

La « valeur » de l'enseignement de la philosophie en France au XXIème siècle

Didier Moreau¹

Résumé

Cet article examine les enjeux de l'enseignement contemporain de la philosophie à partir de la notion de « valeur », et non d'utilité comme on le fait d'un point de vue managérial. Il critique l'usage qui a été fait de cette notion à partir de Victor Cousin, introducteur de l'enseignement philosophique en France et examine ensuite comme Georges Canguilhem subvertit cette « valeur » moraliste en valeur de l'engagement et de la libération. Le recours à la notion d'expérience vécue transforme selon Canguilhem l'enseignement de la philosophie en pratique émancipatrice à travers la quête de la justice. Cette pratique se structure comme une logique de la métamorphose, comme le montre la proximité entre Paul Valéry et Georges Canguilhem, relativement au projet éducatif. Il est alors possible de percevoir ce que sont les conditions de possibilité d'un enseignement réellement émancipateur de la philosophie pour notre siècle.

Mots-clefs

Enseignement de la philosophie ; Canguilhem ; émancipation.

Abstract

This paper examines the challenges of contemporary philosophy teaching from the notion of "value", and not of utility as usually done from a managerial point of view. It criticizes the use that has been made of this notion from Victor Cousin, who introduced philosophical teaching in France, and then examines how Georges Canguilhem subverts this moralistic "value" into the value of commitment and liberation. Recourse to the notion of lived experience transforms, according to Canguilhem, the teaching of philosophy into an

¹ Paris VIII, EA 4008.

emancipatory practice through the quest for justice. This practice is structured as a logic of metamorphosis, as shown by the proximity between Paul Valéry and Georges Canguilhem, relative to the educational project. It is then possible to perceive what are the conditions for the possibility of a truly emancipatory teaching of philosophy for our century.

Keywords

Teaching philosophy ; Canguilhem ; emancipation.

Notre siècle est certainement moins favorable à l'enseignement de la philosophie que ne le fut le précédent. Les raisons en sont toujours identiques : un enseignement critique est, depuis son origine grecque, la cible des institutions coercitives quelles qu'elles soient, les élèves de notre époque semblent tirer peu de profit d'un enseignement philosophique, la discipline paraît rester extérieure aux *curricula* de formation ultérieurs, etc. Mais ce qui a changé, ce sera notre hypothèse, est un déplacement de l'équilibre consensuel qui avait été trouvé entre les arguments favorables et défavorables au maintien d'un tel enseignement. Ce déplacement se joue sur la notion de « valeur » d'un enseignement philosophique, au sein d'un système libéral d'offre de formations capitalisables par les concernés. Et les effets de ce déplacement, tels qu'on les découvre par exemple dans les « Nouveaux programmes du lycée » en France, dans la réforme du ministre Blanquer (2019), tendent bien à « valoriser » un enseignement de la philosophie, en le rendant moins coûteux budgétairement et en l'intégrant à une « formation générale » à laquelle il apporterait une plus-value qualitative appréciable. En d'autres termes, la « modernisation » à l'œuvre serait la ruse suprême d'une Raison instrumentale pour dissoudre la dimension radicalement critique de la philosophie dans le *medium* plus acceptable d'une « culture générale » qui, sous prétexte d'un universalisme tolérant, s'avère, comme on le montrera, un puissant anti-humanisme de la résignation et de l'impuissance².

² Une première étape avait été franchie, dans les programmes des *Classes préparatoires aux Hautes Etudes commerciales* en France, dans les années 90 : remplacement de la philosophie par une culture générale de sciences humaines, sur des thématiques destinées à réconcilier les sujets avec les bienfaits civilisationnels du commerce international et de la production capitaliste.

C'est sur cette « valeur » que nous voulons discuter ici. Notre hypothèse fondamentale est que la source de la valorisation de l'action se trouve dans la *praxis* philosophique elle-même et que la discipline scolaire qui l'enseigne ne peut donc recevoir de détermination extrinsèque sur sa propre légitimité. Pour argumenter cette discussion, nous nous baserons dans un premier temps sur la position du problème, telle qu'il a été magistralement exposé par Georges Canguilhem au XX^{ème} siècle. Nous nous confronterons ensuite à ce que la philosophie hellénistique avait pensé comme sa fonction fondamentale « d'art de vivre » pour esquisser ce que pourrait être la valeur d'un enseignement de la philosophie au XXI^{ème} siècle.

La valeur du sacrifice de soi dans la doctrine philosophique de Victor Cousin : Le XIX^{ème} siècle.

La philosophie est devenue une discipline scolaire en France sous la direction de Victor Cousin. Cette réforme fondamentale a été l'objet de nombreuses études³ et nous n'y reviendrons pas, sauf pour en souligner le caractère essentiel : la philosophie a été voulue par Cousin comme une arme de guerre contre l'influence de l'enseignement clérical en France. Mais cette défense de la laïcité ne se faisait pas au profit d'un enseignement démocratique. Marceau Pivert resitue le concept de laïcité dans l'histoire de l'émancipation ouvrière à partir du XIX^{ème}, qui converge avec la fraction progressiste de la bourgeoisie qui lutte contre le retour de la monarchie soutenue par l'Eglise catholique⁴. Mouvement historique qui s'inscrit directement dans l'histoire de l'école en France et auquel participe Victor Cousin par la définition de l'enseignement de la philosophie au Lycée. Mais Pivert montre que ce mouvement est dialectique, dans la mesure où à l'obéissance à l'Eglise se substitue la soumission à l'Etat républicain bourgeois et à ses valeurs. Ainsi, dans les années 1930, lorsqu'il s'agira de résister à la reconquête de l'Ecole par l'Eglise, favorisée par le retournement des alliances, la bourgeoisie française se rapprochera de l'Eglise et du fascisme pour lutter contre la montée du communisme. La laïcité d'émancipation, selon le concept proposé par

³ Lucie Rey, *Les enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX^{ème} siècle.*; Pierre Leroux contre Victor Cousin, Paris, L'Harmattan, 2013.

⁴ Marceau Pivert, *Une histoire populaire de la laïcité*, Paris, Demopolis, 2010.

Marceau Pivert, se structurera quant à elle sur un enseignement philosophique critique centrée sur l'émancipation intellectuelle du sujet.

