

Sur la philosophie politique de l'éducation (Foucault, Alain, Canguilhem)

« Il n'y a nulle part d'accès à l'âge adulte : seulement la transformation possible, un jour, de cette longue inquiétude en sommeil mesuré. C'est parce que personne ne cesse d'être tenu en tutelle. La question n'est pas de constater que les gens vivent plus ou moins pauvrement ; mais toujours d'une manière qui leur échappe ».
(G. Debord, Critique de la séparation, 1961).

1. Rappel et préambule.

Lien constitutif de l'éducation à la philosophie critique, au moins à accepter les conclusions de l'intervention d'A. J. à laquelle celle-ci fait suite. L'émancipation, plus qu'un objet pour la critique, est l'élément (*die Mitte*) de son déploiement. Cette question politique, la critique se l'adresse à elle-même dans la mise à l'épreuve répétée des conditions dont elle doit toujours *s'ex-ducere*, s'extraire, en un travail aux limites où elle retrouve le souvenir de son émergence et rencontre la possibilité de sa propagation. On pourrait sur cette base étudier la dimension politique de n'importe quelle philosophie critique : il suffirait d'analyser la façon dont, pour son propre compte, elle révèle comment elle s'est éduquée à elle-même. Car la politique de la critique se donne à voir dans un travail que cette pensée effectue sur elle-même, lorsqu'elle fait retour sur ce geste d'écart à soi où s'est logée la possibilité de son auto-(trans)formation. Un écart au reste créateur d'une « sortie vers », vers un usage de soi par soi davantage conséquent, ouvert et autonome – en un mot, un usage libre.

Je vais maintenant renverser cette perspective. A l'inverse des précédents, les textes étudiés dans la suite prennent explicitement l'éducation pour objet. Je suggérerai que dans le moment où la philosophie critique se fait philosophie de l'éducation, elle se crée *aussi* un lieu où réfléchir les modalités de son fonctionnement, genèse et diffusion. Ce n'est pas seulement que la critique – comme chez Kant (relu par Foucault) – ne s'apparaît politique que par le biais d'une problématisation, fut-elle implicite, de l'éducation. C'est aussi qu'en prenant l'éducation pour objet, elle se révèle à elle-même comme philosophie critique, c'est-à-dire comme dépendante, pour son existence, d'un interminable débat avec ses conditions de production socio-historiques (et « sentimentales », affectives). L'objet conceptuel éminemment politique qu'est l'éducation est pour la philosophie l'occasion de s'éprouver comme critique ; perspective symétrique et inverse à la précédente, où la critique se faisait politique en questionnant les conditions de son auto-éducation.

Un livre a donné à ce texte son impulsion. Il s'agit des *Propos sur l'éducation* d'Alain. Quelques éléments bio-bibliographiques. Alain, de son vrai nom Emile Chartier (1868-1951), disciple de Jules Lagneau, contemporain de Bergson et un temps aussi célèbre que lui, n'a pas connu de retour en grâce analogue à celui dont bénéficie aujourd'hui l'auteur de *L'évolution créatrice*. Philosophe, journaliste et professeur (notamment en classe de Khâgne, au Lycée Henri IV, où il enseigne entre autres à Georges Canguilhem) Alain est aussi l'inventeur d'un « genre » philosophique, les *Propos*, textes brefs, consacrés aux sujets les plus divers, philosophiques ou non, ancrés dans la vie quotidienne, rédigés dans un style alerte et parsemés de formules étincelantes. Plutôt que son pacifisme militant de l'entre-deux guerres, peut-être ce style philosophique lui-même (à cheval entre l'essayisme et la philosophie) explique-t-il en partie l'indifférence relative qui entoure maintenant son œuvre, pourtant singulière.

Les *Propos sur l'éducation* démontre qu'Alain est plus et autre chose qu'un « philosophe pour classe terminale » (ce qu'il n'est même plus). Publié en 1932, l'ouvrage regroupe un ensemble de textes, toujours brefs, rédigés pour l'essentiel entre 1921 et 1931 et publiés, pour une bonne part, dans la revue *Libre propos* (une revue fondée par un de ses élèves, active entre 1921 et 1924, puis entre 1927 et 1935). La réédition du texte, assurée par les PUF en 1986, est assortie d'une *Pédagogie enfantine*, notes d'un cours professé par Alain en 1924-25, édité en 1963, et où s'affirment ou s'élaborent les principales thèses des *Propos*.

J'encadrerai de deux *ex-cursus* l'exposition de ce livre. L'un, en manière de conclusion, évoquera Canguilhem, lequel, je le répète, fut un élève d'Alain ; l'autre, introductif, renverra à Foucault – lui-même disciple de Canguilhem. C'est qu'il m'a paru naturel de construire cet exposé consacré au motif de l'éducation autour d'un problème de filiation théorique. En effet, la formule générale d'une philosophie de l'éducation articule toujours un certain rapport à soi et un rapport à l'autre. Il s'y agit de mettre en lumière la façon dont un *maître* – quel que soit le contenu que l'on donne à cette notion – effectue sur soi une certaine *transformation*, dans le rapport même qui le lie à un *disciple*, un élève, de telle sorte que celui-ci y trouve de quoi réaliser sur lui-même un changement, une « variation », pour reprendre un mot d'Alain. Ce problème d'une transformation du savant par l'épreuve qu'il fait de la transmission du savoir, et dont la transformation de l'élève est l'indice, traverse les travaux de Foucault, Alain et Canguilhem. L'élaboration qu'ils proposent du thème de l'éducation ouvre une brèche, dans leurs pensées et dans les textes qui en témoignent, où ces pensées, justement, exposent la métamorphose qu'elles endurent, pour *sortir* d'elle-même (s'éduquer, *educere*) et se *saisir* dans leur différence nouvelle (s'apprendre, *apprehendere*).

