

L'enseignement de la philosophie et le projet d'autonomie

Philippe Caumières*

Résumé

Longtemps mis en cause comme un rouage essentiel de la contribution du système scolaire à la reproduction de l'ordre social établi, l'enseignement de la philosophie semble devoir être réévalué. Se révélant irréductible à la logique néolibérale qui se déploie depuis une trentaine d'années, il manifeste l'importance des principes qui le structurent pour le développement d'une pensée libre, laissant ainsi apparaître son caractère émancipateur.

Mots-clés: Philosophie, enseignement, autonomie, néolibéralisme.

The teaching of philosophy and the autonomy project

Abstract

The teaching of philosophy has not been regarded for a long time now as a vital element in helping the school system reproduce the established social order, yet a reassessment seems to be currently at hand. Because it cannot be reduced to the neoliberal logic which has been spreading over the past thirty years, it shows how important the principles which structure it are for the development of a free thought, evincing therefore its emancipating character.

Keywords: Philosophy, teaching, autonomy, neoliberalism.

O ensino da filosofia e o projeto de autonomia

Resumo

O ensino da filosofia, durante muito tempo questionado como peça essencial da contribuição do sistema escolar para a reprodução da ordem social estabelecida, parece dever ser reavaliado. Se revelando irreduzível à lógica neoliberal que se desenvolve há mais de trinta

* Doutor em Filosofia. Professor de Filosofia na França. *E-mail:* p.caum@orange.fr.

anos, ele mostra a importância dos princípios que o estruturam para a constituição de um pensamento livre, deixando assim aparecer seu caráter emancipador.

Palavras-chave: Filosofia, ensino, autonomia, neoliberalismo.

C'est au nom de l'esprit critique et de l'émancipation civique que l'enseignement de la philosophie a été rendu obligatoire en France et qu'il a été progressivement étendu à toutes les sections pour l'année de préparation du baccalauréat. Les études sociologiques concernant le système éducatif ont toutefois fait apparaître depuis longtemps que cette prétention affirmée de l'école républicaine masque une réalité beaucoup moins glorieuse: loin de permettre l'émancipation de tous, le système scolaire semble en effet jouer un rôle déterminant dans la reproduction d'un ordre social inégalitaire.

La défense du cours de philosophie au nom de l'éveil de l'esprit critique risque ainsi de nous conduire à soutenir une position idéologique au sens précis d'*oubli* des conditions qui nous poussent à la tenir, nous qui pouvons, dans une certaine mesure, nous prévaloir de la méritocratie républicaine. Il est bien connu que les élus d'un système ont toutes les chances de défendre sincèrement le système qui les a élus. Comment alors continuer à prétendre exercer ce que l'on nommera alors son *métier*, afin d'insister sur ce qui fait de l'enseignement de la philosophie une activité insérée, comme les autres, dans des rapports sociaux déterminés, sans faire preuve de cynisme? Peut-on accepter d'encaisser les bénéfices, tout symboliques qu'ils soient, d'un enseignement, qui pour beaucoup reste paré d'un certain prestige, en ne cessant de dénoncer les illusions qu'il nourrit?

Échapper à un tel dilemme suppose sans doute d'envisager les choses autrement en se demandant, par exemple, pourquoi la suppression envisagée du cours de philosophie du cursus de l'enseignement général obligatoire nous inquiète. Ce qui conduit à prendre la mesure du conteste social actuel qui est celui du néolibéralisme afin de faire apparaître l'irréductibilité de la pensée philosophique à une rationalité économique dont la logique est la concurrence et le modèle l'entreprise pour manifester le lien qu'elle entretient avec le projet d'autonomie tel que défini par Castoriadis.

L'enseignement de la philosophie au service d'une institution contestable

Si l'on peut légitimement douter de l'existence d'un lien entre l'enseignement de la philosophie et l'émancipation, c'est qu'il s'inscrit dans un cadre institutionnel et qu'il est par là même justiciable des critiques développées par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à l'encontre de ce dernier (BOURDIEU, PASSERON, 1964). Dispensé par l'école, il est bien un rouage du système qu'elle représente, instrument au service des classes dominantes détenant le pouvoir et assurant la pérennité de leur position dans la hiérarchie sociale. Comparable au démon de Maxwell (BOURDIEU, 1994, p. 40-42), l'école permet en effet d'opérer une sélection parmi les élèves, laquelle n'est en rien aléatoire puisque s'opérant toujours au profit des enfants issus des milieux socioculturels favorisés. Sont en cause essentiellement la "complicité ontologique" entre le champ scolaire et l'*habitus*¹ des classes dominantes ainsi que la violence symbolique qui en résulte à l'égard de tous les défavorisés du système.

