

WE «LEARNED» AND «TAUGHT» | WE SHARED
THE COMPETENCE

JANUARY 27th: - NAYHIYAW WĀTAN [Let's speak Cree]

- TRIBAL ART-TEACHING
- TRAPPING
- KARATE VS. BRUCE LEE
- MAKING PAPER AIRPLANES
- ARTIFICIAL FLATULENCE

JANUARY 28th:

POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

HORIZONS p. 1 [V. BRITO - Présentation p. 1] • CORPUS p. 11 [C. VOLLAIRE - Double langage et injonctions paradoxales dans les politiques de l'enseignement. p. 11 | A. ARROUS - Des ateliers philosophiques en lycée professionnel. p. 28 | R. DAVID - Quelle politique de l'expérimentation pour l'enseignement de la philosophie ? p. 39 | M. ANTONIOLI - La philosophie dans les écoles d'art et d'architecture : *hódos* et *méthodos*. p. 47 | A. COSTANZO - Le tas de sable. p. 59 | J. DAUTREY - Le faire artistique face au dire philosophique : objet ou dehors de la pensée ? p. 65 | M. GRYGIELEWICZ - Au jardin d'Academos : une rencontre philosophique et artistique. p. 28 | I. ALFANDARY - Pour un Collège sans condition p. 106] • PAROLE p. 106 [Infinir l'apprentissage. Entretien avec J.-C. BAILLY. p. 106 | L'école de demain. Entretien avec B. STIEGLER - p. 119] • CURSUS p. 136 [P. PRADO - Érotique de la relation enseignante. p. 136 | E. LAMY-RESTED - Portrait de l'élève cyborg. p. 148] • EPISTEME p. 158 [F. JEDRZEJEWSKI - Formes de vie des objets mathématiques. p. 158] • LECTURES p. 174 [L. PALTRINIERI - Critique de la philosophie de terrain : plaidoyer pour l'enquête philosophique. p. 174 | O. FELTHAM - L'action politique selon Tassin : une réactualisation d'Hannah Arendt pour les activistes. p. 179]

VANESSA BRITO

Présentation

La préparation de ce dossier de *Rue Descartes* a débuté en 2017 suite aux mobilisations contre la loi Travail qui ont mené au blocage de plusieurs établissements d’enseignement supérieur et à des grèves qui se sont étalées pendant des mois. On discutait alors de la nécessité de « réinventer l’université », de faire face à la médiocrité managériale qui la gouverne, de la refonder « dans la liberté, l’exigence et l’émancipation », comme le proposait le rapport rédigé par le Groupe Jean-Pierre Vernant. Trois ans plus tard, nous voilà dans une nouvelle période de grèves nationales. Des enseignants au lycée dénoncent les effets néfastes d’une réforme du bac qui ne fera qu’appauvrir la formation des élèves, en faisant primer les temps d’évaluation sur les temps de réflexion et d’apprentissage. Près de 300 laboratoires universitaires et 145 revues sont prêts à arrêter toute activité scientifique et à se mobiliser contre la loi de programmation pluriannuelle de la recherche (LPPR) qui, avec ses CDI de projet destinés aux “jeunes chercheurs” les plus performants, accentue davantage la logique entrepreneuriale, la compétitivité et la précarité qui minent le milieu de la recherche et de l’enseignement.

Avec l’appel à la mobilisation du 5 mars 2020, puis le début du confinement qui vient suspendre toutes les réformes en cours, nous décidons de reporter la parution de ce dossier. *Politiques de l’enseignement* n’aborde pas directement les problèmes soulevés par la continuité pédagogique à domicile qui fut un enjeu central de cette période où l’on semble redécouvrir l’importance du service public – « il est des biens et des services qui doivent être placés en dehors des lois du marché » – et, plus particulièrement, celle de l’école comme lieu susceptible de réduire les formes d’inégalité sociale. Dès les premiers

jours du confinement, la logique managériale qui structure nos services publics s'est empressée de faire appel à l'inventivité des enseignants, alors même que personne n'était en mesure de choisir ses propres contraintes. L'expérimentation et la liberté pédagogiques de plus en plus menacées par l'uniformisation du métier sont vite devenues une injonction de la part de plusieurs directeurs et chefs d'établissements. « Un professeur travaille quoiqu'il arrive, même dans un moment historique de fermeture au public ! » Et puisque nos contrats continuent, autant profiter de l'occasion pour réfléchir à des propositions pédagogiques "alternatives" et "innovantes", capables de faire briller nos établissements après leur fermeture. Il est encore trop tôt pour savoir comment le tâtonnement pédagogique qui a caractérisé cette période bouleversera nos pratiques enseignantes. Mais nous pouvons espérer que les luttes à présent submergées par l'urgence sanitaire et les préoccupations qu'elle engendre ne soient pas négligées.

Depuis des années, les enseignants ne cessent de manifester, de publier des articles et des tribunes pour dénoncer la transformation de leur métier que les réformes récentes sont en train de mettre en place. Dans une tribune parue dans *Le Monde*, Fanny Capel, professeure de lettres, ne manquait pas de souligner que le nouveau bac est avant tout « un levier puissant pour transformer le sens des études et du métier d'enseignant. Professeurs comme élèves sont sommés de s'adapter à des injonctions impossibles, avec pour mantras l'évaluation permanente, la performance immédiate, la réduction des coûts ¹. » On voit ainsi arriver au lycée le même modèle entrepreneurial que la loi LRU, relative aux libertés et responsabilités des universités, est venue introduire dans l'enseignement supérieur. Dans *La Destruction de l'université française*, l'historien Christophe Granger a fourni une analyse des plus éclairantes de ce paysage universitaire caractérisé par la précarisation de l'université, son ouverture aux entreprises et la libéralisation des études. Soumises à un désengagement de l'État, les universités publiques font l'expérience d'une "autonomie" qui en réalité leur impose une exigence d'autofinancement à laquelle elles doivent se plier pour pouvoir mener à bien leurs activités scientifiques. À terme, cela ne vient pas seulement remettre en cause la possibilité qu'avaient les universitaires de choisir leurs objets de recherche (ceux-ci doivent aujourd'hui s'ajuster aux priorités et aux agendas des mécènes et des entreprises), mais crée une situation intenable, source de toutes sortes de

souffrances au travail : les universitaires sont tellement occupés à autre chose que le travail de recherche et d'enseignement – à monter des dossiers, à chercher des partenaires et des financements, à rédiger des conventions et à faire des tâches administratives – qu'ils n'ont plus le temps de faire leur métier. Cette situation absurde, qu'Antonia Birnbaum dénonçait dans un « texte d'humeur », « À quoi bon alors l'université ² ? », révèle ce que l'absorption de l'université par l'économie vient finalement supprimer, à savoir, la possibilité même de l'étude.

Le poids de la professionnalisation et la conséquente nécessité de tout rapporter à une utilité immédiate font que les études supérieures ne constituent plus, comme Granger le souligne, un « temps à part » insoumis aux lois de la production, de la performance et de la rentabilité. C'est cette temporalité de l'étude que l'on veut maintenant écourter au lycée, où les épreuves communes de contrôle continu (E3C) viennent multiplier les échéances courtes dans l'espoir d'assurer une performance immédiate. Ce « temps à part » se trouve aujourd'hui menacé partout où l'on pourrait s'attendre à trouver des foyers de résistance aux mesures managériales qui cadrent le système de l'enseignement et, plus généralement, tous les services publics. On peut penser notamment aux écoles supérieures d'art et de design qui, suite à la réforme LMD, sont venues aligner leur organisation des études sur celle des universités. Alors que les professeurs d'enseignement artistique ne cessent de défendre la spécificité de la recherche artistique ³, insistant sur l'importance de détacher l'expérimentation artisanale de toute logique productiviste ou normative, il devient de plus en plus difficile de laisser des plages vides dans les emplois du temps des étudiants pour le travail d'atelier, qui n'est pas forcément régi par la logique du « faire » mais par ce que Fernand Deligny appelait un « agir » sans finalité immédiate. Cette « peur du vide », cette crainte des temps improductifs entraîne une difficulté croissante à autoriser les étudiants à se retrouver seuls face à eux-mêmes. Les mots de Deleuze, pour qui le rôle d'un professeur est « de réconcilier les étudiants avec leur solitude », semblent quelque peu datés dans des écoles tournées vers la professionnalisation, où les étudiants en art deviennent, tout comme les lycéens, des entrepreneurs de leurs parcours et de leurs études, qu'ils composent eux-mêmes en choisissant ce qui les intéresse dans l'offre pédagogique. Ils

sont invités à “utiliser l’école”, à choisir à la carte des stages qu’ils superposent à des cours de plus en plus réduits à des “modules” ou à des “capsules”, qui sont autant de concentrés d’enseignements adaptés à leurs nouveaux régimes d’attention. Évidemment, cela ne met pas seulement en péril le temps long d’une recherche qui se cherche elle-même, mais risque aussi de modifier ce que Barthes appelait « la relation enseignante ⁴ ». Alors que l’enseignant se transforme peu à peu en prestataire de services, l’étudiant risque de développer tantôt l’attitude d’un consommateur insatisfait, sceptique quant à l’efficacité de la capsule qu’il vient de prendre, tantôt celle d’un vendeur persuasif capable de présenter son projet ou sa démarche artistique en quelques minutes (genre « ma thèse en 180 secondes ») à l’occasion d’un *speed dating* – le nouveau format par excellence des rencontres professionnelles prêt à être importé dans la grille des études.

Comment aller à l’encontre de ce nouveau mode de gestion et de gouvernement des êtres qu’est « l’entreprise de soi ⁵ » et renouer avec l’idée de l’enseignement comme « technique de soi », comme processus d’élaboration d’une conduite et d’un mode de vie ? On n’arrête pas de dire qu’il faut changer notre mode de vie mais on ne laisse pas à l’éducation la possibilité d’être le levier de ce changement. Plutôt que d’avoir les propriétés d’un marché, l’université, et plus largement l’enseignement supérieur, doit « constituer d’abord une *forme de vie collective*, une manière de se lier et de s’organiser tout entière ordonnée à des valeurs qui ont pour elles la certitude d’être à la fois collectives et collectivement pratiquées ⁶. » Comment nos enseignements peuvent-ils contribuer à réinventer ces manières de se lier les uns aux autres ? Quels affects sont-ils en mesure de susciter ? Quelles formes d’égalité et quelles relations d’inclusion sont-ils à même d’instituer ? Que peuvent nos politiques d’enseignement face au formatage des méthodes d’apprentissage et à la normalisation croissante de notre métier ? Quelle place peut-on faire à l’expérimentation (et à une certaine opacité qui en découle) dans un monde « mis en grille ⁷ » qui s’obstine à tout évaluer de manière permanente et continue pour mieux mesurer la soumission de chaque activité aux normes et aux critères économiques qui le régissent ?

Le modèle de l’entreprise et la conception professionnalisante de l’enseignement

s'imposant aujourd'hui partout, l'enjeu de ce numéro est de décroisonner les débats, de croiser le regard d'universitaires, de professeurs d'enseignement artistique et d'enseignants au lycée qui cherchent à prendre l'enseignement lui-même comme objet de recherche, à faire place à l'expérimentation, ou à concevoir l'enseignement de la philosophie comme un véritable « travail de terrain » qui vient mettre à l'épreuve les concepts et les méthodes de la tradition philosophique. Les expériences analysées par les uns et les autres, sous forme d'essais, de témoignages ou d'entretiens, montrent la manière dont l'enseignement philosophique cherche à se déplacer et à se renouveler, aussi bien dans un lycée professionnel que dans une école d'art ou d'architecture, quitte à prendre la forme d'un « philosophe » que d'aucuns ne mettraient plus sous le nom de « philosophie ».

Si la possibilité d'expérimenter de nouvelles configurations d'enseignement semble définir la spécificité pédagogique des écoles d'art, elle est aussi explorée au lycée notamment dans le cadre de structures de retour à l'école pour des étudiants dits "décrocheurs". Des expériences de classe inversée y cherchent à construire un rapport créatif et actif au savoir qui encourage l'initiative des élèves et leur propose d'occuper une place dans le groupe qui va permettre à celui-ci de s'organiser autrement que dans une classe traditionnelle. Ces expériences d'enseignement sont ici pensées côte à côte avec celles qui se construisent dans les écoles d'art et de design. Imaginées par des artistes invités ou par les enseignants eux-mêmes – qui pour l'instant ont encore la liberté pédagogique d'imaginer des situations de travail aux effets incalculables et inattendus –, ces configurations d'enseignement cherchent à placer étudiants et professeurs dans une posture de recherche qui les confronte le plus souvent à leur non-savoir et destitue toute position de maîtrise. Elles suscitent, surtout, cette joie toute particulière qui advient lorsque l'on décide de donner de son temps et de son énergie pour construire quelque chose ensemble sans forcément savoir où cela nous mènera et quel en sera le résultat. À une époque où la calculabilité intégrale apparaît comme la condition du savoir, cette « ouverture à ce qui dépasse tout calcul », dont parlent ici Bernard Stiegler et plusieurs autres contributeurs, s'avère essentielle ne serait-ce que par les affects qu'elle suscite. Car à s'en tenir à une approche spinoziste ⁸, seuls les

affects susceptibles d'augmenter la capacité d'agir et de penser par soi-même permettent de mettre en œuvre une logique de l'émancipation et de travailler politiquement.

« Je veux travailler politiquement ». L'exigence que se donne l'artiste Thomas Hirschhorn l'a conduit à s'écarter de toute logique qualitative et à préférer des situations de travail où seul compte l'énergie déployée : « énergie = oui ! qualité = non ⁹ ! ». L'iconographie de ce dossier réunit des images du workshop *What can I learn from you ? What can you learn from me ?* qui a eu lieu en 2018 au musée d'art moderne Remai Modern à Saskatoon, au Canada. Ce workshop de 27 jours s'est déroulé selon un certain nombre de règles élaborées par l'artiste tout au long d'une série de projets qu'il qualifie de « présence et production » : faire un « travail de terrain » préalable pour présenter son projet artistique à des gens qui n'ont pas forcément l'habitude de fréquenter les musées ; payer des honoraires à celles et ceux qui acceptent d'y participer en se chargeant d'un temps d'enseignement ; s'assurer qu'ils bénéficient d'un libre accès à toutes les expositions du musée ; être présent pendant toute la durée du workshop pour rencontrer les participants et prendre part à ce qui s'y dessine ; adopter un principe de « non-programmation » et, par conséquent, un principe de « non-satisfaction » du public qui n'exclut pas la possibilité d'une expérience déceptive. Réajustées et repensées par l'artiste au fil de ses projets, ces règles lui permettent non seulement de distinguer sa proposition artistique d'un simple événement culturel, où prime la satisfaction d'un public ciblé, mais aussi d'intégrer à son projet ce qu'il appelle un public « non-exclusif », qui n'exclut pas les non-spécialistes de l'art contemporain – le contraire donc d'un public sélectionné et prédéterminé ¹⁰.

La configuration expérimentale de ce workshop n'est pas sans rappeler le « jeu idéal » que Deleuze décrit dans *Logique du sens* : un jeu dont l'ensemble des règles ne préexiste pas au jeu lui-même, mais découle de son déroulement et varie au fur et à mesure de son invention. Si ce jeu sans règles préexistantes peut sembler impraticable, Deleuze rappelle que cet idéal n'est ni plus ni moins que la réalité de la pensée, c'est-à-dire « ce par quoi la pensée et l'art sont réels, et troublent la réalité, la moralité et l'économie du monde ¹¹. »

Cette autonomie-là, cet ensemble de règles que l'on se donne soi-même, c'est ce qui permet à Thomas Hirschhorn de proposer une situation d'enseignement, de transmission et de partage qui a la puissance de redéfinir le musée lui-même et de repenser son rapport au public. Si l'on pense à Vincennes ou à la création du Collège international de philosophie, à l'idée d'une université ou d'un Collège « sans condition ¹² », qui s'adresse à un public « non-exclusif » sans pour autant adhérer à une démarche de vulgarisation, on voit bien comment sa proposition artistique résonne ici avec un certain nombre de situations d'enseignement et de recherche qui ont su participer au travail de définition de l'institution qui les a accueillies.

NOTES

1. Cf. « Le Bac républicain est mort. Vive le... quoi ? », tribune publiée par Fanny Capel le 3/3/20 dans le journal *Le Monde*.
2. <https://lundi.am/A-quoi-bon-encore-l-universite>.
3. Voir notamment le n° 72 de la Revue *Hermès*, « L'Artiste, un chercheur pas comme les autres », CNRS éditions, 2015. Et aussi le n° 130 de la revue *Culture et recherche*, « La Recherche dans les écoles supérieures d'art », hiver 2014-2015.
4. « [...] la relation enseignante, écrit Barthes, n'est rien de plus que le transfert qu'elle institue ; la "science", la "méthode", le "savoir", l' "idée" viennent par la bande ; ils sont donnés *en plus* ; ce sont des *restes*. » Cf. « Écrivains, intellectuels, professeurs » publié dans *Tel Quel* en 1971, réédité dans *Œuvres complètes*, t. III, Éditions du Seuil, p. 887-907. Sur l'actuelle mutation de la relation enseignante, voir aussi les travaux de Plínio Prado, notamment *Le Principe d'université* et « L'Université, le soi et le marché contemporain », publié dans *L'Humanité* (31/12/2009), ainsi que le sous-chapitre « Libéraliser les études » de l'ouvrage déjà cité de C. Granger.
5. Sur ce sujet, voir notamment Sarah Abdelnour et Anne Lambert, « "L'entreprise de soi", un nouveau mode de gestion politique des classes moyennes ? » (2014), mis en ligne sur Cairn.info

6. C. Granger, *La Destruction de l'université française*, Éditions La Fabrique, 2015, p. 174.
7. Sur ce sujet, voir l'ouvrage collectif, *Derrière les grilles, Sortons du tout-évaluation*, publié sous la dir. de Barbara Cassin, Éditions Mille et une nuits, 2014. Et aussi le texte brillant de Bertrand Ogilvie, « L'inévaluable » in *Le Travail à mort, au temps du capitalisme absolu*, Éditions L'Arachnéen, 2017, p. 121-142.
8. Voir la lecture spinoziste que Pascal Sévérac fait du *Maître Ignorant* et, notamment, l'opposition qu'il établit entre des « affects anti-cognitifs », qui déclenchent le sentiment de sa propre impuissance à penser (l'admiration par l'élève de son professeur) et des « affects de la connaissance » qui suscitent la confiance dans l'égale capacité intellectuelle de chacun. Cf. P. Sévérac, « La position du maître : enseigner, abrutir, émanciper » in *Rue Descartes* n° 71 /2011, p. 102-108.
9. Cf. Thomas Hirschhorn, *Une volonté de faire*, Éd. Macula, 2015.
10. À propos de ce projet, voir l'entretien « Conversation between Thomas Hirschhorn and Sandra Guimarães » publié sur le site web de l'artiste : <http://www.thomashirschhorn.com>. Voir aussi le catalogue publié par le Remai Modern en 2018 *Thomas Hirschhorn, What can I learn from you. What can you learn from me. (Critical Workshop)*.
11. G. Deleuze, *Logique du sens*, Minuit, 1969, p. 76.
12. Cf. J. Derrida, *L'Université sans condition*, Éditions Galilée, 2001. Sur les fondements théoriques du CIPh voir *Le Rapport bleu* réédité en 2019 dans la collection « Archive » du CIPh par les Presses Universitaires de Paris-Nanterre.

*Ce numéro 97 de la revue Rue Descartes a été réalisé
sous la responsabilité de
Vanessa Brito, Malgorzata Grygielewicz et Nathalie Périn.
L'iconographie est l'œuvre de Thomas Hirschhorn :
"What I can learn from you. What you can learn from me. (CriticalWorkshop)"
Remai Modern, Saskatoon, Canada, 2018.
avec l'aimable autorisation de l'artiste et du musée Remai Modern.*

"WHAT CAN I LEARN FROM YOU?
WHAT CAN YOU LEARN FROM ME?"

Ongoing workshop Here! Now!
Connect Gallery Ground Floor FREE!
EVERY DAY FROM 10 am to 5 pm
TUESDAY + FRIDAY 10 am to 10 pm
MONDAYS CLOSED BIENVENUE! CLO
EVERYBODY WELCOME! tawâw

Open Access
T 10-10
W 10-5
T 10-5
F 10-10
S 10-5

PLEASE USE OTHER DOOR

PLEASE USE OTHER DOOR

CHRISTIANE VOLLAIRE

Double langage et injonctions paradoxales dans les politiques de l'enseignement

Je considère ici l'enseignement de la philosophie comme un véritable travail de terrain philosophique : la mise à l'épreuve des concepts et des exigences qui sont ceux de l'ambition philosophique dans la réalité d'une classe de terminale.

Et le premier élément de ce principe de réalité sera l'examen final du baccalauréat. Je ne remettrai en cause ni le principe sélectif de cet examen, ni son caractère national, ni le contenu de ses programmes sur lequel des crises récurrentes ont affecté le monde enseignant et l'inspection, sans qu'il n'y soit jamais trouvé de solution. Ces crises manifestaient une double inadéquation : inadéquation (à la fois quantitative et qualitative) des contenus programmatiques de la philosophie à l'état moyen de préparation intellectuelle et culturelle des élèves arrivant en terminale ; et inadéquation des types d'exercices imposés (dissertation et commentaire de texte) aux acquis logiques, syntaxiques et organisationnels qu'il est possible d'exiger à l'entrée en terminale, puis au bout des neuf mois du déroulement de l'année.

On se trouve donc ici devant un double principe de réalité : celui de l'examen final tel qu'il est organisé réellement dans les textes, et celui de la population des élèves telle qu'elle se présente réellement à la rentrée de septembre. Et c'est peu dire que d'énoncer le *sans commune mesure* entre ces deux réalités dans une classe de terminale technologique d'un lycée de la banlieue parisienne.

1. Une double inadéquation

L'exercice de l'enseignement philosophique en classe de terminale n'est pas un café-philos à destination d'un public de bon ton, soucieux de perfectionner sa culture ou de trouver des réponses élégantes à ses interrogations morales. C'est un exercice de préparation à une épreuve écrite obligatoire, qui justifie son inscription dans un emploi du temps. Mais c'est aussi la dernière occasion offerte à beaucoup d'élèves de se donner, pour reprendre l'expression kantienne « la peine de penser ». Il mérite, pour cette raison, qu'on se donne ici la peine d'y penser.

Le double effet d'inadéquation qu'on vient de mentionner ne se présentera pas sous la forme logique d'une antinomie intellectuelle, mais en termes stratégiques de conflit réel, dans une attitude qui sera, de façon larvée ou de façon ouverte, celle d'une récurrente obstruction au cours. Celle-ci affecte toutes les disciplines, mais c'est en philosophie qu'on aura ici à la penser. Cette obstruction se traduit par la généralisation de comportements qui, lorsqu'ils sont minoritaires, sont aisés à contrer ; mais qui sont plutôt devenus la règle que l'exception. Le bruit de fond des bavardages en est un symptôme majeur. Il traduit l'indifférence au contenu du cours, à la présence de l'enseignant, à la finalité de la transmission. Il traduit l'habitude d'une attention systématiquement déviée, et aboutit au fait que c'est le cours lui-même qui est supposé devenir un bruit de fond, à la manière d'une télé qu'on laisse en marche en discutant. L'écoute d'une parole, l'échange des questions-réponses qu'elle peut susciter, sont devenus, aux yeux de la plupart des élèves, une sorte de fantasme absurde, un délire collectif de l'inconscient enseignant, sans rapport avec la réalité de ce qu'on appelle communément un cours. Et vouloir les imposer, c'est-à-dire tout simplement transmettre, suppose la mise en place d'un certain nombre de coercitions. Non pas du tout parce que les élèves, dans leur ensemble, seraient devenus plus turbulents et indisciplinés que ne l'étaient leurs prédécesseurs, ou que ne l'étaient, comme élèves, les enseignants qu'ils ont maintenant face à eux ; mais parce que le devenir structurel du système éducatif a produit, et ne cesse plus de produire, les conditions de l'obstruction au cours, qui sont devenues la modalité ordinaire de l'enseignement. La position du professeur sera donc, toujours et nécessairement, une position à contre-courant. Et tenter de remonter ce courant entropique signifie tout simplement enseigner. Ce que l'enseignant doit affronter, ce n'est donc nullement ses élèves (même si le cours pourra être amené à épouser les formes de cet affrontement), mais le dispositif antérieur qui les a produits comme ce qu'ils sont à l'arrivée en terminale. Ce que

donc l'enseignant doit affronter, c'est tout simplement sa propre institution. Non pas en ce qu'elle serait répressive et coercitive, et nécessiterait qu'on revendique face à elle une libération. Mais au contraire en ce qu'elle construit patiemment toutes les conditions de la démission enseignante. Et, là comme dans bien d'autres domaines, c'est au suicide de l'institution que ses propres représentants sont affrontés.

2. Le *double-bind* de la position enseignante

C'est ici qu'on est saisi de la multiplicité des injonctions paradoxales que suscite la position d'enseignant, et qu'il va bien falloir, d'une manière ou d'une autre, résoudre pour tenir, précisément, une position. Si en effet l'on considère l'école comme le lieu idéal de l'égalité républicaine, force est de constater que cette conception nous ouvre une redoutable alternative. Soit on admet que, aboutissant de fait à un système de distinction sociale et de discrimination, elle ne permet pas de réaliser le projet qu'elle prétend viser, et participe donc, en ce sens, à son échec et à une aggravation des inégalités qu'elle prétend combattre. Auquel cas le métier d'enseignant n'est qu'une des formes d'une participation objective à la production de l'injustice. Et il faut, ou un total cynisme, ou un total aveuglement, pour y contribuer.

Soit on considère qu'elle est susceptible de réduire les formes d'inégalité, et c'est alors au prix d'une entreprise de normalisation, qui ne permet que de se rendre complice d'un droit de regard supplémentaire des pouvoirs sur les sujets. L'école n'est en effet un lieu d'égalisation que dans la mesure où elle est, à un niveau ou à un autre, un lieu de normalisation. Et, de ce point de vue, elle est au cœur même des dilemmes de la pensée démocratique.

Dans l'enseignement de la philosophie, un tel dilemme s'avère particulièrement redoutable, et si puissant qu'il peut en devenir paralysant. L'injonction creuse d'apprendre à « penser par soi-même » est en effet, à tous les niveaux, un piège rhétorique absolu. Si on la considère à partir des déterminismes socio-linguistiques, politiques et culturels mis en évidence par les sciences humaines, elle apparaît comme un non-sens. Si on la considère à partir des présupposés moralisateurs d'une pensée apolitique, elle devient une véritable tarte à la crème, aussi efficace qu'une leçon de catéchisme.

Enfin, une telle injonction met en évidence cette hypocrisie ludique d'une naturalité du savoir, qui apparaîtrait sans effort à partir d'un simple jeu avec l'environnement. Concept ludique qui

imprègne les pédagogies eudémonistes considérant la relation prof-élève comme une figure de l'harmonie. Or cette dénégation des contraintes et des antagonismes conduit précisément à leur exacerbation et à une potentialisation de leur virulence.

Manifestement, aucun d'entre nous n'a jamais pensé autrement qu'à partir des conditionnements dont il a été l'objet, et d'autant plus efficacement que ceux-ci ont été plus multiples. Et c'est peut-être seulement de cette possibilité du multiple que peut encore témoigner l'école, c'est-à-dire d'un conditionnement possible autre que celui de la famille, ou du totalitarisme médiatique dont Tocqueville posait déjà la préfiguration. Si l'école a une fonction politique, c'est peut-être d'abord celle d'une échappatoire hors de ces deux enclosures : celle du conditionnement familial, et des repères régressifs d'un rapport biologique à l'enfance et à l'arbitraire parental (cet arbitraire fût-il celui-là même de la démission d'autorité) ; et celle de cette homogénéisation qu'est devenue la tyrannie de l'audimat, pour laquelle les points de convergence, parfaitement dissociés entre les genres, se réduisent d'un côté au champ du « sport », et de l'autre à celui de la vie « privée » de « stars » jetées sur le marché comme des produits.

Manifestement aussi, apprendre n'a jamais fait l'objet d'une pulsion naturelle, mais a toujours été le résultat d'un certain nombre de contraintes, dont la première, physique, est de maintenir la classe d'âge la plus naturellement dynamique, vibrante, énergétique et communicative en position assise et muette six heures par jour. Ce qui est toujours la première condition de l'accoutumance à la socialisation. C'est donc bien, en effet, par cette entreprise physique que commence le gouvernement d'une classe.

3. L'autorité et les deux formes de gouvernementalité

Il va donc falloir interroger ici ce qu'on entend par « gouvernement ». Étymologiquement, le grec « kubernain » (qui a donné le terme de « cybernétique » pour désigner ce qu'on entend par informatique) signifie, comme le latin « gubernare », la direction d'un navire, c'est-à-dire les techniques parfaitement rationnelles qui permettent de le diriger et de lui faire tenir son cap dans un milieu naturel qui n'a pas été prévu pour lui. Les dictionnaires français insistent sur la maîtrise, la domination et l'exercice du pouvoir politique. Dans tous les cas, il s'agit du modèle centralisateur d'une direction unifiante assumée sur une multiplicité de dirigés, c'est-à-dire d'un modèle d'autorité.

De ce paradigme autoritaire, la réflexivité politique peut conduire à penser des formes possibles de démocratie à partir de l'idée, elle-même fort sujette à caution, d'une responsabilité citoyenne participative. Au niveau scolaire, cet infléchissement démocratique est absent, non par dévoiement mais par essence. S'il y a bien, au moins dans les textes, une vocation démocratique de l'école (celle d'une égalisation des conditions), il n'y a pas de réalité démocratique du vécu scolaire, du moins pas dans une école de masse. Il va donc falloir penser l'autorité, pour la rendre légitime, dans les termes d'une finalité démocratisante qui contredit la réalité de son exercice. Mais la tentative la plus vouée à l'échec est celle de démocratiser cet exercice lui-même, car c'est le rendre tout simplement impossible.

L'enseignant-fonctionnaire met donc en définitive en œuvre les deux formes de gouvernementalité successivement pensées par Foucault. D'une part, tel qu'il est défini en 1973 dans la conférence sur « La vérité et ses formes juridiques », le gouvernement est *une technique d'administration, une modalité de gestion [...] en d'autres mots, une manière d'exercer le pouvoir*¹. Ce qui poussera Foucault, dans le cours du Collège de France de 1977-1978 sur « La gouvernementalité » (sécurité, territoire et population) à affirmer :

*Il y a donc à la fois pluralité des formes de gouvernement (père de famille, supérieur du couvent, etc.) et immanence des pratiques de gouvernement par rapport à l'Etat*².

L'accent est mis ici sur la dimension hétéronomique et centralisatrice d'un pouvoir qui s'institue de l'extérieur comme puissance d'aliénation, et le premier passage, qui concerne les processus d'enquête dans l'Europe médiévale, tend à montrer que ceux-ci ne visent nullement une rationalisation des savoirs, mais un affermissement des systèmes de pouvoir.

D'autre part, la gouvernementalité, telle qu'elle est définie dans la conférence faite en 1982 à l'université de Vermont sur « Les techniques de soi », se présente cette fois de manière duelle :

*J'appelle gouvernementalité la rencontre entre les techniques de domination exercées sur les autres et les techniques de soi. J'ai peut-être trop insisté sur les techniques de domination et de pouvoir. Je m'intéresse de plus en plus à l'interaction qui s'opère entre soi et les autres, et aux techniques de domination individuelle, au mode d'action qu'un individu exerce sur lui-même à travers les techniques de soi*³.

Ce qui nous intéresse ici est que le concept de domination s'applique précisément non plus

seulement à une puissance d'hétéronomie, mais aussi à la forme même de l'autonomie. C'est dire que l'assujettissement produit des formes de subjectivation qui échappent à l'assujettisseur lui-même. Foucault présente ici ce rapport des techniques d'autonomie aux techniques d'hétéronomie en termes d'interaction, ou d'actions croisées.

L'école se caractérise aussi par ces processus d'interaction. Et ceux-ci peuvent se traduire en termes d'échappement : plus le gouvernement s'affirme, plus il permet les résurgences de la clandestinité, les formes de communication qui à la fois échappent à son contrôle et sont produites par lui. Plus, il permet, s'adossant à lui, l'émergence d'une authentique pensée oppositionnelle qui, sans lui, ne sortirait jamais de l'indifférenciation.

Enseigner, c'est donc précisément être sur le fil du rasoir entre les deux formes de gouvernementalité, celle qui fait de l'enseignant le diffuseur d'une idéologie étatique, des formes de la soumission et du conformisme intellectuel et moral. Un agent dans le système de contrôle et de surveillance, celui qui fait l'appel, distribue des notes, inflige des sanctions ou attribue des gratifications. Celui, aussi, qui participe aux effets de hiérarchisation sociale. Le gouvernement d'une classe participe bien à cet égard de la première forme de gouvernementalité.

Mais il participe aussi de la deuxième : celle qui fournit les moyens d'accéder à la technique de soi, et les fournit précisément en contrebalançant les effets de cette autre forme de gouvernementalité qu'est la discipline familiale. Il faut donc bien concevoir aussi les gouvernementalités comme possiblement antagonistes, et non pas comme simplement complices, si l'on veut pouvoir penser quelque chose comme un effet positivement pervers de la transmission. Mais alors, il faudra aussi penser une réalité positive de la discipline comme technique de soi, et comprendre qu'elle peut s'affirmer corrélativement à l'exercice d'une forme de gouvernementalité. Faute d'un tel concept, il ne pourrait y avoir d'exercice de l'enseignement que honteux ou abusif.

4. L'effacement de l'historicité et la fiction de l'« alêtheia »

Les standards actuels de l'enseignement philosophique visent au contraire à effacer les cadres, à ne pas faire apparaître les référents et les structures, à lisser les sutures. À faire comme si chacun devait découvrir par soi-même et pour soi-même cette pensée qui nous serait commune par nature et qu'il suffirait de faire émerger en soi à la manière phénoménologique

de l'« alètheia » heideggerienne. Tour de magie dont la formule emblématique est inscrite au fronton de toutes les feuilles de sujet de baccalauréat, au-dessous de l'énoncé d'un commentaire devenu « explication » de texte :

La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.

La pensée de l'auteur dont le texte doit être analysé est ainsi dans le même temps réduite au statut contraignant et figé d'une doctrine, et éliminée du champ d'investigation du lecteur. Et l'on dit à des élèves dont cet auteur est au programme qu'ils n'ont pas besoin de connaître ses présupposés pour analyser sa position. Effaçant d'un geste l'historicité constitutive de toute affirmation philosophique, et de toute forme de pensée en général. Cet effacement de l'histoire, ce refus de la généalogie, prétend avoir la vocation libératrice d'un retour à la naturalité conceptuelle. Il est au contraire radicalement aliénant, parce que fondamentalement égarant.

L'enseignement de la philosophie se construit ainsi à beaucoup d'égards sur une série d'injonctions paradoxales : il y a un programme d'auteurs, mais le candidat n'est pas supposé les connaître ; il y a un programme de notions, mais les problématiques qu'elles ont supposées mettre en œuvre sont laissées à la « liberté » de l'enseignant. Il y a des codes argumentatifs, mais chacun est supposé en reconstituer, par soi-même et par la magie de la maïeutique, tous les rouages. Au bout du compte, chacun est « libre » : de ne rien apprendre, de ne pas imposer de limites à son enseignement, de donner à son spontanéisme le statut d'une construction argumentative. Au bout du compte en effet, chacun est libre de ne rien transmettre et de ne rien acquérir, dans un contexte pédagogique qui, à tous les niveaux d'organisation du travail, entre en conflit avec le concept même de travail tel que l'élaborait Hannah Arendt.

Ce concept naïf d'une liberté identifiée au spontanéisme, que réfutent les auteurs mêmes de la tradition qu'on est supposé transmettre et qui est l'unique socle référentiel, que réfute aussi le simple bon sens, fait toujours irruption, comme un retour du refoulé, dans le monde de l'enseignement en général et dans celui de la philosophie en particulier. Et il me semble que c'est de ce concept-là, le plus aliénant, qu'un enseignement de la philosophie qui assume ses finalités devrait prioritairement émanciper.

5. Une école post-coloniale

À cet égard, le film de Laurent Cantet, *Entre les murs*, reconnu par une palme d'or au festival de Cannes 2008, nous ouvre un énorme champ de questionnements politiques, autant par son contenu que par sa réception. Tiré de l'ouvrage de François Bégaudeau relatant son expérience d'enseignant en collège, il est très loin d'en être une simple adaptation. Là en effet où le livre, centré sur le personnage de l'enseignant-narrateur, exposait complaisamment, avec une ironie parfois méprisante, ce vécu tiré vers l'auto-dérision, le film, au contraire, évite le piège narcissique et affiche clairement, par le biais de la fiction, sa position documentaire.

Mais ce qui pose problème est précisément ce qu'il documente. Et ce qu'il documente, c'est une situation d'obstruction totale à la transmission. Une situation dans laquelle l'institution scolaire, lieu vecteur par excellence d'une possibilité d'égalisation des chances par un accès commun au savoir, est devenue au contraire un lieu de reproduction sociale et de discrimination. Vers la fin du film, une élève qu'on n'a quasiment pas entendue, une de celles qui n'ont pas participé au festival de saillies et de réparties qui émaillent le scénario, vient trouver le prof en train de ranger ses affaires à la fin du dernier cours de l'année, et lui dit timidement : « Mais moi, Monsieur, je n'ai rien appris cette année ». Et elle ajoute : « Je ne veux pas aller en filière professionnelle ».

Tout est dit. Et là, on se rend compte que ce à quoi l'on vient d'assister pendant une heure et demie n'est pas la comédie des joutes oratoires, mais la tragédie d'une situation sociale bloquée, où tout est mis en place pour que ce soit en effet vers la filière professionnelle, celle qui donnera accès aux professions les moins valorisées, que soient dirigés ces élèves dont la vivacité et l'intelligence n'ont pas cessé de nous sauter aux oreilles, en même temps que leur ignorance des acquis culturels qu'il faut manipuler pour pouvoir valoriser ce potentiel.

Tout, en effet, dans ce film, paraît mis en place pour que l'institution puisse, en toute impunité et en toute logique, conduire droit à l'échec ceux dont elle a la charge : une administration veule, des enseignants impuissants et perpétuellement culpabilisés, une situation d'incommunicabilité. *Entre les murs* ne dresse pas seulement des murs autour d'une institution qui n'a plus de prise sur la réalité sociale, mais aussi entre les acteurs de l'institution : une salle des profs où chacun tourne en rond sur lui-même, une salle de cours où jamais ne se produit le déclic d'un éveil. Mais, contrairement à ce qui se passait dans *Ressources humaines*, le précédent film de Cantet, à aucun moment la critique sociale ne vient animer le constat de déréliction. Le film nous montre, en train de s'auto-détruire, ce qui est devenu, par une forme

de partage qui reconduit et véhicule impunément les partages raciaux, l'école post-coloniale de la discrimination. Il ne nous montre pas une autre réalité : celle d'une lutte politique, au quotidien, pour éviter ce naufrage. Un ouvrage, *De la Destruction du savoir en temps de paix*, paru en 2007, nous donne une analyse serrée de cet enjeu politique de l'éducation.