Il est du reste incontestable que ces trois pensées appartiennent bien au registre critique (au sens large). Nul besoin de revenir sur le kantisme hétérodoxe de Foucault, désigné comme « ontologie critique de nous-mêmes » ; ni sur le projet final de la philosophie de Canguilhem, désigné par anticipation, dans une perspective nietzschéenne, comme essai « de préparer l'homme à se faire juge de toutes les valeurs » (compte-rendu des *Propos sur l'éducation*, in *Libre Propos*, 1932, cité par D. Lecourt, *Georges Canguilhem*, « Que sais-je ? », p. 107). Je me bornerai à rappeler que Alain, dans son Introduction aux *Eléments de philosophie*, caractérise sa méthode – celle qu'il nommait, dans son étude sur *Spinoza*, « la méthode Réflexive » – comme un « mouvement critique qui, de toutes les connaissances, revient toujours à celui qui les forme, en vue de le rendre plus sage » (p. 14-15). Plutôt que d'y insister, et sous réserve d'une détermination ultérieure rigoureuse de la « critique », un élément remarquable me servira de point de départ : chez Alain comme chez Foucault la question de l'éducation est subordonnée à un concept essentiel, celui de *gouvernement*. Le site conceptuel de l'éducation est à chercher dans une problématisation des notions de gouvernement de soi et de gouvernement des autres. Ainsi de Foucault.

2. Foucault : gouvernementalité et intersubjectivité, éducation et critique.

Il faut d'abord contextualiser les deux textes où Foucault pose pour elle-même la question du rapport Critique/*Aufklärung* (d'abord en 1978, dans la conférence « Qu'est-ce que la critique ? », puis en 1983-84, avec les différentes versions de « Qu'est-ce que les Lumières ? »). Ces textes, dont les seconds furent l'objet de l'analyse d'A. J., s'inscrivent dans une recherche plus large consacrée à la notion de gouvernementalité (elle-même redevable à une étude du rapport subjectivité/vérité) : le cours de 1979-80 s'intitule « Du gouvernement des vivants » et ceux de 1982 à 1984 portent le titre général de « Le gouvernement de soi et des autres ».

Cette notion témoigne des tentatives de Foucault pour penser dans sa pleine positivité la question de la « résistance » à ce que *La volonté de savoir* nommait « dispositifs de savoir-pouvoir ». On rappelle souvent cette formule, trop célèbre, du cours de 1981-82, *L'herméneutique du sujet*, selon laquelle il n'y aurait « pas d'autre point, premier et ultime, de résistance au pouvoir politique que dans le rapport de soi à soi » (p. 241). On sait moins que Foucault, en 1984, a lui-même pris soin de se corriger : « Je ne crois pas que le seul point de résistance possible au pouvoir (...) soit dans le rapport de soi à soi. Je dis que la gouvernementalité implique le rapport de soi à soi (...) » (DE, p. 1547). Qu'est-ce à dire ?

L'analytique du pouvoir place le concept de « gouvernementalité » en position tierce par rapport à ceux de « relations de pouvoir » et d'« états de domination » : « Entre les deux (...) vous avez les technologies gouvernementales (...) – c'est aussi bien la manière dont on gouverne sa femme (...) que la manière dont on gouverne une institution. (...) c'est très souvent à travers ce genre de techniques que s'établissent et se maintiennent des états de domination ». L'intérêt du concept de gouvernementalité est qu'il engage immédiatement les concepts de *rapport à soi* et de *rapport à l'autre* et partant celui de *sujet* : « La gouvernementalité implique le rapport à soi (...) l'ensemble des pratiques par lesquelles on peut constituer, (...) instrumentaliser les stratégies que les individus, dans leur liberté, peuvent avoir les uns à l'égard des autres » (DE, p. 1547). Le pouvoir apparaît comme un jeu réglé entre des libertés, un rapport de forces constitué dans le gouvernement des autres et dans celui de soi. La notion de gouvernement permet ainsi à Foucault de poser clairement, et positivement, la notion de sujet. Il n'est pas ce qui est purement contraint ou assujéti par le nœud du pouvoir et de la vérité ; il n'est pas non plus ce qui, dans le rapport qu'il entretient à lui-même, découvre les moyens d'une résistance. Il est ce qui *se* produit en ce nœud, dans un mouvement qui, selon le contexte, servira aussi bien de levier à un asservissement qu'à une subversion. Ce déplacement de la question du sujet dans l'œuvre de Foucault, adossé à une enquête sur les modalités du gouvernement, se signale, on le voit, d'une subordination du concept de résistance au profit de celui de liberté.

Deux notions héritées de l'Antiquité gréco-romaine vont conduire Foucault à poser en toute rigueur la question de l'articulation entre rapport à soi et rapport à l'autre : le souci de soi (*epimeleia heautou*) et le dire-vrai (*parrêsia*). S'il y a chez lui une philosophie de l'éducation (et de l'intersubjectivité) c'est ici qu'il faut la chercher, au moment même où il dit s'intéresser « de plus en plus à l'interaction qui s'opère entre soi et les autres » (DE, p. 1604).

La lecture de l'*Alcibiade* de Platon entreprise dans *L'herméneutique du sujet* souligne ce moment où Socrate tente de déterminer quel est ce soi dont il convient de prendre tant de soin. Il y va naturellement du *pneuma*, l'âme, laquelle n'est atteinte que par le détour d'autrui (« le souffle vital (...) s'il veut se connaître lui-même, doit regarder dans un souffle vital (...) », 133 a). Foucault y insiste : « Pour que la pratique de soi arrive à ce soi qu'elle vise, l'autre est indispensable » (p. 123). Or cet autre est à proprement parler le maître de celui qui est en souci de lui-même. Un maître fait face à un disciple. Foucault peut brièvement caractériser l'un et l'autre. Le maître, ce n'est pas celui qui doit faire comprendre ou expliquer quelque chose à l'élève : il ne fait rien d'autre que s'inquiéter « du souci que celui qu'il guide peut avoir de lui-même » (p. 58), son rôle est de vérifier l'existence puis de tester la nature et l'intensité de ce souci. Et le disciple, pour sa part, peut bien être ignorant, la raison pour laquelle le maître l'interpelle est autre : c'est parce qu'il est « mal formé, ou plutôt déformé, vicieux, pris dans de mauvaises habitudes » (p. 125). Le souci de soi antique n'est pas dissociable d'une relation d'éducation, telle que le maître, de ce qu'il peut se gouverner,

gouverne l'autre, c'est-à-dire le redresse, force l'attention qu'il a de lui-même, et ainsi lui permet d'atteindre au gouvernement de lui-même.