Bourdieu a bien mis en évidence comment les attendus de l'école, qui reposent les capacités d'abstraction, la maîtrise du langage, la connaissance de références particulières et le goût du savoir désintéressé, bénéficient à certains élèves parce que faisant écho à leurs *habitus*. Comme le souligne Jacques Rancière, "l'école privilégie tout ce qui excède le simple transfert de savoir, tout ce qui est censé faire appel à la personnalité, à l'originalité de l'élève". "En cela, poursuit-il, elle sélectionne une manière d'être qui est

1 Selon Bourdieu, "la notion d'*habitus* permet d'énoncer quelque chose qui s'apparente avec l'habitude tout en s'en démarquant sur un point essentiel. L'*habitus*, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis, mais qui s'est incarné de façon durable dans le corps sous forme de dispositions permanentes" (*Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1984, p. 134). Il en fait s'agit d'un système de *dispositions*, c'est-à-dire des inclinations à percevoir, sentir, faire et penser d'une certaine manière, intériorisées et incorporées, le plus souvent de manière non consciente, par chaque individu, du fait de ses conditions objectives d'existence et de sa trajectoire sociale. Ces dispositions, fortement enracinées en chacun, tendent à résister au changement, marquant une certaine continuité dans la vie d'une personne: elles sont donc *durables*. Elles sont également *transposables* dans la mesure où acquises dans le cours de certaines expériences (familiales par exemple) elles ont des effets sur d'autres sphères d'expériences (professionnelles par exemple). Bourdieu parle ainsi de "structures structurées" "disposées à fonctionner comme des structures structurantes", pour signifier qu'il s'agit de principes générant des pratiques et sous-tendant des représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans qu'il y ait besoin de supposer la visée consciente de fins ni la maîtrise des moyens nécessaires pour les atteindre.

en réalité le style de vie, le mode d'acculturation qui ne s'apprend pas à l'école, celui des héritiers" (RANCIERE, 2004, p. 98). Se dégagent ainsi deux trajectoires scolaires "idéal typiques", comme dirait Max Weber. D'un côté, celle de l'enfant issu d'un milieu socioculturel favorisé qui voit ses manières d'être et de penser confortées à l'école et qui s'investit d'autant plus volontiers que son travail se trouve gratifié. De l'autre, celle de l'enfant issu d'un milieu socioculturel défavorisé, pour qui, à l'inverse, l'école représente un milieu étranger, voire hostile puisque mettant implicitement en cause son milieu d'origine. Non seulement, cette violence symbolique minimise grandement les chances de réussite des élèves qui la subissent², mais elle contribue largement en outre au sentiment d'indignité que peut éprouver un individu issu d'un milieu populaire. Entre les deux, les enfants des classes moyennes, élèves "méritants" qui n'auront jamais le "brillant" des premiers de la classe³, resteront leur vie durant incapables de remettre en question un système leur ayant permis de n'être pas les derniers.

On peut bien parler d'une véritable opération de *naturalisation* du social dans la mesure où l'école transforme des privilèges de classe en droits méritocratiques, seuls compatibles avec les principes de la démocratie. Ce qui fait dire à Bourdieu que les titres scolaires constituent les nouveaux titres de noblesse: "le titre scolaire et la culture qu'il est censé garantir est tacitement tenu – par ses détenteurs mais aussi par les autres – pour un titre légitime à exercer l'autorité" (BOURDIEU, 1979, p. 538). Soulignons donc les effets *politiques* de la scolarisation qui influe grandement sur la participation des individus à la vie publique. Au-delà des aptitudes individuelles, qui restent influentes, compte beaucoup la représentation que l'individu a de lui-même, de sa propre valeur dans la société: si les élites se sentent légitimées

-
- 2 Toutes les conditions morales sont en effet réunies pour qu'il échoue. S'il réussit quand même, c'est qu'il aura fait preuve de mérites exceptionnels; l'école pourra toutefois s'enorgueillir de cette réussite qu'elle prétendra avoir rendue possible. Pour un aperçu de ce que peut être une trajectoire scolaire "aberrante" – i.e. le parcours de qui réussit en venant d'un milieu défavorisé –, voir le témoignage de Didier Eribon dans *Retour à Reims*. L'auteur rend compte du caractère "lent et chaotique" de son apprentissage de la culture scolaire qui fut pour lui "une véritable ascèse", "une éducation" de lui-même, "ou plus exactement une rééducation", "qui passait par le désapprentissage" de ce qu'il était (ÉRIBON, D., *Retour à Reims*, Paris, Fayard, 2009, p. 170-71).
- 3 Comme le souligne Bourdieu, les appréciations marginales des correcteurs de dissertations – "trop laborieux!" ou "trop scolaire!" – en disent long sur leurs attentes implicites: que les élèves manifestent une culture propre, originale, débordant les acquis scolaires.