Si l'on veut effectivement qu'il y ait « des prolos chez les aristos », la première chose à faire est, comme dirait Rousseau, de les « forcer d'être libres ». En tout cas, c'est justement en imposant de la manière la plus drastique un redoutable rapport d'autorité et d'exigence qu'on peut partager avec des élèves (qui, dans bien des lieux de l'enseignement public, sont, par les effets de la ghettoïisation sociale en général et scolaire en particulier, quasiment tous issus de l'immigration) une passion pour le boulot philosophique. Et de ce fait, l'opposition binaire Obligation / Liberté, Passéisme / Progressisme est non seulement mensongère, mais fait le jeu de ministères totalement destructeurs, qui surfent sur cet échec pour imposer un passage en règle du système éducatif. Le choix n'est pas entre les positions « passéistes » de Brighelli sur l'école de grand-papa et les positions « progressistes » (et de fait plus discriminantes encore) de Mérieu sur ce qui est devenu, au final, l'école de papa : un lieu où se traînent de malheureux profs totalement dépassés, perpétuellement culpabilisés dans une position paradoxale de victimes, à qui l'on fait croire qu'une classe « vivante » est une classe où il n'est plus possible de s'entendre. Et qui de fait sont contraints, par la force des choses, d'abandonner l'école publique à son chaos pendant que l'élite va, elle, se faire enseigner dans les écoles privées ce dont elle aura besoin pour bosser (et penser) efficacement. Là-dessus, le film *Entre les murs* est un vrai révélateur.

6. Les fondements d'un déterminisme

De la façon la plus évidente, l'école n'est pas le lieu de la liberté. Et quand elle prétend l'être, elle produit les formes les plus perverses de l'aliénation. Elle peut être en revanche un lieu qui conditionne des formes d'émancipation ; mais c'est à de multiples conditions, qui passent par la reconnaissance explicite d'un certain nombre de déterminants. À cet égard, la question de l'émancipation ne peut se poser qu'en termes spinozistes : la liberté n'est que ce qui peut mettre en évidence les fondements d'un déterminisme, et permettre sa reconnaissance.

L'école est le lieu emblématique de la cristallisation des déterminants culturels. Et si elle l'est, le cours de philosophie est la production intellectuelle de l'évidence de ces déterminants. Raison

pour laquelle l'histoire de la philosophie, dont l'enseignement est voué aux gémonies comme précisément « doctrinaire » et « dogmatique » dans le secondaire alors qu'il devient fondamental à l'université, est le pilier d'une forme d'émancipation intellectuelle. Une pensée philosophique n'est ni un corps de doctrine, ni la vérité d'une transcendance révélée à un génie, mais la cristallisation d'un certain nombre de données historiques et politiques dans un mode de pensée qui permet tout simplement de comprendre de quoi nous sommes faits. Et y compris de quoi est faite l'étrange tradition dont nous sommes issus, et dont les manuels scolaires se font le relais, qui fait passer Saint Augustin pour un précurseur des droits de l'homme, Aristote pour un représentant du créationnisme et Descartes pour l'assistant de Saint Anselme.

Il est clair à ce sujet que la tradition scolaire et universitaire, si prompte à dénoncer la *doxa* comme préjugé véhiculé par les médias, l'est beaucoup moins à dénoncer ses propres dogmatismes, ses propres présupposés et ses propres aveuglements, dont certains aspects de son programme et de l'énoncé de ses sujets peuvent apparaître comme des véhicules. Une année de terminale permet seulement de jeter quelques aperçus sur ce nœud de préjugés et d'injonctions paradoxales qui est au cœur du « Penser par soi-même » auquel l'enseignement prétend souvent réduire la réflexion kantienne et la pensée des Lumières, en en faisant le fer de lance d'une dépolitisation de la pensée. Foucault, dans un entretien avec *Le Nouvel Observateur* paru en 1970, en résumait ainsi le double langage :

La classe de philosophie, c'est l'équivalent laïque du luthéranisme, l'anti-Contre-Réforme : la restauration de l'Édit de Nantes. La bourgeoisie française, comme les autres bourgeoisies, a eu besoin de cette forme de liberté. Après l'avoir manquée de peu au XVI^e siècle, elle l'a reconquise au XVIII^e et l'a institutionnalisée au XIX^e, dans son enseignement. La classe de philosophie, c'est le luthéranisme d'un pays catholique et anti-clérical. Les pays anglo-saxons n'en ont pas besoin, eux, et ils s'en passent ⁴.

Le « luthéranisme d'un pays catholique », c'est précisément cette rhétorique du libre examen qui prétend à un rapport sans médiation au vrai, comme l'idéologie de la Réforme, issue de l'interprétation de l'augustinisme, prétendait à ce rapport originnaire et sans médiation à la divinité, que la hiérarchie catholique avait faussé en le médiatisant par l'autorité papale. Et Foucault montre que l'institution laïque de l'enseignement restaure en quelque sorte un nouveau dispositif théologique, en inscrivant dans les conduites intellectuelles cette prétention à l'autodétermination qui les aveugle à la réalité politique de leurs déterminants :

Le secondaire, s'épanouissant dans la philosophie, assurait la formation d'une élite qui devait compenser le suffrage universel, en guider l'usage, en limiter les abus. Il s'agissait de constituer, au lieu et place d'un luthéranisme en défaut, une conscience politico-morale. Une garde nationale des consciences⁵.

Ici apparaît clairement cette idée que le « Penser par soi-même », le spontanéisme individué et sans médiation qui est le slogan officiel de l'enseignement de la philosophie, s'inscrit bien dans une logique politique de contrôle, et qu'un véritable système de double langage est au cœur de cette production. Mais la duplicité de ce système, qui prétendait originellement assurer la « formation d'une élite », est à nouveau mise en abîme, et en quelque sorte surduplicitisée, par les conditions massifiantes de l'enseignement public, où l'injonction paraît être cette fois de faire obstacle à la transmission, de ne pas même permettre la moindre approche de cette fiction du « libre examen ».

Le « Penser par soi-même » de l'élite protestante est ainsi retourné comme une arme contre une population scolaire qu'il sert à maintenir en état d'ignorance et d'infériorité sociale, dans un contexte où l'individualisme idéologique des discours va de pair avec la manipulation constante des masses. L'injonction finit par s'identifier du côté des élèves à celle de ne rien acquérir, et du côté des enseignants à celle de ne rien transmettre, c'est-à-dire de laisser le champ entièrement libre au formatage médiatique.

7. Un hold-up sur l'enseignement

Il semble évident que les conseils constamment donnés aux enseignants, d'être à l'écoute, de ne rien exiger, de favoriser « l'épanouissement » de l'élève, sont radicalement contradictoires avec la nécessité même d'enseigner, dans des conditions quantitatives qui ne sont plus depuis longtemps celles du préceptorat. Et si les moyens ainsi proposés entrent en conflit aussi ouvert avec la fin avouée, c'est précisément que cette fin n'est pas celle qui est affirmée. Là où les « hussards de la République » pouvaient avoir pour fonction, jusqu'au milieu du XX^e siècle, de favoriser une forme d'égalisation, il apparaît clairement que cette fonction est désormais inversée, en celle de monter la garde d'un état des choses, et de ne pas permettre la moindre mobilité sociale.

L'enseignant se tient au chevet d'élèves désormais « en grande difficulté », ou, pour employer une

nosographie récemment apparue, « décrocheurs », auxquels il a pour tâche de tenir la main comme un infirmier de soins palliatifs le ferait à des mourants, sans espoir de voir apparaître la moindre amélioration. On est bien sûr très loin de l'école anglaise, où la violence des sanctions, pour perverse qu'elle fût, manifestait au moins une quelconque exigence de perfectibilité. On est dans ce sommet du double-langage, où un système d'enseignement se retrouve dépouillé, au sens délictueux du terme, de tout ce qui pourrait justifier son nom. Et ce hold-up s'inscrit dans une double perspective : celle de la construction discriminante d'une classe de sujets politiquement faibles, et celle de la construction commerciale d'une éducation économiquement rentable, inscrite non plus dans les circuits de la transmission, mais dans ceux de la consommation.

Ce double processus, de dépouillement et de rentabilisation, produit ce que j'ai appelé dans un autre texte « l'humanitarisation de l'enseignement public ⁶ » : un dispositif dans lequel le vocabulaire de la compréhension, de la prise en charge des facteurs psychologiques, de l'apitoiement, et, plus généralement, d'un discours de la « bienveillance » à l'égard des élèves, masque la réalité d'une domination de classe dans laquelle l'enseignant en vient à ne plus rien attendre de ceux qu'il est supposé faire progresser.

Le dispositif mis en place ne se contente pas de produire des enseignants perpétuellement discrédités, et culpabilisés par le rapport de classe que leur impose l'école publique, tels que les standards médiatiques et cinématographiques les présentent comme constamment affrontés à « la violence à l'école », et incapables d'assumer le fonctionnement d'un cours. Il leur inflige aussi le discrédit d'une dilution des spécialisations, qui les transforme en transmetteurs de ce qu'eux-mêmes n'ont pas appris, jusqu'à leur attribuer des fonctions sociales sans rapport avec leur formation. À cet égard, l'extension de la fonction de « professeur principal » dans les lycées au début de années quatre-vingt-dix est particulièrement révélatrice. Le texte qui la présente dans les textes officiels est le suivant :

Le professeur principal avec l'équipe pédagogique fait régulièrement la synthèse de la situation de l'élève, en y associant le conseiller d'orientation psychologue, le conseiller ou le conseiller principal d'éducation, l'élève lui-même et sa famille, éventuellement le médecin scolaire, l'infirmière et l'assistante sociale.

Sont mis sur un même plan tous les adultes, professionnels ou non, qui sont supposés intervenir dans le devenir de l'élève, et dont la coordination est assurée par un enseignant dont le recrutement disciplinaire ne suppose ni la moindre expérience ni la moindre compétence sur ce type de

coordination. Et le temps et l'énergie considérables que suppose une telle tâche ne pourront être mis en œuvre qu'au détriment d'une autre temporalité : celle de la préparation des cours, de la correction des copies et du suivi intellectuel des élèves d'une classe, qui sont à eux seuls un vrai plein temps de travail, et justifient précisément que les horaires de présence des enseignants sur un établissement soient inférieurs à l'horaire global du temps de travail qui leur est compté.

8. Une éducation inscrite dans les circuits de la consommation

Une interprétation en est donnée par Edith Wolf, professeur de lettres, dans l'ouvrage collectif précédemment mentionné, opportunément intitulé *De la Destruction du savoir en temps de paix* :

Les IUFM, créés en 1989, ont servi de cadre à une réorientation de la formation des enseignants, qui les rapproche des travailleurs sociaux : la remédiation, la prise en compte de « publics » en échec scolaire, sont très présents dans le discours officiel, qui emprunte également une partie de son lexique à l'entreprise ⁷.

Ici est mis en évidence le sens profond de cette socialisation du métier d'enseignant : non pas la possibilité de restaurer une égalité des chances et une égalisation des conditions par la scolarisation, mais au contraire un traitement de l'école sur le modèle entrepreneurial, qui associe le vocabulaire humanitaire de la remédiation, de l'aide et du soutien, au vocabulaire économique de la gestion. Et celle-ci aboutit à ce qu'Edith Wolf analyse comme la conséquence directe de cette réorientation des années quatre-vingt-dix :

L'industrie du cours privé est florissante : on ne compte plus les Profadom, Complétude, Acadomia. Cette entreprise a vu son chiffre d'affaires augmenter d'un million entre 1998 et 2003, elle est cotée en bourse - Le Monde, 2 mai 2005. Les familles qui ont recours à ce système bénéficient d'une réduction d'impôts de 50 % ⁸.

L'argent public, soustrait au système éducatif par les suppressions de postes, les restrictions de crédits, les étranglements budgétaires et les réformes destructrices, est dans le même temps réaffecté par les réductions d'impôts à l'industrie du cours privé ; éloquentement détourné de l'enseignement gratuit qu'il est supposé permettre à l'ensemble de la population, pour favoriser dans le même mouvement la transformation du droit à l'enseignement en service commercial, et sa confiscation par la reproduction d'une élite solvable.

Dans le même ouvrage, Kathleen Barbereau élargit le cadre, en resituant la question éducative dans le contexte de la création, en 1994, de l'Organisation Mondiale du Commerce :

C'est un accord-cadre évolutif qui a jeté les bases d'une libéralisation progressive de tous les services, et a réussi à faire entériner par les États la requalification comme « services », c'est-à-dire activités commerciales soumises aux règles de la concurrence, ce que nos sociétés considéraient comme des droits humains imprescriptibles : l'éducation, la santé, la culture, l'accès à l'eau⁹.

Tout est dit ici de ce qui fait se tenir ensemble le discrédit jeté sur la fonction enseignante, la destruction du système de l'École publique, et l'humanitarisation de l'enseignement, inscrits dans la même logique, affectant tous les secteurs de la vie publique, de requalification d'un droit imprescriptible en service commercial, et de mise en place intentionnelle des dégradations qui peuvent le permettre.

C'est donc seulement dans la mesure où enseigner n'est pas une activité d'assistance, mais de structuration symbolique, qu'elle peut participer d'une « isonomie » : égalisation par la loi de ce que la nature n'a pas rendu égal, émancipant à l'égard du déterminisme naturel, en vue de la production des déterminants culturels. Mais l'expérience même de l'enseignement de la philosophie nous montre, dès ses origines en France au XIX^e siècle, les effets d'un double langage culturel : celui d'une prétention à l'émancipation à l'égard des déterminants de classe par la vocation d'une « instruction publique », et celui d'une normalisation des esprits par le projet d'une éducation nationale.

Mais ce projet de normalisation est lui-même double : si la gouvernementalité présuppose, par l'engagement de l'État, la possibilité d'un accès commun aux mêmes exigences de culture et aux mêmes critères de qualification, cette ambition, dès ses origines, était corrélative de la barrière de classe que constituait de fait le passage du primaire au secondaire. Cette barrière, apparemment levée par l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, a bel et bien été reconduite dans le système des filières, par la magie duquel ce qui est officiellement posé en termes de choix d'orientation se traduit au final en termes de distinction sociale, puis, par les configurations géopolitiques de l'urbanisme lié à la carte scolaire, en termes de discrimination territoriale.

Ainsi, la massification de l'enseignement, loin de s'accompagner des mesures nécessaires à la mobilité sociale, a au contraire produit toutes les conditions de son immobilisme, réduisant

une large partie du corps enseignant à une double impuissance : à favoriser le progrès intellectuel des sujets qui lui sont confiés, et à participer au progrès social des classes d'âge dont il a la charge. Que le créateur du système de l'instruction publique, et d'une école gratuite, laïque et obligatoire, ait été en même temps l'un des promoteurs de l'aventure coloniale française à la fin du XIX^e siècle, nous dit très clairement l'injonction paradoxale dans laquelle la fonction enseignante se trouve fondamentalement saisie. Et l'afflux massif dans les écoles de la République, par les flux migratoires, de cette catégorie de sujets qui, aux yeux de Jules Ferry, ne pouvait pas constituer le peuple, renvoie cette école à ses propres apories, et à l'hypocrisie de son double langage.

Cette hypocrisie profite à plein régime à l'entreprise radicalement aliénante et parfaitement globalisante de l'OMC : celle de la mutation d'un droit fondamental en service commercial. Plus les enseignants de l'école publique, et plus symboliquement encore en philosophie, seront poussés à abdiquer les exigences élémentaires de leur fonction, plus ils participeront activement à cette aliénation. L'éducation est l'enjeu d'une véritable guerre sociale, et une guerre ne se gagne pas avec de bons sentiments.

NOTES

1. Michel Foucault, *Dits et écrits*, I, Éditions Gallimard, 2001, p.1452.
2. M. Foucault, *Dits et écrits*, II, Éditions Gallimard, 2001, p.640.
- 3 M.l Foucault, *Dits et écrits*, II, *op. cit.*, p.1604.
4. M. Foucault, « Le Piège de Vincennes », *in Dits et écrits*, I, *op. cit.*, p. 935.
5. *Ibid.*
6. Christiane Vollaire, « Affronter l'humanitarisation de l'enseignement public », *in Enseigner les humanités : enjeux, programmes et méthodes*, dir. Jean-Noël Laurenti et Romain Vignest, Éditions Kimé, 2010.
7. Edith Wolf, « Les vrais enjeux des réformes », *in De la destruction du savoir en temps de paix*, Éditions des Mille et une nuits, 2007, p. 186.
8. *Ibid.*, p. 198.
9. Kathleen Barbereau, « La fin de l'éducation nationale ? », *ibid.*, p. 30.

CONNECT GALLERY

WHAT I CAN LEARN FROM YOU
WHAT YOU CAN LEARN FROM ME!

CRITICAL WORKSHOP

CONNECT GALLERY

Workshop will be documented. Photos and video may be published.
Topics vary and may contain mature or sensitive content.

TANZI = H!
CREE = ENEMY
(You're ME, You're...)

PLEASE
HELP
YOURSELF

↓

IT TO BE SH...

Handwritten notes and drawings on a wall display, including the phrase "Please don't touch this!"

ADRIEN ARROUS

Des ateliers philosophiques en lycée professionnel

Professeur de français et d'histoire-géographie en lycée professionnel et auprès d'élèves décrocheurs, la philosophie n'a pas de place légale, ni dans mes cours ni dans les établissements où j'exerce. Elle a pourtant accompagné mon parcours d'enseignant, sous des modalités diverses. Soustraite aux contraintes d'une discipline académique, j'ai pu tenter de la pratiquer avec mes élèves sous d'autres formes. Cette pratique témoigne d'un basculement. On peut le résumer ainsi : d'un rapport à des textes, la pratique philosophique avec mes élèves est passée à une posture. Cela implique un double changement : des objectifs (que fait-on quand on fait de la philo ?), mais surtout de l'effet que cette pratique a sur le groupe classe. C'est aujourd'hui cet aspect qui me paraît le plus important, y compris pour ce que « philosophie » nomme pour des élèves. Il est possible qu'à ce point, l'emploi du nom de philosophie soit contesté. Décrire ce parcours, les difficultés, échecs et avancées, peut permettre de s'interroger sur ce que la philosophie implique dans des classes où il est communément admis qu'elle n'a pas lieu.

1. Première tentative : des textes « hors piste »

1.1. Description

Quand j'ai commencé à enseigner en lycée professionnel à des élèves de CAP, de BEP et de bac pro, mon objectif était de « démocratiser » l'accès à la philosophie. Philosophie nommait alors des textes, des questions, des auteurs inusités dans ce niveau d'enseignement. Cela

nommait aussi une pratique de la pensée qui effaçait les frontières, très rigides en lycée pro, entre les textes et leurs destinations.

Nous avons essayé de travailler, par exemple, des textes de Foucault, de Swift, de Marx, mais aussi des extraits de discours de Bush et de Sarkozy. C'était donc des textes hors programme, ce qui veut dire aussi hors capacités supposées des élèves.

Sur ces textes, je demandais aux élèves un travail d'analyse à partir de questions fermées, comme l'institution le préconise. Cela signifie que l'analyse demandée, même très simple (identifier le locuteur, sa visée, ses outils rhétoriques...), est faite en fonction d'une compréhension prédéterminée par le professeur. C'était un travail très scolaire, fait sur des textes non scolaires.

Les attendus de réponses, sur ce type de questions, portent sur la maîtrise de catégories d'analyse textuelle. Par exemple la construction d'une argumentation : le maniement de thèses et d'arguments, la reconnaissance d'une situation d'énonciation, etc.

1.2. La logique de cette approche

Cette pratique partait d'une volonté d'émanciper les élèves, au sens de : les sortir de leur condition d'élèves très faibles qu'on destine uniquement à la découverte limitée de textes patrimoniaux et de textes fonctionnels, censés leur être adaptés et leur servir dans la vie quotidienne.

Le but recherché consistait à leur faire découvrir d'autres questionnements que ceux que je supposais être les leurs dans le quotidien ; et d'autres idées que celles définies par les programmes scolaires (en termes de niveau scolaire, mais aussi de capacité critique et citoyenne ¹).

Il faut bien dire qu'il y avait une certaine condescendance de ma part dans cette attitude. C'est surtout ineffectif, car on n'est émancipé par personne.

1.3. Les limites

Ce choix didactique de travailler ces textes faisait fi des difficultés des élèves. Autre limite : cela ne suscite pas plus d'intérêt ou d'envie que les extraits de manuels scolaires. En plus, ce sont des textes qui, par leur longueur et leur langue, posent des difficultés de compréhension quasi insurmontables. Des textes longs, des opérations compliquées : mais que faire de toutes ces lignes quand on a du mal à lire un paragraphe, quand on a du mal à écrire quelques lignes ?

Parce que c'est aussi avec cette réalité-là que je travaillais avec mes élèves, et c'est cette réalité-là que mon approche ne modifiait pas du tout.

2. Deuxième expérience : reprise après arrêt d'enseigner

Après avoir arrêté d'enseigner pendant six ans, je suis revenu un peu par hasard dans un lycée particulier : le Pôle Innovant Lycéen (PIL²). Il permet à des décrocheurs de plus de 16 ans de revenir à l'école et de reconstruire un parcours de formation en un an. Les « décrocheurs » sont des élèves qui ont arrêté leur scolarité pendant plus de 6 mois, en général au milieu du collège ou lors d'une orientation non voulue en lycée professionnel.

2.1. Description

Au PIL, j'avais envie de retenter une approche philosophique plus libre et plus questionnante. J'ai mis au point des cours d'1h30, que j'ai appelé « Grands textes », dans lesquels on avait le temps de lire des extraits plus longs.

Des extraits de Foucault, de Freud, de Nietzsche parfois. On lisait le supplice de Damiens, on lisait l'article de Foucault « Contre les peines de substitution », on lisait des extraits des *Trois essais sur la théorie sexuelle*...

Très rapidement j'ai abandonné toute question préalable pour la question centrale : *Qu'en pensez-vous ?*

Il n'y avait pas de protocole de prise de parole. C'était une discussion libre, avec parfois des demandes de mise à l'écrit.

Je n'arrivais donc plus avec des étapes prédéfinies du raisonnement à tenir, mais j'étais toujours dans la posture de celui qui va répondre aux questions, qui va apporter un supplément de connaissance parce que, moi, j'ai lu un peu de Foucault et de Freud, et que je peux donc donner des informations sur le contexte historique du supplice de Damiens ou sur la théorie freudienne.

2.2. La logique à l'œuvre

Le principe était celui de la rencontre. Au hasard de la rencontre avec un texte, un questionnement personnel pouvait survenir.

Il y a eu une certaine surprise des élèves, avec des demandes de discussion, voire

d'approfondissement. C'était plutôt positif. Il faut dire que les plus surpris dans l'affaire, ça a surtout été mes collègues.

Mais une chose ne changeait pas : le fonctionnement du raisonnement des élèves. Ceux d'entre eux qui prenaient la parole – beaucoup n'osaient pas la prendre sur ces sujets ou dans le contexte d'une prise de parole libre – continuaient à raisonner de façon binaire, à partir d'affirmation ou de négation : je suis d'accord / je ne suis pas d'accord.

Certes, il y avait l'apparition d'un « je ». Ce n'était déjà pas si mal, mais ça n'allait pas beaucoup plus loin.

3. Conclusion provisoire

Ces deux expériences ont pour moi les mêmes limites. En effet, la subjectivation de la pensée dans les deux cas est quasi égale à zéro. Elles sont tributaires de la même logique, dans laquelle le rôle du professeur est de rationaliser le réel.

L'effectivité de la pensée, là-dedans, est extrêmement limitée. Au mieux, ce que vous vérifiez, c'est que vous savez manier les catégories qu'on vous demande de maîtriser. C'est ce qu'on demande au bac. On peut s'interroger sur la portée philosophique d'une telle maîtrise.

Le réel de la pensée ne fonctionne pas au rationnel. On le sait, mais on s'obstine : c'est ce que remarque Foucault dans un passage précieux pour le pédagogue, vers la fin de *Subjectivité et vérité*³.

4. Année scolaire 2017 : deux expériences contraires

Je n'ai donc pas reconduit ces cours de « Grands textes », et il y a alors eu un moment un peu flou où j'ai essayé deux choses en même temps.

4.1. Discut+

J'ai testé le jeu de cartes Discut+, mis au point par la société *Problem Solving*⁴.

Dans ce jeu, les élèves mènent un débat argumenté à partir d'une question déterminée par le professeur. Un petit dialogue platonicien, que le professeur écrit, lance la discussion. Les élèves ont en main des cartes qu'ils doivent jouer à chaque fois qu'ils prennent la parole. La logique repose sur la méta-cognition : ils doivent s'interroger sur l'opération de pensée qu'ils

vont faire à l'oral, et jouer la carte correspondante. Par exemple, la carte idée, la carte argument, ou distinction...

On retrouve les catégories formelles scolaires, et une progressivité un peu cartésienne de la complexité des cartes à jouer.

J'ai testé le jeu selon les règles proposées par les concepteurs. Le constat, c'est que les élèves jouent avec les opérations déjà maîtrisées, la quasi-totalité du temps par affirmation et négation. Et seuls ceux qui ont une aisance à affirmer leur point de vue prennent la parole.

L'intérêt est que le professeur ne joue pas, et que les rôles dans l'animation du dialogue sont pris en charge par les élèves : il y a celui qui donne la parole, celui qui peut apporter une citation, celui qui doit nourrir le débat sans donner son avis, etc. C'est sans doute pour ces élèves, notamment le modérateur, que l'exercice est le plus intéressant et le plus profitable.

Là encore, on est dans une procédure de rationalisation du réel, et, soit on maîtrise déjà les opérations pour pouvoir y jouer, soit on se retrouve dans la configuration de celui qui ne peut pas parce qu'il ne sait pas.

4.2. *Discut+ v2.0*

J'ai testé une autre utilisation, que j'ai imaginée parce que je voulais absolument rompre avec la dichotomie entre ceux qui causent tout le temps et ceux qui attendent que ça passe.

J'ai réparti les élèves en binôme. Chaque binôme avait une question ou une affirmation à discuter (par exemple l'affirmation négationniste : « Il n'y a pas de preuve de l'extermination des juifs d'Europe », chapitre qu'on étudiait en histoire. Ou : « Désobéir, est-ce forcément un délit ? »)

Je distribuais très peu de cartes à chacun, 2 ou 3, différentes pour chaque élève. Ensuite, ils devaient discuter de la question en abattant à chaque fois une carte, qu'ils ne pouvaient pas rejouer. L'élève était donc obligé de construire une réflexion à partir des règles formelles de l'argumentation sans avoir le choix des opérations de pensée à jouer.

Le résultat fut assez constructif. Les élèves étaient même étonnés et intéressés par ce qu'ils avaient produit, même si c'était assez court. Cela avait l'avantage notable que le professeur ne participait à aucun de ces binômes, et qu'ils étaient tous au travail – ou qu'alors le fait de ne pas travailler se voyait, ce qui est aussi très positif.

5. Les ateliers philo AGSAS-Lévine

J'en viens à l'expérience qui m'occupe encore aujourd'hui, et que j'ai commencé à mettre en place en même temps que les ateliers Discut+. J'ai mis du temps à me lancer, parce que ce n'était pas évident pour moi de changer ainsi de posture et de se lancer à ce point dans l'inconnu. Car dans ces ateliers philo, on ne peut pas prévoir ce qui va être produit, ni où cela va mener le groupe. Chose très déstabilisante pour un enseignant.

Ce sont les ateliers philo AGSAS-Lévine. Il faut que je précise que cette pratique des ateliers philo est incluse dans ma façon de pratiquer la classe inversée.

5.1. La classe inversée

La classe inversée est un courant qui vient des États-Unis : le *flipped learning*. Ce n'est pas une pédagogie ; c'est un ensemble de pratiques par lesquelles les tâches de bas niveau cognitif sont réalisées par les élèves en autonomie (hors ou dans la classe), ce qui permet de libérer du temps en classe avec l'enseignant pour travailler la mise en œuvre de tâches cognitives plus compliquées.

Cette approche permet de différencier les activités et les aides apportées aux élèves : les rythmes de travail vont être différents selon les difficultés et les réussites rencontrées, et les objectifs ne sont alors plus forcément les mêmes pour toute la classe.

Un des outils que j'utilise, comme beaucoup d'autres enseignants, pour gérer cette hétérogénéité, est le plan de travail : grâce à cet outil de planification en amont du cours, chaque élève peut travailler à son rythme, sur des tâches différentes, avec des soutiens différenciés selon les difficultés qu'il rencontre. Je précise que cela n'a rien de miraculeux sur la mise au travail des élèves ; si ce n'est que celui qui ne fait rien ne peut pas le masquer (en attendant la correction, ou que le professeur l'interroge par exemple) puisque, dans ce système, je ne transmets rien, et que tout est produit par l'élève. S'il ne travaille pas, son cahier reste vide, aucun travail n'est validé : cela peut être un peu violent, mais c'est un très bon moyen de mettre en visibilité le travail ou le non-travail. Cela est très important, notamment avec des élèves qui veulent raccrocher à l'école (et pour qui souvent revenir à l'école, c'est être présent – ce qui n'est pas la même chose qu'être actif).

On est donc dans une posture pédagogique où la transmission du savoir par l'enseignant est minimisée, voire inexistante. Concrètement, cela veut dire qu'il n'y a ni cours magistral ni cours dialogué où j'interroge seulement les motivés⁵.

5.2. L'AGSAS

Les ateliers philo AGSAS-Lévine proviennent, eux, des groupes de soutien au soutien, et de l'association qui s'est formée autour d'eux : l'Association des Groupes de Soutien au Soutien fondée par Jacques Lévine, psychanalyste, psychologue et chercheur, au milieu des années quatre-vingt. C'est un groupe d'analyse de pratiques pour les enseignants. L'association a expérimenté et mis au point un « outillage » : les ateliers. Il y en a de plusieurs sortes, dont on peut résumer les objectifs :

- Valoriser les compétences et la parole de l'élève dans le cadre scolaire mais par des pratiques non scolaires ;
- permettre de construire un groupe classe dans lequel la mise au travail est possible, en construisant une alliance éducative entre élèves, et avec l'enseignant.
- De manière plus générale faire grandir les élèves, c'est-à-dire faire évoluer leur rapport aux pairs et aux adultes.

Ces ateliers philo se rattachent au courant la philosophie à l'école ⁶.

5.3. Les ateliers : comment cela se passe ?

Le cadre formel des ateliers est assez strict :

Il y a un avant-propos : je pose la question « Qu'est-ce que c'est pour vous être philosophe aujourd'hui ? ». Les élèves répondent librement ; je note toutes les réponses, toutes considérées comme bonnes, au tableau. Cela a donné par exemple : « beaucoup lire, beaucoup écrire, beaucoup parler ». Ou : « ne jamais avoir de réponse concrète », ou encore : « réfléchir, débattre, argumenter ».

Tous les élèves sont invités à participer. Ils sont assis en cercle, mais ceux qui ne veulent pas participer, qui ne veulent pas prendre la parole, peuvent rester silencieux. Il faut être volontaire pour participer, et le professeur ne sanctionne pas une non-participation. Lui ne participe pas : il sera en dehors du cercle et ne dira rien. Une question ou un mot est annoncé et proposé à la réflexion. Par exemple : « Le rêve » ou « Qu'est-ce qu'être amoureux ? » Il y a d'abord une minute de réflexion silencieuse, puis un temps de 10 minutes est lancé. Un bâton de parole est donné au premier locuteur : chaque élève ne peut parler que quand il a le bâton, il parle autant qu'il veut et donne ensuite le bâton à son voisin.

L'atelier se déroule. Je ne fais que prendre des notes ou enregistrer ce qui est dit. Une fois les 10 minutes écoulées, j'arrête l'atelier, et il y a un moment de retour sur l'atelier, la question étant : « Comment s'est passé l'atelier pour vous aujourd'hui ? »

Pour le cours d'après, je distribue la retranscription, ou je l'affiche dans la classe.

5.4. Quel effet est suscité ?

L'atelier philo suscite un désir très fort : il y a une forte demande de les renouveler, et une très forte demande de les faire durer plus de 10 minutes. Quelques citations : « J'ai bien aimé écouter les autres et ne pas parler » ; « Est-ce qu'on en fera un autre la semaine prochaine ? » ; « La discussion aurait duré 10 minutes de plus, ça aurait été top. »

À moyen terme, on constate un autre effet. C'est un travail sur l'écoute et la prise de parole qui est décisif puisque c'est un dispositif grâce auquel ceux qui habituellement ne prennent jamais la parole devant la classe, quelle que soit la façon de faire, et même quand on la leur donne (et cela est terrible pour certain.e.s !), prennent la parole quand leur tour vient.

Je pense par exemple à J. pour qui prendre la parole devant un groupe était source d'une grande angoisse, ou à T., mal à l'aise et très dédaigneux devant les autres, qui ont pris la parole dans les ateliers philo, alors qu'ils ne l'avaient jamais fait dans les autres modalités.

C'est aussi un plaisir vécu d'écouter les autres. Un élève a pu ainsi faire remarquer : « Il ne faut pas oublier ce que les autres ont dit avant, ce que quelqu'un a dit d'important et d'intéressant, c'est pas facile. »

À plus long terme, l'effet sur le groupe-classe est patent : un changement notable de climat dans la classe. Les élèves s'écoutent beaucoup plus, il y a moins de moqueries. L'atelier philo contribue à faire du groupe classe un espace où chacun sait qu'il pourra sans danger (d'être ridiculisé, jugé, etc.) s'exprimer. Ce qui est précieux et vital, dans une classe.

5.5 La logique à l'œuvre

Cette expérience de pensée repose sur trois aspects :

- c'est une expérience du « je pense » avec la co-construction d'une pensée permise par le fait que la circulation de la parole mène le propos bien au-delà de ce que chaque locuteur aurait proposé seul ;
- il n'y a pas de dimension agonistique du débat ; des réactions libres, des associations, des

contradictions se confrontent ou se complètent dans un espace qui se veut sans menaces. Or, pour que chaque élève puisse se mettre au travail dans une classe, il est vital que cette classe soit un espace sans défi, où l'on peut prendre la parole sans mettre en jeu son image.

- C'est un temps de travail et de pensée où les élèves sont responsables du déploiement du travail, le professeur étant absent du cercle, et n'étant là que pour mesurer le temps et garantir le respect des règles formelles.

C'est au sein de ces ateliers que, pour la première fois dans ma courte expérience d'enseignant, j'ai pu entendre exprimer des décisions de pensée: par exemple V. disant : « Même si dans ma tête je suis d'accord avec le fait qu'il faut de l'argent pour réussir [...] je veux penser qu'on peut vivre sans ça. »

Des opérations de mise en relation entre idées sont également apparues, par exemple ce propos sur le bonheur : « Le bonheur c'est ce qui amène à la jouissance » – chose très improbable avec un dispositif où les élèves raisonnent de façon binaire.

Cela a enfin été pour moi l'expérience de la question fondamentale : *Qui pense ? Qui a le droit de penser ?*, comme par exemple quand J. a interrogé le groupe : « Oui, mais qui définit le bonheur de chacun ? » Cette expérience-là, cette subjectivation de la pensée, était précisément mon objectif. Cela a été, pour moi comme pour eux, je pense, une découverte surprenante de ces ateliers.

Conclusion

Peut-être que, pour certains, cette pratique de la réflexivité n'est pas de la philosophie.

Au fond, si c'est une querelle sur les noms, cela m'importe assez peu. Ce qui m'importe en revanche, c'est l'usage et le sens qui est construit par les situations de pensée des ateliers philo AGSAS-Lévine, tels qu'ils sont intégrés dans ma classe inversée. Ils ont un effet évident à mon sens, à la fois pour les élèves individuellement, et pour le groupe classe.

Les ateliers font naître et entretiennent un désir de pratiquer une réflexion, dans le cadre d'une communauté de recherche. Ils contribuent à construire un groupe classe qui se met au travail, suivant un protocole formel et pour un temps limité qui garantit un espace propice à des échanges libres. Les ateliers permettent alors de construire l'alliance éducative entre les élèves et moi, et entre eux. Il y a beaucoup de « classes bataille », c'est-à-dire des groupes où

il y a toujours des élèves qui arrivent en classe avec la position « je ne veux pas », pour des raisons toujours très personnelles. À côté de ça, il y en a d'autres qui sont dans la position « je voudrais bien, mais ⁷... ». Et puis il y a les très peu nombreux, toujours les mêmes dans tous les cours, qui veulent bien. L'atelier philo, comme les autres ateliers de l'AGSAS et la classe inversée, permet de modifier ces attitudes.

C'est parce que la pratique des ateliers construit un statut inédit pour l'élève : ils instituent l'élève comme « interlocuteur valable » (pour reprendre le concept de Michèle Sillam ⁸).

Les élèves peuvent s'y éprouver penser, ils peuvent aussi éprouver les autres penser : ce qui est, il faut quand même le dire, une expérience très étrangère à l'école.

Désir de réflexion, liberté d'interrogation et de parole, communauté de recherche, maxime d'action selon quoi « la réponse, c'est la mort de la question » : pour moi, les ateliers philo sont une pratique philosophique.

Pour finir, je crois qu'on pourrait voir aussi l'atelier philo un peu de côté par rapport à son étayage psychanalytique, comme une « technique de soi » telle que Foucault l'a définie. Cela permettrait sans doute de prendre la mesure des changements que ces brefs moments provoquent dans une classe. Ces ateliers sont une façon de travailler sur soi dans un groupe, pour construire une place aux élèves, une place qui n'est pas celle d'un élève-qui-ne-sait-pas : une place d'interlocuteur, de penseur, une place aussi dans le groupe qui fait que le groupe peut se construire différemment d'une classe traditionnelle.

NOTES

1. « L'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel poursuit les exigences de l'enseignement du français au collège: la maîtrise de l'expression orale et écrite ainsi que l'affirmation d'une identité culturelle fondée sur le partage de connaissances, de valeurs et de langages communs. [...] En lien avec les enseignements d'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté, de langues vivantes, d'arts appliqués, d'histoire des arts, l'enseignement du français participe à l'enrichissement de la culture commune par la connaissance de mouvements et d'œuvres, par la fréquentation de productions artistiques variées, par la pratique d'activités culturelles.» Programmes de français, EN.