L'étude de la septième Lettre de Platon, dans le cours 1982-83, est encore une façon d'interroger la relation d'éducation, du prince au philosophe cette fois. Les conseils que Platon donne à Denys sont d'abord une manière de mettre la philosophie à l'épreuve de la politique, c'est-à-dire de la réalité. Sa légitimité, le conseil le tire du fait qu'il est ordonné au courage de la vérité, à la *parrêsia*, laquelle se vérifie de ce qu'elle s'accorde à la réalité. En somme, « la *parrêsia* est (...) l'activité que Platon revendique et reconnaît (...) à la racine de son activité de conseiller » (p. 259). Ceci permet de poser à nouveaux frais la question du philosophe-roi, celle du rapport de la philosophie au politique, du conseillé au prince. Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'activité politique ne peut tirer son contenu du savoir philosophique. Tout ce que réclame Platon, c'est que le sujet dirigeant soit par ailleurs un sujet philosophant. Ce qui est en question n'est pas la consistance d'une rationalité politique mais l'identité, l'être même du Prince, son âme. A nouveau, c'est un certain rapport à soi – cette fois ordonné à la catégorie de courage de la vérité plutôt qu'à celle de souci de soi –, qui doit décider de l'aptitude à gouverner la cité. Tel est le « conseil » du philosophe : « Il faut que l'âme du Prince puisse se gouverner vraiment selon la philosophie vraie, pour pouvoir gouverner les autres selon une politique juste » (p. 272).

De l'*epimeleia heautou* à la *parrêsia*, Foucault, explorant l'articulation du gouvernement de soi et de celui des autres, rencontre fatalement le problème de l'éducation dans son extension la plus large – soit celui d'une relation intersubjective où le rapport de souci vrai que l'un entretient à l'égard de lui-même vaut comme prétexte pour gouverner l'autre, non point en lui apprenant quelque chose, mais en transformant son être même, si bien qu'il accède, lui-même, au gouvernement de soi ; et, par suite, à celui des autres.

Or il est remarquable que Foucault, au même moment, ne cesse de problématiser son propre rapport au savoir et, notamment, sa propre position de maîtrise. Comme le résume Frédéric Gros dans sa « Situation du cours » 1982-83, « Foucault n'aura jamais été autant à la verticale de lui-même » qu'alors ; et tout se passe « comme s'il annonçait qu'à travers ces études sur la *parrhêsia*, il problématisait le statut de sa propre parole et la définition de son rôle » (p. 350). A propos de l'ultime cours de mars 1984 (où Foucault opposait l'hardi parrésiasite au terne professeur se bornant à transmettre ce qu'il ne peut créer), Stéphane Legrand a pu évoquer une sorte d'art de la « contradiction performative ». Foucault en effet se savait être, entre autres choses, professeur ; et son intelligence fut peut-être d'utiliser cette position afin d'enseigner pour quelles raisons il importe d'enseigner autrement qu'il ne le faisait (*Le monde des livres*, 23 janvier 2009, p. 6). Foucault, s'en plaignant beaucoup, tentera d'ailleurs de diverses manières de modifier les modalités matérielles sous lesquelles se déroulait son enseignement au Collège de France (pensez à son désir, resté insatisfait, d'un travail authentiquement collectif mené au sein d'un groupe restreint).

Mais il y a plus. L'attention prolongée de Foucault au thème de l'éducation est peut-être ce qui le conduit à mettre en lumière la dimension *critique* de sa pensée (ou, mieux encore, ce fait que l'historicité de notre pensée ne se découvre que dans un effort proprement critique). Je signale deux éléments. D'une part, Foucault engage alors une réflexion sur sa propre relation au savoir et à sa transmission : « Mon problème, répète-t-il inlassablement, est ma propre transformation ». C'est ce qu'il nomme « l'"essai" », qu'il identifie au « corps vivant de la philosophie », et qui consiste en une exploration de « ce qui, dans sa propre pensée, peut-être changé par l'exercice (...) d'un savoir qui lui est étranger » (UP, p. 16). La

thématisation foucauldienne de l'éducation est contemporaine d'une réflexion sur le philosophe et sur sa diffusion indexée sur l'idée d'une transformation critique de soi par soi dans l'épreuve du savoir. D'autre part, c'est à ce moment que Foucault décide résolument d'inscrire son entreprise dans « la tradition critique qui est celle de Kant ». Conformément à son propre concept de critique, cette tradition renvoie, chez Foucault, à un « travail critique de la pensée sur elle-même », à l'expérience-limite d'une déprise à l'égard des conditions historiques sous lesquelles nous pensons habituellement qui libère la possibilité de « penser autrement ». La pensée de Foucault se dit critique de ce qu'elle se reconnaît comme un travail entrepris aux limites d'elle-même et prenant pour objet sa propre historicité.

Une réflexion sur l'éducation est ainsi l'occasion pour cette pensée philosophique de se reconnaître dans sa nature critique (et, loin de la replier sur une perspective étroitement éthique, ce travail ouvre en outre des perspectives profondément politiques : on lira les recherches de Foucault sur le cynisme). Peut-être comprend-on déjà mieux – à condition de garder en tête la lecture, en termes d'éducation et d'apprentissage, qui en a été proposée précédemment – pourquoi Foucault, à la fin de sa vie, faisait de l'opuscule de Kant « Qu'est-ce que les Lumières ? » une sorte de « blason » pour sa pensée. C'était par le biais de ce texte et de l'étude approfondie de ses thèmes qu'il pouvait enfin appréhender sa propre pensée comme appartenant de plein droit au registre critique. Parce qu'il « paraît recouper exactement (...) ce rapport du gouvernement de soi et du gouvernement des autres » (p. 8), ce texte l'obligeait à prendre en compte le problème de l'éducation ; étape indispensable, sans doute, pour que la teneur critique de son propre travail lui apparaisse dans toute sa vigueur.

3. Alain : l'évidement du maître et la communauté du livre.

Un coup d'œil superficiel suffit à comprendre que le contenu des *Propos sur l'éducation* trouve sa source dans une mise en question, par Alain, de sa propre activité d'enseignant : les références à son expérience y abondent. Le livre est dans sa possibilité même suspendu à un tel retour sur soi. Plus encore, cette théorie de l'éducation peut sans doute être considérée comme le lieu où culmine la philosophie critique d'Alain. Il faut se rappeler que, selon lui, la philosophie a pour visée ultime « la doctrine critique » (EP, p. 13). Celle-ci repose sur une connaissance des choses mais aussi de soi, de telle manière qu'elle ouvre à l'exercice libre du jugement, aussi bien sur les choses (et notamment les pouvoirs politiques) que sur soi-même (et spécialement sur les passions et leur maîtrise). Or le but dernier de l'éducation, on le redira, est de permettre à n'importe qui de « sauver en lui-même une partie de jugement libre et invincible qui pèsera (...) les rois dans la balance incorruptible » (§ 82). Ainsi la politique de l'éducation, comme éducation à la politique, ramène-t-elle à nouveau la philosophie à son fondement critique.