à exercer le pouvoir, les exclus du système ne se pensent ni en droit ni en mesure de le faire. Non seulement ils n'ont pas toujours les moyens de saisir les problèmes politiques et leurs enjeux effectifs en raison de difficultés de conceptualisation leur permettant de généraliser les problèmes liés à leur expérience personnelle afin de les rendre communicables à tous, mais surtout ils ne se sentent aucunement autorisés à participer aux débats publics.

Il va de soi que l'enseignement de la philosophie n'est pas exempt de responsabilité dans ce processus. On peut même penser qu'il en est un des rouages centraux dans la mesure où il reste conçu sur un modèle ancien correspondant à une époque où le lycée n'accueillait qu'une minorité d'enfants d'une tranche d'âge, ce qui n'est évidemment plus le cas. Tous les professeurs mesurent du reste les difficultés qu'il y a à présenter des concepts philosophiques ou lire des textes de la tradition avec des élèves qui maîtrisent insuffisamment le langage... On peut toujours assurer que la philosophie n'est pas en cause dans ce déficit constaté, il n'en reste pas moins que, dispensé à des élèves dont le niveau de compétence linguistique est souvent faible, son enseignement exerce une violence symbolique qui concourt à renforcer le sentiment d'infériorité chez des élèves dont la trajectoire scolaire est difficile. Non seulement cet enseignement n'émancipe pas plus que d'autres enseignements disciplinaires, mais, leur faisant sentir leur manque, il contribue de manière particulièrement forte à convaincre les défavorisés de leur infériorité; ce qui tend à les maintenir en position de dominés.

Comment dans ces conditions continuer à enseigner la philosophie? Comment accepter de se faire ainsi l'instrument d'un système de reproduction de la hiérarchie sociale? La réponse tient au fait que, fort de l'apport des critiques de Pierre Bourdieu, il semble possible de parvenir à impliquer les élèves indépendamment de leur milieu d'origine. Cela suppose d'admettre qu'au-delà des contenus de savoir, c'est essentiellement le contact avec une manière de penser qui compte. N'est-ce pas ce qu'assurait déjà Socrate, lequel est comparé dans le *Ménon* à un "poisson torpille" tétanisant celui qui le touche? Il faut dire que les questions qu'il adressait à ses interlocuteurs ne manquaient pas de troubler ces derniers en leur faisant prendre conscience de difficultés qu'ils n'avaient jamais perçues. Ce qui compte, c'est donc le "choc" subi par l'élève bien davantage que le contenu de connaissances qu'il

peut emmagasiner; le fait qu'il puisse commencer à mettre en cause les pensées dominantes⁴.

La visée de l'autonomie

Si le cours de philosophie peut avoir quelque légitimité, c'est dans la mesure où il s'attache à éveiller cet esprit critique apparu en Grèce ancienne et fortement revendiqué par les *Lumières* au sortir d'une longue parenthèse historique. Celles-ci, précise Kant dans un célèbre opuscule, "se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute" (KANT, 1985, p. 209)⁵.

Une telle remarque procède du constat paradoxal voulant que beaucoup d'hommes "restent volontiers, toute leur vie durant mineurs", alors même que "la nature les a depuis longtemps affranchis de toute direction étrangère". Autant dire qu'il est dans la nature de l'homme de devenir majeur et que, au-delà d'un certain âge, la minorité doit être considérée comme *artificielle*. Or le constat que fait Kant est que bien des hommes restent "volontiers, leur vie durant, mineurs" au point que cet état de minorité devient pour eux "presque un état naturel". Ainsi, la minorité, qui est *artificielle*, tend à devenir *naturelle*; elle se comprend comme l'acceptation par l'homme d'un modèle qui semble s'imposer de lui-même. Ce pourquoi Kant assure qu'il est "difficile pour l'individu de *s'arracher* tout seul à la minorité, devenue pour lui presque un état naturel". Ce qui passe par un travail de dévoilement supposant la mise en question des représentations acceptées sans questionnement par les élèves qui doivent admettre que le sens de l'existence ne va jamais de soi et que les normes de vie sont toujours construites. La tâche du cours de philosophie s'éclaire tout en se compliquant. Elle consiste en effet à permettre à des élèves de faire