2. Le Pôle innovant lycéen (PIL) est une structure de retour à l'école de l'académie de Paris. C'est un lycée public au statut dérogatoire (les élèves y sont volontaires, inscrits par les enseignants sur leur accord, pas de niveau scolaire requis, durée d'un an seulement, postes d'enseignants spécifiques).
3. Voir M. Foucault, *Subjectivité et vérité*, Éditions Gallimard/Seuil, 2014, p. 247 : « On sait bien que [...] le réel ne fonctionne pas au rationnel. Le réel, du moins si l'on entend par là les pratiques humaines, est toujours dans l'inadéquation, toujours dans le mauvais ajustement; c'est toujours dans l'interstice entre lois et principes d'une part, comportements réels, conduites effectives de l'autre, c'est toujours dans ce jeu entre ce qui est la règle et ce qui ne lui est pas conforme que les choses se passent et que les choses tiennent. »
4. <https://jeu-discut.fr/>
5. En France la communauté des inverseurs a été initiée et structurée par une association, *Inversons la classe!* qui existe depuis 2014, et qui a construit un large espace d'échanges et de coformation. Il y a un congrès annuel, une semaine de la classe inversée (où les classes sont ouvertes à tous), des rencontres aux niveaux académique, national et international. Il y a des classes inversées de tous niveaux (supérieur, élémentaire) et dans toutes les disciplines. C'est aussi un réseau d'enseignants, de chercheurs, de passionnés, qui travaillent avec les pédagogies actives et partagent leurs innovations pédagogiques.
6. L'AGSAS est ainsi co-partenaire de la chaire de pratique de la philosophie avec les enfants de l'UNESCO. Dans ce courant de la philosophie, il y a aussi, très différente dans ses modalités et ses buts, la discussion à visée philosophique de Michel Tozzi.
7. Ayant, en 2018, changé d'établissement pour revenir en lycée professionnel, je continue les ateliers philo dans un contexte de classe très difficile : tout cadre, toute règle étant mis à mal, l'enjeu des ateliers y est pour moi urgent - mais aussi un point d'achoppement. J'y reviendrai dans un écrit ultérieur.
8. Michèle Sillam est membre fondatrice de l'AGSAS, elle a coécrit le livre de référence sur les ateliers philo : *L'Enfant philosophe, avenir de l'humanité? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, ESF éditions, 2014. Elle est enseignante de mathématiques (à la retraite), et formatrice. Pour plus d'informations, voir son blog.



SWI

FORM

BEING DIFFERENT IS



Man in white shirt speaking into a microphone.

Man in blue shirt standing with back to camera.

Woman in pink shirt sitting on a cardboard chair, looking at a laptop.

Man in white shirt sitting on a cardboard chair, looking towards the speaker.

Woman in red shirt sitting on a cardboard chair, looking towards the speaker.

Man in black shirt sitting at a table, looking towards the speaker.

Group of people sitting at a table in the background, engaged in conversation.

Man in black jacket standing in the background, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Woman in purple shirt sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

Man in black jacket sitting at a table, looking towards the speaker.

RÉMY DAVID

Quelle politique de l'expérimentation pour l'enseignement de la philosophie ?

Qu'entend-on par expérimenter ?

Le concept d'expérience, pourtant au programme de terminale, m'apparaît comme un angle mort théorique de notre professionnalité. Il semble pris spontanément dans sa perspective épistémique de validation (ou de réfutation) d'une hypothèse (l'expérimentation scientifique) ou dans une perspective empiriste, d'objet d'une expérience ; enfin dans une perspective pratique, il s'agit de mesurer l'efficace, de jauger les effets, de ce qui s'essaie, se cherche. L'expérience est conçue comme expérimentation, mais sans que le passage d'une conception épistémique à une conception pragmatique ne soit pensé. Or connaître et agir obéissent-ils aux mêmes logiques ? En outre, l'expérience pratique renvoie par ailleurs au vécu, à ce qui constitue la matière de l'habitude et des compétences professionnelles qui se construisent chez le praticien d'« expérience ».

Lorsque l'on s'enquiert d'expérimenter, s'agit-il de valider certaines hypothèses, et lesquelles ? S'agit-il plutôt de faire expérience ? Et de quelle expérience s'agit-il ? Une expérience professionnelle, une expérience existentielle, pour l'enseignant, pour les élèves¹ ? En choisissant d'investir un établissement alternatif de l'Éducation nationale – le Collège Lycée élitaire pour tous (Clept) –, où il s'agissait d'innover et d'expérimenter, je ne savais pas bien ce qui m'était demandé, ni surtout ce que j'allais exiger de moi. Incertain des enjeux pédagogiques, et souhaitant me méfier d'une approche trop dogmatique idéologiquement, j'ai choisi d'opter pour une approche centrée sur le faire, sur l'expérience que l'agir dépose en nous, donc pour une approche pragmatique au sens philosophique, qui peut presque rejoindre les formulations existentialistes de Sartre : le professeur expérimentateur est ce

qu'il fait, ce qu'il se fait ; il se jette dans l'existence/expérience sans chercher à être conforme à un concept, mais découvre après coup ce qu'il est devenu. Le modèle de l'expérimentation aura bien été celui de l'expérience vécue, autrement dit, d'un vécu qui, une fois vécu, se formule, se recueille et se réfléchit, en se problématisant. En un sens, expérimenter aura été une modalité de construction d'une expérience professionnelle unique.

Cette expérience aura été politique, puisque unique et éventuellement susceptible d'interroger une certaine *doxa* des enseignants de philosophie, ou de questionner le genre professionnel à l'œuvre par ce que Yves Clot ² nomme un style professionnel qui était alors à inventer. Comment cette pratique aura-t-elle interrogé les normes du métier ? Peut-elle contribuer à faire évoluer celui-ci vers davantage d'ouverture, permettre aux élèves de construire un autre rapport au savoir que celui d'un rendez-vous de jeunesse manqué avec la philosophie ou le philosophe ? Toutefois, à quoi bon expérimenter si c'est pour cantonner cette expérience dans sa seule classe ? Quels effets collectifs, quelles interrogations de métier l'expérimentation peut-elle générer ?

En ce sens, expérimenter ne constitue pas un détour préalable, fonctionnant comme une condition de possibilité de l'enseignement de la philosophie, ni comme la vérification d'une hypothèse, dont les conditions changeraient avec chaque classe, dans chaque contexte. Il s'agit plutôt, en expérimentant, de faire émerger des potentialités, des virtualités découvertes, peut-être comme Colomb partant pour les Indes, qui découvre des Terres inconnues, et que je m'efforce de cartographier, et de faire partager : une forme de sérendipité cultivée, en cherchant à en construire les traces. Il y a d'autres *terra incognita*, et d'autres explorations possibles. Je milite plutôt pour que collectivement, nous mutualisions ces pratiques et explorations, et pour que nous nous formions, afin de créer une véritable culture professionnelle, et non pas pour que mon expérience, par bien des égards singulière, ne soit généralisée – car l'expérience ne se généralise pas.

Pourquoi expérimenter ?

Il me semble que l'on n'innove pas, on n'expérimente pas, si l'on n'est pas insatisfait de ce que l'on fait, ou de l'effet que cela peut avoir sur les élèves. Expérimenter suppose des éléments d'un diagnostic critique sur la « vérité effective » de l'enseignement que nous menons. Quel diagnostic insatisfait de notre métier faisons-nous pour envisager l'audace

d'expérimenter hors-programme ? Pouvons-nous partager politiquement un tel diagnostic critique ?

Entrer dans le métier, c'est se conformer à ses attentes institutionnelles, à ses exigences. C'est mettre en tension notre manière de vivre intellectuellement notre philosophie, et son ouverture à des publics impréparés, selon des conditions d'injonctions paradoxales. On expérimente lorsque l'on considère que la formation reçue, les normes intégrées sont décalées vis-à-vis de ce qu'exige le métier, des besoins des bénéficiaires de cette formation initiale. Les ergonomes nomment cela la tension entre le travail prescrit et le travail réel : c'est dans cet écart que naît le désir de faire autrement, de chercher à davantage enrôler, à être plus efficace, à faire en sorte que les élèves réussissent mieux, qu'ils s'intéressent davantage à la philosophie.

Pourquoi expérimenter ? Parce qu'expérimenter est politique, dans son interrogation de la norme instituée ou implicite, permettant d'interroger ce qui était évident. D'autre part, expérimenter, c'est redonner le primat à la pratique au regard d'une théorisation de l'enseignement hors-sol, ciblant ce qu'il « faut » faire (le travail prescrit) mais jamais ce qui se fait (le travail réel) dans son écart au prescrit, tenant compte des contraintes, des réalités des publics et des conditions d'enseignement. Expérimenter suppose de chercher, de se proposer une heuristique pratique, donc de remettre en question les habitus professionnels qui nous ont construits pour en autoriser d'autres ; cela implique également de délaisser le seul domaine du discours pour risquer des pratiques d'enseignement, et donc renoncer à la *doxa* pour que la philosophie puisse constituer sa propre pédagogie. Expérimenter c'est inventer, frayer un nouveau rapport au pédagogique : le professeur de philosophie est d'abord enseignant, avant d'être philosophe !

Qu'expérimenter ? :

Des objets ? Des démarches ? Des dispositifs ? Des publics ?

On peut chercher à expérimenter dans les divers champs du métier :

- que ce soit dans l'enrôlement des élèves dans une nouvelle discipline, à la fois attirante par son aura de réflexivité, par la possibilité d'y parler de soi et enfin de « donner son opinion », et rapidement rebutante par sa complexité, son exigence intellectuelle d'élaboration, et son formalisme rhétorique, et peut-être surtout la peur de penser qu'elle

inspire au lieu de la libération de penser, tant attendue. Comment faire en sorte que se construise une culture du questionnement, de l'étonnement intellectuel, plutôt que la recherche de solutions de prêt-à-penser ? Comment avancer sur la crête escarpée qui sépare le dogmatisme doctrinal et son pendant le gourou philosophique d'une part, et la démagogie d'une pseudo pensée spontanée des élèves d'autre part ? Comment permettre de convertir la peur de penser en désir et plaisir de penser ?

- Que ce soit dans l'animation de la parole et de l'écoute, et la place plus ou moins centrale qui leur est faite ; ou encore dans l'animation des collectifs, afin de renouer dans des expériences différentes le sens de l'individuel et du collectif, de la mise au travail de chacun dans la perspective d'augmenter les capacités des pensées de chacun, et le pouvoir de penser ensemble, ou collectivement. Comment expérimenter que nous sommes plus intelligents ensemble, quand l'ensemble de l'école ne semble valider quasiment que la « performance » individuelle ? Quel pouvoir encapacitant du collectif sur la pensée de chacun ?

- Que ce soit dans le domaine de l'évaluation, particulièrement soumise aux tensions et aux absurdités, où sans réelle réflexion du métier, ce sont le plus souvent les élèves qui sont renvoyés à leur impuissance à penser, à l'échec de leur apprentissage du philosophe, alors que bien souvent nous ne savons pas réellement ce que nous évaluons, prisonniers de la reproduction d'une normativité produite pour des élites de la troisième République. Innover ou expérimenter, c'est s'autoriser à explorer d'autres exercices d'écriture, de parole, de production, dans lesquels les élèves éprouvent et fortifient leur capacité à réfléchir, et le plaisir d'y parvenir.

Risquons l'exemple d'une situation anormale d'enseignement. Les ateliers philosophiques à la maison d'arrêt de Nîmes ont consisté pendant cinq ans à mettre en pratique un atelier de Cinéphilosophie avec des adultes incarcérés, volontaires pour participer. En dehors du public, cette pratique ne constitue pas une expérimentation nouvelle. Toutefois, elle mérite d'être mentionnée, car l'incarcération constitue un horizon d'extension de la pratique de la philosophie qui demeure souvent invisible. Les personnes qui s'y retrouvent sont parmi les plus décrocheuses, non seulement de l'école, mais de la société et de ses normes. La misère et la violence existentielle que constitue le cadre carcéral, se double le plus souvent d'une misère intellectuelle, pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école, ou n'ont pu, ni su, en profiter – alors qu'elle était « faite » pour eux, sinon à leur intention.

Philosopher en prison, c'est tenter de toucher des personnes privées de philosophie, de leur permettre de vivre une expérience souvent inédite de distanciation, élaboration, réflexion collective, et d'accompagnement dans la pensée (le nombre de détenus variant entre trois et douze, il est possible d'accompagner chacun qui se risque à formuler et exposer sa pensée). Cette approche ouverte, sans programme ni cadre pédagogique déterminant, est l'occasion de laisser la pensée prendre le temps de se chercher, d'errer parfois, mais aussi de se risquer avec les autres dans la perspective d'une mise à l'épreuve de ce que l'on peut formuler, en la présence d'un tiers médiateur qui évite les enjeux trop directement affectifs (et les rapports de force afférents).

En outre, le film est regardé comme une œuvre, à laquelle ils ont parfois accès en détention, mais sans en soupçonner la richesse en termes de matière à penser. À ce titre, l'atelier est véritablement formateur pour ceux qui y participent activement, car ils construisent cette sensibilité qui est enfouie en détention, et réfléchissent les affects des personnages, qui sont également les leurs et qu'ils n'ont jamais l'occasion ni l'expérience de mettre à distance pour les réfléchir après les avoir exposés.

L'atelier est l'occasion d'expériences étranges et marquantes : les détenus regardent des films qui mettent en œuvre des transgressions de la loi, en les positionnant du point de vue de la normalité spectatrice, de regardeurs normalisés, les amenant à s'identifier, sans jugement de valeur à leur égard, à des positions et des attitudes distantes, voire contraires à celle qu'ils assument dans leur milieu social et en milieu carcéral. Que produit cette expérience d'identification « contraire ³ » ? Il est difficile de le savoir, encore plus de l'analyser. Mais elle montre que les valeurs en cours dans la société et dans le cinéma sont partagées, et qu'ils s'y identifient, sauf parfois, lorsqu'ils sont prisonniers de leur image de « dur », de « viril ». Mais cette dernière posture est souvent assez aisément problématisable, dans le collectif présent, si bien qu'elle s'avère peu durable, et essentiellement défensive.

C'est dans cette situation d'atelier que j'ai pu vivre l'expérience pour laquelle j'étais devenu enseignant. En sortant, je me suis dit (à plusieurs reprises, et de manière beaucoup plus claire et intense qu'au lycée) : c'est pour vivre cette situation que je suis devenu enseignant, révélant l'attente au double sens du terme (ce que l'on attend, et ce que l'on espère) de ma professionnalité.

Quelle politique de l'expérimentation ?

Pour une politique d'autorisation à expérimenter dans l'enseignement philosophique.

Quelle place l'expérimentation peut-elle prendre dans les transformations du métier ? Quelle politique de l'expérimentation construire collectivement ? Quelles pratiques collaboratives inventer pour enseigner la philosophie autrement ?

Ces questionnements nous ont conduit à formuler une proposition d'auto-institution de Grreph : Groupes de réflexion et de recherche sur l'enseignement de la philosophie, par et pour les enseignants de philosophie : d'une part un *Observatoire* de la pratique enseignante en philosophie, et d'autre part un *Ouvroir* de pratiques expérimentales en philosophie.

L'expérience du Clept m'a permis de préférer la lucidité pédagogique à l'hypocrisie normative, mais cela eut lieu au sein d'un établissement expérimental de l'Éducation nationale, donc en recherche ; c'est le retour à partir de 2010 dans un établissement « ordinaire » qui me fit prendre conscience combien l'institution interdisait que ce qui s'était exploré au Clept devienne transférable, et combien elle nous faisait porter le poids de l'ambivalence de ses contraintes. L'expérience du Clept m'a effectivement permis, dans une trajectoire de professionnalisation, de me dépendre de bon nombre d'évidences ou d'ambiguïtés du métier, et m'a fait entrer dans une dynamique de praticien réflexif en recherche, qui questionne le réel de l'enseignement et des apprentissages, et tâtonne dans l'exploration de réponses (à critiquer) en acceptant l'absence de solution.

Cette pratique expérimentale est-elle généralisable ? Il m'est très difficile de répondre de manière globale. Je l'espère en un sens, et d'autre part je sais quel long travail de dénormalisation j'ai mené, quelles explorations et quels doutes j'ai traversés et traverse encore pour ne pas exiger de telles épreuves de la part des collègues. Il est certain que je reste extrêmement surpris de l'interdiction qu'éprouvent les collègues de prendre le large vis-à-vis du programme et de l'examen formaté qui les a formés. Les collègues ne s'autorisent que trop peu. Beaucoup d'entre eux n'en perçoivent ni l'intérêt, ni le besoin. Au final, pour que le rapport à l'école se construise autrement, il faudrait une activité formative beaucoup plus riche, et donc libératrice, car actuellement nous vivons tous (élèves et enseignants) l'injonction paradoxale « Sois libre (en m'obéissant) ! ». Mais la libération vis-à-vis de certaines normes ne se décrète pas, elle se travaille dans la durée, par des bougés dont on ne peut maîtriser les tenants et les aboutissants *a priori*, mais qu'il faut réfléchir *a posteriori*. Il me semble tout à fait paradoxal que les enseignants de

philosophie qui revendiquent la réflexivité comme spécificité disciplinaire, soient si peu des praticiens réflexifs.

Il faudrait avoir le courage institutionnel et disciplinaire d'un véritable chantier du métier, et promouvoir des expérimentations très diverses, et leur évaluation et diffusion, autrement dit, partir des savoirs et compétences que développent les enseignants, plutôt que de chercher à réformer d'en haut, en infantilisant les enseignants au lieu de les considérer pour les cadres qu'ils sont, ou devraient être.

Cela devrait également s'accompagner d'une véritable politique de formation des enseignants de philosophie, centrée sur leurs pratiques et non leur permettant de s'en échapper le plus souvent. En effet, de quelle formation au métier d'enseignant bénéficient les collègues aujourd'hui, en formation initiale et en formation continue ? Comment comprendre que ces formations soient quasi-exclusivement centrées sur la « mise à jour des connaissances », sur la philosophie en train de se faire, et délaissent très largement les pratiques d'enseignement et l'apprentissage du philosophe ? Fort de l'avancée des recherches sur les pratiques (classiques et expérimentales) d'enseignement, un *Ouvroir de formations potentielles* devrait travailler à problématiser les imaginaires formatifs de la profession, et à promouvoir des modalités formatives qui permettent de s'autoriser à évoluer dans les manières de faire cours, ainsi que dans les positionnements respectifs de l'apprentissage du philosophe, de l'enseignement de la philosophie, en interrogeant les évolutions de notre métier.

Le regard critique porté sur le système concerne surtout l'enseignement lui-même, ses finalités contradictoires, ses normes implicites et « videntes », et ses pratiques pédagogiques. Expérimenter, c'est à la fois faire l'expérience de ne plus considérer comme évident ce qui nous a été transmis, ni le mode dans lequel cela nous a été transmis, uniquement parce qu'une grande partie de la profession le considère ainsi (lutter contre la *doxa* des professeurs de philosophie), et c'est considérer que c'est la pratique qui est première sur les grands principes et les idéologies : c'est en expérimentant de nouvelles pratiques, en pratiquant autrement⁴ que l'on peut transformer les conditions du philosophe des enseignants et des élèves, et faire ainsi en sorte que cette pratique improbable pour la plupart des adolescents, et pourtant désirée par beaucoup, crainte par d'autres, prenne sens pour eux, contribue à leur formation intellectuelle initiale, et cesse de constituer un éternel rendez-vous manqué. La politique visée par cette perspective expérimentale consiste à problématiser les pratiques dans leurs effets politiques ininterrogés, à les interroger en les pratiquant, en poursuivant les

finalités par d'autres modalités, à frayer des expériences de philosopher que l'on pensait impossibles, et à en tirer les analyses qui s'imposent.

NOTES

1. Pour développer ce questionnement sur l'expérience professionnelle de l'enseignement de la philosophie, voir Rémy David, « En quête d'une théorie de l'expérience professionnelle de l'enseignement de la philosophie », in *Diotime*, n° 79, 2019. www.educ-revues.fr/Diotime/
2. Cf., Yves Clot, *La Fonction psychologique du travail*, Paris, Éditions des Presses Universitaires de France, Coll. « Le travail humain », 2015.
3. Au sens où l'on peut parler « d'indiens contraires », comme dans *Little Big Man* d'Arthur Penn.
4. Cf. les travaux du collectif « Enseigner la philosophie autrement » : www.enseignerlaphilosophie.fr, onglet « Enseigner la philosophie autrement ».

MANOLA ANTONIOLI

La philosophie dans les écoles d'art et d'architecture : hodós et methodos

*Je n'ai pas de règle pour tout cela ; il n'y aura
pas de texte sacré pour cette architecture.*

Jacques Derrida, « Maintenant l'architecture »
(1985)

L'enseignement en école d'art ou d'architecture devrait pouvoir être le lieu exemplaire où pratiquer les échanges constants entre percepts, affects et concepts qui font l'objet de l'ouvrage de Gilles Deleuze et Félix Guattari *Qu'est-ce que la philosophie*¹ ? Ces lieux offrent en effet aux enseignants de philosophie l'occasion précieuse de dialoguer quotidiennement avec de jeunes créateurs, designers, architectes et de nourrir avec des références conceptuelles des projets artistiques, urbains, architecturaux en devenir. On sait néanmoins que la situation qu'ils vivent au quotidien est très loin de ce modèle idéal et idéalisé : dans les écoles, la philosophie risque trop souvent de devenir un « supplément d'âme », une caution intellectuelle superficielle pour des démarches qui n'intègrent même pas l'ombre d'un concept (noyées dans les écoles d'art dans une esthétique superficielle d'art institutionnel ou « de galerie » encouragée par bon nombre de plasticiens-professeurs, dans les écoles de design par l'omniprésence des exigences de « partenaires » industriels qui orientent dès le début les recherches des étudiants qu'ils financent ou co-financent, étouffées dans les écoles

d'architecture par une fascination croissante pour la rigueur scientifique supposée des écoles d'ingénieurs). Dans un contexte général d'hostilité à la pensée sous toutes ses formes (le grand marché néo-libéral n'a pas besoin de penseurs, mais d'exécutants dociles), cet enseignement est constamment menacé, mis en cause et probablement destiné à disparaître dans les années à venir, malgré l'intérêt constant et généralisé des étudiants pour des cours et séminaires qui leur permettent de prendre de la distance vis-à-vis du rythme effréné qui leur est imposé. Ce rythme est scandé par les « rendus », les « projets », comme un miroir fidèle du délire d'efficacité à court terme qui oriente déjà les entreprises (le « travail par projet » ne cesse ainsi de se généraliser, du lycée à l'université aux écoles d'art et de création, ne laissant aucune marge pour le temps long dont la pensée, l'art, la science, l'œuvre et l'action ont toujours eu et auront toujours besoin).

Ayant traversé pendant ces dix dernières années tous ces lieux d'enseignement (écoles d'art, de design et d'architecture), je suis donc tous les jours partagée (comme beaucoup de mes collègues) entre un profond pessimisme et un grand enthousiasme pour les expériences qu'on peut y vivre au quotidien. Le pessimisme s'enracine dans le constat de la puissance d'une « bêtise systémique ² » hostile à toute forme de pensée et encore plus à toute exigence de pensée philosophique qui ne se réduise pas à la recherche d'une « sagesse » de pacotille ou du « développement personnel » ; l'enthousiasme naît de l'admiration pour des étudiants encore prêts à s'engager dans des études longues et difficiles qui (à la différence des écoles d'ingénieurs ou de commerce qu'on leur propose comme modèle pour les élites et les « premiers de cordée » du « nouveau monde ») ne garantissent aucune « employabilité » immédiate aux diplômés.

Du point de vue de l'enseignement de la philosophie (ou de ce qui en reste), les écoles d'art, de design ou d'architecture offrent encore, dans le meilleur des cas, la possibilité d'expérimenter au jour le jour les ressources de ce que Félix Guattari appelait « transversalité ³ » (exigence très différente de la transdisciplinarité ou interdisciplinarité de façade désormais requise par les innombrables instances d'évaluation des enseignants, des établissements, des chercheurs, activité évaluatrice dans laquelle s'épuisent des ressources qui pourraient plus utilement être employées ailleurs et, par exemple, à faire de la recherche et enseigner). Sorte d'intuition originaire qui prendra des formes différentes tout au long de son

parcours intellectuel, pendant et après sa collaboration avec Gilles Deleuze, la transversalité est une exigence présente dès le début de l'itinéraire de militant-psychanalyste-penseur que fut Félix Guattari qui se transformera au fil de sa collaboration avec Deleuze pour donner lieu à diverses figures conceptuelles qui lui sont liées (déterritorialisation, production de subjectivité, agencements collectifs, micropolitique...). Dans la perspective d'une exigence de transversalité, les cloisonnements universitaires et institutionnels des disciplines appartiennent au passé ; les disciplines et les pratiques instituées ne devraient être qu'un point de départ pour ouvrir de nouveaux territoires théoriques qui impliquent de nouvelles pratiques et qui visent très concrètement à changer les « formes de vie » individuelles et collectives. Dans son acception la plus large, on pourrait définir la transversalité comme un principe de relation entre des éléments hétérogènes : il s'agit toujours de traverser et de faire coexister des domaines, des niveaux et des dimensions qui ne présentent apparemment aucun point de contact (désir et politique, nature et machine, individu et groupe, gestes, affects, percepts, concepts et langage), de se déplacer ou d'opérer une déterritorialisation constante entre plusieurs territoires et plusieurs formes d'existence. La transversalité ne doit pas rester un concept abstrait, mais doit devenir un outil d'autoproduction pour des groupes et des sujets ; à mon avis, elle est un outil précieux pour l'autoproduction du groupe constitué par des enseignants et des étudiants dans une école ou pour des chercheurs réunis au sein d'un laboratoire (quand celui-ci ne se réduit pas à un instrument du contrôle exercé par les « instances » qui ne cessent de proliférer au sein de l'enseignement supérieur français).

La question de la définition des « plans » respectifs de la science, des arts (dont l'architecture) et de la philosophie, fera ensuite l'objet de la réflexion de Deleuze et Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* en 1991. Selon les deux auteurs, la philosophie a deux aspects complémentaires : elle crée des concepts et trace un plan comme une coupe du chaos. Suivant la leçon de Nietzsche, le chaos n'est jamais interprété comme un état informe, ou un mélange confus et inerte, mais plutôt comme le lieu d'un devenir plastique et dynamique : « le problème de la philosophie est d'acquiescer une consistance, sans perdre l'infini dans lequel la pensée plonge [...]. Donner consistance sans rien perdre de l'infini ⁴. » La philosophie, la science et l'art « tirent des plans sur le chaos » : la philosophie en rapporte des *variations* conceptuelles infinies, le scientifique des *variables*, l'artiste des *variétés* d'affects et de percepts : « Bref, le chaos a trois filles suivant le plan qui le recoupe : ce

sont les Chaoïdes, l'art, la science, la philosophie, comme formes de la pensée et de la création ⁵. » La conclusion de l'ouvrage esquisse une typologie des interférences possibles entre « plan d'immanence de la philosophie, plan de composition de l'art, plan de référence ou de coordination de la science ⁶ » irréductibles les uns aux autres. Un premier type d'interférence est celui qui consiste pour un philosophe à créer « le concept d'une sensation » (dans le domaine des arts) ou celui d'une fonction (dans le domaine de la science), pour un artiste à travailler dans le domaine du concept, pour un scientifique à élaborer une théorie de la couleur ou du son : « La règle dans tous ces cas est que la discipline interférente doit procéder avec ses propres moyens ⁷ ». Concrètement ceci signifie que, quand on évoque la « beauté » d'une figure géométrique ou d'une formule mathématique dans le cadre d'un raisonnement scientifique, on utilise des critères tels que proportion, symétrie, dissymétrie, etc. ; pour entrer dans le domaine de l'esthétique il faudrait savoir tirer de la fonction un composé de percepts et d'affects qui relèverait ainsi du plan de composition de l'art. Il s'agit donc de ce que Deleuze et Guattari nomment « interférences extrinsèques », des mises en relation où chaque discipline continue d'opérer sur son propre plan et en utilisant ses propres outils.

Des figures mixtes plus complexes émergent quand des concepts et des personnages conceptuels (outils de la philosophie) font irruption « parmi les fonctions et les observateurs partiels » (outils de la science) ou « parmi les sensations et les figures esthétiques » (du domaine de l'art) ; d'autres combinaisons sont bien sûr possibles, et Deleuze et Guattari citent les exemples d'Igitur dans la poésie de Mallarmé (personnage littéraire qui peut prendre les traits d'un personnage conceptuel) et du Zarathoustra de Nietzsche (personnage conceptuel qui devient imperceptiblement personnage poétique). De même, on peut introduire dans les sciences des figures sensibles qui sont proches de figures esthétiques (notamment quand il s'agit de la compréhension de l'espace et du temps, « formes *a priori* de la sensibilité » dans l'« Esthétique transcendante » kantienne).

Mais il existe également des « interférences illocalisables » entre chaque plan et chaque discipline, car – dans la perspective philosophique deleuzo-guattarienne – toute discipline est toujours en relation avec son « dehors », dont elle se nourrit (si elle veut éviter de perdre tout son sens et de mourir dans le répertoire stérile des disciplines, sous-disciplines et spécialités

universitaires...). À mon avis, l'enseignement de la philosophie à des futurs artistes, designers, architectes, ne peut se nourrir que de ces « interférences illocalisables », à inventer et réinventer chaque jour. Pour que l'art apprenne à sentir, la philosophie à concevoir, la science à connaître, il faut auparavant que chacune des disciplines soit « dans un rapport essentiel avec le Non qui la concerne ⁸ » (une non-science, un non-art, une non philosophie). C'est ce chaos maîtrisé qui permet de vraies rencontres entre la philosophie, l'art, la science :

C'est là que les concepts, les sensations, les fonctions deviennent indécidables, en même temps que la philosophie, l'art et la science, indiscernables, comme s'ils partageaient la même ombre, qui s'étend à travers leur nature différente et ne cesse de les accompagner ⁹.

C'est pourquoi il est hors de question que la philosophie et son enseignement soient « au service du projet » (comme on l'entend encore bien trop souvent dans les écoles d'art et d'architecture) et inconcevable qu'on divise encore artificiellement les enseignements entre « théorie » et « pratique ».

Dans un entretien réalisé en 1984 avec Eva Meyer intitulé « Labyrinthe et archi/texture ¹⁰ », Jacques Derrida explore longuement les « interférences non localisables » entre architecture et philosophie et affirme que : « Nous ne parlons pas en tant qu'architectes, nous posons plutôt la question d'une pensée qui serait propre à l'architecture, d'une pensée architecturale, si vous voulez ¹¹. » Cette phrase pourrait aisément devenir un court manifeste pour l'enseignement de la philosophie en école d'architecture, d'art, de design : « nous » (les philosophes ou les enseignants de philosophie) ne sommes pas des architectes (ni des designers, des peintres, des cinéastes ou des vidéastes), mais nous souhaitons poser la question d'une pensée qui serait propre à l'architecture, au design, à chacun des arts (geste assez comparable à celui de Deleuze qui explore une « pensée-cinéma ¹² »). C'est dire si la tâche est difficile ; pour être menée à bien, elle présuppose le partage et la collaboration avec des équipes pluridisciplinaires faites de philosophes, mais aussi d'architectes, d'artistes, de designers, et non un enseignement « magistral » et solitaire, artificiellement séparé (sous le titre faussement prestigieux de « théorie ») de l'effervescence collective des ateliers. Enseigner la philosophie en école d'architecture ne consiste certainement pas à « prendre l'architecture pour une chose, une technique à laquelle on a recours et qui serait étrangère à

la pensée et donc plus à même d'être représentée dans l'espace¹³ ». Il s'agit plutôt – affirme toujours Derrida – de considérer l'architecture comme « possibilité de la pensée », sans la réduire au statut de représentation ou métaphore de la pensée à laquelle l'histoire de la philosophie l'a si souvent réduite (mais en refusant catégoriquement – pourrait-on ajouter – la fonction ancillaire à laquelle souhaiteraient la réduire ceux qui veulent mettre la philosophie et plus généralement la pensée sous toutes ses formes « au service du projet »).

Le clivage entre théorie et pratique (qui domine encore dans l'organisation des enseignements), est au cœur du problème, dans la mesure où il s'agit d'une « division du travail » extrêmement dangereuse et ambiguë. Distinguer la théorie de la pratique – poursuit Derrida – a été toujours le geste fondamental de la philosophie, qui dissocie le théorème du praxème et qui fait de l'architecture (mais également des arts ou du design...) une simple technique qui se détache ainsi de la pensée, « *alors qu'il s'agit peut-être justement d'une pensée qui serait propre au moment, au désir, à l'invention de l'architecture et qui serait encore à découvrir*. Voilà ce qui m'intéresse¹⁴. » Le point commun entre la langue (celle dont se sert la philosophie, mais toute langue en général) et l'architecture résiderait ainsi avant tout dans une exigence commune d'« espacement » et d'« habitabilité », une sorte de frayage, une « production de voies » et de chemins à laquelle l'architecture n'est jamais étrangère. La philosophie, comme l'architecture, est une question de chemins, de seuils, de portes et de ponts, de couloirs, de marches, de rues et de passages. Suivant les propositions de Heidegger dans *Acheminement vers la parole*, Derrida rappelle la distinction essentielle entre « chemin » et « méthode » : la méthode est une technique qui vise à rendre maîtrisable le chemin, qui essaie d'en réduire les courbes et les aspérités par l'usage de la ligne droite. Comme l'écrivait Heidegger, *hodós* (le chemin) ne se laisse pas réduire à *methodos* (terme qui pourtant en dérive étymologiquement). La méthode s'est appropriée le chemin de la pensée avec la philosophie moderne qui – de Descartes à Leibniz et à Hegel – a fait tomber dans l'oubli l'*hodós* et sa complexité. La pensée est un chemin, elle est faite de tours et de détours labyrinthiques qu'on ne peut réduire à la ligne droite ni à la « règle », tout comme l'habitabilité du monde dont s'occupe l'architecture ne peut être réduite à la ligne droite des autoroutes, des barres d'immeubles, des monuments destinés à abriter des lieux du pouvoir, sans risquer le désastre.

Les écoles d'art ou d'architecture offrent à la philosophie et aux philosophes l'opportunité, la

chance, d'essayer de construire, avec les étudiants et les collègues qui souhaitent les accompagner, une pédagogie qui refuse toute « méthode », si par « méthode » on entend la ligne droite censée transmettre un savoir déjà donné de l'enseignant à l'élève (« méthode » stérile de la dissertation scolaire, « méthode » du projet artistique, de design ou d'architecture censée pouvoir être transmise selon des recettes éprouvées et répliquables d'une année sur l'autre, d'un groupe d'étudiants à un autre, d'un atelier à un autre, d'un cours de projet à un autre...).

Les questions liées à l'espace et à l'espacement, à la méthode, à la distinction entre théorie et pratique et à l'esthétique en général sont nécessairement des questions politiques : l'enseignement de la philosophie dans les écoles d'art et d'architecture est ainsi nécessairement un geste politique. Parmi les multiples questions d'ordre politique qui peuvent être convoquées dans le cadre de la réflexion sur une « pensée architecturale », Derrida en évoque une à la fin de l'entretien qui a trait à la technique et qui pourrait être transposée aisément du domaine de l'architecture à celui des arts :

Comment serait-il par exemple possible d'élaborer une nouvelle forme d'inventivité qui permettrait aux architectes de se servir des possibilités des nouvelles technologies, sans pour autant viser l'uniformisation ou des modèles conçus pour le monde entier ? Une inventivité de la différence architecturale, donc, qui pourrait produire un nouveau type de multiplicité, avec d'autres frontières, avec des hétérogénéités différentes de celles qui existent déjà et qui ne seraient pas réductibles aux techniques de planification ¹⁵ ?

L'enseignement de la philosophie pourrait ainsi contribuer à défendre la nécessité d'une « inventivité de la différence architecturale », mais aussi de la différence artistique ou du design, face à une utilisation des nouvelles technologies qui ne répondrait qu'aux exigences de l'automatisation et du marché (la *Smart City* ou le *BIM-Building information modeling* en architecture, la multiplication des interfaces de service dans le design, les effets spéciaux des installations multimédias pour les arts).

La fin de l'entretien évoque également le Collège international de philosophie, qui accueillait à l'époque un séminaire conçu comme un espace de travail commun entre les architectes et les philosophes, « car il va de soi que la planification du Collège doit aussi être une entreprise

architecturale ¹⁶ ». Le Collège devait devenir aux yeux de Derrida un « lieu habitable » pour la pensée et pour toutes les formes de figures mixtes et d'« interférences non localisables » entre disciplines, entre théorie et pratique. Plutôt qu'un monument, bâti et institutionnel, répondant au type moderne de l'université fondé autour de 1810 à Berlin, le Collège était destiné à devenir, aux yeux de ses fondateurs, une institution ouverte, nomadisante, un ensemble de sentiers brisés, une tour de Babel destinée à la recherche de la pensée. Sans architecture définie, sa structure ouverte et bricolée (« on prend une pièce par-ci, une salle par-là ¹⁷ ») aurait dû inventer le lieu en mesure d'accueillir « un désir informe d'une autre forme » de la pensée, une autre manière (à la fois) d'habiter et de penser : « Le Collège est une promesse architecturale, et je ne sais pas si elle sera tenue ¹⁸ ». Difficile de dire, à distance de trente-cinq ans, si cette promesse a été tenue ou trahie, si cette institution atypique (toujours sans lieu défini) a gardé sa singularité ou si elle est devenue une simple annexe de l'université, à laquelle elle emprunte ses méthodes, ses « lignes droites », ses programmes, ses critères d'évaluation ; en tout cas, elle ne semble pas avoir fait beaucoup de place à des « figures mixtes » ou des « interférences non localisables » entre la philosophie et les arts, la philosophie et l'architecture, plus généralement entre la philosophie et son « non » ou son dehors. Il s'agit peut-être encore de sa tâche à *venir*.

Dans la pensée contemporaine, cette tentative derridienne de penser à la fois les dimensions philosophiques, esthétiques, politiques et pédagogiques d'une « nouvelle pensée architecturale », qui ne refuse pas les mutations technologiques sans pour autant réduire définitivement la dimension de dessin, de trace, d'écriture présente dans le geste architectural pour les dissoudre dans une langue artificielle et normalisée, trouve un écho dans les recherches actuelles de l'anthropologue britannique Tim Ingold. Ingold est engagé depuis plusieurs années dans une « anthropologie comparée de la ligne ¹⁹ » et dans une réflexion sur des formes de « lignes non linéaires » qui lui permet ainsi d'essayer de dépasser les dichotomies profondément enracinées dans la pensée moderne entre l'art et la technologie, l'écriture et le dessin, le langage et la musique, la théorie et la pratique, *hodós* et *méthodos*. Ce projet de « linéologie » s'enracine profondément dans une activité d'enseignement destinée à des artistes, architectes et archéologues (outre qu'à des anthropologues). Ingold traduit le problème de la pédagogie en termes de lignes, de chemins et toujours dans la figure du labyrinthe, à partir de deux sens et deux modalités différents du terme « éducation », qui à

leur tour dérivent de deux différentes étymologies du verbe « éduquer » : dans l'une (du latin *educare*), le verbe renvoie à l'action d'élever l'apprenant à la fois par des savoirs et par un modèle de conduite approuvés ; dans l'autre (du verbe *educere*, composé du préfixe *ex-* et du verbe *ducere*, conduire) l'éducation consisterait à *ex-ducere* les apprenants, à les conduire vers le monde extérieur. Le premier modèle (le plus répandu aujourd'hui) consiste à instiller dans ceux qui apprennent les modèles de savoir et de comportement dominants dans son contexte culturel ; le deuxième consiste à mettre en contact l'apprenant avec le monde extérieur et à l'aider à s'orienter dans l'expérience qui en dérive. Dans ce deuxième modèle, l'éducation advient littéralement « par exposition », en marchant dans le labyrinthe du monde, le même labyrinthe évoqué par Derrida dans l'entretien cité précédemment, labyrinthe où il n'y a ni point de départ ni point d'arrivée prédéfinis « car chaque lieu est déjà sur le chemin vers quelque chose d'autre ²⁰ ».