La doctrine philosophique de Victor Cousin se présente comme un éclectisme qui, pour une société libérale pluraliste, semble compatible avec l'exercice de la liberté d'opinion. Cependant, si l'on est plus attentif, on s'aperçoit que la doctrine morale de l'éclectisme n'a rien de cette neutralité bienveillante qui lui est généralement prêtée. Victor Brochard (dont Nietzsche appréciait la lecture) le rappelle justement :

C'est encore elle [la morale éclectique], malgré quelques modifications plus apparentes que réelles, qui règne dans tous nos établissements d'enseignements publics ou privés. Et dans ces dernières années, malgré les changements extérieurs si souvent apportés aux programmes officiels, le fond de cette doctrine a toujours été religieusement respecté.⁵

Comment se présente cette doctrine ? Brochard l'explique ainsi :

Définir la morale : la recherche d'une loi obligatoire de la conduite humaine, découvrir cette loi parmi les motifs de nos actions ; réfuter la doctrine morale de l'intérêt et celle du sentiment, attendu que ces deux motifs ne présentent aucun des caractères d'une loi universelle ; déterminer ensuite la nature du Bien et du Devoir en rattachant ces deux notions l'une à l'autre aussi étroitement que possible ; enfin passer en revue les diverses sanctions de la conduite humaine pour en faire ressortir l'insuffisance radicale, et trouver dans la vie future le dernier mot du problème.⁶

Ce qui peut légitimement surprendre est que si cette théorie morale est éclectique par les emprunts qu'elle fait au kantisme, à l'utilitarisme de J. Bentham, à la doctrine morale chrétienne, et à d'autres sources qu'elle ne revendique pas, elle est en revanche parfaitement monolithique quant à son projet : il s'agit bien d'un *programme d'enseignement de la morale* à l'école, et non pas *d'une théorie* qu'il conviendrait d'enseigner à l'école. Ce qui revient à dire que si l'institution décide d'enseigner la morale dans l'école française, elle ne pourra prendre que la forme d'une morale éclectique, orientée vers l'obéissance à l'institution. Il n'est pas absurde de penser que Victor Cousin a conçu sa doctrine comme

⁵ Victor Brochard, *Etudes de philosophie ancienne et moderne*, Paris, Vrin, 1974, p. 504.

⁶ *Ibid.*, p. 504.

un parcours didactique en direction d'un but civique à atteindre : « l'honnête homme tel que le conçoit la morale moderne » note V. Brochard, ce qui permet de penser que l'éclectisme est *in fine*, absolument anti-kantien : « celui qui se conformerait strictement aux préceptes de la morale utilitaire ne serait pas, dans sa conduite, très différent du kantien le plus convaincu. »⁷ Car là est bien l'objectif d'un tel enseignement : obtenir une « conduite » qui soit civiquement – extérieurement – acceptable : agissant conformément à la Loi morale, et non en accord avec elle. D'où il importe peu que les éléments doctrinaux soient hétérogènes et contradictoires, et V. Brochard ne se prive pas de relever de telles contradictions. Mais la Morale éclectique n'atteint son but, démontre Brochard, que lorsque la conduite ainsi obtenue est présentée comme un devoir absolu vis-à-vis de l'Etat. En effet, elle se présente comme la science du devoir, et pose que le chemin d'accès au devoir est la connaissance de la loi morale qui s'applique universellement à tous les êtres rationnels. Ceci établi, elle passe en revue les motifs de nos actions pour écarter ceux qui ne seraient pas déterminés par la loi morale. Mais comme le remarque Victor Brochard, il s'agit d'une pétition de principe, dans la mesure où cette loi n'est ni une loi divine ni une loi naturelle : « Dire qu'il existe une loi morale en ce sens, c'est affirmer *a priori* l'existence du devoir, et dès lors à quoi bon aller plus loin ? La morale est terminée. »⁸

Ce cercle ramène bien cette théorie à son but : enseigner le devoir et la conduite qui lui correspond ; dès lors qu'importe le contenu ? Il suffit qu'il soit acceptable dans un consensus sur ce qu'il convient d'enseigner à l'école, acceptable dans une société bourgeoise pluraliste. Brochard remarque que l'idée selon laquelle la conduite humaine doit être soumise à une loi identifiée par la morale est une « conception toute religieuse », dans la mesure où cette morale désigne *a priori* la conduite à tenir parce qu'elle énonce elle-même la loi qui s'y rapporte. La Morale éclectique exerce ainsi la même forme de domination que celle d'une doctrine religieuse ; elle institue une théologie laïque dont on peut alors mesurer les effets. Tout d'abord, le sacrifice de soi. En refusant tout motif empirique de satisfaction et en ayant même outrepassé Kant par le refus de la réconciliation, dans un progrès indéfini, du bonheur et de la vertu, cette doctrine demande expressément à l'homme de renoncer au bonheur au seul profit de l'ordre

⁷ *Ibid.*, p. 506.

⁸ *Ibid.*, p. 508.

social. Comme l'écrit Théodore Jouffroy dans son Cours de droit naturel : « Le plus grand intérêt de la passion est ordinairement d'être sacrifiée à l'égoïsme, et le plus grand intérêt de l'égoïsme, d'être sacrifié à l'ordre. »⁹

Ce qui amène Brochard à conclure : « Quelle est cette morale, et pourquoi l'enseigne-t-on à la jeunesse ? Elle ne saurait convenir qu'à des héros, qu'à des saints ; la morale éclectique est une morale surhumaine. C'est d'une morale humaine que nous aurions besoin. »¹⁰ En plaçant la loi morale hors de portée de l'homme, la morale éclectique ne peut fonder le devoir que comme commandement divin, qui, lui, se serait révélé aux hommes. Cette morale, dit Brochard est donc une religion déguisée, un dogme civique : elle est éclectique en ce sens qu' « elle est un mélange de théologie et de philosophie. »¹¹

On le conçoit sans difficulté : l'enseignement de la Morale éclectique, comme morale officielle de l'Ecole et comme doctrine philosophique promue au Lycée, a permis de préparer la soumission de toute une génération au dogme du sacrifice du citoyen à l'Etat, et favoriser en France l'enrôlement massif dans la Grande Guerre de toute la jeunesse.

La valeur et l'engagement moral selon Georges Canguilhem : le XX^{ème} siècle.

S'il y a une référence philosophique qui, en France, peut nous éclairer quant à la valeur d'un enseignement de la discipline au Lycée, c'est Georges Canguilhem, pour des raisons à la fois biographiques et conceptuelles. On le sait, il fut professeur de philosophie avant d'être un résistant sous l'occupation allemande, inspecteur général de philosophie et universitaire. Ses textes de jeunesse ont été récemment publiés ; c'est à eux que nous nous adresserons, ils se réfèrent directement à la valorisation qu'il théorise de son enseignement de philosophie. Le contexte de ces textes est celui d'un engagement politique qui ne considère pas que l'Etat puisse être émancipateur. La philosophie, selon Canguilhem, ne devra pas assumer la fonction voulue par Victor Cousin.