4 Nous ne méconnaissons pas les thèses défendues par Hegel qui assurait dans son rapport à Niethammer, que la philosophie "doit nécessairement être *enseignée et apprise*, aussi bien que toute autre science", et qui insistait sur le nécessaire "apprentissage" de cette "science déjà existante" (*Textes pédagogiques*, trad. Bourgeois, Vrin, 1990, p. 142-43). Nous pensons toutefois que ce qui compte au lycée est essentiellement que l'élève puisse *découvrir* la philosophie, qu'il se rende compte que rien n'est en droit soustrait à la critique.

5 Les citations à suivre qui ne font pas l'objet d'un appel de note sont toutes extraites de ce même texte (KANT, 1985, p. 209-217 dans l'édition mentionnée).

un pas qui conduit à la majorité qu'ils ne peuvent accomplir seuls. Mais comment les amener à rompre *eux-mêmes* avec des représentations qui leur paraissent naturelles?

L'activité philosophique se heurte ici à un problème clairement perçu depuis son affirmation en Grèce ancienne et parfaitement illustré par Platon dans sa célèbre allégorie de la Caverne, puisque rien n'explique vraiment la conversion du prisonnier à l'origine de sa libération⁶. C'est que nous sommes là face à une activité impossible au sens où Freud assure que la pédagogie, la politique et la psychanalyse relèvent de professions impossibles. Comme le fait remarquer Cornelius Castoriadis, commentant cette assertion, "le terme doit être pris à la fois littéralement et *cum grano salis*, puisque, après tout, [Freud] avait créé la psychanalyse et la pratiquait" (CASTORIADIS, 2000, p. 174). L'impossibilité tient au fait de viser le développement de l'esprit critique en faisant appel à lui. Il y a là une impossibilité logique du point de vue de la logique ordinaire: comment s'appuyer sur une autonomie inexistante pour la faire advenir? Cette impossibilité se redouble, souligne Castoriadis, du fait que cette tâche a lieu "dans le cadre d'une société hétéronome" (CASTORIADIS, 2000, p. 182) qui renforce l'évidence des représentations spontanées des élèves.

Pour avoir une chance de réussir, cette tâche doit s'exercer dans un milieu particulier, protégé des rumeurs de la cité et séparé de la vie productive et de ses exigences, lesquelles supposent l'adaptation des moyens au service d'une fin, "un *ergon* (œuvre, résultat) existant indépendamment de l'activité qui l'a fait être et valant plus qu'elle" (CASTORIADIS, 1978, p. 224). On sait qu'Aristote parlait de *praxis* pour désigner, par opposition à cette *poiësis*, l'activité étant à elle-même sa propre fin (Voir: ARISTOTE, VI, 4, 1140 b 6-7). Mais dans la mesure où la tâche d'éveil de l'esprit critique des élèves, entreprise en cours de philosophie, n'est pas simple rhétorique, elle doit, pareille à l'analyse telle qu'envisagée par Castoriadis, permettre "l'auto-altération" du sujet pensant qui ne peut plus s'en tenir

6 "En faisant libérer les prisonniers par quelqu'un d'autre, qui les contraint à se retourner, il admet peut-être qu'il n'a pas d'autre réponse que le fait que certaines personnes ne puissent par nature se satisfaire du conformisme et de la recherche matérialiste de l'intérêt personnel, et sont donc 'incitées', par leur propre tournure d'esprit à voir la valeur que tous les autres considèrent comme une perte de temps" (ANNAS, J., *Introduction à la République de Platon*, trad. B. Han, Paris, PUF, 1994, p. 139).

aux certitudes qui étaient les siennes jusqu'alors, c'est-à-dire qu'elle doit conduire à l'"apparition d'un autre être" (CASTORIADIS, 2000, p. 179). Aussi comprenons-nous qu'une telle tâche "ne se laisse pas saisir sous la distinction de la finalité immanente à l'activité et du résultat extérieur à celle-ci", mais doit plutôt se comprendre comme "activité pratico-poétique" (CASTORIADIS, 1978, p. 38). Cela ne contredit toutefois en rien le fait qu'elle nécessite un milieu spécifique, soustrait aux exigences de l'évaluation permanente, laissant à chacun le temps d'opérer la *métabolè* nécessaire pour s'accorder avec (de) nouvelles manières de penser.