Il ne me sera pourtant pas possible de tirer ici toutes les conséquences philosophiques des thèses d'Alain. De même, il eût certainement été intéressant de rapprocher un grand nombre de celles-ci, dans leur similarité et leur divergence, de certains énoncés du livre de Jacques Rancière *Le maître ignorant* (voire de propositions kantienne, au moins telles qu'elles furent dépliées par A. J.). Néanmoins, il est plus urgent, et nécessaire, de simplement faire valoir pour eux-mêmes ces *Propos*. C'est ce que je me propose d'entreprendre maintenant, en systématisant autour de quelques grands thèmes cet ouvrage.

Afin d'esquisser le cadre général de l'ouvrage, je voudrais rappeler que Foucault, au tout début de sa lecture de « Qu'est-ce que les Lumières ? », insiste sur un élément spécifique : le statut d'article de revue du texte de Kant. C'est qu'il y voit une détermination

spécifique du rapport du soi à l'autre. Il s'apparente ici au « rapport entre lecteur et écrivain » (et tel est, à suivre Foucault, « l'axe essentiel » de *Was ist Aufklärung ?*). L'articulation du gouvernement de soi et du gouvernement des autres se fait donc par le truchement d'un élément en position tierce, le texte, saisi dans sa matérialité d'objet. Or, dans l'analyse d'Alain, le gouvernement du maître ne peut conduire l'élève à se gouverner lui-même et à juger justement qu'à condition d'accorder une position absolument fondamentale à ce qui, de l'un à l'autre, fait courroie de transmission : et c'est bien du *livre* dont il s'agit. J'expose maintenant ces *Propos sur l'éducation*.

Cette philosophie de l'éducation repose sur un pari démocratique que fonde l'affirmation de *l'égalité des intelligences*. On ne voit guère de quel droit le maître s'autoriserait à juger et figer les caractères, décrétant par exemple « que l'un est sot et l'autre paresseux pour toujours » (§ 11). Ce type de jugement signale en fait au maître sa propre paresse : « Renvoyer ainsi parmi les bêtes [l'élève], sans avoir employé tout l'esprit que l'on a (...) à rendre à la vie ces parties gelées » est même « la faute capitale à l'égard de l'homme » (§ 20). Le maître se disqualifie lorsqu'il refuse « le baptême humain au frivole ou à l'endormi » (§ 19). Aussi, tout à l'inverse, l'éducation prendra sa source dans la forte affirmation selon laquelle « tout homme est bien riche » de potentialités insoupçonnées (§ 11). Les difficultés, on y reviendra, ne naissent que d'un déficit de la volonté, ou de passions indomptées ; mais, au vrai, « chacun est aussi intelligent qu'il veut » (§ 24), et « toute pensée est toujours sur le point de comprendre » (§ 79). Il faut cependant voir que l'attention du maître doit être spécialement tournée vers « ceux que l'on instruit guère » – soit qu'ils ne peuvent, soit qu'ils ne veulent – c'est-à-dire ceux dont la volonté est réduite à rien, et les passions déchaînées. Ce souci spécifique doit s'entendre dans un sens éthique et politique (§ 20). D'une part, il fait signe vers une transformation du maître lui-même, menée dans l'élément du savoir : s'inquiéter des prétendus idiots, écrit Alain, « les meilleurs y gagneraient, et le maître aussi, par cette réflexion sur ce que l'on croit savoir ». D'autre part, ce souci doit montrer la multiplicité des intelligences, ce fait qu'elles débordent toujours les places de l'édifice social auxquelles elles sont assignées – d'une formule : « Quand il serait esclave comme Esope, il pensera encore ». Mais ce pari égalitaire est encore porteur, en droit, de bouleversements politiques profonds. Alain pose ironiquement cette question : « Où irions-nous (...) si les pauvres gens composaient leurs discours selon la vérité, et non plus selon la politesse ? » (§ 53). Interrogation à laquelle il répond selon le sérieux dont est seule capable une pensée vraiment radicale : « Ce monde ira toujours comme il va, si le trésor des Humanités est réservé à ceux qui en sont les plus dignes. Au contraire, si l'on se mettait à instruire les ignorants, nous verrions du nouveau » (§ 20).

En quoi consiste maintenant cette instruction ? Elle met en présence un disciple, lui-même intégré dans un groupe social (la classe), et un maître. La figure du disciple interrogée de manière privilégiée est l'enfant. *L'enfant* en effet fait bien comprendre ce qu'est « tout l'art d'instruire » : il s'agit toujours d'une sortie (*Ausgang*), ou d'un « beau passage ». En vérité, éduquer se réduit à « obtenir (...) que l'enfant prenne de la peine et se hausse à l'état d'homme » (§ 5) : éduquer, c'est ouvrir les conditions au sein desquelles il trouvera de quoi « s'élever », au double sens du terme. Mais un élément, dans l'extrait précédent, doit nous arrêter : pourquoi l'enfant devrait-il prendre « de la peine » ? En fait, c'est tout le processus d'apprentissage lui-même qui est enveloppé dans cette expression, ainsi que les difficultés qu'il rencontre et soulève inévitablement.