Cette double acception de l'éducation va de pair avec l'évolution du terme « école », qui vient du grec *scholè*, terme qui sera traduit en latin par *otium* et opposé à *neg-otium*. Le temps de la *scholè* ou de l'*otium* est le temps que l'homme libre peut consacrer à l'arrêt, au repos, au loisir et finalement à l'étude, à l'éducation, à l'apprentissage et à la philosophie et s'oppose à l'accélération et à la saturation du temps « utile » de l'action utilitaire et marchande ; la *scholè* ou l'*otium* supposent une discipline rigoureuse, un chemin exigeant, mais ceux-ci n'ont rien à voir avec la « règle », la « méthode » et leurs lignes droites, qui oublient les lignes sinueuses des chemins et des labyrinthes. L'école telle que nous la connaissons n'a donc presque plus rien à voir avec ce modèle de *scholè*, tout comme les deux sens du mot « éducation » sont très éloignés l'un de l'autre : d'une part il s'agit d'imprimer dans l'esprit des connaissances et des conduites déjà toutes tracées, de l'autre il s'agit de lui donner le temps de se construire lui-même son propre chemin. Le temps de la philosophie dans les écoles devrait ainsi permettre de redécouvrir et de sauvegarder ce temps suspendu de la *scholè*, d'une activité libre qui emprunte un chemin inconnu. L'invention d'un tel chemin ne peut pas être un parcours individuel, mais présuppose le partage au sein d'une communauté, faite d'équipes pédagogiques « mixtes » tout comme le sont les figures de l'affect, du percept et du concept qu'il s'agit de construire (voire, très concrètement, de « fabriquer ») dans les ateliers d'une école d'art et d'architecture. Cette communauté doit être cependant en mesure de sauvegarder la singularité du chemin de chacun et elle exige des lieux d'enseignement, de

recherche et de création ouverts, mêlant théorie et pratique dans le temps long de l'*otium* et de la *scholè* et non dans le temps court, pauvre et saturé du « projet », du « rendu » et des « rapports de recherche » qui s'accumulent (inutiles, stériles et jamais lus) dans les bureaux poussiéreux des ministères.

Pour conclure, l'enseignement de la philosophie dans les écoles d'architecture devrait être un enseignement transversal, capable de créer les conditions d'une déterritorialisation réciproque entre concepts, affects et percepts, d'exploiter toutes les potentialités des « références non localisables » entre plusieurs domaines et de se situer dans le temps long, intermittent et suspendu de la *scholè* et de l'*otium* plutôt que dans celui saturé et accéléré de l'école et du *negotium* : pas de livre sacré pour cette architecture, pas de règles pour cette exigence, pas de *méthodos* pour cet *hodós*, pas d'ordre pour ce chaos, pas de ligne droite pour ces lignes sinueuses de sorcière.

NOTES

1. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1991.
2. On pourra lire, à ce sujet, l'ouvrage de Bernard Stiegler *La Société automatique*, Paris, Éditions Fayard, 2015.
3. Cf. Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité. Essai d'analyse institutionnelle* [1974], Paris, Éditions de La Découverte, 2003.
4. G. Deleuze et F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, *op. cit.*, p. 45.
5. *Ibid.*, p. 196. À ce sujet, je me permets de renvoyer à mon article « Chaoïde », in Robert Sasso et Arnaud Villani, *Les Cahiers de Noesis. Le Vocabulaire de Deleuze*, Cahier n° 3, printemps 2003, p. 55-56.
6. G. Deleuze et F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, *op. cit.*, p. 204 (en italique dans le texte).
7. *Ibid.*
8. *Ibid.*, p. 205.
9. *Ibid.*, p. 206.

10. « Labyrinthe et archi/texture. Entretien avec Eva Meyer » [1984], *in* Jacques Derrida, *Les Arts de l'espace*, Paris, Éditions de La Différence, 2015, p. 25-46.
11. *Ibid.*, p. 27.
12. Cf. G. Deleuze, *L'Image-mouvement. Cinéma 1*, Paris, Éditions de Minuit, 1983 et *L'Image-temps. Cinéma 2*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.
13. « Labyrinthe et archi/texture », *op. cit.*, p. 27.
14. *Ibid.*, p. 28.
15. *Ibid.*, p. 45.
16. *Ibid.*
17. *Ibid.*
18. *Ibid.*, p. 46.
19. Cf. Tim Ingold, *Une brève histoire des lignes*, Bruxelles, Éditions Zones sensibles, 2013.
20. T. Ingold, *The Life of lines*, Oxon, Routledge, 2015, p. 135 (ma traduction).



Workshop - Participants
benefit from access to
collections of the museum
Workshop.

THE STOLEN YEARS...

1895 - 1983

Let us remember what
They that do not make it Home

HOPE
LOVE

THE STOLEN YEARS
1895 - 1983

1860-1967

PAINTED

It must be the change
a path to use in the world

THE STOLEN YEARS
1895 - 1983

ALEXANDRE COSTANZO

Le tas de sable

Je ne vais pas parler de la manière dont se déplace l'enseignement de la philosophie de l'université à l'école d'art mais plutôt de mon expérience en décrivant ce qu'est ma façon de faire. Or elle consiste, dans chacun de mes cours, à proposer une dramaturgie en m'appuyant sur le travail que je fais d'autre part. J'appartiens à un domaine qui est celui de la philosophie et c'est donc depuis ce lieu que j'envisage ou que je ramène à un moment ou à un autre les choses. Mais il faut dire que j'enseigne dans un endroit où les étudiants ne s'intéressent pas trop à ce domaine. Et puis il faut dire aussi qu'ils ne sont pas très patients, ni présents, ni tout à fait confiants ou respectueux pour certains de cette institution qu'on appelle le cours magistral. Enfin ils ont souvent d'autres choses plus importantes à faire : récupérer d'une soirée qui a eu lieu la veille, aller bavarder, rire, lire et surtout travailler dans leurs ateliers, et puis ils font aussi pour beaucoup un travail à côté de sorte qu'ils aménagent comme ils peuvent leur emploi du temps... C'est quand même à peu près cela la réalité de la situation. Or si j'ai la chance qu'ils viennent nombreux dans mes cours, c'est d'abord parce que je vais parfois les chercher dans leur atelier mais c'est aussi parce que je prends vraiment au sérieux mon travail – non pas mon rôle, mon emploi, ma fonction ou mon statut – mais mon travail et ce moment particulier. Et, comme je le disais, j'aménage la plupart du temps une dramaturgie en leur proposant plusieurs objets autour d'un même problème. Bien entendu, cela ne ressemble pas trop à ce qu'on fait traditionnellement dans un département de philosophie mais cela me ressemble assez. Je veux dire par là que je parle toujours de ce qui est important à mes yeux, en essayant à chaque fois de démontrer pourquoi j'aime une œuvre, un film, un livre, et j'expose ainsi comment je travaille en construisant à chaque fois une sorte d'espace où peuvent se rencontrer des mondes. Cet espace est une forme de la pensée. Et c'est sans doute dans cet espace un peu singulier qu'ils aiment venir pour s'y reposer ou y faire de

nouvelles rencontres, trouver des figures, s'étonner d'un geste ou se confronter à des actes. Ma méthode consiste donc d'un côté, comme le font tous mes collègues, à présenter aux étudiants des objets qu'ils n'auraient sans doute pas rencontrés autrement, mais c'est toujours pour dire ce que j'en fais. Et puis il leur appartient ensuite de s'en ressaisir si cela les a touchés : de se servir de ces objets comme des points de repère et d'inventer à leur tour une façon de composer avec eux. Tout ça pour dire que je fais en réalité dans mes cours ce que je fais partout ailleurs lorsque j'interviens en inventant une certaine forme et en affirmant une position de la pensée. Voilà donc comment cela se passe pour moi mais, bien entendu, cet espace, il appartient en réalité à ceux qui le vivent, à ceux qui y passent, à tous ceux qui veulent se donner la peine de le partager.

Or si je suis heureux d'enseigner dans une école d'art depuis maintenant plusieurs années, c'est aussi parce que la salle de cours n'est pas un endroit plus important que les autres. Elle n'est pas plus importante que la bibliothèque, la salle informatique, les couloirs, les ateliers techniques, une grande terrasse où on se retrouve souvent pour déjeuner quand il fait beau, pour parler ou pour fumer, elle n'est pas plus importante qu'une salle de montage ou qu'un atelier. C'est dans ces endroits où je passe précisément la plupart de mon temps à « enseigner ». Je ne le passe pas tant à faire des cours mais bien à circuler d'ateliers en ateliers en étant souvent accompagné par certains de mes collègues comme autrefois Hubert Marcelly et, aujourd'hui, Jean-Marc Chapoulie, Nicolas Tixier ou Didier Tallagrand pour découvrir et puis parler autour des projets, des films, des sculptures, des propositions ou des situations que fabriquent les étudiants. Et, bien sûr, j'apprends beaucoup de mes collègues mais aussi des étudiants. Ce que je cherche à dire, c'est qu'enseigner est au fond quelque chose d'assez mal défini y compris spatialement, quelque chose de suffisamment mal défini, de sorte qu'on peut toujours s'y prendre différemment, l'affirmer ou l'inventer autrement. Cela consiste la plupart du temps à parler, mais aussi simplement à être là, à faire attention à ce qui se passe, ce qui se dit, aux modes d'organisation, et surtout à faire attention aux formes qui apparaissent. Un de mes anciens collègues qui est un artiste que j'admire vraiment, Richard Monnier, passait tous les matins de très bonne heure dans l'atelier vide des premières années pour regarder ce qu'il y avait : des formes, des expériences, de petites découvertes – l'ordre et le désordre des situations qui s'y inventaient. Il est aujourd'hui à la retraite, et d'après ce qu'on m'a dit, il se rend tous les jours dans son atelier, un box pour voiture, pour y

travailler. Il est assez peu invité à faire des expositions mais cela ne l'empêche pas de lire, d'écrire, et puis de faire toutes sortes d'expériences qu'il peut montrer à des amis ou dont il peut parler autour de lui. Alors nous avons là une manière de faire attention aux formes qui apparaissent, une manière comme il y en a beaucoup d'autres. Mais finalement, ce que je veux dire, c'est tout simplement que l'art m'intéresse dans ce lieu, dans une école – bien entendu, c'est aussi le cas dans les livres, les musées et partout ailleurs – mais il m'intéresse tout particulièrement dans ce lieu parce que j'ai le sentiment que c'est un moment de construction assez anonyme où il n'y a pas trop d'autres enjeux, et que j'y éprouve sans cesse des joies simples. Il m'intéresse parce qu'il s'agit d'une école et une école où finalement les choses sont suffisamment mal définies. Il m'intéresse enfin parce qu'il y a toutes ces situations, des expériences partagées, et que l'on y rencontre sans cesse des formes, des propositions, des objets. Voilà ce que j'avais à dire pour décrire sommairement les choses. Car il ne s'agit pas tant pour moi de dire comment l'enseignement de la philosophie se déplace ou bien ce que celle-ci déplace mais plutôt de parler des objets ou des situations que je rencontre.

Aussi je voudrais à présent évoquer une de ces situations qui est vraiment triviale. Il s'agit d'une aventure qui est arrivée à quatre étudiants ¹ qui partaient en stage pour Lisbonne, il y a des années, dans le cadre de la Triennale d'architecture. Si j'évoque cette histoire c'est parce que nous sommes plusieurs enseignants, à commencer par mon ami Naïm Aït-Sidhoum qui l'a exposée et dont je reprends ici littéralement l'argument et les conclusions ², nous sommes plusieurs à penser qu'elle est significative de ce que l'on fait dans une école d'art que l'on soit philosophe ou pas.

Ces étudiants étaient donc partis pour Lisbonne invités par un collectif d'architectes qui y menait à bien un projet. En fait, ils intervenaient un peu en marge de Lisbonne, à Cova, un village qui a été construit sans permis par une population de pêcheurs au début du siècle dernier. Et ce village conserve depuis de nombreuses spécificités puisqu'il est géré par une association dans laquelle se sont regroupés les habitants. C'est dans ce cadre que sont arrivés nos quatre étudiants. Or après avoir mené à bien leurs projets, ils ont tout à coup décidé de se rendre utiles. Car il y avait au cœur du village un terrain de sport jonché de sable et de bris de verre ce qui le rendait impraticable et même dangereux. Ces étudiants s'étaient alors mis dans la tête de le nettoyer entièrement et puis de repeindre les lignes du terrain pour rendre service à la collectivité. Ils avaient donc commencé par faire un grand ménage et se

retrouvaient avec un tas de sable assez conséquent dont ils se sont débarrassés en le jetant dans des conteneurs à poubelle qui se trouvaient à proximité. Or dès le lendemain matin, des villageois sont partis à leur recherche pour s'expliquer avec eux. Car voilà : ce village ne bénéficie pas d'un système de collecte des déchets pris en charge par la puissance publique et les villageois se sont donc débrouillés autrement en sollicitant une société privée pour les ramasser. Or lorsque l'employé de cette société a découvert le sable et les morceaux de verre, il a laissé les choses en l'état parce que cela ne faisait pas parti du contrat et il a même menacé de ne plus venir si cela se renouvelait. C'est le président de l'association qui est venu gronder les étudiants en ayant toutefois conscience de leur bonne volonté et de leur naïveté. Pour réparer le tort qu'ils avaient provoqué, nos étudiants ont donc vidé le conteneur en reconstituant entièrement le tas de sable. Et ils se trouvaient alors embarrassés avec ce volume dont ils ne savaient que faire. Une villageoise leur a alors suggéré de le disperser sur la plage mais pour cela il leur fallait le tamiser pour en extraire le verre. Et c'est donc ce qu'ils ont commencé à faire en se rendant compte que cela leur prenait beaucoup de temps... Entre temps, toute cette histoire avait naturellement fait le tour du village : on y racontait qu'un groupe d'étudiants français, vraiment sympathiques mais aussi très naïfs passaient leur temps à tamiser le sable. C'est alors que vint une dame qui avait entendu parler de cette histoire pour leur demander de transporter le tas de sable en l'état, avec les bris de verre, sur la route qui menait à sa maison. La route était en effet truffée de nids de poule et ce tas allait permettre de combler ici et là les trous de cette route qui n'était pas entretenue. Et voilà que finalement tout rentrait à peu près dans l'ordre et que nos étudiants s'étaient rendus effectivement utiles. Il s'agissait ensuite pour eux de repeindre les lignes du terrain de basket ce qu'ils firent un samedi. Or pendant qu'ils le faisaient, ils se rendirent compte que, le week-end, ce terrain servait de lieu d'affrontement entre des bandes rivales du village qui se jetaient des cailloux et des bouteilles de verre vides. Tout s'expliquait donc clairement et ces adolescents étaient désormais là à attendre, un peu désœuvrés, sans pouvoir se livrer à leur activité préférée. Il se trouve que parmi eux, il y en avait un qui s'est particulièrement intéressé à l'activité de nos étudiants qui repeignaient le terrain, or c'était en réalité le plus terrible d'entre tous, c'était même la terreur du village et il était notamment craint pour les graffitis de pénis géants qu'il dessinait sur les murs des maisons. Peut-être à cause de son intérêt pour la peinture ou parce qu'il s'ennuyait, ce dernier s'est proposé d'aider nos étudiants, ce qui a quand même impressionné les gens dans le village. Après tout, si ce groupe d'étudiants étrangers un peu

naïfs arrive à faire de leur pire délinquant un peintre, c'est que leur action n'était pas si négligeable. Mais il faut dire aussi que la terreur du village n'était pas très douée ou appliquée : les lignes qu'il traçait n'étaient pas droites et puis il y avait un peu partout sur le terrain des tâches de peinture qui témoignaient de sa maladresse. Alors le village avait un nouveau terrain de sport viable mais il faut aussitôt ajouter que ce terrain avait une apparence pour le moins étrange avec ces lignes irrégulières et des taches éparpillées.

Voilà l'histoire – telle que nous l'ont rapportée nos étudiants livrés à eux-mêmes –, que je tenais à raconter pour conclure, celle d'une situation un peu burlesque, ridicule, où de jeunes gens qui voulaient bien faire ont finalement causé quelques soucis autour d'eux.

On sait bien quelle est la méthode des architectes, des urbanistes, mais aussi plus généralement des gens qui parlent, pensent ou agissent pour le bien des autres. Bien souvent, ils ne font pas vraiment une expérience, ils ont plutôt généralement tendance à identifier un problème pour lequel ils ont déjà une solution toute prête. Ils importent ou imposent des problèmes pour pouvoir y répondre et, ce faisant, ils justifient de leur compétence et de la nécessité de leur activité au sein d'une collectivité. Une fois qu'on a identifié ce type de logique, et le présupposé sur lequel elle repose, il faut bien en tirer quelques conclusions : ces gens et le monde qu'ils amènent avec eux sont parfaitement inutiles en réalité. Nos étudiants sont arrivés de la même manière en voulant se rendre utiles mais ils ont fait les choses de travers. Ils arrivaient avec une solution toute prête mais en réalité ils ont inventé un problème qui a la forme matérielle d'un tas de sable. Car ce tas de sable est une forme. Bien entendu, ce n'est pas une œuvre d'art, ce n'est pas une proposition d'urbanisme ou d'architecture, ce n'est pas de la philosophie et encore moins un traité concernant la politique, mais pourtant ça nous parle de tout cela en même temps. Ils n'ont pas résolu ou répondu à un problème de sculpture mais entre le grand nettoyage d'un terrain de sport et ce tas de sable qui voyage de lieu en lieu comme un supplément encombrant pour finalement remplir des trous sur une route, nous avons manifestement une forme. Ils n'ont pas vraiment aidé cette population qui n'avait d'ailleurs pas besoin d'eux, mais ils ont au moins compris comment ce village s'organisait et puis cela a finalement donné un terrain de sport irrégulier. En outre, je trouve que c'est une belle proposition d'architecture et d'urbanisme – il ne s'agit pas de dire aux gens comment ils doivent habiter, circuler ou ce qu'il doivent faire, il s'agit plutôt de les encombrer avec un tas de sable. En somme, ce que je veux signifier est que cette idée du tas de

sable est en quelque sorte coincée entre tous ces mondes, dans un voisinage indécis – la sculpture, l’urbanisme, l’architecture, la philosophie, la politique –, elle est encombrante et voilà pourquoi je me sens particulièrement en amitié avec elle. Ce supplément vient en quelque sorte casser un certain ordre des choses, ou plutôt il dérange et il affirme quelque chose – comme le fait par ailleurs une œuvre ou un livre. Mais si cette histoire m’intéresse, c’est surtout parce qu’elle a lieu en marge, en silence, à côté et que ses acteurs sont anonymes. Il ne s’agit pas d’architectes reconnus, d’urbanistes, de philosophes ou d’artistes qui interviennent dans une manifestation culturelle mais tout simplement de jeunes gens qui avaient des idées d’art en tête. Or, s’ils voulaient faire une bonne action dans un village qu’ils ne connaissaient pas, ils ont en réalité fabriqué un problème en désorganisant un peu les choses. Je veux dire qu’ils ont congédié les présupposés ou les évidences qu’ils avaient en arrivant. Or moi, comme professeur, comme philosophe ou comme simple passant, je dis que ça me va. Et ça me va parce que cela me donne une idée.

NOTES

1. Amandine Pichon, Hind Chahoub, Marion Raimbault et Jérémy Lanchon.
2. Il s’agit d’une conférence prononcée lors de la journée d’étude proposée par la section Design et Espace de l’École supérieure d’art d’Annecy le 14 janvier 2016.

JEHANNE DAUTREY

Le faire artistique face au dire philosophique : objet ou dehors de la pensée ?

Enseigner la philosophie en école d'art est se livrer à un exercice particulier du fait que l'activité principale des étudiants n'est pas de faire de la philosophie mais de faire de l'art ou du design. Cela ne veut pas dire qu'ils n'en sont pas capables mais que cela n'est pas leur principal objectif, et si cela le devient, c'est souvent par l'effet d'une rencontre ou d'une bifurcation. C'est cette relation d'altérité entre ce que j'appellerai provisoirement un dire et un faire qui compte et qui m'apparaît comme précieuse.

Le problème de tout enseignant est d'entraîner les étudiants à découper le sens des textes de manière juste, à ne pas écraser la singularité des énoncés philosophiques en les rattachant trop rapidement à des énoncés en apparence semblables. Le travail de compréhension philosophique classique consiste à rattacher une pensée au système logique et conceptuel auquel elle appartient pour l'appréhender dans toute sa singularité et sa finesse. L'enjeu de ce travail est que les étudiants se sentent progressivement auteurs possibles des énoncés philosophiques, qu'ils apprennent à glisser progressivement leur pensée et leurs phrases dans une pensée qui leur est étrangère pour se l'approprier progressivement et être capable de la reformuler avec pertinence. Un étudiant en philosophie greffe du langage sur du langage, autrement dit, il greffe l'une sur l'autre deux pensées formellement homogènes. Le problème des étudiants en art est qu'ils doivent en même temps opérer une autre greffe : ils doivent greffer du langage sur une pensée non verbale, inhérente à la pensée plastique qui est la leur. Enseigner en école d'art, c'est se trouver confrontés à des opérations de raccordement qui ne

se font pas entre des énoncés mais entre des objets hétérogènes, par sauts de pensées : une phrase d'un livre se noue avec celle d'un autre, une phrase avec un geste, avec un objet ou une pratique artistique. Faire une analyse philosophique d'un texte dans le cadre d'un enseignement en école d'art, c'est également se trouver face à des personnes qui ne vont pas se situer là où se tient l'auteur mais qui vont construire leur place à partir de la réalité évoquée, ce qui constitue une autre manière de faire éclater l'unité conceptuelle du texte philosophique. En quoi cette manière de lire à même le sens concret, loin de limiter le sens philosophique, s'avère-t-elle riche d'une nouvelle lecture des concepts concernés ? Quelle relation se noue entre la pratique artistique et la philosophie à cette occasion ?

Dans son enseignement autant que dans ses écrits, Deleuze n'a cessé de lutter contre la conception traditionnelle de la pensée comme activité réflexive et rationnelle, faisant valoir contre elle ce qu'il appelait une pensée de la rencontre. La rencontre, c'est ce qui arrive à la pensée quand elle se définit non comme un exercice interne de la raison mais comme un événement qui la force à se déplacer. « Penser, c'est toujours expérimenter, non pas interpréter, mais expérimenter, et l'expérimentation, c'est toujours l'actuel, le naissant, le nouveau, ce qui est en train de se faire ¹. » Dans le cas qui nous occupe, la rencontre se fait à double sens : c'est d'une part la rencontre de jeunes étudiants ou d'artistes avec le texte philosophique, et d'autre part la rencontre de la philosophie avec la matière étrangère de l'art. En école d'art, la présence de l'art n'est cependant pas tout à fait celle qui a traversé l'œuvre de Deleuze – des films, des tableaux, des œuvres musicales. L'art est présent sous une forme souvent inachevée ou en devenir, au travers de travaux en gestation, de recherches en cours, de questionnements. Nombre d'étudiants ne sont pas des artistes accomplis et leurs gestes autant que leurs paroles ne sont souvent pas encore forcément justes. La pensée plastique n'est pas encore déployée dans une œuvre, mais elle est encore en gestation, présentée dans des objets qui sont parfois loin des véritables formes artistiques à venir. En outre, cette pratique s'accompagne de tout un ensemble hétérogène, composé de pensées, d'idées, de représentations positives ou négatives qui, à la fois, l'aident à se développer (la parole complète en expliquant, elle fait voir quelque chose qui ne « tient » pas encore du point de vue sensible), et d'autre part cet ensemble l'entrave comme le font tous les mots d'ordre que nous portons en nous. Le texte philosophique vient se confronter à toutes ces représentations autant qu'il alimente cet ensemble. Par ailleurs, enseigner en école d'art et de design, c'est se trouver au contact de pratiques artistiques d'une extrême contemporanéité qui n'ont pas

encore été prises en considération par le questionnement et par le discours philosophique. C'est quelquefois tout un pan d'un problème qui apparaît soudain comme daté, voire inopérant, et dans la nécessité d'être revu au contact de cette réalité nouvelle.

Comprendre le lisse et le strié par la pratique du skate

Un jeune étudiant de l'École des beaux-arts d'Angers, a ainsi compris les notions de lisse et de strié, présentées dans l'ouvrage *Mille plateaux* de Gilles Deleuze et Félix Guattari, en parcourant sa ville avec un skate équipé d'une bombe de peinture laissant une trace au sol ². L'artiste Raphaël Zarka s'était déjà engagé dans une lecture de l'espace urbain par le skate, visant à éprouver les différentes surfaces de celui-ci ³. Cette expérience des surfaces lisses et striées ne visait pas tant une qualification des surfaces et de leurs qualités que la qualification de l'expérience en elle-même : le skate devenait en lui-même geste de lissage de l'espace. À ce geste de lissage par le skate, cet étudiant a ajouté une action supplémentaire en attachant une bombe de peinture sous son skate. Ce faisant, la trace déposée tout au long du trajet a fait apparaître une nouvelle sorte de striage, non pas le striage organisé du strié (striage de mesure et de délimitation) auquel s'oppose le lisse, mais un striage propre au lisse (occuper sans compter). Or, c'est précisément tout le problème de l'articulation des concepts de lisse et de strié : le lisse et le strié s'opposent par leurs modes d'inscription respectifs dans l'espace : une trace informe indissociable de la singularité d'un parcours d'une part, un tracé cadrant d'autre part, destiné à organiser des déplacements réglés. Ce que fait apparaître la pratique de cet étudiant, c'est que le lisse produit un striage spécifique, qui ne constitue pas un système de coordonnées préétabli pour la mesure des événements mais transforme les traces du geste en signes pour un espace à réinventer. Si bien qu'opposer le lisse et le strié, c'est aussi opposer deux manières de marquer le temps et l'espace : l'une dont les marques relèvent d'une unité de mesure, l'autre dont les marques forment un signe ou un rythme de l'événement, et un signe pour des événements à venir. Paradoxalement, l'expérimentation des concepts philosophiques et leur inscription dans la réalité concrète, conduisent à dépasser les oppositions philosophiques immédiates entre lisse et strié au profit des différences plus fines entre deux types de traces relevant de deux régimes sémiotiques différents. Ce qui est à problématiser entre le lisse et le strié, c'est tout autant l'opposition entre deux régimes sémiotiques que celle des espace-temps et des modes d'individuation.

Le problème, ensuite, est de retrouver la place de la pensée plastique et ne pas présupposer la forme qu'elle peut prendre. C'est nous qui, à notre tour, revenons au sensible des objets qui nous sont montrés, au sens littéral des idées exprimées. Parler avec un étudiant de ce qu'il fait, c'est souvent trouver dans son travail autre chose que ce qu'il dit (et voit) ; et c'est du même coup, pour autant que l'on voie juste et que l'on ne se trompe pas, lui donner accès à une couche souterraine de nouveaux matériaux de travail, faite de questions, de représentations, d'idées... qui vont relancer ce dernier. Et si cela concerne la philosophie, c'est que ces deux pensées sont imbriquées l'une dans l'autre, voire dissimulées l'une par l'autre, visibles quelque fois seulement par leur action déformante : un sens étrange donné à un concept, un mot, un énoncé philosophique, auquel l'étudiant concerné s'accroche obstinément en dépit des remarques qu'on lui fait à ce sujet. Un effet produit dans les pièces exposées, qui est complètement ignoré. Mais plutôt que de corriger et de colmater, il me semble que notre faire à nous, spectateurs de ces projets en cours, est d'extraire et de questionner les fragments que nous arrachons à l'ensemble. Ce n'est pas la même position que celle du maître ignorant de Jacques Rancière, qui savait enseigner une langue qu'il ne maîtrisait pas lui-même. C'est l'enseignement de la relation d'imbrication qui existe entre pensée verbale et pensée plastique, et la nécessité du balancement pour faire avancer l'une par l'autre.

Le texte philosophique et son milieu associé : l'exemple de la réflexion philosophique sur les normes

L'exemple concret pris comme angle d'attaque du texte fait parfois pivoter littéralement le propos philosophique sur lui-même. Je prendrai comme exemple un cours sur les normes que je développe depuis 2014 à l'École nationale supérieure d'art et de design de Nancy en m'appuyant sur la relecture que Canguilhem et Foucault ont faite de cette question ⁴. Contrairement à l'approche purement traditionnelle qui appréhende la norme comme une notion émanant de la loi morale, Canguilhem et Foucault se sont attachés à la dimension historique des normes techniques : l'apparition de l'usage des normes est un fait historique qui survient à un moment de conjonction entre les savoirs, les techniques et la politique. Canguilhem s'est attaché aux différents enjeux de l'activité de production de normes qui s'est manifestée à partir du XIX^e siècle en médecine et dans les techniques. Foucault a prolongé cette analyse en étudiant comment les normes interviennent comme un outil de traitement

des populations dans l'histoire de la gouvernementalité. La thèse principale de Foucault dans *Surveiller et punir* ou dans *La Volonté de savoir*, est que les normes ont une fonction régulatrice qui s'exerce aussi bien pour normaliser que pour individualiser, aussi bien dans les espaces sociaux où elles jouent explicitement (usines, écoles) que dans les espaces de relégation des marginalités, tels les hôpitaux et les prisons. Questionner l'espace des normes, c'est autant questionner leur lieu et leur mode d'exercice que la forme des marges qu'elles dessinent. Plus encore, hôpitaux et prisons apparaissent à Foucault comme les lieux de préfiguration des normes qui vont ensuite modeler tout le corps social.

Quand l'art s'intéresse aux normes, c'est souvent pour les détourner ou les transgresser. L'art ne prend pas tant les normes comme angle d'attaque, que les différentes manières de les transgresser, inventant une altérité sous la forme d'une marge qu'il fait, ce faisant, apparaître. Comme le montre Foucault à propos de Bataille, la transgression ne consiste pas seulement à franchir les limites mais à se maintenir sur le tranchant de ces dernières en leur donnant une épaisseur nouvelle. Marginalité, exception, transgression, chacune de ces marginalités a sa forme, son épaisseur, en même temps que sa valeur et son sens spécifique.

La position des designers et des architectes est différente du fait des contraintes techniques de leur métier et de leurs objectifs. Les objets du design et de l'architecture engagent la question de l'usage collectif et intensif et doivent offrir une garantie de solidité et de viabilité. Ce sont les normes des matériaux garantissant un usage sans danger, celles de la dimension des objets adaptées aux dimensions des individus d'une taille considérée comme moyenne, dans une certaine mesure aussi les normes sociales auxquelles sont attachés les commanditaires et les destinataires des objets.

Or, il se développe actuellement dans nombre d'écoles et d'agences d'architecture et de design une attitude de subversion face à cette soumission imposée. De nouvelles pratiques en architecture et en design telles que celles de Patrick Bouchain et Loïc Julienne, d'Anne Lacaton et Philippe Vassal, de Stefan Shankland ou d'Olivier Darné assument une nouvelle liberté par rapport aux normes techniques. Cette liberté ne consiste pas à transgresser les normes comme l'art peut le faire, mais à désobéir à l'usage qu'il est usuel d'en faire dans le monde industriel. La norme d'un chantier est de travailler avec des matériaux neufs et

normés, les normes régulant l'utilisation de ces matériaux neufs. Le principe de travail de l'agence Construire de Bouchain est au contraire de travailler le plus possible avec des matériaux récupérés à proximité ; les chantiers sont approvisionnés avec les matériaux disponibles aux alentours, quelquefois avec les restes d'un autre. Les tôles qui forment une partie de la façade du cirque Fratellini, construit à Saint-Denis, venaient du chantier de Disneyland qui n'en avait pas voulu pour des raisons de couleurs. Au lieu d'appliquer les normes en vigueur pour les pièces neuves, tout juste sorties de l'usine où elles ont été fabriquées, l'équipe de l'agence Construire les pose en les assemblant par tuilage pour couvrir les trous existants, comme cela se fait dans les bidonvilles des villes d'Afrique. Pour les poutres anciennes du Lieu Unique à Nantes, il double les structures. La norme technique n'est pas ignorée ; mais ce qui est ignoré, et ce, délibérément, c'est la norme d'usage qui veut que l'on travaille avec des matériaux neufs. L'exposition *Matière grise* organisée par les designers Nicolas Delon et Julien Choppin au Pavillon de l'Arsenal a montré l'ampleur que ce principe de réemploi a prise dans le domaine de l'architecture et du design ⁵. Il se développe ainsi, au contact des agences qui s'appuient sur ce principe de recyclage, une ingénierie spécialisée dans les calculs du comportement de ces pièces usagées.

Ce ne sont pas les seules normes techniques des matériaux, mais toutes les normes qui sont concernées. En parallèle de cette subversion des normes techniques, une subversion esthétique opère, du fait de l'effet bariolé de ces matériaux recyclés. Les tôles venant de Disneyland étant de plusieurs couleurs, un agencement rythmique est choisi. Le cirque Fratellini n'ayant pas de permis de construire, le bâtiment est démontable pour respecter la loi. Contrairement à la règle qui veut que les chantiers soient interdits au public, les chantiers de l'agence Construire sont ouverts, Bouchain ayant réussi à faire comprendre que c'est un gage de sécurité et de propreté puisque de ce fait les ouvriers rangent plus que s'ils sont seuls à être sur le chantier.

Qu'est-ce que cela déplace dans la compréhension philosophique du concept de norme tel qu'il avait été pensé par Canguilhem et Foucault ? Ces derniers définissaient la normativité comme une activité de production de normes ayant des effets spécifiques sur les personnes concernées par les objets techniques. Foucault montrait comment les normativités, en se développant dans un champ échappant au juridique, marquaient un nouveau mode de fonctionnement des règles et des savoirs, générateur de nouveaux comportements. Les

dispositifs disciplinaires de type panoptique mis en place à la fin du XVIII^e siècle dans les prisons, les écoles, les hôpitaux, les prescriptions concernant l'éducation des enfants, n'ont pas uniquement des effets normatifs et prescripteurs ; c'est tout l'ensemble des conduites diverses qui se trouve redéfini d'après leurs critères. La normativité est à la fois normalisation et individualisation, elle régule autant qu'elle individualise, elle ne réprime pas tant qu'elle ne suscite pas les comportements.

Du fait qu'ils relèvent d'une autre configuration du problème que celle que la philosophie analyse, ces exemples invitent à déplacer l'angle d'attaque de l'analyse philosophique des normes. Ce qui déplace la lecture que la philosophie fait habituellement des normes, c'est la valeur que prend ici la transgression de la norme technique : celle-ci ne se trouve ni suivie (comme dans le cas du design industriel), ni transgressée (au sens où un artiste peut transgresser une norme en développant une pratique transgressive). Elle se trouve juste lue autrement. « Il était écrit qu'il était interdit d'entrer dans les *Jardini* à partir de 18h, mais non pas qu'il était interdit d'en sortir », explique Bouchain pour expliquer comment a été rendue possible l'occupation permanente du pavillon français de la Biennale de Venise en 2006 ⁶. Ce qui est transgressé n'est pas directement l'interdit, mais le sens normalement attribué à l'énoncé de cette interdiction (l'« interdiction d'entrer » étant assimilée à une interdiction de présence). Là où, habituellement, ce sont les normes morales et les normes esthétiques que l'art déplace, les normes techniques se trouvent également affectées par ce principe de subversion. Et ce que l'on découvre à cette occasion, c'est que l'usage des normes techniques est la plupart du temps soumis à une normativité comportementale qui vient en limiter l'inventivité. La question de la subversion, en s'introduisant au sein des normes techniques, vient dénouer ce lien entre usage normatif et usage inventif.

Avec ces pratiques, c'est non seulement le fonctionnement de la norme, mais aussi la lecture que l'on fait de l'usage des normes qui se trouvent remis en question. Pour ces designers ou ces architectes, les normes ne sont pas simplement des contraintes à respecter, ce sont des énoncés susceptibles d'être interprétés, travaillés et détournés au même titre que tout matériau. L'usage des normes se libère des habitudes normatives en se mettant à dépendre d'un principe de variabilité local. L'usage de matériaux usés nécessitant un calcul de charges à chaque fois ajusté, la subversion de la norme technique en tant que valeur préétablie et

constante est aussi un acte de subversion vis-à-vis d'une certaine conception du travail. Les normes ne sont plus une donnée préalable au chantier mais un paramètre qui se manipule au contact des situations.

Ce qui est en jeu ici, ce ne sont pas tant les sujets pris dans les dispositifs que ceux qui les conçoivent. Dès lors qu'ils sont conçus et manipulés par des créateurs, les objets ne sont pas uniquement des supports des normes et des dispositifs affectant les individus, ils sont eux-mêmes investis par des dispositifs de subjectivation mis en œuvre par les concepteurs aux prises avec ces normes. Ce à quoi ouvre l'expérience de l'enseignement d'un cours de philosophie sur les normes dans le contexte de ces nouvelles pratiques, c'est que le statut des normes est aussi conditionné par la subjectivation de ceux qui mettent en œuvre les normes dans les objets et inventent des stratégies techniques face à ces dernières. La collaboration avec les designers Marie Coirié, Anne-Laure Desflaches et La Fabrique de l'hospitalité sur la question du soin à partir des textes de Foucault, et également de Tronto, a permis de mettre en avant l'invention de dispositifs techniques (équipements, lieux, objets...) qui ne se contentent pas de véhiculer des normes – véhiculer étant ici à prendre en son double sens de transmettre et d'imposer –, mais produisent une relecture et un écart vis-à-vis de ces dernières⁷. Il s'agit non pas simplement de revoir l'aménagement d'une salle d'attente ou d'un espace de vie, mais de comprendre en quoi l'état existant pose problème, quelles représentations et quelles attitudes sont attachées aux équipements, de travailler à une nouvelle manière d'habiter l'hôpital et aux manières de rendre visible cette hospitalité. Nous avons toujours pensé l'espace et le temps comme les cadres de nos intuitions et de nos contenus mentaux. Le renversement de Foucault consistait à montrer que ce sont les objets qui constituent les formes cadrantes de nos espaces mentaux. Ce que fait apparaître le design dans ses formes critiques actuelles, c'est la possibilité de déstabiliser de l'intérieur cette fonction cadrante des dispositifs matériels en expurgeant les normes implicites qu'ils véhiculent. C'est tout un autre mode de fonctionnement des normes que celui qui consiste à les appliquer.