Or justement, cet héritage de la *skholè*, indispensable pour une éducation digne de ce nom, c'est-à-dire une éducation qui, sans perdre de vue les enseignements positifs, envisage prioritairement les capacités à l'apprentissage, est aujourd'hui fortement rejeté en raison du déploiement de la dynamique néolibérale dans tous les champs (domaines ???) sociaux. Autant dire que notre défense du cours de philosophie doit être replacée dans un contexte politique particulier, imposant une réforme profonde du système scolaire.

Défense du cours de philosophie

Michel Foucault nous a prévenus: il ne s'agit pas de voir dans le néolibéralisme une simple évolution du libéralisme classique, mais de saisir la discontinuité qu'il manifeste par rapport à ce dernier: "le néolibéralisme actuel, ce n'est pas du tout comme on le dit trop souvent, résurgence de vieilles formes d'économie libérale, formulées au XVIII^e et XIX^e siècle, et que le capitalisme actuel réactiverait" (FOUCAULT, 2004, p. 120). Cette discontinuité entre libéralisme et néolibéralisme se laisse schématiquement repérer à partir de quatre points-clés. Le néolibéralisme postule bien que la rationalité première est celle du marché, mais à la différence du libéralisme classique, il ne pense plus ce dernier comme un donné naturel; il assure qu'il est *institué*: il est une réalité *construite* supposant une activité efficiente de l'État. Par ailleurs, ce marché construit n'est plus perçu comme étant prioritairement le lieu de l'échange ainsi qu'on le pensait classiquement, mais comme celui de la *concurrence* entendue comme une relation d'inégalité entre différentes "entreprises" ou unités de production. La concurrence est donc perçue comme la norme même des pratiques économiques et qui doit

s'imposer dans tous les secteurs de la société, y compris ceux qui jusqu'ici semblaient ne pas relever de la rationalité économique comme les différentes administrations, l'hôpital, l'école ou la justice. Le dernier point à souligner, concerne le devenir universel de la norme concurrentielle: ne devant connaître *aucune limite*, elle atteint les individus considérés non seulement dans leur rapport aux autres, mais également dans leur rapport avec eux-mêmes – ils sont alors perçus comme *les producteurs de leur propre vie*⁷.

Le néolibéralisme va alors user de “disciplines”⁸ afin de mettre en place un nouveau mode de gouvernementalité conduisant les individus à réagir *spontanément* selon la logique qu'il promet. Cette “conduite des conduites”⁹ tend ainsi à subjectiver les individus à partir d'une représentation de l'*homo œconomicus* compris comme étant d'abord et avant tout un entrepreneur – un entrepreneur de lui-même¹⁰. Pierre Dardot et Christian Laval précisent justement que l'usage de ce terme “n'est pas une simple métaphore” puisque “c'est toute l'activité de l'individu qui est conçue comme un *processus de valorisation de soi*” (DARDOT, LAVAL, 2009, p. 416). La notion d'entreprise de soi affectant l'être dans son ensemble, on peut bien parler de “la fabrique d'un sujet néolibéral”¹¹.

7 D'où les vues sur “le capital humain” de Gary Becker par exemple.

8 Emprunté à Foucault pour qui il “renvoie à un ensemble de techniques de dressage des corps individuels mises en place dans les ateliers, les prisons et les asiles dès le XVIIe siècle”, ce terme désigne ici “toutes les techniques qui contribuent à structurer par avance le champ d'action de l'individu” (DARDOT, 2010, p. 300).

9 Expression de Michel Foucault liée à une nouvelle approche de la notion de pouvoir qui cesse d'être perçu comme exerçant une répression unilatérale selon une dimension de verticalité, pour être appréhendé selon son mode d'être effectif qui est d'orienter les individus ou leurs actions.

10 D'où les vues sur “le capital humain” de Gary Becker par exemple.

11 Voir: DARDOT Pierre, LAVAL Christian, op. cit., p. 402 – 456. Ces différentes orientations du gouvernement jouent sur deux ressorts essentiels que sont la rivalité et la peur. *La rivalité*, c'est bien sûr celle de la concurrence. L'objectif n'est pas seulement que l'individu devienne un calculateur visant la maximisation de ses profits, mais qu'il développe une ascèse de la performance: il pourra ainsi travailler à augmenter ses compétences pour devenir encore un meilleur calculateur, pour se débarrasser de tous les éléments en lui à même de limiter sa performance. On pense ici à tout ce qui relève de la solidarité, de l'empathie, voire de la culpabilité. *La peur*, quant à elle, conduit l'individu non seulement à accepter les rapports hiérarchiques dans tous les domaines, mais à également de s'auto-évaluer suivant des procédures mises en place dans les entreprises privées. L'idée est de jouer avec un système de promotions ou de récompenses et de sanctions afin de produire un individu participant spontanément à l'accroissement des objectifs qui lui sont proposés ainsi qu'à l'accroissement de sa capacité propre à atteindre au mieux ces objectifs.