⁹ T. Jouffroy, Cours de droit naturel, Paris, Alcan, 1868, cité par V. Brochard. *Ibid, ibidem.*

¹⁰ *Ibid.*, p. 517. V. Brochard a disparu avant la Grande Guerre, ce qui rend cette formule prémonitoire.

¹¹ Victor Brochard, *Etudes de philosophie...*, *op. cit.*, p. 538.

L'enseignement philosophique, pour Georges Canguilhem, n'a rien d'une discipline scolaire couronnant des études secondaires et permettant d'obtenir un brevet d'initiation attestant de l'entrée dans le monde bourgeois.

D'une manière extrêmement engagée, en effet, il s'emploie à le séparer nettement d'une double mainmise par laquelle cet enseignement serait devenu l'instrument d'une entreprise de renoncement individuel en vue de l'assentiment donné à l'ordre moral. Cette double mainmise est celle de l'irrationalisme théologique sécularisé et de ce qui se présente comme son antithèse radicale, le positivisme. Malgré leur conflit apparent, Canguilhem montre que leurs conséquences sont convergentes : le fatalisme des forces obscures de l'histoire vaut bien le déterminisme total des sciences morales positives.

Cette déprise projette alors les bases d'un enseignement dans lequel la philosophie est mise à l'épreuve d'elle-même et de son projet d'émancipation de la pensée. Cet enseignement s'appuiera dans un premier moment sur l'accès à la rationalité dépassant la simple préparation de l'homme cultivé, en accord avec la distinction introduite par Kant dans le *Conflit des facultés* et avec la pensée d'Alain.

Mais plus fortement encore, Canguilhem pense cet enseignement comme la pratique d'une formation de soi-même capable de prendre en compte l'expérience de la vie. L'enseignement de la philosophie serait alors un outil pour la métamorphose de soi pour un vivant. Cette dimension qu'il apporte est tout à fait originale, telle est l'hypothèse que nous voulons ici soutenir.

La valeur d'une formation philosophique : héritage ou conquête ?

Pour situer la critique de Canguilhem relativement à l'enseignement philosophique de son temps, il faut s'intéresser à son texte : le *Discours de la distribution des prix du lycée de Charleville*, de 1930. Ce qui est attaqué dans ce discours, c'est bien l'emprise de l'onto-théologie sur la transmission philosophique. Le « quart d'heure de Socrate » est ce moment où, pour se défendre, la philosophie déconstruit les tentatives qui visent à altérer l'exercice de la pensée. L'idéologie dominante¹², « aréopage formé par les vieillards,

¹² Nous nous appuyons ici sur la définition que Canguilhem donnera de l'idéologie non scientifique : il faut distinguer, dit-il, l'idéologie scientifique de l'idéologie des scientifiques : « les discours que tiennent les savants

puissants et sages de la cité »¹³, ne peut accepter la pratique de la philosophie que comme une série « d'exercices inoffensifs »¹⁴, protégeant les jeunes intelligences contre la diabolicité de la critique. Mais Canguilhem discerne le changement de figure contemporain que prend cette opposition structurelle à la philosophie.

La sécularisation de la perspective eschatologique de l'histoire ne peut plus en effet donner lieu, dans l'enseignement, à la promotion de la rationalité parce qu'elle produirait les effets contraires à ce que visent les institutions scolaires, dont Canguilhem pressent qu'elles tentent de « meubler les jeunes intelligences » en les détournant de la pensée critique. C'est pourquoi il présente son *Discours de distribution* comme « quelques considérations parfaitement inactuelles », dans un geste dont la tonalité nietzschéenne est patente. On croit lire parfois la 3^{ème} *Inactuelle : Schopenhauer éducateur*¹⁵.

La sécularisation, qu'elle soit au profit des forces obscures de l'histoire ou du rêve d'une science positive absolue, aboutit ainsi à transformer l'enseignement philosophique en une entreprise « d'acceptation de soi et d'adoration du fait »¹⁶, retournant la philosophie contre son origine, et tout effort d'émancipation de la pensée en une découverte de la faiblesse de ceux qui cherchent face à un monde qui les dépassera toujours.

Canguilhem structure alors très rigoureusement les deux conceptions de la formation intellectuelle et personnelle qui se joue dans l'éducation, qu'il appelle les « deux manières de concevoir une âme », soit : « l'héritage ou la conquête »¹⁷.

Nous pouvons rapprocher ces deux modes des deux schèmes éducatifs qui permettent de mettre en évidence le clivage à l'œuvre dans l'histoire des idées éducatives : l'héritage est une conversion à la vérité enfouie et oubliée de l'essence de l'homme, la conquête est la métamorphose progressive, une éducation de soi par soi, sans

sur la place que la science occupe, dans la culture, relativement aux autres formes de la culture ». *Idéologie et rationalité*, Paris, Vrin, 1988, p. 43-44.

¹³ G. Canguilhem, *Écrits philosophiques et politiques*, t. 1, Paris, Vrin, 2011, p. 307.

¹⁴ *Ibid.*, *Ibidem*.

¹⁵ *Ibid.*, p. 311.

¹⁶ *Ibid.*, p. 308.

¹⁷ *Ibid.*, *Ibidem*.

achèvement, sans autre vérité que l'attestation même du travail sur soi dans la quotidienneté¹⁸.

La conception de l'héritage, national, social, familial, est référée par Canguilhem à la pensée de Taine qui réduit toute historicité de l'homme en un désordre arrogant de sa raison. Un jugement sans appel de Dilthey montre bien ce projet de déshistoricisation radicale de la pensée politique : « Taine fait de nous des hallucinés en permanence et [conçoit] la Révolution française comme une sorte de folie collective »¹⁹.

Dans cette perspective, « l'univers possède l'homme », dit Canguilhem, et « l'âme est l'expression mystérieuse du passé ». C'est pourquoi, « l'enseignement qui éveille le doute est impie »²⁰.

L'autre conception de l'âme, qu'il faut rapprocher du schème de la métamorphose, pense que la conquête est une construction, une transformation de soi, dans laquelle l'homme possède l'univers – non par sa maîtrise technique mais par la connaissance : il connaît l'univers et se connaît²¹. Nous sommes à proximité ici du schème stoïcien, dans son expression chez Sénèque par exemple, plutôt de ce que Foucault nomme le « moment cartésien » dans lequel le salut du sujet se gagne par le rapport à la vérité que la connaissance va lui octroyer²².

Deux conceptions de l'enseignement peuvent en être dégagées : si l'âme est l'expression de l'origine, du sol profond dont le moi est issu, l'enseignement sera soumission au monde social. C'est le paradigme cousinien. Si l'âme est enquête et conquête, progrès intérieur, accroissement de la connaissance en vue de l'action, l'enseignement philosophique est émancipateur du cadre borné originel et initiateur du monde à atteindre²³. C'est une alternative qui implique, pour l'éducateur, un choix réfléchi et assumé.