Mais ce sont aussi de nouvelles convergences qui se dessinent à partir de là entre le travail de pensée en design et en philosophie. Dès lors que le design se situe dans la position d'effectuer un diagnostic critique des formes matérielles au vu des modes d'individuation que ces

dernières suscitent, il situe son champ opératoire en deçà de son champ d'action habituel, là même où se tient également la critique philosophique des dispositifs d'individuation. Le design ne se rapporte plus seulement à la philosophie en tant que producteur d'objets et de formes à étudier, mais aussi par la connaissance nouvelle qu'il apporte du mode de fonctionnement des représentations mentales. Là où la philosophie se demande si les images mentales ressemblent ou non à ce qu'elles représentent, si elles sont en nous ou hors de nous, réelles ou idéelles, le design se pose la question de leurs modes d'interaction avec les objets. Il y a une psychomotricité des images mentales dont les objets sont les vecteurs et les supports, et le designer est celui qui sait agir indirectement – intervenir dans cet ensemble d'interactions indirectes, soit en transformant les représentations par son action sur les objets, soit en transformant les objets par son action sur les représentations. Nous avons toujours pensé l'espace et le temps comme les cadres de nos intuitions et de nos contenus mentaux. Le renversement de Foucault consistait à montrer que ce sont les objets qui constituent les formes cadrantes de nos espaces mentaux. Ce que fait apparaître le design dans ses formes critiques actuelles, c'est la possibilité de déstabiliser de l'intérieur cette fonction cadrante des dispositifs matériels en les expurgeant des normes implicites qu'elles véhiculent.

Arracher un énoncé philosophique à son milieu

L'étudiant Florian Reigner est ensuite revenu à son projet plastique. Mais son expérimentation illustre bien la manière dont le fait de prendre les mots à la lettre peut ouvrir une brèche dans la compréhension que l'on a d'un texte philosophique et renouveler la lecture de ce dernier. Chez des artistes plus confirmés, on trouve une manière de faire voler en éclats la continuité de la pensée philosophique qui consiste à détacher de cette dernière un énoncé en apparence très simple. Un énoncé philosophique se voit happé par une pensée artistique, détaché de son système philosophique pour être plongé dans un milieu composé d'actions, de gestes, d'objets. Extraire, arracher, détacher, autant de styles différents pour opérer cette greffe.

Soit l'énoncé formulé par Spinoza dans la troisième partie de l'*Éthique*, « nul ne sait ce que peut le Corps ». Pour Spinoza, dire que nul ne sait ce que peut un corps, c'est poser la question des multiples possibilités ouvertes par les lois de la Nature autant que la question de

l'âme et de ce qui définit son action ; c'est dire qu'aucune âme, ni personne, ne sait de quelles affections un corps est capable tant cette question dépend des modes de rencontre et de composition entre corps ⁸. Quand cet énoncé est investi par des chorégraphes, c'est pour ouvrir la danse à de nouvelles expérimentations : non seulement à de nouveaux gestes, mais aussi à une nouvelle individuation du corps dansant qui s'accompagne d'un nouveau rapport du danseur à son corps. Quand un danseur s'empare de cet énoncé, c'est pour le prendre à la lettre et reposer la question des modalités corporelles de l'individuation, de la manière dont les sujets s'individuent par les gestes proposés ou imposés à leurs corps. Qu'est-ce qui fait qu'un geste plutôt qu'un autre apparaît à une époque donnée ? Les gestes de la vie sont liés à des dispositifs matériels, techniques – des objets, des équipements, des machines, des rythmes – en fonction desquels ils s'effectuent et à travers lesquels les individus entrent dans différents processus de subjectivation. Un ouvrier attaché à son poste de travail, un écolier à sa table, sont pris dans des dispositifs d'individuation à la fois physiques et mentaux. Mais, comme l'a montré Foucault, ces dispositifs techniques s'accompagnent de tout un ensemble de discours tenus sur le corps par différents savoirs. Des gestes que l'on n'aurait pas « pu » faire, qu'est-ce que cela veut dire ?

Questionner ce que peut le corps, pour un danseur, c'est retraverser les processus d'individuation et les diagrammes de force attachés aux gestes. Mais expérimenter cet énoncé dans le champ d'action de la danse, c'est aussi regarder son corps d'une nouvelle manière, comme un objet à la fois inconnu et chargé d'une histoire construite par les sciences du corps. Le savoir a longtemps entretenu un rapport de prescription ou de description avec la danse depuis l'entreprise de l'Académie royale de musique et de danse fondée par Louis XIV en 1661. Depuis, les théoriciens de la danse n'ont pas cessé de refonder les critères à partir desquels il convient de décrire et analyser le geste dansé ⁹. L'énoncé de Spinoza a non seulement donné naissance à un travail sur le geste, mais aussi à un nouvel engagement de la danse dans le champ des savoirs.

En se reposant la question de ce que peut le corps, la danse a pris à bras-le-corps la multiplicité des discours sur le corps en montrant comment celui-ci se trouve déterminé et influencé par ces derniers. Les danseurs sont ceux qui se sont emparés des possibilités ouvertes par la « recherche en art » de la manière la plus joyeuse, avec la plus grande curiosité pour les textes et pour les discours. Tout savoir produit sur le corps est une structuration de ce dernier, une organisation et une hiérarchisation imposées à son organicité aussi bien qu'à ses

mouvements. Soit un ensemble d'énoncés définissant le rôle de la dixième vertèbre dorsale : pour un ostéopathe psychanalyste, cette vertèbre supporte le rapport au Nom-du-père ; pour une femme, c'est sous le niveau de l'attache du soutien-gorge ; pour un spécialiste de la colonne vertébrale, c'est le centre de nombre de scolioses et l'attache du nerf optique. Comme tous les autres corps, le corps du danseur est traversé et conditionné par tous ces discours. Mais le danseur a la capacité de les déplacer en se situant au niveau des champs de force qui sous-tendent les gestes. Danser permet de développer une précision des appuis qui permet de percevoir distinctement les effets spécifiques de ces énoncés sur la tenue de la colonne vertébrale – et, ce faisant, d'inventer une autre manière de bouger et de s'équilibrer à partir de cette vertèbre. « Il faut faire l'espace ¹⁰ », disait Preljocaj. C'est ce questionnement sur les points d'appuis des gestes qui a permis à la danse contemporaine de renouveler complètement l'approche formelle des gestes. L'énoncé spinoziste crée des effets pratiques et théoriques dans le champ de la danse en œuvrant à une ouverture de l'activité du corps dansant sur les réalités normatives des pratiques discursives et à une capacité pour la danse de construire des variations sur ces normes concernant les corps. La conséquence n'est pas seulement une liberté de la pratique vis-à-vis des discours, mais une extension de la danse hors du seul champ de l'art : « savoir par corps » revendiquant sa forme spécifique, la danse se fait regard critique sur les « savoirs du corps » autant que nouvel art du corps et de ses gestes ¹¹.

La danse développe un regard critique sur les savoirs du corps qui ne prend pas la forme d'un savoir correctif venant s'ajouter aux autres dans le champ discursif, mais existe dans l'espace de la danse.

En effet, ces nouveaux énoncés ne sont pas simplement un nouveau discours ou un nouveau savoir de la danse sur elle-même, mais une alliance nouvelle du langage et du geste à même la danse et le spectacle. C'est comme si le geste et le langage se nouaient maintenant aussi par la capacité du danseur à faire voir la danse en parlant. Le geste chorégraphié se charge d'une intensité nouvelle où il peut donner à voir par une parole qui apparaît du coup comme une déclinaison de la danse.

Ces pratiques ne créent peut-être pas directement un autre sens philosophique au sein du texte de Spinoza. Mais cet arrachement de l'énoncé à son contexte et sa plongée dans cet univers de la danse enrichissent le potentiel philosophique de cet auteur en donnant à cet

énoncé un nouvel espace de résonance dans lequel il devient disponible pour de nouvelles relations virtuelles avec d'autres univers et d'autres objets. Ce n'est pas seulement le monde des gestes que la danse traverse et investit à sa manière. C'est aussi l'énoncé spinoziste qui est invité à traverser les philosophies du corps et de l'individuation pour les libérer de toute perspective naturaliste.

Il y a quelque chose d'une nouvelle expérience du dehors dans les lectures fragmentaires et volontairement lacunaires de ces expérimentations artistiques. En quoi celles-ci ouvrent-elles la pensée sur un dehors ? Toute lecture philosophique doit se doubler d'une lecture non philosophique, répétait souvent Gilles Deleuze. Si entrer dans la compréhension d'un texte est reconstruire le réseau de rapports internes qui forment le système philosophique auquel il appartient, comprendre est aussi savoir le déconstruire et lui donner un dehors, le mettre en relation avec autre chose que du langage. La plupart du temps, ce travail de connexion se fait de manière involontaire, sur des bases partielles, par raccordement local avec des éléments ressemblants qui vont relancer le sens : avec des souvenirs, des représentations, des choses vues ou vécues... Mais ce dehors est en réalité en relation avec un autre dehors intérieur aux textes. C'est pourquoi penser est toujours procéder par un double mouvement intérieur et extérieur. Comme le disait Foucault à propos de la littérature, ce n'est pas en se repliant sur soi que le langage rencontre son intériorité, mais en se projetant au contraire dans un dehors absolu ¹². La pensée du dehors est l'expérience d'une dispersion et d'un vide, d'un éclatement dans lequel se décompose l'acte d'énonciation. Son mouvement, c'est ce qu'elle cherche et qui passe entre les phrases. Le sens est entre les phrases plus qu'il n'est en chacune d'elles. On voit bien comment ce qui fait « tenir » un tableau, un film ou une musique, ce qui fait qu'il s'agit vraiment de peinture, de musique, de cinéma ou de vidéo, et pas seulement d'un tableau, d'un film ou d'une musique de plus, ce ne sont ni les cadres ni les formes, mais c'est au contraire leur capacité à construire un flottement du sens en laissant filer l'individuation qui s'y joue. Avec l'histoire, raconter aussi l'impossibilité de l'histoire ou l'histoire face à son impossibilité, disait Marguerite Duras. C'est une histoire, un motif, qui au lieu de se maintenir d'un bout à l'autre sur le seul plan du contenu, se déforme en glissant soudain à travers la frontière de la forme et de l'informe, devenu pure image qui rend sensible la distance, pure musique qui nous plonge dans la durée ¹³. Ce n'est pas du tout un sens caché à déchiffrer, mais c'est un sens qui file et ne se rend visible que comme horizon. Contre la puissance des images, la pensée du dehors serait au contraire celle de leurs interstices, expérience limite de

l'invisibilité du visible. De la même manière, ce qui fait tenir un texte de philosophie et ses concepts, c'est un certain flottement du sens. Et de la même manière qu'à un moment de l'histoire de la peinture, de la littérature ou de la musique, une certaine forme permet d'inventer une nouvelle ligne de fuite, tout le problème, en philosophie, est d'atteindre ce point où les concepts nourrissent ce glissement, ce mouvement intérieur où la pensée rencontre dans ses concepts autant de dimensions d'elle-même.

Le sens a toujours un contenu de pensée verbalisable, mais il est également doté d'une autre dimension sensible qui naît de son mouvement propre. C'est cette connexion intime avec ce dehors interne et absolu qui nous protège du risque de projeter sur le texte une intériorité personnelle plutôt que de lui donner un dehors. Dans son essai sur Blanchot ¹⁴, Foucault énumérait tous les dangers que fait courir une conception trop simplifiée de l'expérience du dehors : celle-ci ne peut être ni réflexive, ni de l'ordre d'une expérience sensible des limites et d'autrui.

La particularité des artistes et des designers est qu'ils semblent procéder de la manière inverse. Au lieu de partir du point de fuite que la philosophie ouvre en elle, ils partent au contraire d'un énoncé ponctuel auquel ils donnent corps en adhérant au sens. S'ils parviennent à greffer sur le texte un univers non philosophique qui relève d'un véritable dehors, c'est parce que ce qui est greffé n'est pas un monde existant mais un potentiel de forces, un monde en devenir. Ce qui s'offre dans ce découpage est un rapport avec un objet, une action qui ne sont pas tant des cas concrets valant comme exemples, que de nouvelles invitations à penser, à cheval sur le sensible artistique et le discours philosophique. Ce à quoi nous ramènent ces expérimentations, ce ne sont pas tant des cas concrets qui seraient comme autant d'échantillons ou d'exemples du problème, du concept ou de la notion, que le Réel auquel appartient la pensée. C'est une vision réductrice que de penser que le « sens réel » d'un énoncé est un contenu, comme un objet distinct que l'esprit peut disposer en face de lui. Bien plus qu'un objet de pensée, le sens est un univers dont nous faisons partie, qui vit en nous d'une vie qui se confond avec nos opérations mentales.

Mais ce faisant, les artistes et les designers ouvrent un accès nouveau à ce dehors interne du texte philosophique. Ce dehors, qui n'est ni le dehors des associations personnelles ni le pur dehors intérieur dont parle Foucault, arrache le texte à lui-même pour le plonger dans un

autre monde, et le relance, désormais chargé d'un potentiel nouveau, dans le monde des idées. C'est ce qui fait la place si particulière des recherches en école d'art. La philosophie n'y avance pas en spéculant ou en creusant de l'intérieur ses questions, mais en se tenant sur le bord de questions sans réponse qu'elle donne en partage à des personnes dont les réponses, n'étant pas verbales, sont autant de problèmes à reposer. À charge pour elle d'extraire la force philosophique de ces productions qui ne viennent pas combler ses vides mais les agrandir, pour reconstruire la trame de son unité.

On peut se demander si Deleuze et Guattari n'avaient pas déjà inventé la possibilité pour la philosophie de procéder de la sorte. La formidable efficacité et l'étrangeté d'un livre de philosophie tel que *Mille plateaux*, vient de la manière dont des énoncés, des concepts sont arrachés à leur système de sens, à leur milieu technique ou philosophique, pour être greffés sur d'autres milieux, intégrés dans d'autres systèmes dans lesquels ils se mettent à développer de nouvelles potentialités conceptuelles. Sans doute ce travail s'est-il opéré sous cette forme parce qu'en même temps des artistes extrayaient des cours et des textes de Deleuze des fragments qu'ils faisaient eux-mêmes fonctionner dans leur travail artistique.

Ce que l'on apprend au final, c'est que le dehors de la philosophie n'est pas absolu, mais qu'il est relatif. Chaque philosophie produit son dehors comme un monde de forces absolu (comme est absolu le non verbal, le pur sensible, le monde des forces...) qu'elle situe comme son au-delà. Ce dehors philosophique naît dans l'expérience d'une rencontre avec une matière étrangère, comme l'art, dit Deleuze. Mais ensuite, la philosophie peut être amenée, dans la tension de sa propre construction conceptuelle, à réduire ensuite la forte altérité de ces dehors. L'art devient alors un objet théorique innervé par une théorie qui le traverse, étant parvenue à se régénérer en lui. Ce que nous font comprendre ces nouvelles pratiques, c'est qu'une pensée, à l'instar d'une machine, s'appuie aussi sur un milieu associé, couplant ses forces sur ce dernier comme la turbine s'appuie sur l'air et l'eau qui la font tourner. Peut-être ce à quoi le milieu de l'école d'art nous renvoie est ce fait que ce que nous prenons pour un dehors n'est pas libéré de la strate à laquelle appartient le savoir au sein duquel nous pensons. Être en école d'art, c'est retrouver l'extériorité radicale de la rencontre avec ce qui donne à penser ; c'est faire des rencontres avec des objets et des pratiques qui déchirent la trame de nos savoirs philosophiques et nous font perdre le fil de nos certitudes. Mais c'est aussi sentir dans ces trouées l'horizon d'une pensée à infléchir, ou plus radicalement à reconstruire. Si

comme l'écrivait Deleuze dans son livre sur Foucault, l'universel n'est peut-être que « l'ombre d'une combinaison singulière et transitoire portée par une strate historique ¹⁵ », à nous de tirer de ces expériences concrètes la possibilité de nous arracher à l'ombre portée de cette strate à laquelle nous sommes encore attachés. Renoncer à l'universel pour penser avec le nouveau monde en train de se faire.

La question n'est pas seulement de réactualiser ou de régénérer des savoirs. Elle est aussi d'inventer une nouvelle manière de penser et de théoriser au contact de pratiques opérant comme des forces centrifuges dissolvant la continuité des systèmes, plutôt qu'en se développant de l'intérieur à partir d'une intuition première. Renoncer à la métaphore de la germination, donner à penser des questions plutôt que des convictions. Les questions ne sont pas forcément premières, elles ont souvent des origines sensibles : un détail qui frappe, une idée en apparence modeste et qui fait bifurquer la pensée. La question qui reste ouverte, est de savoir si la philosophie doit revendiquer cette forme ouverte et collective, inscrire de manière visible le lacs de ces allers et retours, et interpellier les formes de pensée plus classiques ; ou bien si elle doit au contraire chercher la possibilité de se retrouver elle-même dans un milieu qui ne se définit pas pour l'instant comme un lieu de développement de la pensée philosophique.

NOTES

1. Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Éditions de Minuit, 1990, p. 144.
2. G. Deleuze, *Pourparlers*, éd. de Minuit, 1990, p. 144.
3. Florian Reigner, mémoire de DNSEP 2017, rédigé sous la direction de Carola Moujan, historienne du design à l'ESBATALM site Angers. Pour une présentation plus complète du projet de cet étudiant, voir Carola Moujan, « La forme du raisonnement », in David Bihanic, *Design en regards*, Art Book Magazine, 2019.
4. Raphaël Zarka, *La Conjonction interdite, notes sur le skateboard*, Éditions Moins-un, Marseille, 2003, rééd. B42, 2011.
5. Il me faut également reconnaître ma dette au travail engagé par le philosophe Pierre

Macherey sur cette question des normes : *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*, Éditions de La fabrique, 2009 ; « La raison et les normes » <https://philolarge.hypotheses.org/1183>.

6. Julien Choppin et Nicola Delon, *Matière grise, matériau / réemploi / architecture*, Éditions du Pavillon de l’Arsenal, 2014.

7. Patrick Bouchain, Loïc Julienne, Alice Tajchman, *Histoire de construire*, Éditions Actes Sud, 2012.

8 Cette dynamique entre la réflexion philosophique sur les normes et le travail des designers s’est prolongée dans le cadre d’une réflexion sur la pensée du *care* abordée à partir de la réflexion de Foucault sur les sociétés du soin, menée dans le cadre d’un projet de recherche comprenant un atelier de recherche et un colloque : *Design et pensée du care*, coordination Patrick Beaucé et Jehanne Dautrey, Ensad Nancy, 2016 ; *Design et pensée du care. Pour un design des microluttes et des singularités*, direction éditoriale Jehanne Dautrey, Éditions des Presses du réel, 2019.

9. Cf. Spinoza, *Éthique*, III, 2, Scolie, et le commentaire qu’en fait Gilles Deleuze, *Spinoza*, Éditions de Minuit, p. 168.

10. Voir sur cette question de la recherche en danse comme recherche sur les savoirs du corps, « Recherche en danse, danse en recherche » d’Aurore Després et Philippe Le Moal, in *La Recherche en art(s)*, dir. éd. Jehanne Dautrey, Éditions. MF, 2010, p. 83-131.

11. Cf. *Pavillon noir*, Rudy Ricciotti, Angelin Preljocaj, Eric Reinhardt, Michel Cassé, Jehanne Dautrey, Éditions Xavier Barral, 2007.

12. Citons, entre autres, le travail mené par la chercheuse Barbara Formis (université de Paris I) dans le cadre du Laboratoire du geste, ou les performances des Gens d’Uterpan.

13. « Le dehors ne livre jamais son essence ; il ne peut pas s’offrir comme une présence positive - chose illuminée de l’intérieur par la certitude de sa propre existence - mais seulement comme l’absence qui se retire au plus loin d’elle-même et se creuse dans le signe qu’elle fait pour qu’on avance vers elle. » Foucault, *La Pensée du dehors*, Éditions Fata morgana, 1966, p. 12-13 .

14. On trouve, de même, dans le design, des objets en qui s’entrelacent le design et l’impossibilité du design. Cf *Strange design, du design des comportements*, dir. éd. J. Dautrey & E. Quinz, Éditions IT, 2014.

15. Michel Foucault, « La Pensée du dehors » (1966), in *Dits et Écrits I*, Éditions

Gallimard, Coll. « Quarto » p. 546-567.

16. « Sous l'universel, il y a des jeux de singularité, des émissions de singularités, et l'universalité ou l'éternité de l'homme sont seulement l'ombre d'une combinaison singulière et transitoire portée par une strate historique. » (G. Deleuze, *Foucault*, Éditions de Minuit, 1986, p. 96).

...S MEAN TO BE S...



The ST...
1982
... Home
HOPE
LOVE

MALGORZATA GRYGIELEWICZ

Au jardin d'Academos - une rencontre philosophique et artistique

Il est important, lorsque l'on parle de l'origine des lieux où la philosophie est enseignée, l'université, l'école d'art et même le lycée, de rappeler qu'ils viennent du jardin. La philosophie assignée habituellement à l'*agora*, et l'art compris comme création artisanale liée à la *polis* grecque, viennent pourtant du jardin. Je parlerai ici du jardin qui nous paraît le plus évident, avant même le jardin d'Épicure, celui d'Academos.

Qui était Academos ?

Dans la mythologie grecque il est un héros athénien. Juste avant la guerre de Troie, Thésée, un héros de l'Attique, est reconnu roi d'Athènes. Son nom proviendrait de la même racine que *thesmós* (θεσμός) ce qui est établi, posé. Notre mot *thèse* vient de la même racine : action de poser, instaurer, position d'une ville selon les lois établies. Ce même Thésée, qui a construit la forteresse de l'Acropole, enlève et cache près d'Athènes, à Aphidnée, une jeune fille, encore enfant, la belle Hélène. Hélène, qui deviendra la femme de Ménélas, sera enlevée par Pâris, *et ses prétendants feront la guerre de Troie*. Elle a entre 5 et 10 ans... Selon d'autres versions, elle est assez grande pour enfanter une fille de Thésée. Après ce rapt, ses frères, Castor et Polux partent à sa recherche, et c'est précisément un héros, nommé Academos qui dévoile le lieu de sa cachette aux Dioscures, qui viennent aussitôt libérer leur sœur. Hélène rentre chez elle. Suite à cet incident, les Athéniens, pour remercier Academos de leur épargner la guerre avec les Lacédémoniens, ont nommé une terre de son nom pour accueillir sa tombe près de la rivière Kefisos. Ce sera le jardin d'Academos.

Il est intéressant de souligner que le préfixe *aka* signifie : douce, tranquille, léger et *demos*, signifie – outre l'idée de lieu – terre habitée par un peuple, contrée, pays, mais encore : le peuple. *Academos*¹ signifierait alors : le quartier tranquille, mais aussi le peuple tranquille. Nous avons alors : Thésée, celui qui instaure, qui fonde, opposé à celui qui rend la justice² dans la douceur du peuple : *Academos*.

La scénographie poétique du *Phèdre* nous donne l'exemple de ce qu'était le paysage attique et nous aide à saisir ce qu'était le lieu d'enseignement de Platon dans l'espace ouvert :

Par Héra ! Le charmant asile ! Ce platane est d'une largeur et d'une hauteur étonnantes. Ce gattilier si élané fournit une ombre délicieuse, et il est en pleine floraison, si bien que l'endroit en est tout embaumé ; et puis voici sous le platane une source fort agréable, si je m'en rapporte à mes pieds [...] Remarque en outre comme la brise est ici douce et bonne à respirer ; elle accompagne de son chant d'été harmonieux le chœur des cigales ; mais ce qu'il y a de mieux, c'est ce gazon en pente douce qui est à point pour qu'on s'y couche et qu'on y appuie confortablement sa tête³...

Le premier institut d'enseignement supérieur connu en Occident, avant le Lycée et le Cynosarge, fut l'Académie de Platon, un des trois gymnases d'Athènes. Platon appartenait à une riche famille de propriétaires terriens. Il en profita largement en voyageant, en organisant des fêtes très coûteuses. Il est devenu propriétaire de son jardin après l'échec politique à Syracuse en 387 chez le roi Denys I^{er} l'Ancien. Le philosophe fonda le jardin académique après son retour à Athènes. Il le créa à ses 40 ans et y enseigna pendant quarante ans. Platon fit un deuxième voyage en Sicile vingt ans après. Après la mort de Denys I^{er} l'Ancien, son beau-frère Dion de Syracuse, gagné à la philosophie lors de son séjour précédent, demanda à Platon de devenir le maître de Denys II le Jeune, fils de Denys l'Ancien. Il était d'accord pour retourner à Syracuse, pensant créer une cité gouvernée selon ses principes philosophiques. Il venait de terminer *La République* en 372. Riche d'idées novatrices, il voulait les appliquer dans la vie réelle. Dans la *Lettre VII*, considérée comme une lettre biographique, nous lisons que Platon, lors de son deuxième séjour à Syracuse, a habité dans un jardin. Essayant de faire du roi un philosophe, il tomba dans les rets de Denys qui le fit enfermer pendant un an dans la citadelle d'Ortygie, une île près de Syracuse. Libéré et de retour à Athènes, il fit un troisième et dernier voyage en Sicile en 360, âgé de 68 ans, acceptant l'invitation de Denys II le Jeune. Mais les relations entre eux dégénérent et un pythagoricien, Archytas de Tarente, dut

envoyer un vaisseau de guerre pour libérer Platon. Une nouvelle fois le philosophe se trouvait pris au piège. Âgé de 80 ans, il mourut à Athènes au cours d'un repas de noces.

Cent ans après, un descendant de Platon, Lacyde de Cyrène, prend la tête de la Moyenne Académie. Selon Diogène, il avait changé l'ancien emplacement de l'Académie, pour une salle près du jardin créé par le roi Attale qui y avait fait planter une grande quantité de végétaux exotiques ⁴. Ce jardin botanique deviendra un nouveau lieu de rencontre philosophique et fut appelé de son nom le *Lacydéion*, qui vient de la contraction de deux mots : *laos* et *kydes*. *Laos* qui signifie peuple, foule, et *kydos*, gloire, renommée. Lacydes (Λακιδύδης) signifie donc celui qui incarne la gloire de la foule, du peuple.

Nous avons alors pour le jardin de Platon deux étymologies qui diffèrent et se complètent, celle d'Academos et celle de Lacyde.

Suspension

Nous n'avons pas l'intention de raconter l'histoire de l'Académie et nous effectuons un saut jusqu'au XV^e siècle où le nom Académie réapparaît. La renaissance des académies s'inscrit dans la relecture que l'on fait à ce moment-là des écrits de Platon. Les académies de peinture et de sculpture provenaient de l'*Accademia neoplatonica* que Cosme l'Ancien crée à Florence en 1459 en rassemblant des intellectuels pour traduire en italien et commenter les textes de Platon. En 1563, à Florence, Cosme I^{er} et Giorgio Vasari fondent l'*Accademia delle Arti del Disegno*. À Rome, en 1577, le pape Grégoire XIII fonde l'*Accademia di San Luca* en lui annexant une congrégation religieuse.

À la fin de XVI^e siècle existe à Bologne une *Accademia degli incamminati* destinée à l'enseignement de la peinture.

Puis, en France, l'Académie royale de peinture et de sculpture fut fondée en 1648 à Paris, à l'initiative des peintres Philippe de Champaigne et Charles Le Brun. Première école d'art en France, l'actuelle École nationale supérieure des Beaux-Arts, quai Malaquais à Paris, en est son héritière.

Contour du monde

Que signifiait donc le terme *Académie* pour l'enseignement ? La pratique de l'enseignement artistique vient du jardin platonicien *Academos*. Avait-elle pour origine la volonté de s'assembler pour « dessiner » et « peindre » un contour, une ligne qui isole du reste du monde ? Ou, mieux, qui rapprocherait du monde ? Si, en définitif, une école n'est qu'une question de pratiques communes, comment se fondait ce commun dans l'Académie ?

Ces académies avaient pour vocation de distinguer les artistes, les peintres et les sculpteurs des artisans. Il s'agissait de dégager la peinture et la sculpture des arts mécaniques pour les inscrire dans les arts libéraux. Et le dessin, comme savoir représenter le monde, le permettait. L'enseignement ne devait plus être un apprentissage des techniques de la peinture auprès d'un maître, mais un enseignement dans une école. Le maître qui instruit a été remplacé par les maîtres qui accompagnent et qui créent une rencontre devant une *perspective mobile*. On affirmait que la peinture et la sculpture étaient avant tout des activités intellectuelles et spéculatives.

Leon Battista Alberti, un des platoniciens de la Renaissance, avait construit son traité (*De la peinture*, 1435) autour de la *perspective* – je le souligne parce qu'elle dépendait de la *géométrie*, donc d'une activité *libérale*. Le modèle du discours est toujours mis en œuvre ; on discute pour avancer. Ainsi, l'Académie, aussi bien à l'époque de Platon qu'au XVII^e siècle, était liée simultanément à l'enseignement d'un savoir et à la possibilité d'en *discuter*. C'était exactement le projet de Cosme l'Ancien quand il fit du nom propre *Académie* un nom commun. Au point même de souligner une phrase légendaire qui devait être gravée à l'entrée de l'Académie :

« Que nul n'entre s'il n'est géomètre ».

Nous savons que les inscriptions à l'Académie de Platon, au Lycée d'Aristote, et au Jardin d'Épicure ressemblent bien plutôt à un procédé rhétorique qu'à une tradition historique rapportant un fait réel. Mais cela ne nous empêche pas de nous demander : qui est ce géomètre ? Pour tenter de répondre à cette question, revenons alors à l'époque antique.

On associe les Grecs à la naissance de l'*Agora*, lieu central de la ville où les citoyens se réunissent pour parler. L'espace ouvert par la politique est un espace de parole partagée : il n'existe que par la discussion publique entre les citoyens qui transforment par ce lieu leurs opinions subjectives en éléments d'une réflexion objective sur le bien commun. Les Grecs ont inventé la cité, la *polis*, pour préserver les conditions politiques de l'existence. La *polis* avec, en son centre, l'*agora* est le premier espace du politique. Deleuze écrit : « Si la philosophie a une origine grecque autant qu'on veut bien le dire, c'est parce que la cité, à la différence des empires ou des États, invente l'*Agôn* comme règle d'une société des amis, la communauté des hommes libres en tant que rivaux ⁵ ». C'est dans le cadre d'un *Agôn* que sont représentés tragédies, drames satyriques, comédies. Son modèle se retrouve déjà dans *L'Illiade* et *L'Odyssee* ⁶. L'homme n'est pas un être naturellement politique puisque c'est l'*Agora*, la politique, qui le définissent comme création d'un monde humain en dehors de la nature. Sorti du politique, l'homme retourne en quelque sorte à l'animalité. Mais, au passage, il s'arrête dans le jardin où il constitue sa nature humaine. La création d'un espace politique – en ce qu'il rend possible la fondation d'un monde commun régi par le *nomos* – n'est pas le seul lieu véritable d'expression de la qualité humaine de l'homme. À côté de l'*Agora*, là où les hommes se reconnaissent mutuellement comme des citoyens, se trouve le jardin où les hommes sont ensemble sous l'horizon d'un monde commun « d'être ensemble ⁷ ».

Le problème de l'enseignement est de prendre en charge l'environnement du monde avec ses voisinages, avec ses rapports qui se construisent et donnent sens à ce voisinage. Cela permet de penser cet environnement, de lui donner une forme. Le jardin d'*Academos* qui origine la philosophie, aux yeux de certains hellénistes, s'efface au point de ne pas exister. Pour eux, la contemplation d'une grandiose architecture grecque, de temples, de théâtres, de portiques, situés au milieu de contrées montagneuses, efface la modestie des jardins, constructions trop fragiles, arrachées au monde héroïque grec. Le jardin, plus que les pierres assemblées pour un mur de la cité, est porteur d'une renversante intensité des forces élémentaires de la terre et du ciel.

La notion de frontière du jardin doit être repensée. Elle n'est pas une ligne de séparation, mais une relation mobile, un horizon mobile, une perspective mobile, *peras* (πέρας) en grec. Les Grecs ont observé que la limite *πέρας* n'est pas l'endroit où quelque chose s'arrête. Au contraire, à partir de là, quelque chose commence à être. Les Grecs pensaient à partir de cette

frontière et c'est elle qui marquait le début du chemin intellectuel et non sa fin. Demandons-nous : est-ce que le jardin, par *tradition* fermé, ne nous apparaît-il pas plutôt ouvert chez les Grecs ? Ces limites ne sont-elles pas davantage la réfutation d'un enclos ? Ne sont-elles pas la négation de la fonction de l'enclos qui limite le champ visuel ⁸ ?

Le concept du Jardin, le jardin comme concept, constitue l'énigme dans la géographie du paraître. Après avoir utilisé le mot « concept », il faudrait ajouter que les Grecs nommaient *horismos* (ορισμός) le concept lui-même c'est-à-dire la limite, *peras* (πέρας), l'endroit où quelque chose commence à être. Ce changement de *perspective* nous permet cependant d'avancer dans le concept de jardin. L'enseignement du jardin sera donc une pensée de la réalité comme interprétation, ceci supposant que toute interprétation n'existe qu'en tant que perspective. Il faut alors repenser l'enseignement du jardin. La forme du jardin, il nous faut l'élargir perpétuellement et essayer de comprendre qu'elle est toujours en devenir. Hérodote lui-même s'étonne d'avoir vu un *jardin nomade* caractéristique du peuple macédonien ⁹, parce que pour les gens de passage, tout jardin est effet de perspective, qui sans cesse modifie l'horizon. Pour Hérodote déjà se jouent les rapports entre des invariants sémantiques. Le langage indo-européen ne coïncidait pas pour la notion du jardin, si bien que la volonté de penser l'enclos *limité* paraît largement excessive et problématique ¹⁰. Les mots grecs signifiant le jardin, de *kepos* (κήπος), *alsos* (ἄλσος) à *lejmon* (λειμών) en passant par *hora* (χώρα) invitent à désigner l'*horizon*. L'horizon où nous trouvons notre lieu aporétique, sans issue, sans chemin assuré, sans route ni arrivée, sans dehors ni dedans. Le jardin figure cet horizon.

Certains possèdent un jardin pour se croire installés. Ils jouissent de leur installation, de leur jardin fermé qui leur donnent une arrogance insupportable. Tel est le cas des philosophes sédentaires. Ils n'ont d'autre but que de nous persuader de leur gloire et de leur certitude.

La cité grecque favorise des citadelles intérieures, des exercices spirituels, des sectes philosophiques, des prédications errantes, des promenades dans des jardins. Une forme de vagabondage. Promenade comme acte, comme politique, comme expérimentation, comme vie. Une promenade qui s'engage sur des chemins de la pensée, similaire à une herbe qui pousse en son milieu ¹¹. Une promenade qui est une promesse de rencontre.

L'enseignement du jardin s'inscrit dans l'étude de ce déplacement et de la rencontre. Se saisissant de la question du jardin, l'enseignement se tient d'emblée *hors* des catégories les plus immédiatement à même d'accueillir le thème central de l'*Agora*. La ville – l'*agora* que nous tenons pour la forme du cours universel des choses, objective nos pensées. Il faut alors établir un mouvement vers le dehors de la ville pour sortir de l'*Agora*, sortir dans le jardin.

Épicure enseignait : « C'est vers un petit enclos que se porte la richesse de la nature ¹² ». Mais la notion de frontière du jardin doit être entièrement repensée. Elle n'est pas une ligne de séparation, mais un horizon mobile. Ces limites ne sont-elles pas davantage la réfutation d'un enclos ? Ne sont-elles pas la négation de la fonction de l'enclos qui limite le champ visuel ?

Dans la mesure où le *jardin antique* est une *paideia*, une introduction à la réflexion qui signifie *l'humanité* et qui résume l'idéal grec de la perfection humaine du *κάλος και αγαθός* (beau et bon), il accomplit une sorte de rite de passage visant à éduquer par l'appropriation l'homme capable de faire face à la ville et à l'*agora*. L'objectif de l'enseignement du jardin est de faire de ces élèves des habitants d'une acropole, mais aussi de sa périphérie.

J'évoquerai pour finir l'histoire de Théagès, racontée par pseudo-Platon, dans un de ses dialogues apocryphes sur la nature du savoir. Démococos amène son fils Théagès, aspirant sophiste, chez Socrate afin de prendre conseil à propos de son éducation. Socrate propose de parler directement au fils et lui demande ce qu'il ferait s'il avait lui-même un fils qui souhaiterait devenir un bon peintre ou un bon musicien : « Que ferais-tu de lui et saurais-tu où l'envoyer, dès lors qu'il ne souhaite pas se mettre à l'école de ceux qui sont des experts en ces domaines ¹³ ? » Nos institutions respectives d'enseignement avec leurs experts : philosophes, artistes, théoriciens, permettent-elles de croiser les chemins des disciples ?

Le jardin commun de l'enseignement philosophique et artistique, ce jardin d'Academos qui incarne la douceur du peuple avant même les guerres homériques, est un jardin de rencontre et de résistance. Jardin qui nous rappelle que la seule raison commune (si elle existe) de la philosophie et de l'art, c'est la rencontre. Relativement à la condition d'enseignement philosophique aujourd'hui, nous constatons souvent que la philosophie ne consiste plus dans l'art de dialoguer et de rencontrer, mais dans l'art de commenter.

Les écoles d'art, héritières directes de l'Académie, gardent cette tradition du dialogue, des rendez-vous individuels au cœur de l'enseignement.

Et pour répondre à la question : qui est le géomètre ?

C'est peut-être un étudiant qui devient un dessinateur, un artiste, un jardinier, qui *measure* pour repousser les limites du monde, pour atteindre *l'horizon mobile*. Celui qui pose les bonnes questions au bon endroit, là où la rencontre philosophique et artistique est possible, là où résonne la rencontre avec la création, où le philosophe et le créateur résistent, à savoir dans le jardin.

Et pour cela à titre de contrepoint à la tentation nationaliste et fondamentaliste, je recommande d'ouvrir à nouveau le livre du savoir philosophique et de suivre les chemins de la pensée grecque pour autant que la brièveté de la vie nous permette d'oser ce type de répétitions audacieuses. Terminons ainsi par une citation de Plutarque, trouvée dans le dernier livre de G. Agamben :

La plupart des gens pensent que c'est seulement en parlant assis à une chaire ou en faisant cours sur un livre qu'on fait de la philosophie, mais ils ignorent jusqu'à l'existence de cette philosophie qu'on ne cesse de pratiquer en action et dans les œuvres et que nous avons sous les yeux tous les jours. [...] Socrate philosophait comme un compagnon de jeux et de banquets, au combat, jusque sur les marchés, et à la fin de sa vie, il fit de la philosophie en buvant le poison. Et il fut le premier à montrer que notre vie, en tout temps et en chacune de ses parties, aussi bien dans ce que nous éprouvons que dans ce que nous faisons, est toujours et en tout ouvert à la philosophie¹⁴.