Nul besoin de préciser en quoi les réformes effectivement projetées pour l'école s'accordent avec la dynamique néolibérale; le fait que le directeur d'école, le principal de collège ou le proviseur de lycée devienne un véritable chef d'établissement doté d'un pouvoir de recrutement et d'appréciation des professeurs, en dit suffisamment sur la modélisation de l'école sur l'entreprise (voir: BRUNO, CLEMENT, LAVAL, 2010). Il convient alors d'adapter l'enseignement afin de permettre des évaluations précises et régulières du travail fourni et des éléments acquis par les élèves. Autant dire que ce qui est aujourd'hui visé, c'est le remplacement de l'*éducation* par ce que l'on pourrait appeler une *formation*. Comment peut-on imaginer, dans de telles conditions, pouvoir maintenir un enseignement de philosophie digne de ce nom, c'est-à-dire permettant la "mise en cause des *idolas tribus*, des représentations collectivement admises", comme dit Castoriadis (CASTORIADIS, 1996, p. 225)? Celui-ci porte en lui-même des exigences qui le rendent incompatible avec le mouvement de réforme programmé; et c'est bien cela qu'il convient de prendre en compte. Ce n'est qu'en pointant ce qui, dans l'évolution actuelle, fait problème quant au cours de philosophie et en tâchant d'en saisir les raisons que nous pourrions éviter d'être comme emportés par la critique de l'école perçue comme simple instrument de reproduction sociale. Il convient en effet d'éviter le caractère unilatéral d'une approche conduisant à une réfutation trop globale de l'institution scolaire telle qu'elle s'est affirmée sous la troisième République. La justesse des analyses de Bourdieu ne nous paraît pas devoir conduire à l'abandon de certains principes au fondement de l'école républicaine. Il nous semble important, par exemple, qu'elle reste séparée de la vie sociale, qu'elle soit comme en retrait par rapport à l'espace public et protégée de la puissance médiatique, tout comme elle doit continuer à envisager une éducation authentique visant la pensée critique et concevant tout à la fois les élèves et leurs maîtres comme des sujets à part entière, nouant entre eux des rapports d'ordre transférentiel qui échappent *par principe* à une emprise extérieure comme le demande pourtant une volonté de contrôle évaluatif.

Bref, il faut admettre que les institutions républicaines – en particulier l'école – ne sont pas *seulement* des Appareils Idéologiques d'État ainsi qu'aurait dit Althusser; ou, du moins, qu'elles relèvent *aussi* de valeurs que nous n'entendons pas abandonner. Cela apparaît clairement dès que

L'on intègre les analyses de Michel Foucault sur le néolibéralisme à une approche plus large du monde occidental moderne, comme celle proposée par Castoriadis. Selon ce dernier, toute société se comprend à partir des significations imaginaires qui la structurent. Il ne nous est pas possible ici de rendre compte de la genèse de cette pensée de l'imaginaire social qui s'impose en raison de la nécessité de tenir compte de l'histoire *effective* qui manifeste une créativité des sociétés que les théories connues ne parviennent pas vraiment à accepter. Qu'il suffise de préciser que la reconnaissance du nouveau dans l'ordre social conduit à le penser comme *création* ou *institution* de *significations* qui caractérisent une société en propre, qui la font apparaître comme une totalité¹². Ceci admis, on conviendra que comprendre une société suppose de dégager les significations imaginaires qui la structurent.