La décision est d'une totale clarté. Il faut libérer l'enseignement de la philosophie de l'emprise métaphysique et promouvoir les doctrines qui enseignent à

¹⁸ Foucault se rapproche assez de l'explicitation de ce double schème, mais il reste tributaire d'une vision trop homogène et historiquement trop tardive de la modernité, qui ne lui permet pas de poser les effets de la sécularisation dans l'histoire éducative (M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, 2001, p. 13-20).

¹⁹ W. Dilthey [1894], *Idées concernant une psychologie descriptive et analytique* [1894] in *Le monde de l'esprit*, t. I, Paris, Aubier, 1947, p. 169.

²⁰ G. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 308.

²¹ *Ibid.*, *Ibidem*.

²² M. Foucault, *L'herméneutique...*, *op. cit.* p. 15.

²³ C. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 308.

l'homme qu'il lui faut, par sa vertu propre, « se recréer et se transfigurer »²⁴. La décision est prise en faveur du schème d'une éducation métamorphique, dans laquelle le savoir acquis permettra au sujet de se mettre à l'épreuve du monde et d'y forger (d'y créer au sens esthétique que Canguilhem emprunte à Nietzsche²⁵), des valeurs.

Mais cela implique un changement du statut de l'enseignant. Devant l'assemblée de la remise des prix, Canguilhem oppose deux figures, « le penseur et le saltimbanque », sous lesquelles on retrouve le conflit platonicien du philosophe et du sophiste, l'opposition entre l'art de la copie en vue de faire connaître, qui est l'art de la science, et l'art du simulacre, conforme au désir du public, tel qu'il est préparé par le gouvernement des âmes²⁶. Le calcul, comme mode d'arpenter la terre du géomètre, s'oppose à la danse du séducteur. Si le mathématicien est le « seul éducateur qui ne puisse ni ne veuille tromper »²⁷, il faut donc à tout prix que l'enseignant de philosophie se sépare des danses et amusements politiques et littéraires pour adopter la posture du : « calculateur, tout homme qui juge et définit, c'est-à-dire qui fait la lumière dans l'ordre des idées, quelles que soient les amères vérités que la lumière fera apparaître »²⁸. Canguilhem évoque alors l'héroïsme propre à la recherche des idées contre les faits et le volontarisme inhérent à la spéculation mathématique : il y a là pour lui un effort d'arrachement au réel qui sera une des sources de la valorisation de toutes les valeurs. Dans cette valorisation radicale, Canguilhem méprise la *phronésis* aristotélicienne, dans une référence aisément décryptable par ses auditeurs à la règle de plomb des maçons de Lesbos²⁹ qu'il renvoie à « l'idéal d'un homme-serpent »³⁰.

Canguilhem prône l'enseignement d'une philosophie rigoureuse contre une philosophie du roman et du journal, dont on peut sans doute retrouver les manifestations tout autour de nous, dans l'actualisation immédiate des événements, qui dispense de tout regard sur leur genèse. La médiatisation contemporaine du discours philosophique,

²⁴ *Ibid.*, *Ibidem*.

²⁵ Dans sa conférence de 1938, activité technique et création, Canguilhem distingue « l'invention mathématique » de la « création technique » (Canguilhem, *op. cit.* p. 507). Si la première requiert un horizon transcendantal, la seconde est une mise à l'épreuve de notre compréhension du monde réel. En ce sens, l'éthique, comme science de l'action de l'homme se faisant, recourt à la « création » de valeurs.

²⁶ *Ibid.*, p. 308. Cf. Platon, *Le Sophiste*, 235d-236c.

²⁷ C. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p.308.

²⁸ *Ibid.*, p. 309.

²⁹ Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre V, chapitre 14, 1137a 31-1138a.

³⁰ G. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 309.

depuis les années 1980, sur n'importe quel objet garantit à coup sûr un marché éditorial conséquent.

Pour saisir ce qu'il en est de cet enseignement selon Canguilhem, il faut désormais éclaircir trois difficultés. La première est de chercher comment pratiquement l'enseignement de la philosophie peut être libérateur, la seconde de discerner la théorie de la valeur qui était l'éthique chez Canguilhem, et la dernière de saisir en synthèse comment s'organise la logique de la métamorphose éducative.

L'expérience vécue, fondement de la liberté

Canguilhem ne dissociera jamais la réflexion philosophique de ses effets pratiques. On retrouvera l'observation de ce principe jusqu'à *l'Enquête* sur l'enseignement de la philosophie de 1953³¹. Dans *Le fascisme et les paysans*, texte de 1935, Canguilhem introduit un principe herméneutique tout à fait intéressant en ce qu'il est applicable à un groupe social quel qu'il soit. Il s'articule autour de deux axes :

1) le double rôle universel et singulier de l'agent rationnel appartenant à la *cosmopolis* mais porteur d'intérêts propres. Ainsi : « le paysan ne peut comprendre qu'un genre d'argumentation, - en quoi du reste il ressemble à tout le monde, - celle qui tire d'un principe quelque conséquence en rapport direct ou indirect avec ses intérêts ou avec ses attachements »³².

2) conséquemment, l'impossibilité d'une logique de la conversion, dans la mesure où l'universel ne peut écraser la manifestation singulière de l'existence : « Il ne s'agit pas de vouloir les paysans autres qu'ils ne sont, d'attendre qu'ils changent *selon nos vues*. *Ils sont* ; c'est leur vertu, digne d'admiration, à tout prendre³³. »

Si la logique de la conversion est impossible, il faudra supposer que toute intervention éducative ne pourra consister qu'en une préparation de l'autonomie des agents, devenant les acteurs de leur propre changement.

³¹ G. Canguilhem & al., *L'enseignement de la philosophie : enquête internationale*, Unesco publication, 1953 (microfiche : 91m0259 [fre-3mf]).

³² G. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, op. cit., p. 539.

³³ *Ibid.*, *Ibidem.*, nous soulignons.

Canguilhem analyse ainsi comment une logique de la conversion, sous l'apparence du progrès vers la rationalisation du travail, accroît la servitude et la perte d'autonomie pratique, dans un passage dont la tonalité annonce l'analyse heideggérienne du Rhin, muré dans la centrale hydraulique et l'industrie des vacances³⁴:

Le paysan renonce de plus en plus à son cheval, moyen de locomotion lent sans doute mais souple et personnel, parce que le réseau routier actuel (...) tend à l'éliminer. (...) On s'en réjouit pour lui en pensant qu'il n'est plus esclave d'une bête (...). C'est oublier que le paysan devient dépendant d'un moyen de transport dont l'initiative et la responsabilité lui échappent. C'est cela qui est l'esclavage et non le fait d'entretenir son propre outil³⁵.