Alain ne pense en aucune manière qu'il soit possible d'apprendre en s'amusant : l'école doit bannir le *jeu*, au moins si elle se donne pour but d'ouvrir l'esprit des élèves à

l'usage libre du jugement (§ 1, 29). Mais cette thèse est ici tenue dans ses conséquences les plus extrêmes. Pour le maître, ne pas admettre le jeu, c'est aussi, purement et simplement, refuser d'apprendre au sens courant du terme (faire comprendre, expliquer) : telle est l'affaire du pédagogue, qu'Alain ne ménage pas, et non point celle du « maître de valeur » (§ 3), qu'il appelle de ses vœux. *Le maître n'est pas là pour expliquer*, il n'a pas à tirer l'enfant des limbes de l'ignorance. Cette thèse paradoxale – ou, pour les lecteurs de Rancière, cette thèse évidente –, Alain l'appuie sur un questionnement anthropologique particulièrement intéressant. Se demander « qu'est-ce que l'homme ? », c'est, plus fondamentalement, s'interroger sur ce « que veut l'homme ». Et la réponse est claire : « Il vise au difficile, non à l'agréable, et, s'il ne peut garder cette attitude d'homme, il veut qu'on l'y aide » (§ 4). C'est à ce simple rôle d'adjuvant d'un désir définitoire de l'homme que doit se cantonner le maître. Mais, plus précisément encore, on dira que le procès éducatif est sur la bonne voie quand l'enfant lui-même tente par tous les moyens de refuser cette aide, lorsque « l'enfant cherche de lui-même la difficulté, et refuse d'être aidé ou ménagé » (§ 3).

Nous pouvons maintenant voir ce qu'est apprendre, si cela n'est pas expliquer. Il ne faut « nullement (...) apprivoiser les petits d'hommes », il ne s'agit pas de les accoutumer, de les dresser. Il importe bien plutôt de « mettre en leurs mains leur propre apprentissage ». Telle est l'idée fondamentale de ces *Propos*, d'ailleurs énoncée d'entrée de jeu : « Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner (...) il faut qu'il ait aussi le sentiment que ce travail sur lui-même est difficile et beau » ; et il convient enfin que « ces victoires soient pénibles, et remportées sans aucun secours étranger » (§ 3). On comprend donc que la figure du maître doit être évidée autant que possible. « Le maître de valeur », aussi défini comme l'« ami véritable de l'enfant », doit se borner à mettre en œuvre « la méthode sévère ». Très concrètement, il fera ainsi preuve d'« indifférence » et n'hésitera pas à se montrer « sans cœur ». Telle est la juste méthode : « le bon maître, note Alain, est assez indifférent, et (...) il s'exerce à l'être » (§ 9).

Le maître, à y regarder de plus près, est un expert *ès* passions. Or la bonne éducation, indissociable d'un sentiment de peine, implique en réalité une complexe géométrie des *passions*. Et c'est précisément ce qu'ignore le pédagogue : il ne voit pas que, certes, « l'homme est une force qui est disciplinée, mais qui est toujours une force » ; il ne connaît pas « la puissance des passions ». Et pourtant, aussi bien l'impulsion qui préside au processus d'apprentissage que les obstacles qu'il rencontre et l'indice de sa réussite ne se comprennent que dans le cadre d'une analyse approfondie des passions. Il faut en effet savoir pourquoi l'élève accepterait d'emprunter la voie pénible et ardue que pointe le maître. C'est qu'il sait, au plus profond de lui-même, qu'à condition de s'élever, « d'autres plaisirs », plus éminents, se profilent. On ne peut surestimer l'importance de cette *transition de la peine au plaisir* dans l'éducation : dire que « l'homme se forme par la peine » n'a de sens que parce que « les problèmes plus rigoureux donnent aussi un plaisir bien plus vif ». Le travail acharné suppose la perte douloureuse de ce qui, d'abord, nous passionne ; mais c'est alors qu'on peut conquérir « un genre de bonheur que le désir n'apercevait point ». Plaisir médié par la peine, l'éducation doit ici s'entendre comme une activité sublime...

Mais ce n'est pas tout. L'attitude de l'élève ne va pas sans une certaine forme d'admiration, ou de vénération. Entendons-nous : celle-ci ne s'exerce pas à l'égard du maître, mais bien à l'endroit du savoir lui-même. A la racine de tout apprentissage, il y a un *pâtir*, un « subir » essentiels : la culture est liée à une forme de culte, dirigé vers une forme culturelle qui nous est donnée, que nous éprouvons d'abord étrangère à notre pensée habituelle, qui à ce titre la dérange et l'agresse, mais pour laquelle ensuite nous éprouvons de la reconnaissance,

de ce qu'elle permet une transformation de soi, parce qu'elle autorise un « passage » vers une autre condition. Mais tout commence par ce fait « de recevoir d'abord sans comprendre, et par une sorte de pitié ». Cependant, cette incompréhension initiale emporte avec elle, chez l'élève, toutes sortes de résistances, dont témoignent diverses passions – et Alain d'évoquer la « colère », le « désespoir », la « fureur », la « révolte » et « comme une damnation volontaire ». Seule la *peur*, pourtant, obstrue réellement la voie de passage. Ce n'est que la peur de faire erreur qui oppose à la joie d'apprendre ces mouvements d'humeur. Le maître devra dès lors faire accepter qu'en vérité « penser, c'est aller d'erreur en erreur » et, par là même, contraindre, forcer à penser, et ainsi dépasser la « peur de se tromper ». Le processus d'éducation trouve sa fin dans un tel dépassement. Or il est logique, au vu de ce qui précède, qu'il n'appartient pas au maître de signaler que cette sortie est désormais accomplie, ou en voie de l'être. Ce ne sera que dans l'épreuve d'un plaisir de la pensée, immanente au travail sur soi de l'élève, qu'apparaît cette fin : soit lorsqu'au travail il se sait travaillé de plaisir.

La tâche du maître se comprend donc d'abord comme un travail mené sur les passions, les siennes (idéal d'indifférence), mais surtout celles de l'enfant. Tout son labeur consistera à forcer « un retour de conscience » qui « appelle l'intelligence », ce qu'il accomplira en plaçant « le petit sot en présence de sa propre sottise, par elle-même ridicule ». Il lui faut, pour le dire d'un mot, soutenir l'effort de l'élève. La *méthode sévère* ne consiste pas en autre chose qu'un essai pour fortifier et orienter sa volonté, pour lui ouvrir la possibilité de maîtriser ses passions, de les gouverner. C'est pourquoi finalement « les travaux d'écolier sont des épreuves pour le caractère » avant de s'adresser à l'intelligence : le préalable, le mouvement même et la fin de toute instruction est bien « de surmonter l'humeur (...) d'apprendre à vouloir ». C'est pourquoi le premier effort du maître sera de faire respecter, en classe, la discipline, « d'éviter le tumulte et le désordre », de telle manière qu'une discipline de soi par soi soit atteinte par l'élève.