Qu'en est-il donc des sociétés occidentales contemporaines? On peut bien les appeler *modernes* dans la mesure où elles "se sont instituées précisément en rompant avec l'univers religieux" (CASTORIADIS, 1996, p. 129). Castoriadis souligne toutefois que si elles "ont mis la religion à distance", "cela n'a pas été fait comme une fin en soi", mais parce qu'elles "se sont formées telles qu'elles sont et se sont instituées moyennant l'émergence et, jusqu'à un certain point, l'institution effective dans la société de deux significations centrales, toutes deux hétérogènes, pour ne pas dire directement opposées à la religion chrétienne qui dominait cette aire social-historique" (CASTORIADIS, 1996, p. 129). Que sont ces significations au juste? Castoriadis ne cesse de le répéter: "il s'agit, d'une part, du projet de maîtrise prétendument 'rationnelle' de la nature aussi bien que des êtres humains – projet qui correspond à la dimension capitaliste des sociétés modernes; et, d'autre part, du projet d'autonomie individuelle et sociale

12 "Toute société crée son propre monde, en créant précisément les significations qui lui sont spécifiques" (CASTORIADIS, 1996, p. 127). Précisons que ces significations ne dérivent de rien: elles ne sont ni *rationnelles*, puisqu'on ne peut les reconstruire logiquement, ni *réelles* puisque ne correspondant pas plus à des "idées rationnelles" qu'à des objets naturels. Il faut donc les comprendre comme *imaginaires* et admettre qu'elles relèvent d'une instance capable de faire surgir ce qui n'a jamais été: *l'imaginaire radical*, lequel, n'étant de personne en propre, renvoie au collectif anonyme que représente la société. Ce pourquoi Castoriadis parle de significations imaginaires *sociales*.

“qui correspond au projet démocratique, émancipatoire, révolutionnaire” (CASTORIADIS, 1996, p. 129-130)¹³.

L'important, pour notre propos, est de saisir que ces deux significations imaginaires sont hétérogènes en droit mais également qu'elles se sont “contaminées réciproquement” (CASTORIADIS, 1996, p. 90) de sorte qu'elles se retrouvent toutes deux dans chaque élément du social. Ainsi convient-il, avant de chercher à condamner une institution, à bien mesurer ce qui en elle relève de l'une et de l'autre de ces deux significations imaginaires: cela permet d'éviter d'être, malgré soi, le soutien objectif de ce que l'on condamne en ne percevant pas la pleine portée du tournant néolibéral. Comme le souligne Castoriadis, “l'évolution, en cours depuis longtemps, [mais] devenue manifeste à partir de la période qui commence autour des années 80”, se traduit par le fait que “la seule signification vraiment présente et dominante est la signification capitaliste, l'expansion indéfinie de la ‘maîtrise’, laquelle en même temps se trouve – et c'est là le point pivot – vidée de tout le contenu que pouvait lui octroyer sa vitalité par le passé et qui permettait aux processus d'identification de s'accomplir tant bien que mal” (CASTORIADIS, 1996, p. 131). Il faut comprendre qu'une société qui fait de la logique concurrentielle une norme devant s'imposer sans restriction dans tous ses secteurs et invite pour cela chacun à devenir l'entrepreneur de sa propre vie met en péril son devenir même. Une telle société ne peut en effet se maintenir que dans la mesure où beaucoup respectent encore une déontologie qu'elle n'initie plus – la corruption de l'espace public de discussion que l'on constate depuis un certain déjà en est un exemple inquiétant¹⁴. Mais que valent le sens de la responsabilité, le

13 La première de ces significations s'exprime au travers de la révolution galiléenne qu'elle autorise, mais aussi, sur le plan politique, par et dans l'impérialisme; la seconde se manifeste dans et par les luttes pour l'émancipation de tous.

14 “Que devient le modèle identificatoire général, que l'institution présente à la société, propose et impose aux individus comme individus sociaux? C'est celui de l'individu qui gagne le plus possible et jouit le plus possible; c'est aussi simple et aussi banal que cela. Cela se dit ouvertement de plus en plus, ce qui n'empêche pas d'être vrai. ‘Gagner’ donc; mais gagner, malgré la rhétorique néo-libérale, se trouve maintenant disjoint de presque toute fonction sociale et même de toute légitimation interne au système. On ne gagne pas parce que l'on vaut, on vaut parce que l'on gagne” (CASTORIADIS, 1996, p. 131). Ainsi, le mathématicien qui continue un travail de recherche en refusant les avantages financiers que lui propose l'industrie, le juge intègre, le fonctionnaire légaliste, l'ouvrier consciencieux, le parent responsable de ses enfants, ou l'instituteur amoureux de

souci de la cohérence, la volonté de discernement, bref, la quête du vrai et le respect du juste devant le désir de réussite à tout prix? Qui ne voit, qu'au-delà des griefs que l'on peut légitimement lui adresser, l'enseignement de la philosophie est porté par des valeurs qui méritent d'être défendues? Nous ne disons ni ne pensons qu'un tel enseignement soit un rempart devant la barbarie, mais simplement que sa disparition traduit la montée de celle-ci. C'est que la philosophie est bien l'amour de la *sophia*, qu'il ne faut pas comprendre au sens habituel de sagesse, mais plutôt comme activité de réflexion distante des exigences de l'ordre économique.