NOTES

1. Selon différents témoignages, le nom de l'Académie est dérivé de celui de Hékadémos. D'autre part, Académos aurait été un Athénien qui révéla le lieu où Hélène était cachée (Aphidnée) et Hékadémos aurait été un compagnon laconien des Dioscures.
2. « Rendre la justice », cette expression est à entendre comme le fait de rendre l'enfant

et d'éviter ainsi la guerre avec Sparte.

3. Platon, *Phèdre*, 230 b, c. Pour faire vivre l'image du jardin d'Académos, ses alentours, caractérisés par une végétation généreuse que favorisait le fleuve Céphise, voir : André Motte, *Prairies et Jardins de la Grèce Antique. De la Religion à la Philosophie*, Bruxelles, 1975. p. 412. L'auteur insiste sur la dévotion aux Muses auxquelles Platon avait voué cet espace. Sont ainsi attestées, dès cette époque, les affinités étroites entre la philosophie et les arts.

4. Diogène Laërce, *Lacydes*, traduction Robert Genaille, 1933, Livre 4, section 60, ligne 2.

5. Gilles Deleuze, *La Condition de la philosophie*, in *Revue Chimères*, n° 8, mai 1990.

6. Entre l'assemblée des guerriers, l'assemblée des citoyens dans l'État oligarchique et l'Ekklesia démocratique qui s'assemble sur l'*agora*, il y a une continuité évidente. Car le débat politique constitue une lutte codifiée qui rappelle celle mise en œuvre lors des jeux funéraires et dont les différents concours organisés par la cité sont les avatars.

7. Dans *Les Lois*, le dernier dialogue de Platon, qui touche au problème de la meilleure constitution politique, trois personnages, un Athénien (Socrate, qui n'est pas nommé) un Crétois nommé Clinias et un Lacédémonien nommé Mégillos, partent de Cnossos, la ville de Minos, pour aller visiter dans la montagne Ida le jardin. Cet endroit mythique fait référence au mariage paradigmatique de Zeus et d'Héra. Ce jardin du mariage sacré et le temple de Zeus se présentent comme l'objectif à atteindre. Les amis sortent de la ville et se dirigent vers le jardin pour atteindre ensemble la vérité.

8. Malgorzata Grygielewicz, *Le Jardin grec, rencontre philosophique*, Éditions L'Harmattan, 2017.

9. Hérodote, *Histoire*, 4,181.

10. Il est vrai que le mot persan *pardēz*, voulant dire enclos, puis en grec ancien *paradeidos* (παράδεισος), apparaît pour la première fois chez Xénophon avant d'être repris dans *La Septante*.

11. Henry Miller disait que c'est toujours l'herbe qui a le dernier mot : « L'herbe n'existe qu'entre les grands espaces non cultivés. Elle comble les vides. *Elle pousse entre - parmi les autres choses*. La fleur est belle, le chou est utile, le pavot rend fou. Mais l'herbe est débordement, c'est une leçon de morale ». Cité in Gilles Deleuze,

Dialogues, avec Claire Parnet, Éditions Flammarion, Paris, 1977, p. 38.

12. Diogène Laërce, *La Vie des hommes illustres*, traduction personnelle, 10.12.1 τῆς φύσιος δ' ὁ πλοῦτος ὄρον τινὰ βαιὸν ἐπίσχει.

13. Platon, *Théagès, Œuvres complètes*, sous la direction de L. Brisson, Éditions Flammarion, 2008, p. 1885.

14. Giorgio Agamben, *Polichinelle ou divertissement pour les jeunes gens en quatre scènes*, Éditions Macula, 2017, p. 5.



ISABELLE ALFANDARY

Un Collège sans condition

Le Collège international de philosophie est une institution pas comme les autres. Peut-être n'est-il pas même à proprement parler une institution, pas ce qu'on entend habituellement par « institution ». Il est une anomalie institutionnelle. Fondé par décret de la présidence de la République française en 1983, il constitue un hapax dans l'histoire des institutions philosophiques : c'est la seule institution qui n'étant ni une université, ni un groupe de recherche bénéficie d'une dotation d'un État démocratique qui ne lui impose en retour aucune contrepartie, ni aucun contrôle. Combien d'États démocratiques dans le monde soutiennent-ils aujourd'hui des institutions philosophiques parfaitement indépendantes et totalement souveraines ?

Fondé il y a plus de trente-cinq ans, le Collège a connu des heurs et des malheurs, des périodes glorieuses, des moments de crise, mais il s'est maintenu avec une constance et une persévérance étonnantes en dépit des prophéties les plus pessimistes, de certaines attaques bien réelles. « Le Collège n'a que des amis » déclarait à l'occasion de son dixième anniversaire un Jacques Derrida ironique et un peu dépité. Sans doute. Mais le Collège a également pour lui – et Derrida ne l'ignorait pas – un atout qui explique sa longévité et sa vitalité dans un contexte institutionnel général pourtant difficile.

De quoi s'agit-il ? Le Collège est sans condition. Sa formule extra-ordinaire qui est loin d'être simplement rhétorique lui confère sa force, constitue sa chance.

Je connais le Collège depuis plus de vingt-cinq ans pour y avoir été successivement auditrice, responsable de séminaire extérieur, directrice de programme, présidente de l'Assemblée collégiale. Quelle que soit la place que j'ai pu y occuper, l'expérience du Collège m'a toujours paru frappée au sceau d'une radicale et incommensurable liberté.

Le Collège n'est ainsi ni un centre de recherche, ni un département de philosophie, ni une

association culturelle. Ce n'est d'ailleurs plus une association de droit privé depuis janvier 2014. Pour pouvoir bénéficier de manière pérenne de subventions de l'État, le Collège a été amené à rejoindre il y a quelques années une communauté d'universités – à laquelle son histoire est liée depuis sa fondation (Paris-Nanterre et Paris 8) – et d'associés (musées, bibliothèques, établissements publics), la COMUE Université Paris-Lumières. Cette mutation administrative du Collège en avait inquiété plus d'un en 2015. Elle s'est finalement passée en douceur et a permis au Collège de développer certaines collaborations fructueuses avec des musées (Louvre, Musée National de l'Histoire de l'Immigration, Beaubourg) et des établissements publics associés (Archives Nationales, Institut National de l'Audiovisuel).

Le Collège est un lieu ouvert comme il en existe peu dans le monde. Ouvert aux directeurs et directrices de recherche aux statuts professionnels divers, aux parcours de vie et de carrières différents, aux nationalités et aux langues multiples. Ouvert à un public composite et lui-même en constant devenir.

La proposition dont est né le Collège est simple. Elle est formulée au début du *Rapport bleu, sources historiques et théoriques du Collège international de philosophie*, récemment republié dans la « Collection Collège international de philosophie » aux Presses Universitaires Paris Nanterre :

*Dès lors, si nous proposons la création d'un Collège de philosophie, ce n'est pas d'abord pour marquer l'appartenance intégrale de cette institution à ce que nous croirions pouvoir d'avance déterminer comme sa destination ou son essence philosophiques. C'est, d'une part, pour désigner un lieu de pensée où se déploierait la question de la philosophie : sur le sens ou la destination du philosophique, ses origines, son avenir, sa condition. Pensée ne désigne pour l'instant, à cet égard, qu'un intérêt pour la philosophie, à la philosophie, mais un intérêt qui n'est pas d'abord, nécessairement, et de part en part, philosophique. C'est d'autre part, pour affirmer la philosophie et définir ce qu'elle peut être et doit faire aujourd'hui dans notre société au regard des nouvelles formes de savoir en général, de la technique, de la culture, des arts, des langages, de la politique, du droit, de la religion, de la médecine, de la puissance et de la stratégie militaires, de l'information policière, etc.*¹

Le Collège a été conçu comme le lieu où penser est exercer un droit que l'un de ses fondateurs, Jacques Derrida, a appelé à l'occasion de son premier séminaire au Ciph « le droit à la philosophie » et qu'il a ainsi glosé : « Qui a droit à la philosophie ? Qui en détient le pouvoir et le privilège² ? » Ce droit est *de jure* aussi bien que *de facto* reconnu à toutes et tous. Le Collège a été conçu à cette seule fin. Ce droit ainsi que les fondateurs du Collège l'ont compris et souhaité

est un droit dont la prérogative n'appartient à personne, dont le privilège doit à chaque instant être interrogé et remis en question. Il échoit aussi bien à celles et ceux qui viennent suivre des enseignements et des activités, qu'à ceux et celles qui y mènent leurs directions de programme. Ces positions asymétriques sont d'ailleurs sans cesse appelées à être permutées, transformées l'une par l'autre. Le Collège se veut un lieu ouvert, le plus ouvert possible. Les cinquante-deux membres de l'Assemblée collégiale, basés en France et à l'étranger, sont élus pour 6 ans sur un projet de direction de programme. Aucune condition d'âge (de majorité, ni de forclusion), de nationalité, ni de titres universitaires n'est requise pour devenir directeur/directrice de programme. Le Collège est à ma connaissance la seule institution au monde à fonctionner de la sorte. Les rédacteurs du *Rapport bleu* l'entendaient bien de cette oreille : « il y va de l'originalité, de la force et du rayonnement de cette institution, la seule de ce type en France et peut-être au monde ³ ». Certes chaque projet de programme est scruté et sans doute apprécié selon des critères scientifiques de cohérence et d'originalité qui ne sont pas eux-mêmes sans relever de déterminations particulières. Mais l'état civil, l'origine, le niveau d'études des candidats à la direction de programme ne sont pas pris en considération. Cette formule de l'inconditionnalité est une manière de ne pas préempter l'intérêt, de ne pas insulter l'avenir d'une élaboration de pensée, d'une contribution créative de recherche.

Inséparable de sa formule d'inconditionnalité, le désir des directrices et des directeurs de programme est le véritable moteur de l'institution qui fonctionne certes avec quelques principes de fonctionnement internes et quelques exigences administratives mais laisse essentiellement ouverte la possibilité de parler, d'échanger, d'inventer, d'écrire, de proposer, de penser. Le Collège n'a pas été créé « contre ». Sa proposition est foncièrement affirmative. Plus que jamais, il est un lieu indispensable d'élaborations, de créations, d'inventions, de débats, d'engagements et pourquoi pas de différends parfois inévitables.

À l'heure de l'évaluation généralisée et de l'exigence d'excellence, le Collège se tient à distance autant que faire se peut de toute logique normative ou productiviste. Cela ne l'empêche pas – bien au contraire – de susciter une foule de projets scientifiques novateurs et ambitieux. Le pari qu'a fait le Collège depuis sa création en 1983 est que la liberté est la condition inconditionnelle de l'exercice de la pensée. Il a été imaginé par ses fondateurs et les générations de directeurs et directrices de programme qui s'en sont saisis comme lieu de l'exercice délibéré d'une indétermination et d'une ouverture « que nous désignons, affirment les auteurs du *Rapport bleu*, dans ce contexte, par le mot de *pensée* ⁴ ».

À cet égard, le Collège a pris longtemps avant les lois de programmation le contre-pied de toute politique d'évaluation et d'orientation de la recherche et de la création. En matière de recherche, la liberté pleine et entière de chacun s'impose. L'encadrement de la recherche participe de ce que Kant désignait comme un usage privé de la raison, d'une raison sous tutelle des injonctions institutionnelles et étatiques. Or le savoir le plus disruptif aussi bien que les découvertes les plus originales de la science résultent d'un processus qui ne saurait être décidé d'avance, ni contraint : les auteurs du *Rapport bleu* ont, comme d'autres avant eux, parié sur les effets aussi inattendus qu'incalculables de la *libido sciendi*. La liberté dont disposent au Collège les directeurs et directrices de programme est totale : elle est la condition de possibilité de l'exercice public de la raison dont parle Kant dans « Was ist Aufklärung ? » (1784) : « Or pour répandre ces lumières, il n'est besoin de rien d'autre que de la *liberté* ; de fait de sa plus inoffensive manifestation, à savoir l'*usage public* de la raison et ce, dans tous les domaines ». C'est l'exercice de cette liberté qui permet notamment l'émergence d'objets philosophiques nouveaux. Un lieu tel que le Collège est pour cette raison aujourd'hui plus que remarquable, – indispensable dans le paysage de la recherche non pas seulement française mais mondiale.

Au Collège, les directrices et directeurs de programme sont libres de définir leurs sujets de recherche – ce que dans notre jargon, nous appelons « leurs directions de programme » ; les thématiques de leurs séminaires ne sont soumises à l'approbation d'aucun tiers. Les directrices et les directeurs de programme ne s'autorisent que d'eux-mêmes. Ce qui n'empêche pas une collégialité bien réelle, parfois même conflictuelle.

Le Collège n'appartient pas – loin s'en faut – aux seul.e.s directeurs et directrices de programme. Il appartient aussi bien à ses auditrices et ses auditeurs. Le public du Collège est hétérogène : il est jeune et moins jeune, composé d'étudiants, de professeurs, de chercheurs, de curieux, de spécialistes aussi bien que de néophytes. Il est sans condition d'inscription, d'acquiescement de droits. Les directrices et directeurs de programme ne savent jamais précisément à qui ils s'adressent. Ils font face à une assistance entièrement composée d'auditeurs libres. Cette situation d'adresse dont le Collège n'a certes pas l'exclusivité est aussi déstabilisante qu'intéressante.

Le Collège ne délivre pas de diplôme ; celui qui a eu cours un temps n'était pas reconnu comme un titre universitaire à part entière. Le Collège relève d'une transmission d'un autre type que celui qui se pratique à l'Université. L'enseignement qui y est proposé n'est pas

l'objet d'une vérification de connaissance, n'est sanctionné d'aucune reconnaissance symbolique. Le Collège se veut un lieu de savoir et de recherche à mi-chemin entre les institutions d'enseignement et de recherche et la société : il occupe délibérément un espace médian, voire marginal, interstitiel, voire interlope auquel il contribue à donner forme.

Le Collège a été pensé comme un espace où des enseignements, des activités, des projets peuvent s'inventer. Le formidable appel à l'imagination scientifique et créative que représentent sa proposition et sa formule n'échappe pas à ses partenaires. Tout au long de mon mandat de présidente de l'Assemblée collégiale, j'ai été frappée par le fait qu'alors même que les moyens du Collège étaient limités, les partenaires que nous sollicitions, aussi prestigieux soient-ils, étaient désireux de collaborer avec nous. Je me suis souvent demandée pourquoi. Sans doute les raisons de cet enthousiasme à travailler avec le Collège sont-elles la conséquence de notre histoire prestigieuse, peut-être de l'originalité de nos propositions de travail. Mais la raison profonde de cet engouement pour le Collège tient aussi aux effets puissants de la liberté dont naissent toutes nos réalisations. Au Collège, tout ou presque est permis : créer un groupe de recherche international et interdisciplinaire, donner carte blanche à un artiste contemporain pour monter une soirée en forme de performance sur l'œuvre d'un philosophe, organiser des promenades philosophiques dans un musée, engager des débats autour de sujets philosophiques avec des adultes autistes, nouer des liens avec des institutions françaises et internationales, animer une émission de radio, etc. Dans tous ces cas, le désir de chacun et la volonté de l'assemblée collégiale sont essentiels à la réalisation d'actions hors normes et hors les murs.

Le Collège s'engage dans la Cité : il se veut de plain-pied dans le monde. Le contemporain est son objet autant que son sujet. Il va au-devant de nouveaux publics, se mêle de ce dont traditionnellement l'institution philosophique ne s'occupe pas.

Le Collège s'est fixé pour lui-même une double mission : celle de s'engager dans la pensée comme expérience et de se situer dans le contemporain. D'inspiration lointainement mais résolument kantienne, l'acte de naissance du Collège – son *Rapport bleu* – réaffirme que la philosophie ne peut se détourner de ce qui l'entoure, doit engager et interroger sa pratique. C'est la raison pour laquelle les thématiques de recherche n'ont cessé de se transformer depuis sa création. Des questions neuves ou encore marginales tendent à se formuler au fil des directions de programme. La thématique de l'archive, celle du climat ont émergé dans les

dernières années pour donner lieu et forme à des projets collaboratifs d'envergure internationale. Le Collège a la faculté de générer et de fédérer autour de lui des réseaux de recherche plus nombreux et plus anciens que lui : la légèreté de sa structure et la simplicité de son fonctionnement interne, l'originalité de ses propositions transversales lui donnent une acuité et une plasticité réelles dans l'identification, le montage et la direction de projets même très ambitieux. Tel a été le cas du « Projet Archive » développé entre 2017-2020 et soutenu par la COMUE Université Paris-Lumières. Visant la mise en rapport entre théorie et pratique, ce projet a consisté à réunir autour d'une problématique inscrite au cœur du projet du Collège des praticiens et des théoriciens de ce qui s'appelle les archives – ou encore de ce que les philosophes avec leur tendance incorrigible à l'abstraction conceptuelle désignent du singulier « archive ». Durant trois ans, à raison de trois séminaires par année, archivistes venus de grandes institutions archivistiques, muséales et patrimoniales françaises et internationales (Musée du Louvre, Académie des Sciences, Archives nationales, Archives diplomatiques, INA, Musée national de l'histoire de l'immigration, IMEC, etc.), philosophes, historiens, sociologues, critiques littéraires, psychanalystes issus du Collège ou d'autres institutions se sont retrouvés pour évoquer des problématiques techniques et politiques liées aux archives à l'ère contemporaine. Un livre – *Dialoguer l'archive*, co-écrit par les membres du groupe, paru aux éditions de l'INA en 2019 – et un colloque international « Défis de l'archive : rencontres internationales » qui s'est tenu aux Archives nationales et au Collège de France en janvier 2020, sont nés de ce groupe de travail.

Que fait-on au Collège ? De l'enseignement, de la recherche, – de l'enseignement immédiatement issu de la recherche, de la formation et de l'auto-formation à la recherche – des expériences, voire des expérimentations dont les auteurs du *Rapport bleu* présentaient avec raison qu'elles pourraient le cas échéant s'avérer artisanales : « L'attitude spéculative et l'expérimentation artisanale trouveront ici le lieu le plus accueillant pour leur cohabitation ⁵ ». Il n'y a qu'à feuilleter le programme papier ou électronique du Ciph pour se convaincre que ce vœu n'est pas resté lettre morte. Les directions de programme, les séminaires couvrent des champs pointus ou obliques, revisitent des problèmes anciens ou mettent en avant – au risque de certains errements, de la rencontre de certaines impasses – des « objets » nouveaux. Les avancées du savoir et la créativité de la pensée sont à ce prix que le Collège a eu le mérite de reconnaître avant même de voir le jour : « Ce Collège ne serait pas un *établissement*, une institution immobilisée dans laquelle on chercherait à couvrir des

domaines reconnus par des programmes assurés de leur efficience, de leurs performances et de leur productivité. Ce sera plutôt un lieu de provocation, d'incitation à la recherche, d'exploitation spéculative ou expérimentale, de propositions et de stimulations dans des directions nouvelles ⁶ ».

Les enseignements occupent au Collège une place centrale et se déclinent de plusieurs manières : séminaires, colloques, samedis du livre, grandes conférences. Mais les enseignements ne sont pas le tout de la transmission du philosophique ou autour du philosophique. Le Collège n'a pas cessé depuis sa création de réfléchir à de nouvelles modalités d'intervention et d'incursion dans le champ culturel, artistique et social, à investir des lieux hors les murs des salles de classes, d'aller au-devant de spectateurs dans des salles de cinéma (les Écrans philo), des salles de théâtre ou de danse (les Bords de plateaux), dans les musées (les Promenades philosophiques). Ces formules sont l'occasion d'expériences parfois périlleuses pour ceux qui s'y prêtent mais toujours enrichissantes. Je pense notamment aux soirées de la Philo au musée mises en place au Centre Georges-Pompidou qui étaient l'occasion pour les directeurs et directrices de programme qui le souhaitaient de commenter des œuvres d'art contemporaines ou d'imaginer des parcours de visite, répondant par-là aux vœux formulés en leurs temps dans *Le Rapport bleu* : « Liberté, mobilité, inventivité, diversité, voire dispersion, tels seraient les caractères de ces nouvelles "formations" philosophiques ⁷ ». Une telle expérience était pour chacun une chance aussi bien qu'un risque. Celui d'investir des espaces inconnus au point d'en perdre ses repères, de se laisser désorienter dans son discours, ses habitudes de pensée.

Ces nouvelles incursions obligent le philosophe à remettre en question un certain type d'autorité (fondamentaliste, transcendante ou ontologique) qui s'accommodait parfois d'une certaine extériorité (et donc d'une relative incompétence) au regard de tel ou tel champ de savoir déterminé ; elles l'obligent à changer en tout cas de style et de rythme, parfois de langue, sans pour autant renier la philosophie et sans croire à sa pure et simple invalidité. Sans cesser de s'interroger sur le sens et la destination de la philosophie et de ce qui continue à s'affirmer sous ce nom, le philosophe semble devoir aujourd'hui transformer ses modes de questionnements pour répondre aux provocations et aux attentes venues de lieux encore ignorés, le plus souvent, des institutions philosophiques, exclues par les problématiques qu'elles reconnaissent et légitiment ⁸.

Le Collège est le lieu où s'exposer aux limites de ce que l'on sait, de ce que l'on peut faire, où

tenter des expériences de pensée nouvelles nées de mises en situation inédites ou singulières. De ces rencontres peuvent naître des pistes de recherche auxquelles on n'avait pas songé.

La collégialité est l'un des piliers du Collège, avec l'internationalité et l'intersectionnalité. Les débats peuvent y être âpres. La mémoire orale désormais intégralement numérisée et accessible⁹ ou l'archive éditoriale – ainsi le colloque « Lacan avec les philosophes » (1990) qui est sur le point d'être republié dans la collection Collège international de philosophie – porte l'empreinte de différends qui n'étaient pas de pure forme, mais attestent de l'expression de positions parfois inconciliables sur des problèmes théoriques ou de filiation qui secouent l'Assemblée collégiale et auxquels elle ne répond pas nécessairement d'une voix unanime. Cette culture du débat au risque du dissensus est aussi inscrite dans l'histoire du Collège depuis sa fondation.

Le Collège peut beaucoup, mais ne peut rien sans un minimum de moyens matériels. La recherche requiert du temps. La perte des décharges-horaires dont ont pu bénéficier des directeurs et directrices de programme professeurs dans le secondaire jusqu'au début des années 2010 – et qui n'a pu à ce jour et malgré nos tentatives répétées être compensée par aucun dispositif alternatif – empêche nombre de membres de l'Assemblée collégiale de pouvoir diriger leurs programmes dans des conditions normales. Ce point n'est pas de détail : le Collège international de philosophie est lui-même historiquement lié à une association fondée par Jacques Derrida en 1974, le GREPH (Groupe de Recherches sur l'Enseignement Supérieur Philosophique), créée pour défendre l'enseignement de la philosophie et la possibilité pour les professeurs du secondaire de poursuivre leurs recherches. Cette mission est d'ailleurs inscrite noir sur blanc dans le *Rapport bleu* :

La pensée la plus rigoureuse et la plus créatrice y serait représentée en la personne de ceux qu'on appelle des penseurs, des philosophes, des savants, des écrivains, des artistes, certes, mais aussi des analystes ou des praticiens compétents dans les domaines les plus divers, du droit à la médecine, de l'informatique à la stratégie militaire, de l'industrie et du commerce à l'urbanisme, etc. Les activités du Collège seront ouvertes à tous. Elles seront à la fois de recherche et de formation à la recherche pour étudiants ou non-étudiants, universitaires ou enseignants du secondaire et du primaire, qui obtiendraient de leur administration les moyens de se libérer à cet effet, dans certaines conditions à préciser, d'une partie de leurs obligations d'enseignement. Ce dernier point est capital et il répond à une demande autant qu'à un besoin profondément ressenti par les enseignants¹⁰.

Tous les professeurs, qu'ils soient professeurs des écoles, certifiés, agrégés, aujourd'hui

contractuels de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, enseignants-chercheurs ont également leur place au Collège. La seule différence entre eux est que certains – enseignants du supérieur et des grands organismes de recherche – disposent dans le cadre de leur activité professionnelle du temps nécessaire à l'exercice de ce besoin également reconnu à tous les autres. Le besoin que nous ressentons tous de pouvoir libérer du temps pour la recherche et la formation à la recherche, selon la subtile distinction du *Rapport bleu*, est reconnu et soutenu par le Collège depuis sa création. Le dispositif des décharges – ou tout autre dispositif alternatif produisant les mêmes effets – est et reste consubstantiel du projet et de la vocation du Collège.

L'intersectionnalité que promeut et pratique le Collège depuis près de quarante ans n'est pas une simple interdisciplinarité. La notion de « limitrophie » externe et interne à laquelle recourent les auteurs du *Rapport bleu* entraîne un questionnement de type philosophique sur des disciplines plurielles, dont la philosophie. Ce qui est en jeu, c'est la mise en question de la philosophie comme discipline et du philosophique dans sa souveraineté disciplinaire :

*Le recours philosophique n'a plus dans ce cas sa forme classique hiérarchisante : arbitrage d'une instance ontologique ou transcendante légiférant sur des questions de possibilité, etc. Ce qui se cherche maintenant, c'est peut-être un autre style philosophique et un autre rapport du langage philosophique aux autres discours (plus horizontal, sans hiérarchie, sans recentrement radical ou fondamental, sans architectonique et sans totalisation impérative). Sera-ce encore un style philosophique ? La philosophie survivra-t-elle à l'épreuve de ces nouveaux savoirs, de cette nouvelle topologie des limites ? Ce sera l'épreuve et la question même du Collège*¹¹.

Les fondateurs ne s'y sont pas trompés. La résistance du philosophique à son exposition au dehors, dans la friction avec les autres disciplines, les autres discours et pratiques y compris sociales, artistiques et culturelles n'est ni simple à surmonter, ni à dissiper une fois pour toutes. Elle est constamment en jeu et en question au sein de l'Assemblée collégiale, dans les activités collégiales aussi bien qu'individuelles des directeurs de programme, philosophes de formation ou non. Cette mise à l'épreuve de l'hospitalité mais plus encore de l'hégémonie du philosophique face à l'étranger est une épreuve nécessaire pour une société démocratique aussi bien que pour l'avenir de la philosophie elle-même. Loin de l'affaiblir, la formule du Collège permet aux philosophes et aux autres d'interroger leurs impensés disciplinaires et leurs points aveugles institutionnels. Ce n'est pas par hasard que les auteurs du *Rapport bleu*

renvoient en plusieurs endroits de leur propos au texte du *Conflit des facultés* (1798) où Kant note que si la philosophie est considérée comme la reine des facultés, le département de philosophie est soumis aux disciplines représentant le pouvoir d'État, en l'espèce la théologie, le droit et la médecine. C'est ce « paradigme kantien » que le Collège, institué et subventionné par l'État, entend interroger : « une certaine hégémonie du philosophique va de pair avec le confinement, voire la répression de l'enseignement et de la recherche philosophiques par la société civile ou par l'appareil d'État ¹² ». On comprend que certains gardiens – philosophes ou non – du temple de l'histoire de la philosophie n'aient pas tous vu d'un bon œil la création du Collège. Le Collège est pourtant tout sauf une menace pour la philosophie institutionnelle. Il est à côté de l'université, ne vient en rien la concurrencer. Tout au plus vient-il l'enrichir du déplacement et du dialogue qu'il lui adresse.

Le Collège est le lieu de l'*entre*. Il est à l'articulation des disciplines, des vies. C'est le sens de directions de programme qui ne durent qu'un temps et ne sont pas renouvelables. Celles-ci offrent à ceux et celles qui en bénéficient la possibilité de s'en servir comme d'un tremplin à une recherche, à une reconversion thématique au sens le plus littéral du terme. Le Collège est un lieu de passage, l'occasion d'un déplacement possible, de ce que les auteurs du *Rapport bleu* appellent un « transfèrement ». Il est le lieu où critiquer et reposer la question de l'universel à nouveaux frais. Au Collège s'inventent des rythmes et des formes pour la pensée, se renégocient des styles philosophiques et de styles de vie individuels et collectifs.

Que peut le Collège aujourd'hui ? C'est la question qui est posée à une Assemblée collégiale dont la moyenne d'âge est actuellement celle de l'institution (un peu moins de quarante ans). On ne peut que se réjouir de ce rajeunissement. Les directrices et directeurs de programme actuels n'ont pas connu les premiers temps de l'institution, la culture ni les conflits qui ont scandé les débuts du Collège. Ils investissent à leur tour une institution qu'il leur appartient de faire vivre selon leurs désirs et les moyens qu'ils se donneront. Que veut le Collège ? C'est la question à laquelle chaque génération a eu à répondre. Se réinventer, s'approprier un lieu ouvert et libre en prenant appui sur ce que près de quarante ans de pensées et d'expériences leur ont transmis. Inconditionnellement.

NOTES

1. François Châtelet, Jacques Derrida, Jean-Pierre Faye, Dominique Lecourt, *Le Rapport bleu*, Paris, Éditions des Presses universitaires de Nanterre, 2019, p. 31.
2. J. Derrida, *Du Droit à la philosophie*, Paris, Éditions Galilée, 1990, p. 10.
3. *Le Rapport bleu*, *op.cit.*, p. 49.
4. *Ibid.*, p. 37.
5. *Ibid.*
6. *Ibid.*, p. 37.
7. *Ibid.*, p.35.
8. *Ibid.*
9. Les enregistrements des séminaires et colloques du Collège international de philosophie sont librement consultables sur les bornes INA partout en France dans les bibliothèques et médiathèques, notamment à l'Inathèque (Bibliothèque Nationale de France) et à l'IMEC (Caen). Liste des lieux de consultation : <http://www.inatheque.fr/consultation/services-de-consultation.html>
10. *Ibid.*, p. 52.
11. *Le Rapport bleu*, *op. cit.*, p. 46.
12. *Ibid.*, p. 48.

From Whom I learned. From Whom we learned:
From Whom I was taught. From Whom we were taught:
Photos from all Sharings/Teachings/Learnings - INDIVIDUAL SMUGGING CEREMONY



Infinir l'apprentissage.
Entretien avec
Jean-Christophe BAILLY

conduit par Vanessa BRITO

Jean-Christophe Bailly a su trouver dans l'essai une forme d'écriture « extensible » qui déborde les genres littéraires et les formats académiques pour mieux explorer toutes les résonances de son phrasé. Il y avance par rebonds et ricochets pour tenter d'amplifier le mouvement de sa phrase et toucher à ce qui échappe à son propre élan.

Cette amplification du sens, générée par tout ce qui peut faire accident dans la méthode – une anecdote, un détour, une glissade –, lui permet d'élargir la gamme des êtres, des présences et des voix que son écriture est en mesure de relever.

Comment cet écrivain qui affectionne les logiques de rebonds et de ricochets a-t-il conçu son enseignement ? Est-il aussi indiscipliné et errant que son écriture ?

Professeur pendant près de 20 ans à l'École de la nature et du paysage de Blois, J.-C. Bailly raconte à *Rue Descartes* comment l'élaboration de son enseignement s'est confondue avec le travail de définition de l'école qui l'a accueilli. À l'heure où les écoles d'architecture, d'art et de design s'alignent sur la grille LMD, créent des troisièmes cycles et des unités de recherche, il rappelle ici l'importance de soustraire la recherche artistique au monde des experts et de défendre, contre la logique des résultats, la possibilité de laisser la place au tâtonnement, d'infinir les apprentissages et de se détourner de l'exploitation des acquis.

Rue Descartes : Vous avez enseigné pendant près de vingt ans à l'École de la nature et du paysage de Blois. Enseigner le paysage n'est pas enseigner une discipline, cela donne la possibilité de traverser plusieurs champs d'études et d'en faire, comme vous le dites, « une véritable fabrique d'enchevêtrements ». Comment avez-vous inventé votre enseignement ?

Jean-Christophe Bailly : L'école venait d'être créée et, comme l'école se faisait, le travail de définition de mon enseignement était partie prenante du travail de définition de l'école tout entière. J'ai fait cela avec des gens très ouverts et avec un directeur formidable qui avait eu l'idée utopique d'ouvrir l'arc des possibilités entre un apprentissage technique et une culture esthétique et sensible. J'ai été engagé pour ouvrir un cours qui était l'équivalent de ce qu'est, dans les écoles d'architecture, le cours de culture générale, mais avec l'idée de le raccorder plus précisément à la question du paysage. Il s'appelait un peu pompeusement, « Histoire de la formation du paysage et de ses représentations ». Dans mon esprit, le mot « formation » était à prendre au sens strict : une approche historique et critique, une interrogation sur ce qui a formé le paysage tel qu'on le voit et le fréquente et tel que les étudiants de l'école, en sortant, seront amenés à y intervenir. Le cours était scindé en deux années. La première année, les étudiants travaillaient plutôt sur des problématiques urbaines. Je leur racontais l'histoire de l'apparition et du développement des villes, en partant d'avant les villes, des cavernes jusqu'aux cités d'aujourd'hui. Je me servais beaucoup de l'anthropologie, de la littérature et de certains schèmes philosophiques. La ressource était toujours de prendre des généalogies extrêmement longues, de partir toujours d'avant, d'un temps où ce qui est venu n'existait pas encore. Pour comprendre une maison, il faut partir d'un monde où il n'y a pas de maison ; pour comprendre la ville, il faut imaginer un monde où la ville apparaît, et ainsi de suite. L'année suivante, ils travaillaient sur ce qu'on appelle « le grand paysage », c'est-à-dire sur tout sauf la ville : la nature vierge, la haute montagne ou la forêt, et là j'abordais des problèmes davantage liés à la relation de l'homme à la nature et à l'agriculture. Je ne suis pas agronome, mais l'agriculture est aussi une culture et une relation au monde. Il s'agissait de voir comment à chaque étage de la fusée humaine correspond un stade de développement de l'agriculture qui est différent d'une région à l'autre. On peut

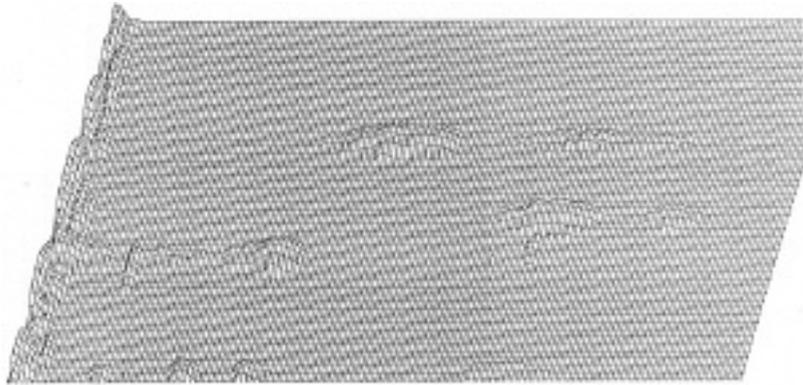
dire que mon cours relevait en partie de l'histoire, de la géographie et de l'histoire de l'art, avec un fond de réflexion plutôt philosophique.

R. Descartes : Je n'ai jamais assisté à l'un de vos cours, mais je vous imagine raconter une histoire, celle du découpage foncier ou de l'espace public, en partant volontiers d'une anecdote et en procédant par ricochets. Avez-vous enseigné comme vous écrivez ? Enseigner, c'est aussi chercher à raconter autrement ?

J.-C. Bailly : Absolument. Le travail à Blois et les interventions que j'ai faites dans plusieurs écoles, surtout à l'École de la photographie d'Arles, m'ont donné l'habitude de la parole adressée, cours ou conférence. J'ai appris là l'importance de la narration, du fait de conter, raconter. Afin de maintenir l'attention, mais en fait je n'y pensais même pas, c'est spontanément que j'illustrais mon propos avec des récits ou des anecdotes. Mon point de départ était souvent une image. Je les photocopiais toutes avant le cours, ce qui me contraignait à les choisir de façon assez sévère. Je commençais toujours par deux d'entre elles : la première montrait un aborigène dessiné au début du XIX^e siècle par un ingénieur qui fut parmi les premiers explorateurs de l'Australie. Le dessin est très beau.



Devant un paysage vide, inviolé, inexploré, celui des *Blue Mountains*, l'aborigène est assis tranquillement, sur le côté, contemplatif. Ce sont les schèmes de représentation occidentaux, mais en même temps il y a dans ce dessin un respect du regard indigène. Je leur montrais aussi un sonogramme, la traduction graphique d'une séquence sonore, en l'occurrence une phrase dite par un comédien. Je leur expliquais que si on prenait un autre comédien, ou modifiait un mot dans la phrase, ou même reprenait le même texte et le même comédien mais avec un accent ou un rythme légèrement différent, le sonogramme ne serait pas le même. Ce qui m'amenait à introduire mon idée principale qui est celle du phrasé, du paysage comme un phrasé, avec une infinité de couches et de locutions qui finissent par aboutir à la « phrase » qui



correspond à la surface visible. Ce qui est assez étonnant dans l'histoire du paysage, même si les changements sont colossaux, surtout depuis la révolution industrielle et encore plus au cours des trente dernières années, c'est qu'il y ait quand même des invariants. Par exemple, c'est la relation que les hommes d'autrefois ont créée entre le lieu où ils campaient et un gisement nourricier proche qui a d'abord fait apparaître la sente, d'où viennent ensuite le chemin, puis la route, et ainsi de suite. Mais ce que l'avancée technique créée n'efface

pas systématiquement ce qui précède. On a donc un étagement qui fait que tout paysage est extrêmement composite. J'ai essayé de les rendre sensibles à cela.

R. Descartes : Votre enseignement a été accompagné d'un travail d'édition. Depuis 2003, vous éditez les *Cahiers de l'École de Blois* dont un des numéros a justement été consacré à « L'enseignement du paysage ». Vous y insistez sur ce que vous venez de dire, sur l'idée qu'une réflexion sur les manières d'enseigner le paysage suppose que l'on s'interroge d'abord sur ce qu'enseigne le paysage lui-même. Pouvez-vous préciser ce qu'il faut entendre par une « pédagogie du paysage » ?

J.-C. Bailly : Je venais du monde de l'édition avant d'enseigner. C'est même ayant perdu mon travail dans l'édition que j'ai trouvé ce métier. Le directeur tenait, et je crois qu'il avait raison, à ce qu'une publication émane de l'école. À l'époque, il y avait déjà les *Carnets du paysage* de l'École de Versailles, qui sont thématiques. Il fallait donc faire autre chose. L'idée que j'ai eue, c'était d'indexer davantage la revue sur le métier de paysagiste et de la considérer comme une sorte de brouillon ouvert de l'école. C'est pourquoi j'ai tenu à ce que des étudiants collaborent à la revue. En partant de quelques diplômés de fin d'études intéressants, on arrivait à définir un thème, ou plutôt un pôle de réflexion. Aux collaborations des étudiants, s'ajoutaient les collaborations des enseignants de l'école mais aussi, bien sûr, celles d'auteurs extérieurs, anthropologues, géographes, écrivains, philosophes, etc., à qui je demandais des contributions en rapport avec le dossier.