En construisant une pathologie de la vie paysanne, Canguilhem explicite les structures d'un monde voué à la domination technique qui promet le dévoilement de la vérité dans lequel « la vie personnelle est subordonnée à l'automatisme social »³⁶.

Il peut alors énoncer la condition minimale de toute émancipation du paysan, comme de tout homme : « Faites de lui un travailleur libre, avant de lui faire entrevoir quelle distance sépare encore la propriété de l'humanité et la possession des choses de la possession de soi »³⁷.

L'exercice de la philosophie sera ainsi conçu par Canguilhem, non comme un entraînement intellectuel ni non plus comme un refuge dans la nostalgie des idées de l'origine, mais bien comme un travail de réflexion qui prend l'expérience vécue comme objet, qui examine ce qui l'aliène du point de vue du sujet et ce qui l'entrave du fait de sa méconnaissance du plan des structures : un travail pour « entrevoir la distance », donc, en vue de parvenir à la possession de soi.

La question des valeurs et l'héroïsme du mathématicien

Le *Traité de Logique et de Morale*, que Canguilhem publie avec Camille Planet en 1939, est un texte qui s'adresse autant aux élèves qu'aux maîtres de philosophie et aux

³⁴ M. Heidegger, « La question de la technique », *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1954, p. 21-22.

³⁵ C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, *op. cit.*, p. 546.

³⁶ *Ibid.*, p. 547.

³⁷ *Ibid.*, p. 548.

étudiants qui se préparent à son enseignement. Son objectif est de « former la cohérence du jugement »³⁸. Ce travail s'engage bien dans une perspective de formation plutôt que d'information et c'est en ce sens un travail philosophique. L'articulation du *Traité* peut surprendre, entre Logique et Morale, elle permet cependant d'éclairer la question des valeurs. Georges Canguilhem explicite la part personnelle des auteurs : « Planet a rédigé les leçons de philosophie des sciences. J'ai rédigé les leçons de morale »³⁹.

La question des valeurs s'articule pour Canguilhem à la question du statut de la vérité et de la science. Cette articulation a un double effet :

a) Il s'agit de refuser le relativisme moral qui prendrait racine dans une origine sociologique des valeurs. Ce refus aura pour corrélat d'invalider la prétention du positivisme à fonder une science morale.

b) Il s'agit également de refuser le réalisme et l'intuitionnisme moraux qui feraient de la valeur morale le double de la valeur de vérité. Ce refus de l'intuitionnisme moral est un rejet de l'Esprit Objectif hégélien : ce n'est pas en saisissant le travail de l'esprit dans les institutions autour de soi que l'on se forme au jugement moral. Ce sera précisément l'inverse, *en s'y opposant*. Le corrélat de ce refus est l'effacement de tout plan transcendant de fondation des valeurs, vers lequel pourrait tendre la marche de l'histoire – hypothèse optimiste – ou dont la corruption des temps nous éloignerait – hypothèse nostalgique et pessimiste.

La composition du *Traité* s'inscrit alors entièrement dans ce projet de dégager la question morale de la sociologie comme de toute onto-théologie, de façon à poser le concept de construction éthique de soi, comme attitude d'un sujet qui juge et qui connaît, s'engageant par la volonté dans une action soutenue par un horizon de justice.

C'est bien là l'héroïsme des mathématiques, qui distingue selon Canguilhem l'homme local de Taine et Barrès de l'homme orienté vers l'universel de la pensée. Mais cet universel n'est pas fondé en essence, il se signale par une attitude pratique, comme semblait le proposer Hippias d'Elis⁴⁰. Cette attitude consiste à vivre pratiquement cet

³⁸ *Ibid.*, p. 632.

³⁹ *Ibid.*, p. 624.

⁴⁰ E. Dupréel revient plus longuement sur cette figure d'Hippias d'Elis dans son ouvrage de 1948 : *Les sophistes*, Neuchâtel, Éditions du Griffon, 1980.

héroïsme des mathématiques comme la recherche d'un horizon transcendantal, la poursuite d'un idéal perçu à travers une exigence que les faits ne sauraient épuiser. Cet idéal est celui de la justice, selon Canguilhem : « Vérité et justice ne sont pas des faits, mais des pensées, non des résultats, mais des actes. (...) Il n'y a pas de justice sans la volonté d'aller jusqu'où la justice l'exigera »⁴¹. Il y a une logique interne du déploiement de la justice analogue à l'exigence mathématique : « La justice est ce au-delà de quoi il n'y a plus de valeur »⁴², fondatrice de toute valeur, elle est toujours à faire mais jamais faite. Elle n'est ni déconstructible, ni achevable. Cette conception de la justice s'inspire de nouveau de la distinction que Dupréel introduit entre la « justice statique » qui « consiste à appliquer les règles quelles que soient ces règles »⁴³, et la « justice dynamique (...) [dans laquelle c'est] la règle qui est aperçue comme dominant l'institution même des règles »⁴⁴. Or cette « règle des règles », analyse Dupréel, ne peut être identifiée à un idéal de justice car, si « toute application de la justice dynamique revient à un recours plus ou moins explicite à un idéal de justice », cet idéal ne peut, en aucun cas, être déterminé de manière univoque, sauf à réintroduire la transcendance idéaliste que l'on veut proscrire en morale. L'idéal de justice est une visée « déterminée, quelconque et variable »⁴⁵ par laquelle on tente de saisir une exigence qui se fonde sur l'effort de sa propre poursuite, comme dans l'invention mathématique selon Canguilhem. C'est pourquoi, conclut Dupréel, il y a des formes multiples d'idéaux de justice, dont chacune reste indépendante de la convenance de l'agent moral⁴⁶.

Contre le matérialisme naïf qui décrit la pensée comme un produit de l'organisme et la justice comme une illusion locale, Canguilhem, maintient le caractère transcendant de l'exigence de justice comme exigence morale. Mais pour l'éducation, le seul interprète possible de la justice, loin des saltimbanques, ne peut être que le philosophe : « la justice est [sa] seule raison d'être ».⁴⁷

En aucun cas, l'État ou les institutions ne peuvent être, par eux-mêmes, fondateurs de la justice : Socrate est poursuivi par Anytos, dirigeant de la démocratie,

⁴¹ C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 310.

⁴² *Ibid.*, *Ibidem*.

⁴³ E. Dupréel, *Traité*, *op. cit.* p. 488.

⁴⁴ *Ibid.*, *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 491.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 496.

