de s'entendre sur des exigences propres, sans lesquelles la philosophie risque de se diluer dans l'indifférenciation caractéristique des activités stériles.

Par ailleurs, nous suggérons une perspective anthropologique complexe, ce qui signifie que l'activité (à visée) philosophique suppose une posture philosophique générale, *un rapport philosophique au réel* (en l'occurrence de la classe). Non pas que tout y soit philosophique, ce qui serait proprement absurde, mais en ce qu'un tel rapport inspire le tout de l'existence, et par conséquent de l'activité et du travail. En somme, ce que nous ambitionnons est de concevoir l'éducation (scolaire en particulier) et les conditions des apprentissages comme un « art de vivre », un apprentissage à « s'occuper de soi-même » (*beauton épimeleisthai*)⁴². Il convient en ce sens de distinguer les séances de philosophie comme discipline (la « Discussion à Visée Philosophique »), et l'orientation philosophique de l'éducation qui interpelle l'ensemble des activités d'apprentissage-enseignement, les professeurs comme les élèves, en une sorte de *paidéia* redéfinie. Ceci reste, pour beaucoup, à inventer. La question qui en découle serait : « comment, tout en garantissant les apprentissages, concevoir l'organisation de la classe de sorte qu'elle puisse se soumettre favorablement à *une investigation philosophique de l'éducation ?* ». Elle dépasse notre propos et les limites de cet article. Elle n'en constitue pas moins un chantier important pour les années à venir.

Nicolas Go

NOTES

¹ Idée de Platon, Substance d'Aristote, Cogito de Descartes, Monade de Leibniz, Durée de Bergson...

² C'est en philosophes qu'ils créent les concepts de fonctifs et de blocs de percepts et d'affects, pour les distinguer des produits de l'activité philosophique (les concepts).

³ SPINOZA, *Éthique*, II-déf. 2.

⁴ DELEUZE G. & GUATTARI F. (1991), *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, éditions de Minuit.

⁵ *Ibid.*, p. 12.

⁶ ÉPICTÈTE, *Entretiens*, II, chap. 11.

⁷ DELEUZE-GUATTARI, *op. cit.* p. 12.

⁸ « [...] qui devrait analyser les conditions de création comme facteurs de moments restant singuliers », Deleuze, *ibid.*, p. 17. Les enfants ne peuvent pas, comme Picasso ou Mozart, peindre ou composer des œuvres, ce qui ne les empêche pas de faire de la peinture, ni de la musique. Ils ne peuvent pas non plus produire ni comprendre la théorie des cordes, ce qui ne les empêche pas de « faire des sciences ». Le problème est ici didactique, celui de la « transposition » : G. Charpak, par exemple, demande : à quelles conditions l'initiation aux sciences à l'école procède-t-elle bien de la nature propre des sciences ? C'est ce que nous nous efforçons de faire pour la philosophie.

⁹ *ibid.*, p. 13.

¹⁰ Au sens d'une compétence à s'y exercer.

¹¹ DELEUZE-GUATTARI, *Op. cit.* p. 46.

¹² On se reportera à ce sujet au texte de ROSSET C. (1983), « Nietzsche et la musique », *La force majeure*, Paris, éd. Minuit.

¹³ « Le cours, du fait qu'il encourageait les disciples à poser des questions, était plein de désordre et de maint bavardage, comme Amélius nous le racontait », PORPHYRE (1992), *La vie de Plotin*, Paris, Vrin, vol. II, p. 137.

¹⁴ PLATON (1994), *Théétète*, Paris, GF-Flammarion, 155d, p. 163.

¹⁵ ARISTOTE (1991), *Métaphysique*, Paris, Vrin, A, 2, 982b.

¹⁶ « Suivant moi, la philosophie naît de notre étonnement au sujet du monde et de notre propre existence, qui s'imposent à notre intellect comme une énigme dont la solution ne cesse dès lors de préoccuper l'humanité », SCHOPENHAUER (1966), *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, PUF.

¹⁷ KANDINSKY (1989), *Du spirituel dans l'art*, Paris, Folio-essais, p. 199.