Pour *L'Enseignement du paysage*, je m'en souviens très bien, le titre était volontairement ambigu. Cela voulait dire comment on enseigne le paysage mais aussi ce que le paysage lui-même enseigne. Je préférais cette ambiguïté à « la leçon du paysage », qui a un côté prétentieux. Les deux sens dans lesquels on peut prendre « l'enseignement du paysage » se rejoignent dans la problématique même de l'école. On essayait de former les étudiants, et c'était spécifiquement le rôle de mon cours, à devenir extraordinairement attentifs à tout ce qui fabrique, anime, excite le paysage dans son existence. On leur apprenait à ne rien laisser de côté, à ne pas arriver sur le terrain avec une grille de lecture

préconçue. Il y avait quelque chose d'anti-technocratique dans la logique de l'école. On nous l'a fait payer, d'ailleurs, mais c'était assumé. J'encourageais donc les étudiants à être à l'écoute du paysage. Car c'est le paysage lui-même qui produit le sens, la chose qui est à comprendre et à interpréter. Je reviens sur cette idée du phrasé. La phrase du paysage, il faut savoir la lire et elle est écrite ou plutôt traduite simultanément en plusieurs langues : celle du géologue, celle de l'agronome, du paysan, du peintre, etc. On ne demandait pas aux étudiants de maîtriser toutes ces matières, mais d'avoir à l'esprit leur existence et leur enchevêtrement. Cela a donné de très bons résultats, notamment des diplômés consacrés au monde rural où l'on voyait cette curiosité générique ou générale, disons. Il y a eu d'ailleurs une évolution au sein de l'école. Au début, presque tous les diplômés étaient urbains, puis il y en a eu de plus en plus tournés vers le monde rural. Il y avait tout un travail de sensibilisation et l'essentiel de l'enseignement revenait à cela, développer jusqu'à l'impossible la curiosité, l'attention. C'est difficile parce qu'on s'aperçoit que les cadres de formation et les idéologies sont extrêmement présents et prégnants.

R. Descartes : Vous avez parlé de l'École de Blois comme une école du regard, où l'on apprend à regarder l'existant avant d'y intervenir. Cela me fait penser à la tâche que Bergson accordait à la philosophie : l'élargissement de la perception qui est à l'origine même de ce qu'on peut concevoir. En ce sens, percevez-vous votre enseignement comme un enseignement philosophique ?

J.-C. Bailly : Je ne nie pas qu'il y ait un rapport de ce que j'écris et de ce que je raconte avec des questions philosophiques. J'ai lu de la philosophie, j'ai des amis philosophes, mais je vois bien qu'ils ont une habitude du corpus philosophique pris dans son ensemble que je n'ai absolument pas. Très grand, trop grand est le nombre des auteurs que j'ai à peine lus et j'en ai un peu honte. Quand je vais dans un colloque de philosophie, je prends des notes comme un étudiant, parfois aussi je m'ennuie et fais des dessins, mais je suis obligé de rester très modeste. Mais il est vrai aussi qu'en abordant des schèmes du paysage comme l'horizon, le lointain, les formes de l'habitat, mon approche est devenue plus

philosophique que je ne le soupçonnais au départ. Si on prend une question comme celle de l'horizon, du proche et du lointain, si on l'aborde en y incorporant l'aspect visuel, si on ajoute cela à l'histoire de l'art, puis si on prend une phrase du plus célèbre paysagiste français, Michel Corajoud, qui dit que le paysage, c'est l'endroit où le ciel et la terre se touchent, le commentaire qu'on lance à partir de ça devient forcément philosophique. Mais philosophique d'une manière générique, presque spontanée.

R. Descartes : Mais quand vous parlez de l'essai comme une écriture extensible, on peut dire que vous cherchez à élargir le champ de l'écriture philosophique...

J.-C. Bailly : Oui, bien sûr. Il y a cette idée que ce qui est pensé ou que ce qui se conduit comme une mise en forme théorique peut et peut-être même doit aussi se conjuguer comme écriture. Et qu'inversement l'écriture, contrairement à une certaine vulgate, s'enrichit en étant innervée par des traits qui viennent de la philosophie et qui ont à voir directement avec le concept. Il ne s'agit certes pas d'établir une sorte de voie moyenne, mais de multiplier les contacts, les injections, les greffes.

R. Descartes : Je pensais à quelqu'un comme Benjamin, qui a cherché à ouvrir l'écriture philosophique à la quotidienneté de l'expérience en s'écartant de la philosophie instituée...

J.-C. Bailly : La forme de pensée vers laquelle se dirigeait Benjamin n'était pas aux normes de l'Allemagne académique des années vingt. Dans le fond c'est presque une chance qu'il n'ait pas été habilité à entrer dans l'institution universitaire. Du coup, il en a tiré toutes les conséquences et a ouvert l'éventail de ses capacités créatrices, son imagination théorique a été libérée. Le manche tenant cet éventail, c'était précisément la question de la ville, l'histoire du développement de son pouvoir de condensation. La pensée de Benjamin est sans doute celle avec laquelle je suis le plus familier. On a l'impression quand on le lit qu'il n'y a pas de cloisons, qu'il n'y a pas de séparation possible entre une sensation

et une pensée. Et il en va bien ainsi quand on marche dans la ville : on sort dans la rue, il se met à pleuvoir et on a une sorte de petite pensée. Elle peut être liée à la pluie, ou à une femme qu'on est content de revoir, ou à un chat qui est à l'abri devant la porte d'en face. Cette petite pensée n'est ni éliminable, ni minable. Elle fait partie d'un énorme registre où viennent s'inscrire également des formes plus développées, plus conceptualisées. Mais celles-ci, à leur tour, peuvent céder la place au tout venant, à ce qui surgit inopinément.

R. Descartes : C'est pour relever cette petite pensée qu'il me semble important, comme on le disait tout à l'heure, de chercher à raconter autrement. Susciter une attention qui devient sensible à cette égalité entre toutes les formes d'existence et d'apparition de la pensée (je pense à Plotin pour qui toute vie est une pensée), est-ce un geste qui pourrait définir une politique de l'enseignement ?

J.-C. Bailly : Une politique de l'enseignement je ne sais pas, mais des façons de faire, oui, à coup sûr. Qui privilégient une forme d'improvisation qui irait en s'intensifiant, jusqu'à ce que l'on ait soi-même la sensation d'avancer, de trouver en avançant des écarts, des bifurcations. J'insiste toujours sur les connexions, les rebonds, les ricochets, sur la capacité aussi qu'ont des mots concrets, désignant des choses ou des phénomènes (comme « ricochet » justement) à visionner et rendre presque palpable la nature dynamique spontanée de la pensée. Rendre visible, rendre lisible, c'est une seule et même chose, en sautant d'un domaine vers un autre, en variant les sources, les échos, les éclairages. Tout le contraire de ce que font les spécialistes, les experts... Tout le contraire aussi, il faut bien le comprendre, du simple dilettantisme.

R. Descartes : Vous intervenez régulièrement dans les écoles d'art, pas seulement pour y faire des conférences, mais aussi pour vous entretenir avec les étudiants au sujet de leurs travaux. Ces entretiens y sont au centre de l'enseignement artistique. Peut-être plus que par l'apprentissage de techniques, l'art s'y enseigne et se transmet par l'oralité, en prenant le langage lui-même comme matière plastique. Quel souvenir gardez-vous de ces entretiens ? Qu'est-ce que ces rencontres ont apporté à votre travail d'écrivain ?

J.-C. Bailly : À l'École de Blois, je n'avais ce type de relation qu'avec les étudiants que j'encadrais au moment du diplôme, ce que j'aimais beaucoup faire. C'était très important pour moi d'aller avec l'étudiant sur le site qu'il avait choisi. N'étant pas du métier, n'étant pas moi-même paysagiste, ma relation à la problématique engagée par le site n'était pas de l'ordre du projet et je pouvais dire à peu près tout ce qui me passait par la tête. Grâce à cela j'ai découvert beaucoup de choses, dont je me suis d'ailleurs servi dans *Le Dépaysement*. Par exemple, voir une source et découvrir à quel point une source c'est une idée, en phase avec l'idée du jaillissement, du surgissement. Là, le dialogue avec l'étudiant devenait passionnant.

Dans les écoles d'art mon rapport aux étudiants est beaucoup plus ponctuel. Je ne fais que passer. À l'École de la photographie d'Arles, où je vais régulièrement, j'ai abandonné l'aspect dit magistral, que je pratiquais au début, pour me consacrer uniquement à des entretiens. Les étudiants me montrent leur travail (photos, vidéos, petits livres) lors d'entretiens qui ne se font pas seul à seul, mais restent ouverts à tous ceux qui veulent y assister. C'est un exercice passionnant mais assez fatigant. Je vois six ou sept étudiants dans la journée, et ce n'est pas que cela fasse six ou sept heures, c'est qu'à chaque fois il faut repartir à zéro. Or dans cette école, qui n'a pas jusqu'à présent cherché à faire école, les travaux sont très variés, très différents : un étudiant va montrer une plongée trash dans une boîte de nuit, un autre une approche en noir en blanc plutôt formelle, un autre encore de grands paysages ... et, à chaque fois, il faut repartir de zéro. Cela n'a de sens que si on se met dans cette situation. C'est presque comme un théorème. Si j'ai tout de suite quelque chose à dire, ce n'est pas bon signe. Il faut que je sois un peu interloqué. Cela correspond vraiment à une théorie de l'interruption. La capacité d'une image à interrompre le discours antérieur de celui qui la voit est proportionnelle à sa force. Si une image applique une leçon, si elle est évidente, on voit tout de suite ce qu'on peut en dire. En général, je procède par élimination, en essayant de cerner le propos, en écartant ce qui me semble imprécis ou complaisant. C'est un très bon exercice, mais ce que j'en retiens, je ne le sais pas vraiment. Cela fait 15 ans que je fais ce travail à Arles. Le danger pour moi ce serait une fatigue, quand on

sent qu'on épuise le stock de récits, d'anecdotes, même de concepts. Là, il faut peut-être marquer le pas. Si je sentais ça, j'arrêteraï. Finalement, à l'École du paysage, je crois que j'arrivais au bout.

R. Descartes : **On peut apprendre avec les choses, comme l'a fait Francis Ponge, ou avec les animaux sur lesquels vous avez tant écrit, en expérimentant des sensations autres que les nôtres et en cherchant à sortir de soi-même. Dans des écoles où l'organisation des études est construite autour de l'élaboration d'un projet personnel, le rôle des enseignements dits théoriques serait moins de transmettre des contenus que de susciter des expériences de décentrement ?**

J.-C. Bailly : Un enseignement purement théorique serait, dans les écoles d'art, un contresens. Mais je crois qu'il y aussi un danger dans la personnalisation excessive des parcours, qui conduit les étudiants à utiliser l'école comme un simple camp de base que l'on ne fréquente plus qu'à l'occasion. Il y a une pratique nécessaire du *workshop* mais aussi une idéologie du *workshop*, et je m'en méfie. La transmission de contenus, *via* des cours ou des conférences, reste fondamentale, et je ne vois pas qu'elle doive s'opposer à des logiques et à des expériences de décentrement, au contraire !

R. Descartes : **Jusqu'à présent, on a cherché à aligner l'organisation des études des écoles d'art sur celle des universités. Mais on pose rarement la question à l'envers. À votre sens, qu'est-ce que l'enseignement artistique pourrait apporter à l'enseignement universitaire ?**

J.-C. Bailly : L'enseignement artistique, tel que je le perçois, est très différent d'une école à une autre. Il y a des écoles où flotte encore un vestige d'utopie, un peu dans l'esprit du Bauhaus ou d'un souvenir du Bauhaus, y compris dans la relation entre professeurs et étudiants, et d'autres où l'emporte un esprit trop routinier, assez nonchalant. Mais ce qui est sûr et certain, c'est que l'idéologie qui privilégie de façon intégrale l'utile et le rentable menace les espaces de mise

en expérience en général et ceux des écoles d'art en particulier. Cela avait commencé explicitement sous Sarkozy et c'est aujourd'hui encore plus présent. L'art est au mieux considéré comme un ornement ou un décor, ou un divertissement, mais il n'est jamais pris au sérieux. Alors qu'il est ou devrait être le moyen principal d'affiner une expérience, de faire en sorte qu'il y ait une expérience des choses, on le relègue et le confine.

On pourrait dire qu'il y a une guerre ouverte entre le monde des experts et le monde de l'expérience. Aujourd'hui, la problématique des écoles d'art est écartelée parce qu'il y a des experts, des technocrates qui veulent la guider, l'orienter, la faire entrer dans leurs cases préconçues. L'exemple de l'École du paysage de Blois, même si ce n'est pas *stricto sensu* une école d'art, est très parlant. En fait, en tant qu'entité autonome, cette école n'existe plus. Elle n'a plus de personnalité juridique. Elle a été rattachée à un Institut National des Sciences Appliquées, où les mots-clés sont « performance », « excellence », « professionnalisation », donc à peu près le contraire de ce qui avait été envisagé au départ. Et, peu à peu, l'indépendance et l'esprit d'aventure qui étaient au fondement de l'école ont été rognés. Cette orientation est générale et elle concerne aussi les écoles d'art. La mise au pas idéologique est soutenue par le formatage institutionnel, donc par celui des modes de fonctionnement. Créer de grosses machines pensées comme des pôles d'excellence visibles et autoproclamés, c'est exactement le contraire de ce qu'il faudrait faire. Pour qu'elles aient un sens, les écoles d'art doivent être très autonomes, à l'écart du formatage et des mises aux normes.

Une règle et une norme ça n'a rien à voir. Qu'il y ait des règles de fonctionnement, que les études durent tant d'années, qu'il y ait des contrôles d'une année à l'autre ou des matières obligatoires, cela ne pose pas de problème. Le formatage n'est pas ça. On la voit arriver dans les écoles d'art, la mentalité de l'artiste qui sait qui est M. Vuitton mais pas très bien qui étaient Michel-Ange ou Picabia. J'exagère malheureusement à peine...

Dans les écoles d'art, il y a une beauté de la jeunesse. Il faut la laisser être, lui donner le droit de se tromper, de vagabonder, d'apprendre. L'idée fondatrice de l'art moderne, pas nécessairement de l'art contemporain tel qu'il est

aujourd'hui, c'est la destitution de la maîtrise. Le maître est lui-même un apprenti. Qu'on pense à Pierre Boulez, compositeur et grand chef d'orchestre, son livre s'appelle *Relevés d'apprenti*. C'est une idée corrélée à l'idée d'inachèvement et à la critique idéologique du chef-d'œuvre. On considère la création artistique dans son ensemble comme un gigantesque atelier, où l'on fabrique des choses, on les oublie, puis on y revient, etc. Ce n'est pas un lieu de production de produits finis, mais un lieu – j'aime bien ce néologisme – où l'on infinit tout, où l'on ne considère rien comme acquis. Ce qui est à l'opposé des logiques de production pure et simple.

J'ai énormément fréquenté les ateliers d'artistes. Je n'ai jamais voulu être autre chose qu'écrivain, mais j'ai toujours été un peu jaloux des artistes. Car ce qu'un écrivain manipule est très pauvre : un crayon, un stylo, une feuille de papier... on peut s'amuser avec des petits détails de papeterie, maintenant il y a les ordinateurs, mais en même temps ils restent assez limités, ils n'ont pas d'autre gaîté matérielle que celle de leur design. Par contre, la matérialité que manipulent les artistes m'a toujours fait envie. L'atelier de Piotr Kowalski par exemple, qui, entre beaucoup d'autres choses, a enseigné un temps aux Beaux-Arts de Paris, qui avait une formation de mathématicien et une véritable connaissance scientifique, c'est un endroit dont je regrette chaque jour qu'il n'existe plus. Il y avait des outils de garagiste, des outils informatiques très performants, de petites collections de cailloux et de coquillages, des livres, des établis. C'était un endroit où régnait un désir faustien de se saisir du monde par la connaissance, celle-ci pensée non comme un acquis, mais comme une suite de pliages et de dépliages confondus à l'expérience. Dans de tels lieux, la forme est toujours à venir. C'est pour cela que j'ai appelé mon livre sur la peinture *L'Atelier infini*. Les écoles d'art, d'architecture ou de paysage devraient d'abord être de grands ateliers. Et surtout le rester. Pas des empilements de *workshops* sanctionnant des compétences mais des ruches bourdonnantes, des ruches dont le principe de fonctionnement ne se séparerait jamais de la première fonction de l'artiste, qui est de savoir butiner, de trouver et d'identifier les pollens.



L'École de demain.

Entretien avec Bernard STIEGLER

conduit par Malgorzata GRYGIELEWICZ
et Nathalie PÉRIN

Rue Descartes : À travers l'Association *Ars Industrialis* ¹ ainsi que dans votre livre *Prendre soin. De la jeunesse et des générations* ² vous prenez pour thème central la question de l'éducation et plus particulièrement de l'école. Vous plaidez pour une « écologie de l'esprit » parce qu'il faut se soucier, dites-vous, de la nature des « milieux psychiques » dans lesquels se développent l'élève, les gens. Comment voyez-vous ce problème aujourd'hui avec votre expérience de dix ans ?

Bernard Stiegler : Dix ans plus tard, je pense que la situation s'est extrêmement aggravée en termes d'écologie mentale et d'affection des appareils psychiques et du milieu psychique – des élèves, des étudiants, des parents et des professeurs. Une explication quant à ce « milieu psychique » s'impose ici. Généralement, le psychique désigne non pas le milieu, c'est-à-dire le dehors, mais le dedans : l'intériorité de l'individu. Je fais partie de ceux, comme beaucoup de gens au sein du Collège international de philosophie, qui considèrent que ce modèle de l'intériorité venu de la philosophie classique est insatisfaisant. Qu'on le dise avec Wittgenstein et Jacques Bouveresse, avec Jacques Lacan et le signifiant, avec Jacques Derrida et l'écriture, avec Heidegger et le *Dasein*, ou avec Binswanger et la *Daseinsanalyse*, le psychique, ce n'est pas dans la tête, ce n'est pas dans l'individu : c'est entre les « têtes », et bien sûr entre les corps de ces têtes – et j'ajoute : tels que les relie des artefacts.

Le psychique est constitué par les « rétentions tertiaires », c'est-à-dire par l'extériorisation qui est produite par l'activité de l'être humain – ses objets, usuels, artistiques, sportifs, ludiques, ses constructions, qu'il s'agisse d'objets *visiblement* techniques ou d'artefacts verbaux : phrases, locutions, stances, discours, *corpora* – cependant que cette extériorisation répond à une intériorisation dans un processus qu'il faut penser à partir de l'*abreaktion* de Freud.

Les rétentions tertiaires sont ces choses *hors* de moi qui *constituent* mon psychisme parce que je les intériorise. L'apprentissage et l'étude sont des cas spécifiques de ce genre d'intériorisation. Et le concept de rétention tertiaire – pendant phénoménologique de ce que j'ai appelé l'épiphyllogénèse – est le point de départ de *La Technique et le temps*³.

Un peu avant d'écrire *Prendre soin*, j'ai commencé à m'intéresser à Donald Winnicott et à l'objet transitionnel. Depuis, j'ai aussi travaillé avec Marianne Wolf, neuro-psychologue, qui a montré que le cerveau de ce que l'on appelle l'individu psychique – le cerveau *noétique* – a une capacité à s'imprégner de l'environnement et de l'environnement technique reconfigurant en permanence ce que Stanislas Dehaene a appelé le recyclage neuronal, et qui constitue ce qu'Alfred Lotka nommera l'évolution exosomatique. Marianne Wolf étudie en particulier l'apprentissage de l'écriture et de la lecture des textes, mais elle parle aussi des technologies numériques, et montre que celles-ci *court-circuitent* ce travail d'intériorisation par l'organe cérébral qui ne *constitue* l'individu psychique qu'à travers (et à condition de *traverser*) ce qu'il faut observer en vérité comme une triple individuation : psychique, collective et technique⁴. Il faudrait ici s'attarder sur Vygotsky.

À l'époque de *Prendre soin*, Facebook commençait à peine. J'avais publié en 2004 « La fourmilière numérique », un chapitre du premier volume *De la misère symbolique*⁵ qui anticipait l'avènement imminent des réseaux sociaux – et leurs effets catastrophiques, que Norbert Wiener anticipait lui-même dès 1948.

La technologie est la base de l'anthropologie : c'est ce qu'auront mis en évidence les travaux d'André Leroi-Gourhan à partir de 1943 – au moment où Canguilhem écrivait *Le Normal et le pathologique*. Lotka publie en 1945 un article qui donne aux thèses de Leroi-Gourhan et de Canguilhem une portée tout à fait

nouvelle et fondamentale pour la biologie humaine tout en y intégrant la question de l'entropie ⁶.

Il y a récemment eu un débat à propos de la réforme du baccalauréat et de la place de la philosophie dans ce diplôme et donc au lycée, et qui s'est engagé sur le terrain du nombre d'heures consacrées à la philosophie, des coefficients dans le diplôme, etc. À cela, il faut répondre *non pas d'abord* en « défendant la discipline », mais *d'abord* en se posant la question de la place de la philosophie, *non pas d'abord* au lycée ou dans le baccalauréat, mais *dans le savoir d'aujourd'hui*, et dans la *société* d'aujourd'hui – quant à son rôle, et quant à ses relations avec les autres savoirs académiques, avec les savoirs civique, religieux, juridique et bien sûr technologique, au début du XXI^{ème} siècle, et tel qu'il aura découvert la terrible réalité de l'ère dite Anthropocène.

R. Descartes : Le savoir que vous évoquez suppose une mise en question de la forme actuelle du savoir. Y a-t-il une discipline propre à porter ce regard critique ?

B. Stiegler : *Toutes les disciplines académiques* sont critiques en cela même : une académie doit constituer et garantir ces *espaces critiques*, où la philosophie doit *animer* le débat critique tel qu'il *déborde toujours* les limites disciplinaires. Je soutiens que pour en saisir la portée dans la conscience insciente de l'ère Anthropocène, il faut étudier ce que j'ai appelé le double redoublement épokhal, qui constitue la dynamique de l'épiphylogenèse et des rétentions tertiaires qui en proviennent à travers le processus d'exosomatization.

Pour affronter ces questions aujourd'hui, il faut revenir sur l'histoire de la production du savoir basé sur les principes fondateurs de la philosophie grecque, et avant elle, de la pensée présocratique telle qu'elle génère l'organisation de la *politeia*, et, après elle, de la théologie qui reconfigurera en profondeur l'héritage gréco-romain. Fondée en 1088, l'université de Bologne constitue à partir de 1158 la matrice qui, par l'indépendance des clercs et de l'université garantie par l'*authentica habita* promulguée cette année-là par l'empereur Frédéric Barberousse, les émancipera de la tutelle papale, et engendrera, avec Oxford, puis avec la Sorbonne, le modèle dont Kant fera la

critique dans *Le Conflit des facultés*. Avec l'université de Berlin – créant la faculté de philosophie dans le sillage de l'ouvrage de Kant – comme avec l'École normale supérieure créée par la Convention, puis avec les Grandes écoles créées par Napoléon, puis à travers la politique éducative et scientifique de Jules Ferry, l'université sera mise au service de la modernisation industrielle, et donc de l'économie (de ce que les Romains concevant l'*otium* appelaient le *negotium*), mais toujours sous le contrôle des États.

Depuis que s'est concrétisée l'hégémonie de la pensée néolibérale, puis ultralibérale, et à présent libertarienne – qui combine l'ultralibéralisme de la « révolution conservatrice » avec les technologies disruptives prolétarisant l'État lui-même, et *désintégrant littéralement le tissu conjonctif politique* qu'entretenait l'éducation du *skholeion* depuis la Grèce ancienne (cf. Henri-Irénée Marrou) –, l'université est largement en voie de privatisation, c'est-à-dire aussi de défonctionnalisation et de refonctionnalisation (redéfinition de ses fonctions), hors de France comme en France, où des tentatives plus ou moins malheureuses de se conformer à ce nouveau modèle échouent régulièrement, et conduisent à l'effondrement d'une culture académique qui fut durant des siècles un modèle, et qui est littéralement saccagée. C'est le résultat de ce dont Jean-François Lyotard avait vu venir la vague, il y a quarante ans, dans *La Condition postmoderne*.

Je crois cependant que le suivisme en cette matière est calamiteux, pour la France, et plus généralement pour l'Europe : cela en grande partie parce que l'Europe n'a pas compris qu'elle *n'est plus* l'Europe – elle devient une colonie en voie de sous-développement, dont la question est pour beaucoup de savoir si elle demeurera dans le giron américain (avec ou sans l'OTAN) ou bien si la Chine finira par se l'approprier elle aussi. Je continue cependant moi-même d'espérer un « réveil » de l'Europe – et c'est aussi ce qui anime les travaux de l'Institut de recherche et d'innovation ⁷, de *pharmakon.fr* ⁸ et du collectif *Internation/Genève* ⁹.

Il faut tenter de penser ces questions, et les panser, c'est toutefois et avant tout tenter de *reconsidérer ce qu'il en est du savoir au XXI^{ème} siècle*, à la fois quant à sa « production » (quant aux institutions scientifiques – au sens large du *mot*

science, irréductible au mécanicisme computationnel et borné actuellement ultra-dominant), et quant à sa transmission, et cela, à une époque où *le savoir est requis* (cf. Greta Thunberg) pour « sauver l'humanité » de ce qu'a engendré son savoir *frelaté, transformé et dénaturé en information*, c'est-à-dire en modèles de calculabilité – la valeur même de ce savoir s'en trouvant mise en question (c'est ce que l'on appelle la postvérité).

Une idéologie absolument calamiteuse mais parfaitement en phase avec les objectifs court-termistes du *negotium* hautement financiarisé a en effet fini par imposer dans les opinions plus ou moins embrumées (des « élites » à « la France d'en bas ») la *doxa* selon laquelle la calculabilité intégrale est la condition de la science et plus généralement de toute forme de savoir. Or, c'est tout au contraire son *ouverture* à ce qui *dépasse toujours tout calcul* qui fait qu'un savoir *sait*, c'est-à-dire aussi *fait*, et fait en sorte de lutter contre l'entropie. C'est ce que Whitehead appelait la fonction de la raison ¹⁰.

Ce qui aura surgi du XVIII^{ème} siècle, de « l'esprit des Lumières » en Europe et en Amérique, procédait à la fois de l'Humanisme, de la Réforme, de la Contre-Réforme et des Académies issues de la République des Lettres que rendirent possible l'imprimerie, la multiplication consécutive des bibliothèques, et l'apparition des Gazettes. Ainsi de l'Académie de Dijon au concours de laquelle répondra Jean-Jacques Rousseau. Pourquoi la réticulation numérique n'aura-t-elle pas engendré un renouveau du système académique issu de l'académie de Platon en passant par celles de Dijon et d'ailleurs – et par les Universités et les Facultés telles qu'elles se seront transformées au cours du dernier millénaire ? Parce que l'exosomatization a « horreur du vide » et parce que la philosophie a laissé cette place vide. Il est temps de se réveiller ¹¹.

On doit se poser ces questions au moment où la place et le rôle des savoirs et de leurs institutions – dont la famille est une occurrence – sont au cœur des enjeux vitaux qui s'imposent dans l'ère Anthropocène. Que peuvent l'académie, l'université et leurs savoirs dans l'ère Anthropocène ? Et que *savent-ils* de cette ère ? Ainsi s'impose la tâche de penser l'avenir de ce qu'il faut regarder comme le *système* académique – dans le sens où, depuis le XIX^{ème}

siècle, on ne peut pas séparer la formation disciplinaire, didactique et pédagogique des enseignants du primaire et du secondaire des recherches et des *cursus* dans l'université.

Le système académique, tel qu'il s'est mis en place en France à la fin du XIX^{ème} siècle (et de façon plus ou moins similaire dans le monde entier), doit être considéré d'abord comme ce qui constitue la réalité institutionnelle de ce que j'ai appelé le double redoublement épokhal, et plus particulièrement, comme le *second temps* de ce double redoublement, le premier étant celui d'un choc technologique provoqué par l'exosomatation.

Je rappelle sommairement l'argument qui soutient ce concept : toute société humaine est ancrée sur un système technique qui entre régulièrement en transformation. À partir de la révolution industrielle, cette transformation est suscitée systématiquement par la guerre économique que se livrent les capitalismes industriels et nationaux. À chaque fois que le système technique se transforme à cette échelle systémique (au sens où Bertrand Gille parle de système technique), les ajustements qui s'étaient établis auparavant entre lui et les systèmes sociaux (au sens de B. Gille et de Niklas Luhmann) sont mis en question, ce qui provoque dans un second temps une *reconstitution noétique*, qui s'approprie le nouveau système technique en constituant de nouveaux circuits de transindividuation, c'est-à-dire *de nouveaux savoirs* – dans le champ académique comme dans les pratiques empiriques caractérisant ce qui constitue en cela une *épistémè*.

D'autre part, il faut prendre acte du fait que tout ce système, qui a été élaboré d'abord à partir des fondamentaux de la philosophie occidentale, gréco-romaine puis chrétienne, et ensuite à partir de la philosophie moderne et de ce que Marx appelait l'idéalisme allemand, est en cela fondé sur un *refoulement* de la question de la technique – que *l'idéologie allemande* pose en revanche comme son point de départ.

À partir de la société industrielle, le système académique doit former des producteurs, capables de tenir divers rôles dans la production – depuis le prolétaire jusqu'au chef d'entreprise en passant par l'ingénieur et le banquier – : il faut former une « élite de la nation ». Ce qui est vrai de la

production l'est aussi de l'armée, du droit, du soin, des arts, etc., qui doivent adopter l'évolution technologique désormais constante. L'assignation du système académique à cette tâche de former des producteurs était auparavant assumée par les corporations.

En outre, il faut alors aussi former une citoyenneté garantissant une unité nationale qui n'est pas seulement métropolitaine. Pour Ferry, c'est un enjeu primordial, et c'est un enjeu colonial et colonialiste ; il faut ainsi produire l'unité de l'empire colonial, et non seulement cela : il faut unifier les régions du territoire national et réduire les « particularismes », l'« universel » étant l'opérateur de ce qui cependant prépare l'homogénéisation des marchés.

De ces nouveaux agencements et de la façon dont ils émergent, ce qui mériterait des études approfondies, je voudrais esquisser ici des perspectives générales quant à leurs conséquences dans l'ère Anthropocène, et en soulignant tout d'abord que le système académique en aura été de façon évidemment insciente l'opérateur premier. Il en résulte qu'aujourd'hui s'impose dans le contexte « postvéridique » un sentiment sinon de vanité, du moins d'inefficience, de discrédit et de malaise fondamental dans le système académique, à l'école, au collège et au lycée comme à l'université.

J'ai essayé de montrer dans différents textes ¹² que ce malaise est d'abord engendré par un état de fait tel que les industries de programme (audiovisuels aussi bien qu'algorithmiques) sont entrées en concurrence avec les institutions de programme qui forment le système académique, ce qui fait que, d'une part, les enfants n'ont plus la disponibilité attentionnelle requise pour être à l'écoute, et, d'autre part, mais c'est moins communément admis – et c'est évidemment difficile à dire et à faire admettre –, les enseignants sont eux-mêmes massivement affectés par cette concurrence. C'est tout aussi vrai des parents, et ceux-ci ne supportent pas toujours qu'on le leur dise – les parents, c'est-à-dire beaucoup d'entre nous.

Il en résulte un affaiblissement toujours accru de l'attention et *en conséquence, de la responsabilité* – et c'est aussi cela que dit Greta Thunberg à ses générations ascendantes, c'est-à-dire : à nous. De fait, tout le problème est que ce qui se passe dans le champ académique au sens le plus large, et lorsque, de près ou de loin, le

nom de l'émission *Star academy* est le symptôme d'une désintégration fonctionnelle des savoirs (académiques ou non), de fait, donc, à la fin de l'ère Anthropocène, tout cela est devenu illégitime, la légitimité de l'académie s'étant dissoute sous l'effet de technologies analogiques et numériques dont la mise en œuvre est totalement soumise aux industries de programmes, cependant que l'on demande aux institutions de programmes de s'adapter toujours plus à ces industries et à leur modèles *informationnels* et *communicationnels*.

R. Descartes : Vous atez, par votre association, par votre travail de philosophe, ce que François Châtelet appelait l'éclatement de la forme savoir. La philosophie sait aujourd'hui qu'elle ne peut plus travailler seule si elle veut continuer à produire des concepts.

B. Stiegler : En effet, et d'ailleurs j'en avais discuté avec François Châtelet : peu de temps avant qu'il ne décède, je l'avais interviewé sur ces questions omniprésentes dans *Le Rapport bleu* écrit avec Jacques Derrida, Jean-Pierre Faye et Dominique Lecourt, et qui fut à l'origine du Collège international de philosophie.

Aujourd'hui il faut essayer de prendre acte de cet éclatement, comme vous le disiez, et comme le disait Châtelet, mais il faut ensuite tirer les conséquences de cet acte. Cet acte appelle un autre acte : un acte de droit, transformant un état de fait, et dans un contexte très particulier qui est l'Anthropocène, où nous avons une responsabilité absolument incommensurable : jamais dans l'humanité il ne fut posé que la communauté mondiale pourrait ainsi voir venir sa propre fin sur le mode entropique. Cela assigne à chacun une responsabilité *colossale*, et en particulier dans le monde académique, et plus particulièrement encore au philosophe qui doit *tout* réévaluer en fonction de cela, à la fois rétrospectivement et prospectivement, si l'on peut dire. Je le dis en m'appuyant en outre sur une initiative que nous lançons avec *Ars industrialis*, avec l'IRI ¹³ et avec le collectif *Internation/Geneva2020*.

En cette période terminale de l'ère Anthropocène – laquelle, ou bien sera surmontée, ou bien mettra un terme à cette « aventure humaine » comme Arnold Toynbee en anticipait la possibilité – le savoir, sa nature, son évolution

et les conditions de cette évolution, c'est-à-dire de son ouverture, mais aussi de sa fermeture, *tout cela* a profondément muté en particulier au cours des trente dernières années. Cela s'était annoncé depuis très longtemps, et en particulier par un processus d'accélération qui est aussi définitoire de l'Anthropocène que Jason Moore de ce fait nomme plutôt l'âge du Capitalocène, et c'est pourquoi il convient de faire de nos jours une critique épistémologique de l'ère Anthropocène ¹⁴ – qui devrait être une hypercritique, en cela qu'elle devrait discerner en les exhumant les *refoulements épistémologiques* des *conditions* de toute critique.

La guerre économique pour le contrôle et l'exploitation de l'innovation a conduit à ce que l'on appelle aujourd'hui la disruption telle qu'elle prend de vitesse tout le monde, c'est-à-dire tout ce qui fait un monde, depuis les parents et les enseignants désarmés jusqu'aux laboratoires les plus avancés de la recherche scientifique : ceux-ci ne peuvent plus que *suivre* ce que font les disrupteurs, pratiquant eux-mêmes et en permanence de la « correction de trajectoire » à tâtons des processus qu'ils déclenchent sans savoir précisément eux-mêmes ce qu'ils vont engendrer (on appelait cela autrefois des apprentis sorciers). Dès lors, le double redoublement épokhal n'engendre plus le second temps noétique qui est pris de vitesse. C'est ce que j'ai appelé l'absence d'époque.

Cette situation, qui est caractérisée par *des hyperboucles et des metaboucles de rétroaction* se produisant à un rythme toujours « plus foudroyant » (expression dont le ridicule désigne l'enjeu même – les communications par fibre optique étant cependant deux fois plus rapides que la foudre) pose le problème d'une *reconsidération de la récursivité* dans un système ouvert exosomatique – et de cela, nous discutons avec Yuk Hui ¹⁵.

Cette situation, qui s'est installée avec le *world wide web*, et qui n'a été ressentie et problématisée que depuis peu – il y a moins de dix ans –, fait que dans un nombre sans cesse croissant de domaines, il est devenu presque impossible à un enseignant dans un collège ou dans un lycée de mettre en œuvre des prescriptions qui lui auraient été transmises dans sa formation académique : il s'agit de réalités qui n'existaient tout simplement pas au moment où lui-même

fut enseigné, et qui font désormais *l'essentiel* du processus de transformation en cours, affectant les enfants et les parents comme les enseignants, et par rapport à quoi tous ceux-ci sont démunis, comme le sont le Président de la République, le Secrétaire général de l'ONU et la direction de Google.

Tel est le prix de ce qui avait été décrit dans *La Technique et le temps 2* comme une désorientation primordiale qui, franchissant cependant ici un seuil, requiert des mesures tout à fait nouvelles, et parfaitement impensées, ce qui a pour conséquence que la situation paraît être impensable. Si la direction de Google ne maîtrise pas ce qui se produit là, en revanche, elle le copilote – et c'est pourquoi il va falloir se remettre à étudier à nouveaux frais la « french theory », qui a inspiré cela ¹⁶, et notamment tout ce qui s'y esquissait (sans parvenir à s'y établir tout à fait) de ce que j'appelle la pharmacologie, basée sur l'organologie qui étudie l'exosomatization.

R. Descartes : Dans l'antiquité, l'éducation – comme apprentissage, comme exercice – consistait à *prendre soin, soin de soi-même : de son corps, de son âme. La technique de formation à cette attention de soi se présente tout d'abord sous l'aspect de la formation scolaire qui est toujours assujettie à l'ordre de la lettre. La question du soin reste-t-elle ouverte pour vous aujourd'hui ?*

B. Stiegler : Plus que jamais, comme question du soin de soi, mais aussi comme économie, à la fois politique et libidinale (« gouvernement de soi et des autres »). Foucault pose cette question en y introduisant des considérations nouvelles, et précisément comme *technê*. Je tente à présent de relire tout cela avec Alfred Whitehead, qui, dans un de ses rares livres à peu près accessibles, parle de l'art de vivre ¹⁷. En grec, cela se dit *technê tou biou*. Selon Whitehead, la raison sert cet art de vivre qui est une *technê*. Que veut dire *technê* ? Et qu'est-ce donc que la vie ? Qu'est-ce que le vivre lorsqu'il s'agit de la vie noétique, en tant qu'elle est technique, c'est-à-dire exosomatique ? Vivre, cela veut dire alors *savoir* vivre, et apprendre à vivre. C'est ce que dit de façon particulièrement puissante et dramatique le texte de Lotka déjà cité (il faudrait ici revenir sur *Apprendre à vivre enfin*, un entretien donné par

Derrida peu de temps avant sa mort, mais nous n'en avons plus le temps).

Tout cela renvoie à Canguilhem, qui, posant que l'homme est cet être qui a « le pouvoir et la tentation de se rendre malade », et de se rendre malade par la technique, se demande pourquoi il faut faire de la biologie. Réponse : parce qu'il faut prendre soin du *pharmakon*. Il n'emploie pas le mot *pharmakon*, mais il dit que nous, les âmes noétiques (les âmes sensibles et végétatives n'ont pas besoin de biologie), nous avons besoin de la biologie, c'est-à-dire du savoir, de la noèse sous toutes ses formes (de la cuisine à l'art, en passant par la philosophie, les mathématiques, le sport, etc.). La biologie concerne le savoir qu'une vie technique a d'elle-même (cf. le début de *La Connaissance de la vie*).