⁴⁷ C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 311.

« tout pouvoir corrompt tout dirigeant »⁴⁸, rappelle Canguilhem, dans une formule à peine démarquée de celle de Kant : « On ne doit pas s'attendre à ce que les rois se mettent à philosopher, ou que des philosophes deviennent rois; ce n'est pas non plus désirable parce que détenir le pouvoir corrompt inévitablement le libre jugement de la raison »⁴⁹.

On ne peut pas accorder la justice à l'intérêt. Pour Canguilhem, l'homme est capable de vouloir la justice par et pour elle-même. La bienveillance des dirigeants politiques est en elle-même l'indice le plus sûr de leur volonté d'assujettir : « Il est évidemment paternel et philanthropique, croit-on, de présenter d'abord la douceur aux hommes-enfants. L'inconvénient est que l'on veuille pousser la philanthropie jusqu'à dispenser de la médecine. »⁵⁰ Cette vision d'une médecine émancipatoire, source de l'autonomie du sujet, mérite d'être ici soulignée.

L'Humanité pensante selon Canguilhem rejoint l'humanité de droit selon Husserl : elle a le droit de se faire sa destinée et Canguilhem cite Lagneau : « ce qui méritera d'être, sera »⁵¹. Élever l'expérience humaine jusqu'à la justice, telle sera la base de l'enseignement philosophique. Canguilhem cite Cicéron et engage fermement l'enseignement de la philosophie dans une perspective pratique en vue de la justice : « Socrate a fait descendre la philosophie du ciel sur la terre »⁵².

Logique de la métamorphose morale

La philosophie morale de Canguilhem s'inscrit dans l'entre deux guerres dans la tradition de Rousseau et Kant : contre une essence métaphysique qui constituerait sa vérité, la présence humaine se définit dans sa capacité d'arrachement, sa perfectibilité et non dans ses déterminations historiques ou sociales ; cet arrachement est réalisé par une individualité pensante, agissant dans son monde proche, fondant sa volonté sur une exigence de justice inconditionnée et construisant progressivement sa liberté dans sa connaissance de la nature, en accord avec le programme d'Hippias d'Elis, reformulé par Dupréel. Mais quelle est la fonction d'une pratique de la philosophie dans cette formation

⁴⁸ *Ibid.*, *Ibidem*.

⁴⁹ I. Kant, *Projet de paix perpétuelle, Œuvres philosophiques* t. III, Paris, La Pléiade Gallimard, 1986, p. 364.

⁵⁰ C. Canguilhem, *Écrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 311.

⁵¹ *Ibid.*, *Ibidem*.

⁵² *Ibid.*, p. 312.

de soi-même ? Pour tenter d'y répondre, il faut rapprocher le *Discours de Charleville*, ainsi que la conclusion du *Traité de morale*, d'un autre discours de remise des prix, celui que Paul Valéry prononce au collège de Sète le 13 juillet 1935, cinq ans après celui de Canguilhem donc. Paul Valéry dit ceci : « Votre maître de philosophie vient de nous rappeler la fonction la plus simple, la plus profonde et la plus générale de notre être, qui est de faire de l'avenir. (...) Voir, c'est prévoir. La vie, en somme, n'est que la conservation d'un avenir »⁵³. Ce que Valéry thématise comme la « fonction-Avenir » de la pensée, pour autant ne peut s'alimenter que de l'inachèvement :

nous ne pouvons pas nous concevoir privés de l'idée d'un temps suivant, et nous ne pouvons nous concevoir connaissant avec certitude la suite des événements futurs de notre vie (...). L'idée seule de cette prescience est absurde. Peut-on se figurer un homme sans l'espoir, sans l'hésitation, sans toutes ces combinaisons du certain avec l'incertain (...) qui constituent la plus grande part de notre activité mentale ?⁵⁴

Or, analyse Valéry, cette fonction-Avenir est devenue quasiment inaccessible à la jeunesse contemporaine, et la transmission que lui, le *Revenant*, comme il se présente, pouvait, par l'exemple de son expérience vécue, initier auprès des jeunes élèves philosophes, par « un mélange de permanence et de changement, n'a plus de signification. » L'hypermodernité, diagnostique-t-il, fait que « le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre *des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne savent pas vivre* »⁵⁵. Ce déploiement de l'hypermodernité dans le monde contemporain transforme le sens même de l'éducation : « *L'État se fait ses hommes. (...)...façonnés, dressés selon des plans systématiques, et constituant des populations d'éducation homogène, adaptées à l'économie et aux conditions de la vie moderne.* »⁵⁶

Le discours de Sète de Valéry se situe exactement entre le *Discours de Charleville* et le *Traité de morale* de Canguilhem. Le premier établissait la fonction émancipatrice de l'enseignement philosophique, le discours de Valéry annonce le choc des États modernes qui ont façonné leur jeunesse, mais Valéry pense encore que l'Esprit reste possible. Le

⁵³ P. Valéry, *Œuvres, t. 1*, Paris, La Pléiade Gallimard, 1957, p. 1430.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 1430.

⁵⁵ *Ibid.*, *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 1436.

Traité de morale s'achève, quant à lui, sur la nécessité de l'expérimentation pratique de cette possibilité de l'Esprit, comme formation de soi-même : la Guerre qui vient en est le théâtre absolument inédit car elle ne répètera pas la Première Guerre mondiale : « Le problème est de choisir entre une attitude de soumission aux contingences historiques ou aux nécessités, qu'on les estime métaphysiquement ou physiquement fondées, et une attitude de résistance ou plutôt d'organisation »⁵⁷. C'est ici encore que Canguilhem cite Valéry : « qu'allez-vous faire aujourd'hui ? » et reconnaît, lui aussi, la puissance inouïe des forces désormais illimitées : « étant donnée l'aspiration humaine à une société vraiment pacifique, étant donné le fait des souverainetés nationales et des impérialismes concurrents, refusant d'avance toute limitation de droit de leurs prétentions et de leur autonomie, comment subordonner le fait à l'aspiration ? »⁵⁸

Si « la Politique relève de la Morale », comme l'écrit Canguilhem, puisque le rationnel prédomine sur l'absurde⁵⁹, il n'en reste pas moins que l'engagement politique devient, lorsque les États modernes se déchaînent, le seul chemin de la construction de soi : « la morale, si elle est possible, consiste non dans l'adoration ou même l'acceptation de ce que nous sommes, mais avant tout dans la volonté de devenir ce que nous ne sommes pas, à savoir, *raisonnables, conscients et libres*. » En accord avec l'analyse de Dupréel, Canguilhem prône la « sécession individuelle » :

c'est aux novateurs qu'il incombe de démontrer que leurs mobiles ne sont pas l'intérêt et la commodité, et que la règle qu'ils proposent est conforme au *bien*. Ils sont ainsi conduits à définir ce bien conçu comme supérieur à un état donné de la coutume et comme fondement de la valeur des règles⁶⁰.