Aussi le maître sera-t-il exceptionnellement silencieux. Alain ne prétend pas qu'il doive être ignorant : il doit au contraire être instruit de ce qu'il souhaite que ses élèves s'approprient. Mais il n'a pas à transmettre ce savoir : comme il l'écrit, et comme d'aucuns ici le savent, « ce qui est ridicule, c'est l'idée de parler seul devant un auditoire en vue de l'instruire ». Le maître n'est à la limite qu'une enveloppe vide. La salle de classe idéale est « un lieu où le maître ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup ». Telle est la formule générale de l'apprentissage bien conduit : « Si le maître se tait, et si les enfants lisent, tout va bien ». En définitive, il est inutile d'espérer apprendre à bien penser si l'on se contente d'écouter quelqu'un qui pense avec justesse. Apprendre, ce n'est jamais autre chose que *faire*, que *s'exercer* – entre Spinoza et Canguilhem, Alain peut ainsi relever que « nul ne peut se sauver par la perfection d'autrui ; mais c'est de sa propre erreur qu'il doit faire vérité ». C'est pourquoi, dans les faits, l'apprentissage se réduira à enchaîner les exercices d'*imitation* : recopiage, récitation et lectures toujours reprises. Il faut faire soi-même l'épreuve de la difficulté et de l'échec : le savoir s'incorpore, se fraye difficilement un chemin dans la manière précédente de penser, et c'est à ce titre qu'il devient l'opérateur d'un changement radical d'attitude. C'est dans le faire que l'on s'éduque, et au fur et à mesure de ce que l'on tente que l'on peut espérer se faire, se produire soi-même. Aussi, dans l'école « personne ne nous redresse que nous » : aucune intervention extérieure ne suffit à remplacer cette « patience d'atelier » où l'élève, à force de « faire et refaire, jusqu'à ce que le métier entre », provoque un débat avec lui-même et puise, en lui, les forces nécessaires à sa transformation et son autonomie – « connaître ma pensée, c'est la faire », toujours à nouveau.

D'où l'extraordinaire privilège accordé ici au *livre*. Il est plus qu'un instrument intermédiaire par lequel le maître gouverne l'autre et le fait toucher au gouvernement de soi. En lui est déposé le tout du savoir, et le tout de l'éducation se résout dans le juste rapport que les uns et les autres y entretiennent. A ce titre, les maîtres ne sont rien de plus que « les adjoints du livre ». Le silence du maître se justifie d'autant mieux ce « sont les grands livres qui parlent, et quoi de mieux ? ». Ainsi s'incarne *in fine* la sévère méthode : il convient de lire clairement ce qu'il faut lire, une fois, puis faire relire cela plusieurs fois par les élèves ; et, dans l'intervalle, le maître devra « tenir l'attention éveillée ». Nous pouvons maintenant nous faire une juste idée de la figure du maître. Instruit mais muet, d'abord maître de lui-même, il gouverne ses élèves de façon minimale : il les surveille, veille à la discipline et corrige leur attention, les « dirige » et les « ramène » au port. Entre le maître zen et l'analyste lacanien, il n'occupe la position de maîtrise qu'à la vider de son contenu, et bondir au moment opportun, le bâton à la main, pour réveiller d'un coup sec l'élève submergé par sa paresse ou ses passions.

Le motif du livre est aussi l'occasion de rappeler que l'acquisition et l'exercice d'une pensée et d'un jugement libres n'est pas une affaire personnelle : qu'ils engagent d'emblée une idée de la société, qu'ils sont, comme tels, l'invention d'une *communauté* dont les limites sont, en droit, celles de l'humanité elle-même. Telle est bien la force des grands travaux intellectuels – et surtout ceux, les plus purs paraît-il, qui ne semblent s'adresser qu'au public le plus instruit, les *happy few* – d'en fait susciter l'intelligence de n'importe qui. « La grande poésie a prise sur tous », écrit Alain – on fera donc l'impasse sur les commentaires et les travaux de vulgarisation, façon de dire que « ce qui est beau pour tous, et humain universellement, est justement ce qui semble avoir été écrit pour chacun ». Or dès que l'esprit est plongé dans l'élément du savoir, il se découvre en communication avec la société entière. « Qu'est-ce donc qu'apprendre par l'esprit », sinon « faire société » ? Et l'on peut penser au (proto-)géomètre, qui ne mène à terme son raisonnement qu'à condition de rencontrer un « interlocuteur imaginaire », d'où peut surgir « cette connaissance si bien nommée universelle, c'est-à-dire commune à tout esprit ». Mais l'on peut aussi évoquer les grandes œuvres littéraires : « Quand je lis Homère, je fais société, je fais sonner l'humain, j'entends le pas de l'homme ». Alors, dans cette « commémoration » qu'est la lecture, « l'Humanité existe, l'Humanité est un fait ». Alain sait pourtant bien que faire advenir cette communauté universelle et infinie dans l'exercice libre de la pensée n'est pas possible en n'importe quel lieu du monde, puisque y dominent toujours des valeurs particulières, partielles (par exemple nationales). L'*école*, comme lieu parfaitement indépendant, autonome, « heureusement » clos sur lui-même, est en fait seule capable d'offrir l'écran adapté au plus haut usage, universel, de la pensée. Paradoxalement, ce n'est que dans une société fermée et réduite que l'éducation à l'universalité du penser peut avoir lieu.

En synthèse, le procès éducatif apparaît ici comme l'épreuve d'un commun où la tâche du maître se résume à gouverner l'humeur des élèves, à corriger leurs vices et leurs habitudes malheureuses, à les forcer à s'éduquer eux-mêmes, à se faire en faisant et défaisant ; et il trouve dans ce jeu de quoi s'éduquer lui-même, de quoi réfléchir sur ce qu'il croit savoir ; et l'élève, pour sa part, y trouve de quoi sortir de l'enfance, de l'état de tutelle, et, par et dans cette transformation dont il est le sujet autant que l'objet, de quoi penser et juger en toute autonomie. Toute l'ambition du maître est de parvenir à introduire « une variation très petite, mais suffisante » dans l'esprit de l'enfant (« il faut l'assouplir, par gymnastique et musique »), ce qui revient moins à changer sa nature qu'à le « délivrer », à l'élever, c'est-à-dire aussi le libérer, créer les conditions d'un usage autonome de la pensée dans le jugement. « Aussi le vice n'est que dans l'étranglement de soi par soi, faute de gymnastique et de musique ».