¹⁸ « Ne cherchez pas pour l'instant des réponses, qui ne sauraient vous être données, car vous ne seriez pas en mesure de les vivre. Or il s'agit précisément de tout vivre. Vivez maintenant les questions ». RILKE, *Lettres à un jeune poète*, Paris, NRF-Gallimard, 16 juillet 1903, p. 55.

¹⁹ Cf. ARISTOTE, *Métaphysique*, O 6.

²⁰ Par exemple le pari de Pascal : il ne cherche pas à savoir si Dieu existe ou non (interrogation : est-ce que tu crois en dieu, quelle est ton opinion au sujet de l'existence de dieu ?), sa question est : « quel est le meilleur mode d'existence », celui du croyant ou du non croyant ? Le problème porte sur l'existence, non pas de dieu, mais de celui qui croit ou ne croit pas en dieu. Autre question : « Vas-tu être jugé après ta mort ? » Il y a un rapport problématique entre dieu et l'instance du jugement ; en somme, le problème est « dieu est-il un juge ? »

²¹ Le plus souvent, le début d'une discussion, fluctuant, consiste en un travail d'appropriation du sujet, c'est-à-dire doublement un effort pour savoir de quoi on parle et le surgissement du désir de le faire. Mais on constate aussi que la discussion tout entière est consacrée (et celles qui s'ensuivent éventuellement) à *toujours mieux comprendre* de quoi on parle.

²² CONCHE M. (1999), *Le sens de la philosophie*, Fougères, Encre Marine, p. 15 : « Le philosophe a à méditer sous l'idée de vérité, en vue de tenir un discours vrai sur le réel dans son ensemble. Mais que faut-il entendre par « réel » ? »,

²³ Il est bien évident que le concept du réel, par exemple, est toujours un concept *construit*, ce qui explique que l'idée de « réel dans son ensemble » ne soit pas la même pour tous les philosophes, ou mieux, qu'elle diverge d'un philosophe à l'autre.

²⁴ SPINOZA (1964), *Traité de la réforme de l'entendement*, Paris, GF-Flammarion, § 27, p. 191.

²⁵ ROSSET C. (1985), *Le philosophe et ses sortilèges*, Paris, éd. Minuit.

²⁶ DESANTI J.-T. (1999), *Philosophie : une rêve de flambeur*, Paris, Grasset, p. 97.

²⁷ *Idem*.

²⁸ DESANTI, *Op. cit.* « Le seuil du jeu », pp. 39-66.

²⁹ *Ibid.* p. 43.

³⁰ *Ibid.* p. 20.

³¹ Le jeu est une métaphore, qui comme on vient de le voir, ne contrarie pas le sérieux : on ne joue pas à philosopher. En revanche, rien n'empêche de rire ce qui, à en croire Nietzsche, est la marque des « hommes supérieurs ».

³² DESANTI, *op. Cit.* p. 36.

³³ *Ibid.*, p. 50.

³⁴ À quoi Deleuze reproche son appartenance sémantique au champ du pouvoir (celui des prêtres, des tyrans et des psychanalystes).

³⁵ Nous pensons plus particulièrement à Clément Rosset et Marcel Conche.

³⁶ DELEUZE-GUATTARI, *op. cit.* p. 14.

³⁷ « Nous demandons seulement un peu d'ordre pour nous protéger du chaos (...) C'est pourquoi nous voulons tant nous accrocher à des opinions arrêtées (...) Mais l'art, la science, la philosophie exigent d'avantage : ils tirent des plans sur le chaos », *ibid.* p.189.

³⁸ KANT (1976), *Critique de la Raison Pure*, Paris, Garnier Flammarion, p. 130 sq., « Analytique des concepts », I, 2. § 9 : « jugement qui admet l'affirmation ou la négation comme simplement possibles ».

³⁹ *Idem* « jugement qui admet l'affirmation ou la négation comme nécessaires ».

⁴⁰ HADOT P. (1995), *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard.

⁴¹ CONCHE, *op. cit.*, p. 62.

⁴² Voir notre article « Le soin d'éduquer dans l'incertitude », *Le Portique*, e-portique 3 – *Soin et éducation (I)*, [En ligne], mis en ligne le 8 janvier 2007 (Université de Metz). URL : <http://leportique.revues.org/documents872.html>.