La métamorphose de soi-même dans ce que nous ne sommes pas encore devient ainsi l'antidote de la conversion aux nécessités que recherchent les États modernes. La sécession et la rébellion en sont les armes. Quant à l'enseignement de la philosophie, sa fonction n'est pas de tenir à l'abri du monde par la puissance des dogmes, mais, plus

⁵⁷ C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques...*, *op. cit.* p. 920.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 921.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 904.

⁶⁰ E. Dupréel, *Traité*, *op. cit.* p. 437.

modestement et plus efficacement, de protéger la liberté des jeunes hommes qui se forment :

Le sort des philosophies est étrange. On les oublie et on les retrouve comme des parapluies perdus. (...) C'est Socrate qui est le premier propriétaire de ce parapluie perdu, comme on pourra voir dans *Eutyphron*. (...) il n'y a qu'à lire le dialogue pour saisir que Dieu est postérieur à la piété et non la piété relative à Dieu.⁶¹

La piété, qui opère l'affranchissement vis-à-vis de la quotidienneté, jusqu'au rêve de la transcendance, est cette attitude de résistance éthique par laquelle le sujet se structure selon une nécessité qui le dépasse : la piété est la manifestation éthique de la liberté, que Kant détermine comme « respect de la Loi morale ». On pourrait objecter qu'une éthique de la résistance ne soit purement qu'apophasique. Il n'en est rien. Elle n'est, comme l'analysera Michel Foucault dans la continuité de pensée avec Canguilhem, que le premier moment de l'éthique de soi et elle précède le moment de la compréhension, préalable lui-même au moment de la création de nouvelles normativités. C'est ce qu'annonce Canguilhem, à la fin du *Traité de morale* :

si le mot de valeur a un sens, c'est en tant qu'il désigne le contraire du *fait*. Tout en avouant l'impossibilité de fixer une fois pour toutes ce qu'est en fait le Bien, et qu'elle est en fait la destinée humaine, nous voyons dans cette impossibilité même l'essence de la valeur morale. *La valeur morale, c'est de créer de l'unité là où elle n'est pas*. La moralité du savant, c'est de réduire la diversité phénoménale à l'unité des lois. La moralité de l'artiste, c'est d'établir la communion entre la nature et l'homme ; la moralité du politique c'est d'établir la communauté entre les hommes ; et la moralité de tout homme, éparse en ses vertus et identique en toutes, consiste en une concentration de tous ses efforts, en la construction progressive d'une personnalité responsable.⁶²

Esquisse d'un enseignement philosophique émancipateur : le XXI^{ème} siècle.

Cette création de l'unité, « là où il n'y en a pas », est exactement l'antithèse de la conversion éducative qui veut effacer le soi en formation sous la fiction d'un Moi-essence, sur lequel le sujet n'aurait aucune prise, et dont il devrait respecter la vérité transcendante.

⁶¹ C. Canguilhem, *Ecrits philosophiques, op. cit.* p. 320.

⁶² *Ibid.*, p. 824.

C'est d'une autre unité, dont il s'agit dans la formation philosophique, celle de la cohérence du sujet en formation, qui se découvre au cœur de son action et en fonde, à partir de cette découverte, la valeur. La formation de soi peut être pensée alors comme le but des exercices spirituels, tels que la pensée hellénistique les avaient pensés. Pierre Hadot a, le premier, attiré l'attention sur le caractère structurant de l'exercice de soi dans la pratique du philosophe, en brisant l'image traditionnelle d'une philosophie hellénistique comme art de vie, comme recherche élitiste d'un agrément et d'une distinction par raffinement des manières d'être :

Il est impossible de donner leur sens aux thèses des philosophes sans les situer dans leur jeu de langage. (...) la fonction principale du langage philosophique consistait à placer les auditeurs de ce discours dans une certaine forme de vie, dans un certain style de vie. Ainsi apparaissait la notion d'exercice spirituel, comme effort de modification et de transformation de soi.⁶³

Hadot perçoit bien la radicalité de la fonction de l'exercice spirituel en le plaçant au cœur même de la métamorphose éducative. Michel Foucault, reprenant cette perspective, analyse avec précision les exercices en tant que moteurs de l'émancipation de soi-même. *L'herméneutique du sujet*⁶⁴ propose ainsi une lecture de Sénèque⁶⁵ qui s'oriente légitimement à partir de la formule inaugurale de sa *Lettre I à Lucilius* : « *Vindica te tibi* ; réapproprie-toi toi-même ». Les exercices spirituels trouvent alors leur fonction principale de rendre possible l'extraction hors de la *stultitia*. Mais ce qui réalise le caractère décisif de l'analyse foucauldienne est qu'elle interprète l'exercice spirituel, non comme un enrichissement d'on ne sait quelle instance subjective originaire, mais bien comme le processus de subjectivation lui-même, à partir duquel le sujet se constitue. Ce processus consiste principalement en un déplacement du soi, hors de ce qui le constitue socialement dans la *stultitia* collective, et qui apparaît comme une identité fictive, une sorte de fiction du moi soutenue seulement par les opinions sur les choses, pour le situer dans un rapport au monde libéré des illusions dans lequel se construit un savoir véritable de la réalité du

⁶³ P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, 2002, p. 368.

⁶⁴ M. Foucault, *L'Hermeuticque du sujet*, Paris, Seuil-Gallimard, 2001.

⁶⁵ Sénèque, *De la tranquillité de l'âme ; Lettres 52, 62 à Lucilius*.

monde, et de soi dans le monde. Ce déplacement du sujet est un glissement du mode de subjectivation, d'un mode passif, dirait Spinoza, à un mode actif, dans lequel le sujet se pense et se détermine avec liberté. La décentration qu'opèrent les exercices spirituels n'a rien d'une hypostase, d'une échappée hors d'un monde sensible, mais s'apparente à la conquête, fugitive et déterminante, d'un regard nouveau sur les mêmes choses du monde prises dans des rapports plus amples et plus compréhensibles, et, dès lors, il permet de poser la question de son propre savoir sur soi-même. C'est l'origine de l'héautoscopie, dit Foucault, mais plus encore, l'ouverture d'un savoir inachevable sur soi et sur le monde dont la vérité ne sera qu'un raffinement progressif des systèmes propositionnels.