Or cette délivrance n'a pas pour but de rendre chacun semblable, ou plus conforme : elle a pour fin « de (...) rendre encore plus différents ». L'éducation bien menée permet à n'importe qui d'acquérir, pour son compte propre, une attitude critique, et tout spécialement critique à l'égard des pouvoirs dominants. Ce qui oblige Alain à investir, mais dans un sens nouveau, la notion d'obéissance. Certes, il reconnaît volontiers l'enseigner. Mais cette obéissance n'est pas identique à celle que requièrent les pouvoirs. D'abord, comme le révèle l'expérience de la guerre, « tout pouvoir est absolu ». Or le pouvoir, c'est précisément ce qui n'existe qu'« à forcer l'obéissance ». Mais l'éducation bien comprise, laquelle suppose une obéissance réelle aux réprimandes du maître, implique cependant une obéissance bien différente aux pouvoirs. Obéir justement, c'est alors « limiter, contrôler, surveiller, juger ces terribles pouvoirs ». On le voit, il y a donc quelque chose qui « ne doit jamais obéissance », à savoir l'opinion, l'esprit critique, soit l'usage public de la raison – une activité qui dépasse l'individu, évidemment : « exercer (...) un contrôle clairvoyant, résolu, sans cœur, sur les actions et encore plus sur les discours du chef », c'est surtout « communiquer », de telle sorte « que le pouvoir se sache jugé ». Obéir, c'est critiquer, et nulle liberté de la pensée n'est pensable hors de cette libre critique. Le jugement exercé avec justesse et justice, plus haute conquête de l'élève, enveloppe les idéaux de liberté, d'égalité et d'universalité : « Il n'y a de pensée que dans un homme libre ; dans un homme qui n'a rien promis, qui se retire, qui se fait solitaire ». Solitaire mais non point seul, néanmoins : « Penser, même tout seul, c'est donner audience, et c'est même donner force, aux pensées de n'importe qui » – « l'homme parle ici à son semblable, qu'il veut son égal ». Contre le pédagogue, le silence du maître et son pari démocratique font alors émerger une « effrayante égalité » ; une égalité, en tout cas, dont les pouvoirs peuvent légitimement s'effrayer.

4. Canguilhem : essai et erreur, enseignement et critique.

Il était important, je crois, de faire résonner la voix d'Alain pour elle-même, sans vraiment chercher à en tirer la substantifique moelle philosophique. En évoquant, en guise de brève conclusion, quelques aspects de la pensée de Canguilhem, nous allons maintenant retrouver ce qui fut explicité à propos de Foucault, et qui guidait l'exposition des *Propos sur l'éducation* : ce fait qu'une théorie de l'éducation est, pour une philosophie donnée, l'occasion de s'apparaître à elle-même dans sa nature critique, et, du même coup, dans ses virtualités politiques.

Dans sa *Pédagogie infantine*, Alain répète que « chacun des exercices scolaires est l'occasion pour chacun de se gouverner lui-même » ; et il donne à penser que l'issue de ce travail complexe est à chercher dans un « bonheur de se gouverner ». On sait que ces exercices par le biais desquels l'élève se fait advenir comme liberté réclament une « éducation par l'action » : ce n'est qu'à faire que l'on se fait, au seul prix de s'activer, de tenter, d'*essayer*. Mais cela nécessite de dépasser la peur de se tromper et, mieux, de reconnaître que l'*erreur* est forcément première lorsqu'il s'agit d'apprendre ou de penser. Sur ces deux thèmes – l'essai et l'erreur – Alain multiplie les sentences plus ou moins définitives. D'une part peut-il noter que « la pensée, c'est ce qui se trompe » ou bien que, dans l'apprentissage, « l'erreur (...) marche la première ». D'autre part, la notion d'essai (*Versuch*) est ce qui explique pourquoi il convient de maintenir la figure du maître, même lorsque son contenu est si profondément renouvelé : « Si l'on travaille sans maître, les essais prennent fin juste au moment où le travail devrait commencer » ; et ailleurs : « Pour obtenir l'intérêt (...) il faut d'abord obtenir l'action, l'*essai* ».

Il est certain que ce que Canguilhem a appris d'Alain se loge exactement en ce lieu : si, toute son œuvre durant, il tenta de donner sa pleine amplitude aux concepts d'erreur et d'essai, c'est bien en s'inscrivant dans le sillage de son premier maître. Il n'est pas nécessaire de revenir sur son propre concept d'erreur, fondamental aussi bien pour sa philosophie de la biologie – que l'on pense à l'attention qu'il portait à la question des montres – que pour son anthropologie philosophique : ne définissait-il pas l'homme comme ce « vivant capable d'erreur » et, par suite, voué à l'« errance » ? Foucault, dans le texte qu'il consacrait à Canguilhem, et qui fut commenté dans la première partie de cet exposé, y avait d'ailleurs largement insisté. L'essai fut d'autre part un des motifs les plus importants de son travail : pour rappel, sa thèse de médecine, soutenue en 1943, s'intitulait *Essai sur quelques problèmes concernant le problème du normal et du pathologique*. Guillaume le Blanc, dans sa stimulante synthèse *Canguilhem et les normes*, a bien pris la mesure de cette importante question – je le cite : « Les termes choisis par Canguilhem, d'essai et de réflexion, révèlent une orientation libre de la pensée. Une pensée n'est pas faite pour être respectée mais doit être essayée et niée le cas échéant. Penser, c'est alors se mettre soi-même en jeu, tester sa propre force d'endurance et d'adhésion à des problèmes persistants » (p. 10-11). Or comment ne pas voir qu'avec cette idée d'une pensée qui « doit être essayée et niée le cas échéant » nous sommes à nouveau ramené au problème de l'éducation ou, plus exactement, à ce qu'Alain nommait « l'éducation par l'action » et que Foucault pour sa part, on le sait, identifiait au « corps vivant de la philosophie » ?

Il est du reste notoire que Canguilhem a consacré une large part de sa vie à réfléchir au problème de l'enseignement, spécialement à celui de la philosophie, et qu'il n'a pas hésité à donner de sa personne pour constituer ses programmes ou pour inspecter leur bonne mise en œuvre – je renvoie sur ce point au cinquième chapitre du *Georges Canguilhem* de Dominique Lecourt (« Enseigner la philosophie. Philosophie de l'enseignement »). Il y montre notamment que c'est bien en conformité avec l'enseignement d'Alain que Canguilhem définit le plus haut but de toute éducation : « Accéder au libre jugement qui permet de se prononcer avec sûreté dans la vie sur la vérité et la justice » (p. 106). Mais il est tout particulièrement intéressant de souligner que c'est précisément cette réflexion consacrée à l'enseignement qui paraît conduire Canguilhem à affronter le thème de la pensée critique.