Conclusion

Nous espérons au terme de cet article avoir convaincu de l'importance de l'enseignement de la philosophie pour tous les élèves préparant le baccalauréat et de la nécessité qu'il y a à resituer les critiques sociologiques qu'il a pu subir dans le contexte politique néolibéral.

Soucieuse de rendre compte des raisons de la pérennité d'une société fortement inégalitaire, la pensée critique de l'après-guerre a justement mis en cause l'institution scolaire laissant entendre que loin d'émanciper l'enseignement de la philosophie joue un rôle important de légitimation de l'ordre établi ?????. Le développement récent du système capitaliste nous oblige toutefois à prendre quelque distance avec une telle critique puisque, non seulement elle n'a pas empêché l'affirmation du néolibéralisme, mais lui a fourni, sans le vouloir, des éléments de légitimation (voir: BOLTANSKI, CHIAPELLO, 1999)¹⁵. Il s'agit moins de récuser cette critique comme certains ont prétendu le faire (voir: RENAUT, FERRY, 1988), que de la reprendre en tenant compte des évolutions sociales.

Pour ce qui est de l'enseignement de la philosophie, il convient avant tout de préciser ce qui, en lui, reste irréductible au devenir universel de la logique concurrentielle promue par le système actuel. Une telle question

son métier, représentent des "anomalies systémiques", au sens où ils relèvent d'une identification à des modèles produits par un autre monde social que le monde actuel.

15 On déplore qu'un texte aussi stimulant méconnaisse l'œuvre de Castoriadis au point d'opérer de grossiers amalgames. Sur ce point, nous nous permettons de renvoyer à notre ouvrage: CAUMIERES, 2007, p. 36-40.

surprendra peut-être les idéologues habitués aux jugements hâtifs, mais certainement pas tous ceux qui restent soucieux de cohérence intellectuelle. Nous n'attendons rien des premiers qui sont trop bien intégrés à la société néolibérale; mais nous espérons que les seconds sauront proposer des cadres renouvelés pour un enseignement de la philosophie digne de ce nom.

Références

ANNAS, J. *Introduction à la République de Platon*. Trad. B. Han. Paris: PUF, 1994.

ARISTOTE. *Éthique à Nicomaque*. Trad. Richard Bodéüs. Paris: GF Flammarion, 2010.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, É. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *Questions de sociologie*. Paris: Minuit, 1984.

_____. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les Héritiers*. Paris: Minuit, 1964.

BRUNO, I.; CLÉMENT, P.; LAVAL, Ch. D. *La grande mutation: néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris: Syllespe, 2010.

CASTORIADIS, C. *La Montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil, 1996. (Les carrefours du labyrinthe, 4).

_____. *Le Monde morcelé*. Paris: Seuil, 1990. [Réimpression: Points-essais, 2000]. (Les carrefours du labyrinthe, 3).

_____. *Les carrefours du labyrinthe*. Paris: Seuil, 1978.

CAUMIERES, Ph. *Castoriadis: le projet d'autonomie*. Paris: Michalon, 2007. (Coll. "Le bien commun").

DARDOT, P. Qu'est-ce que la rationalité néolibérale ? In: GORI, R.; CASSIN, B.; LAVAL, Ch. *L'Appel des appels*. Paris: 1001 nuits, 2010. p. 300.

DARDOT, P.; LAVAL, Ch. *La nouvelle raison du monde*. Paris: La Découverte, 2009.

ÉRIBON, D. *Retour à Reims*. Paris: Fayard, 2009.

FOUCAULT, M. *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard Seuil, 2004.

HEGEL. *Textes pédagogiques*. Trad. Bourgeois. Paris: Vrin, 1990.

KANT, I. Qu'est-ce que les Lumières? Trad. H. Wismann. In: *Œuvres*. Paris: Gallimard, 1985. tome 2 (Coll. la Pléiade).

RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard, 2004. (Coll. "Folio essais").

RENAUT, A.; FERRY, L. *La pensée 68*. Paris: Gallimard, 1988. (Coll. "Folio essais").

.....
Recebido em: 18 fev. 2013

Aceito em: 2 abr. 2013