Les exercices spirituels ne sont émancipateurs que parce qu'ils réalisent la métamorphose éducative de celui qui les pratique. Les « exercices spirituels » sont donc principalement des exercices « physiques », au plein sens de l'expression, dans la mesure où, contrairement à l'expérience de pensée platonicienne, ils nécessitent un engagement total du corps, dans une aventure qui est toujours périlleuse, qu'il s'agisse de la lutte de résistance contre l'oppression politique ou le simple travail humain. Le savoir n'est plus en soi le chemin d'une sortie du monde corruptible, mais une pratique par laquelle le soi est replacé dans le monde réel. Lorsque Sénèque expose à Lucilius les bienfaits attendus d'une formation philosophique, il privilégie la puissance active – la *virtu* – qui en résultera pour l'élève. Ainsi prône-t-il l'étude de la Science de la nature, dans laquelle fusionnent à la fois la science de l'humain et celle du divin naturel « qui se montre accessible à tous⁶⁶ », dans la mesure où, « si je n'avais pas accès à ces connaissances, ce n'était pas la peine de naître ⁶⁷ ». Le chemin de la connaissance s'ouvre ici encore par le regard porté d'en haut qui ne voit les luttes des nations entre elles que comme les « évolutions de fourmis qui s'évertuent sur un étroit espace⁶⁸ ». La connaissance se construira de proche en proche pour saisir si « un ordre fixe se déroule dans le monde et si les événements sont liés les uns aux autres de telle manière qu'un fait antécédent soit ou la cause ou le présage de ceux qui le suivent⁶⁹ ». Mais le point final de ce mouvement est l'âme elle-même : « Arrivée là-haut, elle [l'âme] s'y alimente et grandit. (...) Dans le charme qu'ont pour elle les choses

⁶⁶ Sénèque, *Questions naturelles*, I (V), 2.

⁶⁷ *Ibid.*, I (V), 4.

⁶⁸ *Ibid.*, I (V), 9.

⁶⁹ Sénèque, *Questions naturelles*, *op. cit.* I, 4.

divines [le mouvement des astres], elle trouve une preuve de sa propre divinité. Elle y prend donc l'intérêt qu'on a, non pour ce qui est étranger, mais pour ce qui est sien.⁷⁰ »

Ce retour à soi est réalisé par l'exercice du savoir entrepris comme détour de ce que la vie sociale nous impose ; le changement n'est pas dans la contemplation d'êtres suprasensibles, mais dans le mode de regard porté sur les choses du monde, à la recherche de ce qui les relie dans un ordre rationnel, désormais libéré des mystères comme du hasard. Et ce changement vaut comme prélude de la métamorphose que toute éducation par le savoir déclenche : « S'intéresser à ces questions, les étudier, s'y absorber, n'est-ce pas transiter hors de sa mortalité et se transcrire dans une condition meilleure (*in meliorem transcribi sortem*) ? »⁷¹

Conclusion : quelles nouvelles pratiques ?

Du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle, dans des contextes sociaux et culturels différents, l'enseignement de la philosophie persiste en France, dans un cadre institutionnel jusqu'à présent peu modifié et qui s'organise expressément autour de trois lignes de force : des études philosophiques centrées sur des notions et des auteurs – et non une histoire culturelle de la philosophie –, des enseignants recrutés par des concours dont la difficulté ne cède pas aux concours impériaux de la Chine classique des Han, une pratique philosophique située entre le dialogue et l'écriture argumentée sur le style des *disputationes* médiévales. Dans cette perspective, modifier le cadre revient à faire disparaître la discipline scolaire. La difficulté est ailleurs comme on l'a souligné : elle tient dans l'adhésion de plus en plus faible des jeunes élèves à ces exercices. Et c'est le point d'appui dont se servent les adversaires de l'enseignement de la philosophie pour demander sa marginalisation. Comment donc pourrait-on introduire de nouvelles pratiques ? Au terme de notre réflexion, la notion d'exercice de soi en vue de l'émancipation est la seule voie qui puisse rendre légitime la pratique de la philosophie dans un cadre scolaire. Les propositions ne sont pas neuves : les Etats généraux de la philosophie⁷² avaient présenté un certain nombre de préconisations, soutenues par Derrida et Bouveresse, dont

⁷⁰ *Ibid.*, I (V), I, 12.

⁷¹ Sénèque, *Questions naturelles*, *op. cit.* I (V), 17.

⁷² GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion, 2002.

l'extension de cet enseignement aux premières classes du Lycée. Par ailleurs, les initiatives centrées sur la philosophie pour enfants se sont multipliées à l'école primaire. Quelle que soit la pertinence de ces propositions, elles n'atteignent pas le cœur du problème, la mobilisation des acteurs en formation. La philosophie sera perçue comme une formation de soi à condition que son enseignement s'écarte de deux bornes extrêmes : une « matière » sélective pour une élite culturelle d'une part, un accompagnement à la résignation d'autre part. La pratique de soi philosophique est l'antidote radical des techniques « d'accomplissement personnel », d'« empowerment », ou de « développement personnel » qui n'insistent que sur la soumission à l'ordre immuable qui a distribué les places dans un monde nécessairement inégalitaire⁷³, même si les ouvrages de philosophie sont contraints de côtoyer ces publications dans les grandes surfaces culturelles.

La seule voie possible est à rechercher dans les exercices stoïciens, et c'est la *meditatio*, comme lecture-écriture qui paraît la plus formatrice. Nous avons ainsi suggéré lors de différents colloques⁷⁴ la rédaction d'un journal que chaque élève pourrait tenir sur sa propre formation philosophique, qui pourrait être aussi un journal philosophique sur sa formation globale. Cet écrit, d'une forme libre, ne serait l'objet d'aucune évaluation et ne serait partagé qu'avec l'accord de son auteur. Sa fonction serait double : une mise à distance des problèmes et des lectures (*meditatio*), une communication éventuelle avec d'autres auteurs dans la classe ou lors de session d'examen, comme support personnel pour la discussion. Ce journal de formation s'est avéré d'un grand bénéfice dans l'enseignement supérieur, son introduction dans le second degré, *mutatis mutandi*, permettrait pour les élèves une autre pratique de la philosophie, centrée sur la formation de soi-même et l'émancipation, plutôt que sur la préparation à une sélection sociale qui instrumentalise la philosophie comme discriminant culturel. C'est ce qui peut lui octroyer cette « valeur », créée par sa propre normativité : en ce sens, la philosophie au XXI^{ème} restera cohérente avec ce qu'elle a pu représenter de force émancipatrice pour Canguilhem au siècle précédent.

⁷³ Cf. J. Rancière, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

⁷⁴ En particulier, celui de Cannes, en Janvier 2017, « Mort de l'enseignement philosophique ou épuisement du paradigme cousinien ? »