Dans un texte tardif – « Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui ? », 1990 – il tente de comprendre quelles sont les raisons et la légitimité éventuelle de la destitution de la figure du philosophe-professeur entreprise par certains à la suite de Mai 68. Sa perspective est essentiellement historique. L'émergence du philosophe-professeur est liée au rétablissement de l'épreuve de l'agrégation en philosophie, en 1863. Canguilhem est très clair à ce sujet : c'était alors Kant « qui inspirait de près ou de loin les philosophes professeurs ». Le professeur de philosophie est alors animé d'une double souci, de cohérence et d'*autocritique* : il « prend l'interrogation philosophique au sérieux, présente la philosophie comme la mise en question de sa propre possibilité. (...) [II] a retenu que, dans la Préface à la 1^e édition de la *Critique de la Raison pure*, Kant a dit que son siècle est le siècle de la critique et que rien de doit y échapper ». On comprend dès lors que la critique de cette figure du maître, le philosophe-professeur, soit, selon Canguilhem, à la fois superflue et dangereuse. Superflue car cette critique est en fait intrinsèque au métier de professeur : sa prise au sérieux du philosopher consiste en une autocritique permanente de son propre discours et de ses conditions de production. Mais elle est aussi dangereuse de ce qu'elle n'enveloppe tendanciellement rien d'autre que la fin de *l'activité critique* elle-même – au moins s'il est vrai que « ce qui est rendu possible dans l'activité du philosophe-professeur, c'est la possibilité essentielle de critique définie (...) par Kant » (*Canguilhem et les normes*, p. 25).

Interrogeant ce procès d'éducation particulier qu'est l'enseignement de la philosophie, Canguilhem – lui-même profondément lié à ce métier – en vient naturellement à revendiquer en son nom propre la nécessaire répétition du geste critique.

Encore faut-il entendre dans sa signification la plus profonde cette idée que le professeur de philosophie a pour première tâche l'autocritique, la mise en question de la possibilité de son entreprise et de son discours. C'est la nature même de la Critique¹ que Canguilhem retrouve ici, soit ce *mouvement de réflexion où la pensée interroge pour les mettre en péril les conditions de sa genèse et de sa transmission*. Or ce geste implique, dans le chef de qui le commet, ici Canguilhem, un certain rapport de soi à soi tel que l'entrée en conformité avec la vérité logée dans sa parole exige une *transformation de soi*. Comme l'écrit à nouveau Guillaume le Blanc, « l'expérience du professorat donne de la valeur à la philosophie non parce qu'elle rend véridique le discours mais parce qu'elle authentifie le mode d'être de celui qui parle ». Ainsi Canguilhem, à la suite d'Alain, finit-il par retrouver une interrogation foucauldienne. Si la pensée de l'éducation renvoie la philosophie à sa fondation critique, c'est parce qu'elle expose et interroge le mouvement même de transformation, d'*ex-ducere*, dont elle provient. Cette exposition consiste, pour le philosophe, en un retour sur la transformation de soi par soi qu'il opéra pour tenir ce discours, afin d'en *authentifier* la valeur de vérité, et ce *dans son être même*, dans les modalités de son existence, de sa vie pratique. La problématisation de l'éducation, et spécialement de l'éducation à la philosophie (c'est-à-dire à l'autonomie), est aussi la poursuite d'un travail où il ne s'agit, au fond, que de se gouverner soi-même, *via* le gouvernement d'un autre, l'élève, et dans le simple but, non pas de lui apprendre la philosophie, mais de l'inciter à opérer sur lui-même une transformation, un passage vers l'attitude critique et l'usage autonome de la pensée dans un libre jugement. C'est le moment de rappeler que, pour Kant, puisque l'idée d'apprendre la philosophie est dénuée de sens, il nous reste à apprendre à philosopher ; et que cette interminable conquête de la critique, comme attitude pratique, ne repose que sur « l'exercice et [sur] l'usage qu'on fait soi-même de sa propre raison ». Soit un travail – est-il précisé dans les *Réflexions sur l'éducation* – qui par définition emporte avec lui son lot d'erreurs, comme « dans tous les raisonnements effectués à partir d'expériences (*Versuch*) », et qui indique simplement « que de nouvelles expériences sont toujours nécessaires » (p. 114).

Sous des modalités diverses, Foucault, Alain et Canguilhem, en plus de proposer des problématiques stimulantes de l'éducation (et d'être de bons maîtres), furent des piliers de l'institution philosophique française. On pourrait dès lors se demander dans quelle mesure l'éducation (à la) critique décrite ici même est liée au statut de professeur. Disons pour finir que nos trois auteurs semblent suggérer une réponse notoirement paradoxale à cette question. Parions avec eux que si l'activité professorale est ce moment où il est possible d'assumer une certaine « contradiction performative », d'indiquer à l'élève qu'il faut toujours enseigner (et penser) autrement que le maître, un lieu où celui-ci n'endosse son rôle qu'en l'épurant au maximum, eh bien alors, peut-être, le philosophe, *s'il est, pratiquement, critique*, ne sera jamais autre chose qu'un éducateur, et un professeur – et ceci qu'il soit ou non lié à une quelconque institution philosophique, ou à une énième institutionnalisation de la philosophie.

¹ Dans le cours 1982-83, Foucault décrit les trois dimensions de la philosophie moderne comprise comme critique (p. 326) : elle se caractérise par « une extériorité permanente et rétive par rapport à la politique » (ce qu'Alain aurait nommé les pouvoirs), par « la critique de l'illusion, du leurre (...) sa fonction de vérité », enfin par le jeu de « la transformation du sujet par lui-même et du sujet par l'autre ». Sous des modalités diverses, ce sont bien ces trois sens de la critique philosophique qui sont rencontrés et combinés par Foucault, Alain et Canguilhem dans leurs réflexions sur l'éducation.

Thomas Bolmain
FNRS/Université de Liège
Forum de Philosophie Sociale et Politique (FIPS)
Toulouse, Juillet 2009