Si l'on me demandait aujourd'hui de rédiger un texte, comme l'avait fait le Grep à une époque, avec Derrida – c'est l'origine même du Collège international de philosophie –, et contre la réforme Haby, disant ce qu'est la place de la philosophie, je poserais que la place de la philosophie est toujours située dans un temps qui est celui du processus où en est la biosphère. Et tenir sa place, pour la philosophie, aujourd'hui, être à la hauteur de son *ethos*, et cela, au lycée comme à l'université, ce serait *d'abord repenser l'enseignement de la technologie*, non pas pour dire que ce sont les philosophes qui doivent donner cet enseignement, ni dire en quoi il doit consister, mais pour le problématiser dans l'ère Anthropocène, et pour argumenter les conditions dans lesquelles il conviendrait de promouvoir la création d'une agrégation de technologie ou de quelque chose d'équivalent, et peut-être de meilleur que l'agrégation. Pour pouvoir faire cela, il faudrait développer ce que, nous, nous appelons à l'Institut de recherche et d'innovation les « Digital Studies ¹⁸ ».

R. Descartes : C'est ce que vous voulez dire quand vous parlez de déprolétarianiser l'école dans votre livre passionnant *L'École, le numérique et la société qui vient* ¹⁹ où vous liez le rôle thérapeutique des structures scolaires à une déprolétarianisation de l'école...

B. Stiegler : L'école de demain doit produire non pas de bons employés adaptables à la tâche prédéfinie par un système de production massivement automatisé, mais des critiques : des travailleurs qui soient capables de critiquer

l'économie pour amener l'économie à produire mieux, c'est-à-dire de manière plus économique. « Plus économique », dans l'ère anthropocène, cela veut dire : réduisant l'entropie, augmentant la néguentropie, ce qui est la fonction de tout savoir.

Au moment où la disruption se mettait en place (au début des années quatre-vingt-dix), les rapports du GIEC commençaient à révéler l'extrême gravité de la situation dans la biosphère, et l'immense responsabilité qu'a le monde économique quant à la transformation de cet état de fait. Il s'agit désormais de faire en sorte que le monde économique soit capable d'augmenter son potentiel de lutte contre l'entropie et de diminuer corrélativement sa production d'entropies thermodynamiques, biologiques et informationnelles.

L'enjeu est de revaloriser les savoirs et d'engager un vaste processus de déprolétarianisation – la « prolétarianisation » désignant ici d'abord la perte de savoir, qui affecte désormais toutes les activités humaines, sciences comprises, dont l'état de fait était déjà l'enjeu de *La Condition postmoderne* comme « mise en extériorité du savoir par rapport au sachant ». Il faut que l'école apprenne à former à nouveau des producteurs *sachants* et *savants*, c'est-à-dire dotés de savoirs, et non seulement de compétences, et sachant en cela *lutter* contre l'entropie, collectivement, et en transformant les modèles industriels liés à la prolétarianisation.

Comment préparer l'école, le collège, le lycée, l'université et les grands établissements scientifiques à lutter contre l'entropie ? Telle est la question. La première condition, c'est de revaloriser la technique dans l'enseignement, d'en reconsidérer en profondeur la place dans l'école, le collège et le lycée, dans toutes les disciplines, et d'abord en histoire et en géographie, à travers lesquelles il convient de requalifier le rôle de la technique dans la constitution de la biosphère devenant technosphère : il faut former les nouvelles générations et leurs professeurs aux concepts de Vernadsky, ainsi qu'à la préhistoire et à l'archéologie de Leroi-Gourhan, à la biologie de Lotka en SVT, à la thermodynamique en physique et en chimie, aux mathématiques des systèmes dynamiques, etc. Il faut en outre profondément modifier les enseignements de philosophie en sorte que celle-ci intègre ces questions dans sa reconstitution et

son enseignement de l'histoire de la philosophie – par exemple en intégrant Vygotsky, Meyerson, Havelock, Ong, Vernant et Vidal-Naquet (quant à ceux-ci, pour ce qui concerne l'antiquité grecque).

Cela signifie aussi et d'abord la nécessité de revaloriser l'enseignement de la technologie, de constituer un véritable programme d'étude et d'enseignement de la technologie – et donc des concours appropriés. Les professeurs de technologie devraient avoir étudié très précisément les techniques et leurs dynamiques curatives et toxiques des points de vue de la préhistoire, de l'ethnologie, de l'ethnographie, de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie, du droit, de l'économie et de la philosophie critique. Ils devraient aussi avoir des capacités pratiques, et les pratiques des savoirs manuels devraient être revalorisées dans un sens qui devrait s'inspirer des travaux que Richard Sennett mène depuis plus de dix ans – en référence à Hannah Arendt.

En outre, la philosophie devrait être enseignée sur trois ans – comme c'était le cas autrefois en Italie, où l'on commençait par enseigner l'histoire de la philosophie dès la seconde –, cependant que la philosophie devrait travailler étroitement avec la technologie aussi bien qu'avec les sciences de l'homme et de la société. Celles-ci, telles qu'elles sont apparues dans la seconde moitié du XIX^{ème} avec Émile Durkheim, n'ont absolument pas été intégrées dans l'enseignement secondaire, et c'est d'autant plus dommageable qu'elles permettent de considérer rationnellement les traits spécifiques des sociétés contemporaines.

Il faudrait introduire de tels changements non pas par des décrets ou des lois nouvelles, mais en déclenchant des démarches d'expérimentation qui devraient s'opérer à la fois à travers ce qu'à l'Institut de recherche et d'innovation nous appelons des territoires apprenants contributifs, d'une part, et d'autre part, en mobilisant des ESPE avec lesquels on commencerait à introduire, au collège et au lycée, et sur des territoires d'expérimentation, les préconisations évoquées précédemment, ce qui veut dire qu'il y aurait aussi localement des universités qui se porteraient candidates pour former des maîtres sur ces différents registres – technologie, histoire, géographie, sciences de l'homme et de la

société et philosophie repensées en fonction de ces questions, et des établissements secondaires qui se porteraient candidats avec les universités pour mettre en place ces dispositifs.

Pour cela, il faudrait mettre en œuvre la méthode de la recherche contributive décrite dans le rapport du Conseil national du numérique Jules Ferry 3.0 paru en 2014, cinquième partie : on y propose un appel à candidatures en vue de verser des bourses de thèses aux conditions suivantes :

- travailler sur ce que la technologie numérique des *binary digits* fait à sa discipline et sur ce que sa discipline pourrait apporter à une étude scientifique, épistémologique et épistémique des savoirs à l'époque de cette technologie désormais massivement mise en œuvre dans toutes les disciplines académiques comme dans toutes les pratiques sociales et individuelles, quotidiennes ou spécifiques ;

- mener ces travaux au sein d'équipes transdisciplinaires ;

- sur un terrain et en y impliquant les habitants de ce terrain (ceux-ci pouvant être les élèves d'un collège, les travailleurs d'une entreprise, les étudiants d'un ESPE, les habitants d'un quartier, une association, etc.) ;

- publier et partager avec les membres de l'équipe transdisciplinaire et avec les habitants au fil de la recherche les résultats de ces travaux.

Cette méthode est actuellement mise en œuvre par ce qui se nomme désormais la clinique contributive dans le cadre du Territoire apprenant contributif qui a été lancé il y a deux ans et demi en Seine-Saint-Denis. On s'y soigne du smartphone avec des parents et des enfants qui ont été très gravement intoxiqués par cet appareil. Le travail qui est mené sous l'autorité du Dr Marie-Claude Bossière, pédopsychiatre, trouve ses points d'appui méthodologiques de départ dans les travaux de Donald Winnicott, François Tosquelles et Gregory Bateson. On voit là malheureusement très bien à quel point les milieux psychiques sont littéralement ruinés par la disruption telle qu'elle anéantit littéralement les échanges intergénérationnels sans lesquels aucun avenir ne peut advenir.

NOTES

1. Association internationale culturelle et philosophique créée en 2005 à l'initiative de

Bernard Stiegler qui mène une réflexion critique sur les « technologies de l'esprit » non déliées du capitalisme et de ses impératifs économiques. Se reporter au site : www.arsindustrialis.org

2. Paris, Éditions Flammarion, 2008.

3. Cf. B. Stiegler, *La Technique et le temps*, Paris, Éditions Fayard, 2018.

4. Sur ce point, cf. *De la misère symbolique*, Éditions Flammarion . Col. « Champs Essais », 2004.

5. *Ibid.*

6. Alfred Lotka, « The law of evolution as a maximal principle », *Human biology*, Septembre 1945.

7. <https://www.iri.centrepompidou.fr/>

8. <https://pharmakon.fr/wordpress/>

9. <https://internation.world/>

10. Cf. *La Fonction de la raison et autres essais*, Paris, Éditions Payot, Col. « Bibliothèque scientifique », trad. P. Devaux, E. Griffin et N. Thyssen-Rutten, 1969 pour la première édition française.

11. Quant à l'Académie des sciences, elle a osé (*to dare*, dans la langue que pratique Greta Thunberg) publier en 2013 un rapport absolument calamiteux sur ce qu'il en est des effets des écrans sur les jeunes générations, à peine remis en question par une séance tenue dans cette instance le 9 avril dernier - cependant que l'un des rapporteurs, Olivier Houdé, a semble-t-il pris depuis ses distances avec cette eau tiède.

12. En particulier dans *Le Temps du cinéma*, dans *La Télécratie contre la démocratie*, dans *Prendre soin. De la jeunesse et des générations* et dans *La Société automatique 1*. J'y reviendrai bientôt dans *La Société automatique 2*.

13. IRI : Institut de recherche et d'innovation créé sous l'impulsion de Bernard Stiegler au sein du Centre Pompidou.

14. C'est l'enjeu de *Qu'appelle-t-on panser ? 2. La leçon de Greta Thunberg*, Éditions Les liens qui libèrent, janvier 2020.

15. Cf. Yuk Hui, *Recursivity and contingency*, ed. Rowman Littlefield, 2019.

16. Cf. Berns et Rouvroy, « Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation », in *Réseaux* n° 177.

17. Il s'agit de *The Function of reason* paru en 1929. *La Fonction de la raison et autres essais*, *op. cit.*, 1969 pour la première édition française.

18. Cf. <https://digital-studies.org/wp/appel-aux-etudes-numeriques>, *Digital Studies. Organologie des savoirs et technologies de la connaissance*, Éditions FYP, Bernard Stiegler (dir.), et <http://realisms.eu/>

19. *L'École, le numérique et la société qui vient*, avec Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Julien Gautier, Guillaume Vergne, Paris, Éditions Fayard/Mille et une nuits, 2012.

"What I can learn from you. What you can learn from me."

(Critical Workshop), Saskatoon Remail Modern

PRACTICAL INFORMATIONS :

- 27TH JANUARY 2018 TO 25TH FEBRUARY 2018

- WORKSHOP-SPACE IN THE MUSEUM CONNECT GALLERY / GROUND FLOOR

- EVERY DAY FROM 10AM TO 5PM / TUESDAYS AND FRIDAYS FROM 10AM TO 10PM / MUSEUM CLOSED ON MONDAY

- FREE ENTRANCE TO ALL MUSEUM EXHIBITIONS FOR WORKSHOP PARTICIPANTS DURING WORKSHOP

- EACH TEACHER WILL GET A FEE OF 100\$ SCAN FOR HER/HIS 'TEACHING-LESSON'

- THOMAS HIRSCHHORN IS PRESENT ALL THE TIME

- EVERYBODY IS WELCOME / FREE ENTRANCE



"Gramsci Monument", 2013
Art School: "Energy, Yes, Quality: No!"
Forest Houses, The Bronx, New York, 2013

This is a Critical-Workshop. An everyday workshop, from morning to evening. I want to invite different and diverse residents of Saskatoon to be present and to share their specific knowledge, specific skills or specific history with the other. I, myself, will take part with my own input. I will be on site from morning to evening, every day.

The idea, the philosophy, the guideline, the affirmation of this workshop is: To share the PARTICULAR and in sharing it to make it UNIVERSAL. Because everybody can learn something from the Other. And because everybody can teach the Other something specific.

Art is universal. Universality means Equality, Justice, Truth, the Other, the One World. Art – because it's art – can provoke a dialogue or confrontation directly, from one to one. Therefore I think that each human being can get in touch with art, each human being can be transformed by the power of art. I believe that art is the way to reinvent the world. Art is autonomous. Autonomy is what gives an artwork its beauty and its absoluteness. Art – because it's art – can create the conditions of an implication, beyond anything. Art is resistance. Art resists facts; Art resists political, aesthetic, cultural habits. Art is positivity and intensity. Art – because it's art – calls for equality. There is no other fundament, there is no other mission. The absolute affirmation of Equality is the link, the hidden and invisible connection which holds a work together. Precisely because it's not a fact, pure equality needs to be fought for at every moment. Therefore I believe there is something "I can learn from you" and there is something "you can learn from me."



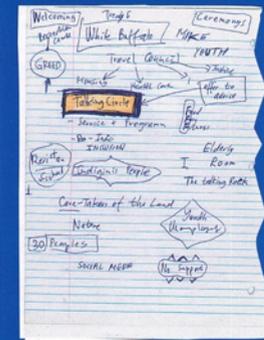
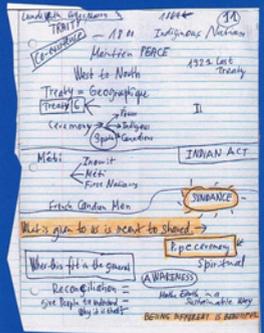
"Flamme éternelle", 2014 (Workshop)
Palais de Tokyo, Paris, 2014

I believe in art and I have faith in art. I think that art is an inclusive movement; art should include the 'Non-exclusive audience', the Other, the Neighbor, the Stranger, the Unknown, the Un-interested. Art can never act in resentment or negativity, art is always and in all circumstances against discrimination, racism, and exclusion. As an artist – I want to express my belief in equality and my understanding of Equality as a common wealth: A wealth which we have in common. Equality – as wealth – is something to achieve and defend, day-by-day, work-by-work, again and again. Achieving and defending equality – as an artist – means making an egalitarian work of art and taking an egalitarian artistic position. The competence to do this – my competence – can only come from the work itself, from making it, and asserting it. I consider my competence to give form a mission. Competence is an important term to me because the competent one has to prove his or her skill with acts. Competence towards Equality demands asking myself and giving a response in working, in doing a work of art. "What I can learn from you. What you can learn from me." wants to work this out.



"Globalization Reversed", 2015
'Atopolis', Mons, 2015

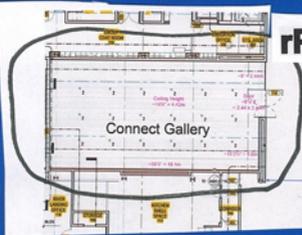
Working – as an artist – means understanding art as a tool, an instrument or a weapon. I understand art as a tool to confront reality. I use the tool 'art' to encounter the world I am living in. I use the tool 'art' to live within the time I am living in. I use the tool 'art' because it allows resisting the historical fact beyond the history I am living in – precisely because it allows me to make an a-historical work within the chaos and complexity of the moment. I want to use art as a tool to establish a contact with the Other. I am convinced that the only possible contact with the Other happens "One to One", as equal. I want to make a work that gives form – a form of equality – to the affirmation: the Other is included in "me" and in "I". As Edouard Glissant wrote in his beautiful and powerful sentence: "The Other is in me because I am me. Equally – the I from whom the other is absent – perishes". This is the problematic, the challenge, the mission, and why I love making a work of art so much. My 'Critical Workshop' "What I can learn from you. What you can learn from me." is an attempt to give Form.



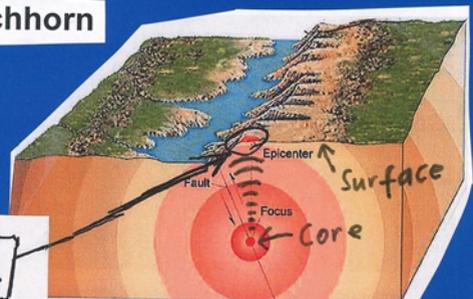
Extracts from the Fieldwork notebook

Thomas Hirschhorn

rRemai mModern



THE MUSEUM AS AN EPI-CENTER



PLÍNIO PRADO

Érotique de la relation enseignante

PROFESSEUR. — Il vous est arrivé de soutenir qu'il y a une relation intrinsèque, intime, entre Éros et l'enseignement. Une sorte d'« érotisation » de la relation enseignante, a-t-on cru comprendre. « On n'apprend que de qui on aime », avez-vous postulé sans ambages. Cela a paru bien léger en ces temps de levée de silence sur le harcèlement sexuel, psychologique et affectif qui a cours dans l'enseignement supérieur, où les langues enfin se délient.

ELLE. — Que l'omerta soit levée sur un sujet aussi compromettant que le harcèlement sexuel et affectif, je ne demande pas mieux.

PROFESSEUR. — Je m'en doutais justement.

ELLE. — Je tiens pourtant qu'il est téméraire, pour le moins, d'étendre tel quel le mouvement d'opinion #MeToo à l'enseignement supérieur, sans aucune forme de précaution. À considérer les polémiques dans les médias et lesdits « réseaux sociaux », toujours hâtives et souvent hystérisées, il faut reconnaître que le problème du « harcèlement » y reste très mal posé. Comme de règle, on ne prend pas le temps de se pencher et de s'interroger vraiment, déjà sur ce que « sexuel » veut dire, comme si cela était quelque chose qui va de soi... Alors que l'histoire et la théorie de la sexualité montrent qu'il n'est pas tout à fait ce que l'on croit. Quant à ma thèse...

PROFESSEUR. — Toujours est-il que c'est un fait qu'il y a du harcèlement sexuel et qu'il s'étend dans le milieu universitaire, vous en êtes vous-même témoin. Revenons donc à plus actuel et plus pressant. L'heure est au #SupToo, quoi que vous en ayez. Nous avons un besoin urgent d'une déontologie universitaire en la matière.

ELLE. — Il n'empêche, j'insiste : transposer #MeToo en l'état dans l'Université, cela me laisse perplexe et inquiète. On était en droit d'espérer que le problème du « harcèlement » gagne en clarification et en nuances, en passant de la hâte médiatique au temps de la réflexion, censé être encore l'apanage des universitaires, rompus en principe à l'art de lire, interroger, penser, analyser les discours – et aussi à l'art d'enseigner cet art (nous y reviendrons, puisqu'il s'agit de l'art de la relation enseignante !). Mais il est vrai que depuis quelque temps l'Université tend à parler de plus en plus la langue de la pensée-minute des médias...

PROFESSEUR. — Je ne vois pas en quoi vos réserves contribuent à affronter l'urgence de notre besoin.

ELLE. — Les médias, comme vous le savez, opèrent toujours, en toute hâte, avec l'opinion, l'idée reçue, le préjugé. À reprendre leur langue, avec #SupToo, en son sein sans l'interroger, l'Université ne capitule-t-elle pas devant sa responsabilité, qui est d'avoir à débusquer les préjugés, les « évidences » en circulation dans la société, et les soumettre à un sévère travail de décapage ?

PROFESSEUR. — De quelles évidences parlez-vous ?

ELLE. — La fausse évidence de ce qu'est « le sexuel », de ce qu'est l'égalité, la symétrie... Y a-t-il de l'égalité quand il s'agit de sexualité ? Qu'est-ce qu'un consentement dans ce cas, le droit de l'autre à dire oui ou non ? Où commence et où finit la dissymétrie ? Pourquoi l'auteur des quatre volumes de *l'Histoire de la sexualité* soutenait-il en principe que « la sexualité ne relève en aucun cas d'une législation, quelle qu'elle soit » ? Héloïse s'élèvera toujours contre la punition d'Abélard.

Tout cela est d'autant plus complexe et délicat que l'enseignement supérieur n'est pas le milieu du *star system*, ni tout à fait celui de l'entreprise (pas encore complètement en tout cas) ; les relations médiatisées par le savoir qui y ont cours, constituent un univers très particulier, avec l'éros propre à l'intelligence que cela implique. En passant outre à cette différence, votre remède « déontologique » risque d'être aussi mauvais, sinon pire que le mal. Voyez la chasse aux sorcières provoquée par le « harcèlement sexuel » à l'américaine dans les campus universitaires.

PROFESSEUR. — Voyons plutôt ce qui est nouveau et important dans l'affaire française ! Les collègues, les étudiantes et étudiants, se mobilisent aujourd'hui pour dénoncer les ravages du

harcèlement psychologique et sexuel dans le milieu de l'enseignement supérieur. Le harcèlement y guette sous l'exercice des rapports hiérarchiques de pouvoir bien établis : enseignant et étudiante, directeur de thèse et doctorant, professeur des universités et maître de conférences..., sur fond d'une compétition effrénée, en échange parfois de quelques faveurs, d'une recommandation ou d'une promotion. Comme si le droit féodal de cuissage s'y perpétuait tout bonnement ! D'où la nécessité d'une déontologie universitaire qui (je vous cite notre charte) « aligne le régime disciplinaire universitaire sur celui, de bon sens, adopté par les médecins dans la relation médecin-patient ». En clair, cela revient à prononcer (je cite toujours) une « interdiction déontologique de principe de toute relation amoureuse, sexuelle, affective... entre professeurs et étudiants. »

ELLE. — C'est-à-dire à dépouiller la relation enseignante de toute dimension affective...

PROFESSEUR. — En vue de conditions saines de travail.

ELLE. — C'est là que le bât blesse.

PROFESSEUR. — Comment cela ?

ELLE. — Dans l'empressement à poursuivre #MeToo sous le mot d'ordre #SupToo, on oublie « seulement », là aussi, de se demander *ce qu'est* une relation enseignante... En particulier dans les Humanités. Et partant, d'où vient l'énergie qui l'anime et la rend possible. Encore une « évidence » jouée, présupposée. Et on l'écrase tout simplement, cette relation, sous le « bon sens » d'une discipline déontologique médico-universitaire. Ce qui était naguère un puissant levier pédagogique, l'investissement affectif, formant au « métier d'être humain », devient maintenant objet de « procédure disciplinaire » ! La bonne santé, c'est désormais la relation enseignante « désaffectée ». Autant interdire l'investissement transférentiel dans la relation analytique ! Tiens ! Cela a déjà cours aujourd'hui, ça s'appelle psychothérapie.

PROFESSEUR. — Freud avait une éthique de la relation transférentielle très stricte. Il tenait que l'amour de transfert fait partie des symptômes dont souffre le ou la patiente ; tout passage à l'acte reviendrait par conséquent à entretenir le symptôme et était rigoureusement interdit.

ELLE. — C'est bien ce que je dis. Cela est tout autre chose que de vouloir proscrire la dimension transférentielle. Bien au contraire, Freud en a fait la ressource par excellence de la

relation analytique, et ce fut sa force, par contraste avec la soi-disant « déontologie » d'un Breuer. Eh bien, il en va de même pour la relation enseignante : la dimension affective lui est consubstantielle. Quitte bien sûr à l'élaborer et à la perlaborer. C'est, toutes choses égales, l'enjeu de l'érotique socratique, du moins selon Platon : convertir l'amour des corps en amour de la vérité, *erôs sôphrôn*. L'analogie avec la fonction du transfert freudien est évidente, y compris avec son fonctionnement sur la scène enseignante. Encore faudra-t-il nous expliquer sur ce que « vérité » veut dire, elle qui surgit toujours là où on ne l'attend pas...

Bref, vouloir épurer la relation enseignante de cette fonction affectuelle, l'« assainir » comme votre bon sens médico-universitaire le prône, ce serait la liquider purement et simplement. C'est, en fin de compte, faire le jeu du dispositif techno-managérial et autoritaire en place, le « management pédagogique » inclus, avec son arsenal d'instruments de gestion et d'évaluation des « ressources » humaines.

PROFESSEUR. — À supposer qu'on admette votre charge, il reste qu'elle n'est pas une réponse à la question de départ, pour ne pas dire le soupçon : celui qu'on peut avoir à l'égard de vos thèses sur Éros éducateur. Vous êtes allée jusqu'à exhumer la définition anachronique de la pédérastie comme méthode de pédagogie.

ELLE. — Nos contemporains croient qu'« Éros », « érotique », cela ramène simplement à l'acte sexuel, au coït. Ils ne s'imaginent pas que l'on puisse postuler un érotisme de la lecture, par exemple. De toute façon, ils ne croient pas que l'homme amoureux, *erôtikos anèr*, puisse être une détermination essentielle du philosophe, et qu'entre désir spirituel et amour sexuel il puisse y avoir autre chose qu'un fossé.

Et pourtant, les thèses stigmatisées sont indissociables des origines mêmes de la philosophie et constituent le principe, *arkhè*, régissant celle-ci. Il est symptomatique de l'esprit du temps que des professeurs universitaires s'en offusquent, y compris des professeurs de philosophie, n'est-ce pas ? L'amour des jeunes, *paid-erastia*, est *paidagôgos*, conducteur des jeunes, éducateur par essence, les initiant à une *tekhnè* de vie, un art de l'existence (je rougis presque d'avoir à rappeler cela). Qu'a-t-on à dire là-contre ? Vous n'avez qu'à songer à Socrate-Éros, dont les deux *Banquets* qui nous sont parvenus, celui de Platon et celui de Xénophon, ont dressé un portrait célèbre, si vif qu'il a fini par ériger le grand initiateur en modèle des objets aimés, incarnation vivante de l'unité de l'enseignement, *paidagôgia*, et de l'amour, *erôs*.

Et n'oubliez pas, cher professeur, que si Socrate pouvait professer, lui, ne rien savoir, « hormis

ce qui touche aux choses de l'amour, *ta êrôtika* », c'est que d'après le récit platonicien, l'initiateur avait été lui-même initié aux mystères d'Éros par une femme —étrangère et prêtresse en plus. Ce qui sous les auspices d'une figure féminine, noue originellement l'enseignement philosophique à l'initiation, *téléte*, et à l'*êrôtika*. Loin de toute conception de l'enseignement comme « remplissage d'un vase », transmission impersonnelle pure et simple des connaissances admises.

PROFESSEUR. — Reprenez vos esprits, ma chère. L'Université, ni même ses Humanités, n'est nullement ce lieu d'initiation à dimension « érotique », ou mieux dit : transférentielle, que vous imaginez, au sein de laquelle l'étudiant ou l'étudiante serait conduit·e à travailler sur soi et sur la transformation de soi et à apprendre un art de vivre. Cela est d'un autre âge. D'ailleurs vous ne cachez pas que votre modèle est celui des écoles de sagesse de l'Antiquité, où prenait corps effectivement une forte relation amoureuse entre maître et disciple, relation à la fois intellectuelle et existentielle, où les femmes, je vous l'accorde, les Hipparchia, les Aspasia, les Artémisia, pour ne pas parler de Diotime, prenaient aussi part ; l'enjeu étant tout autant celui du savoir que celui du choix du mode de vie. Eh bien, tout cela, chère amie, c'est de la culture d'autrefois.

ELLE. — Et cependant, de Shakespeare et Goethe à Freud et à Lacan, en passant par W. Jensen, S. Zweig, D. de Rougemont jusqu'à R. Barthes et au-delà (je cite presque au hasard), les œuvres modernes sont innombrables qui n'ont pas fini de méditer sur cet étrange lien intrinsèque entre l'amour et l'initiation, voire l'amour et la cure, le désir et le savoir, le spirituel et le sexuel, la passion et la pensée. Voilà mon point !

PROFESSEUR. — Mais dès qu'on envisage les choses du point de vue de l'Université moderne, on s'aperçoit vite que l'essentiel est ailleurs : ce dont il s'agit désormais, c'est de transmettre des connaissances avérées, dispenser des compétences opératoires, et s'assurer par des procédures d'évaluation que leur acquisition a bien eu lieu, sanctionnant celle-ci par des crédits et des diplômes que leur titulaire monnera à son tour sur le marché du travail, universitaire ou autre. Tout cela de façon aussi objective, formelle et impersonnelle que possible, hé ! oui, qu'il s'agisse du rapport au savoir et à son objet ou de la relation entre professeur et étudiants.

ELLE. — Oh ! je suis bien placée pour le savoir ! On ne s'occupe finalement que de la gestion

de la machine universitaire, et de la reproduction des savoirs faisant office de marchandise productive. Et qu'elle tourne, l'usine, laissant toutes les choses en l'état : que les étudiants aient leurs crédits, les enseignants leur paie et leurs promotions, et que les fonctionnaires continuent à former d'autres fonctionnaires.

PROFESSEUR. — Quoi que vous en ayez, le fait est qu'il n'y a plus de maîtres ni de disciples, seulement des enseignants et des étudiants, voire, de plus en plus, des fournisseurs d'informations (ou des bailleurs de services) et des étudiants-clients. C'est moins une « relation » proprement dite qu'un contrat d'échange entre des partenaires, dont l'objet est un savoir, lui-même devenu marchandise en effet. D'ailleurs, on n'enseigne presque plus, on fait semblant ; nous autres sommes plutôt tenus de songer à nos bouquins, pour l'avancement de carrière, processus de Bologne oblige. On n'a que faire donc des liens affectifs, amoureux ou autres. On a juste besoin d'égalité dans le respect, ce qui veut dire : distance, afin que les étudiant·e·s puissent de leur côté étudier et faire leur travail de recherche dans de bonnes conditions.

ELLE. — Comme de bien entendu ! Et c'est justement pourquoi je tiens au dispositif de la relation enseignante comme à la prune de mes yeux. Car de l'intérieur même de la routine universitaire ordinaire, il trace encore une dernière ligne de résistance à cet état de choses. Et quant au reste, il faudrait bien que tous ceux qui à l'Université, et notamment dans les Humanités, se reconnaissent dans votre tableau passablement cynique du train-train universitaire, — il faudrait qu'ils cessent quand même de faire semblant d'y parler de manière *conséquente* d'« émancipation », de « souci de soi et des autres », de « sollicitude », de « nouvelle subjectivation », de « courage de la vérité », etc., sous peine de tomber définitivement dans la canaillerie universitaire : celle qui consiste à se contenter de discourir *sur* la critique de l'état de choses, *sur* l'impératif éthique, en en faisant un simple *objet* de discours, de représentation autonymique, et par là même *neutralisant* leur force exécutoire, pratique. Rassurant ainsi l'*establishment* que le discours universitaire ne fait de mal à personne (comme le disait Nietzsche) : il n'a toujours pas la moindre implication sur l'*éthos* des sujets, ni *a fortiori* sur l'esprit du temps ou ladite « réalité ».

PROFESSEUR. — Il n'en reste pas moins que votre « dispositif d'initiation » pose encore une autre question.

ELLE. — Eh bien !

PROFESSEUR. — À force de mettre l'accent sur la *relation* enseignante et la circulation et le travail des affects, vous semblez négliger les « contenus ». Je veux dire : la formation quant aux aspects techniques, philologiques, les méthodes d'approche, relatifs à l'étude des textes ou des objets, qui fournissent la matière de l'entretien que nous avons entre nous et avec nous-mêmes sur tel thème ou tel problème. La relation enseignante a quand même lieu à l'occasion de ces savoir-faire. Un fragment d'Antisthène, par exemple, le poème latin de Lucrèce, ou même les *Méditations* de Descartes, la *Critique de la faculté de juger* ou les *Investigations philosophiques*, ne se donnent pas à lire comme ça, *intentio recta*. Ils posent des problèmes d'exégèse, requièrent un appareil critique, un protocole de lecture, un travail interminable de déchiffrement de leur machinerie, de leurs présupposés et leurs sous-entendus.

ELLE. — Cela va sans dire, c'est le pain quotidien du scolaste moderne, l'enseignant chercheur universitaire. Qu'il soit d'ailleurs « transmetteur » (de contenus) ou « initiateur » (de sujets). Ce que vous voulez pointer, correspond à l'une des dimensions de mon dispositif. Celui-ci en articule et en noue originairement trois, à savoir : 1) la dimension « érotique », au sens dit ; 2) La dimension « épistémique » du savoir ou de la pensée ; 3) La dimension « psychagogique » du soin ou souci de *soi*.

Les deux protagonistes en relation sont situés, respectivement : dans 1) comme *érastès*, l'amant, et *érôménos*, l'aimé ; dans 2) comme maître et disciple ; dans 3) comme *therapeutès* (celui qui excelle dans le rapport au soi, le *sapiens* en latin) et *anoetos* (celui qui se définit par le non-rapport au soi, l'insensé, le *stultus*).

Tout cela mènera d'ailleurs Lacan à dire que Socrate annonce en un sens la figure du psychanalyste. J'aimerais dire aujourd'hui : la *talking cure* doit être comprise comme *cura sui* (n'en déplaise au Foucault de la théorie de l'aveu, mais on pourra s'en expliquer).

PROFESSEUR. — La comparaison entre la salle de cours et l'*iatreion*, la clinique de l'âme, était en effet un thème récurrent dans l'Antiquité, Épictète y insiste au 1^{er} siècle.

ELLE. — Eh bien, justement, il y a de l'inconscient dans la classe. Et il vaut mieux compter sur lui que d'avoir à le subir. Cela dit, de la structure de mon dispositif il s'ensuit que la dimension 2, du savoir, que vous questionniez, reste inextricablement nouée aux deux autres : à la dimension de l'érôs et à la dimension psychagogique ; ce qui implique qu'il faut reposer autrement le problème.

L'initiation de Roland dans la *Confusion des sentiments* de Zweig, par exemple, est naturellement indissociable de la compétence philologique de son maître, profond connaisseur des Élisabéthains, de Shakespeare et des Shakespeariens, comme de son approche résolument « vitaliste » de la littérature. Ainsi parlait-il à son auditoire : « Je vous demande de vous mettre à l'unisson de cette *suprême ardeur de vivre* [que sont et qu'expriment les Élisabéthains]. Car il n'y a pas *d'intelligence philologique possible*, si l'on *ne pénètre pas la vie même* ». Nietzsche n'est pas loin évidemment, mais la flamme aristophanienne non plus.

PROFESSEUR. — J'ai du mal cependant à me défendre de l'impression que votre initié, Roland, risque fort d'être condamné à l'imitation de son maître, à être ventriloqué à vie par celui-ci. Contraint à la répétition, à ce que Proust appelait le pastiche involontaire. Sa confession à la fin du récit reste très déconcertante : « Il y a quarante ans de tout cela [de la rencontre avec le maître] : et cependant, encore aujourd'hui, au milieu d'un exposé, lorsque je suis emporté par l'élan de la parole, je sens soudain avec embarras que *ce n'est pas moi qui parle, mais quelqu'un d'autre*, comme si quelqu'un d'autre s'exprimait par ma bouche. Je reconnais alors la voix d'un cher défunt, d'un *défunt qui ne respire plus que par mes lèvres : toujours, quand l'enthousiasme me donne des ailes, je suis lui*. Et, je le sais, ce sont ces heures-là [les heures de la rencontre initiale] qui m'ont fait. »

ELLE. — Il y a une surprenante puissance transférentielle des discours, des tons, des gestes, qui communique avec l'insondable vie inconsciente de l'âme. Au point que jusqu'au XIX^e siècle encore, la notion de *suggestion* de Bernheim, que Freud reprendra à nouveaux frais, était imprégnée des connotations de magie, de sorcellerie, de pratiques démoniques... Les exemples de mimétisme de transfert abondent. Wittgenstein racontait dans ses « non-cours » qu'il avait remarqué un jour que lui-même était en train de marcher *comme* Russell ; on a vu des jeunes scientifiques passionnés essayant d'imiter Oppenheimer ; et nous connaissons tous des disciples de tel ou tel penseur français contemporain prendre l'accent de la voix du maître, voire ses traits physiologiques, y compris ses tics de style, quoi.

Mais pris tel quel, cela reste anecdotique ; voici l'important. Dès sa première rencontre avec le maître, Roland en rentrant chez lui, sort de la malle un volume de Shakespeare et se met à le lire, confie-t-il, « comme je ne l'avais jamais fait auparavant ». « Je sentais que ma voix imitait inconsciemment la sienne ; les phrases bondissaient suivant le même rythme impétueux et mes mains avaient envie, tout comme les siennes, de planer et de s'envoler ». Et

lui de conclure : « Comme par un *coup de magie*, j'avais en une heure de temps *renversé le mur qui jusqu'alors me séparait du monde de l'esprit et je me découvrais*, moi, passionné par essence, *une nouvelle passion...* »

En bref : cet accent, la voix, le *ton juste* « attrapé », a une portée herméneutique pour ainsi dire : il permet comme par magie de faire apparaître le sens (Wittgenstein écrivait à un ami : « Quand le poème est lu selon ce ton, tout devient clair ! »). Et il a aussi une portée heuristique : dès que l'on tient l'air, disait Proust, les pensées et les mots viennent bien vite s'associer d'eux-mêmes.

PROFESSEUR. — Est-ce que vous êtes en train de dire que ce serait cela alors – un *ton* – ce qui serait finalement transmis en l'occurrence, disons par contagion, contracté par l'initiant, plutôt que ce que le linguiste appelle un contenu de signification ?

ELLE. — Absolument ! Un geste d'intonation, un souffle singulier, avec une puissance d'inspiration propre, capable à la limite d'inciter les esprits à la recherche, à l'expérimentation. Que dis-je ? Capable d'enseigner l'inspiration même, l'inenseignant par excellence. Ce qui est donc, encore une fois, tout autre chose que la simple transmission de stocks de savoirs tout faits et de tournures syntaxiques convenues, qu'on aurait à répéter toute sa vie.

Il faudrait aller résolument vers une conception musicale de l'enseignement. Le cours comme champ vibratoire, matière en mouvement, flux de matière tonale, conceptuelle, affectuelle. Le *Sprechgesang* de Deleuze.

C'est à cette condition que le paradoxe de l'enseignement, son enjeu, est possible : apprendre à l'autre à voler de ses propres ailes. C'est-à-dire, à se passer du maître-enseignant. Selon le modèle de l'injonction paradoxale : « Aie le courage de penser par toi-même ». Là encore, l'analogie avec l'analyste s'impose.

PROFESSEUR. — Cela me fait songer au dernier mot des *Nourritures terrestres*, adressé au lecteur à qui l'ouvrage est cependant destiné : « Jette mon livre, Nathanaël ! ».

ELLE. — L'enseignant n'est là que pour faire la *différence* dans la vie de l'autre, l'initier ou le convertir, comme on le dit depuis Socrate, et puis s'effacer ; laisser être, cet autre, selon son devenir. C'est sa raison d'être à lui, l'enseignant. Quelqu'un l'a formulé avec une rare justesse, l'élargissant en outre jusqu'aux rapports humains en général : « Ce qui compte dans

la vie, n'est pas le simple fait que nous ayons vécu. C'est la différence que nous avons faite dans la vie des autres qui déterminera le sens de la vie que nous avons menée. »

PROFESSEUR. — On dirait la plaidoirie de Socrate dans *L'Apologie*.

ELLE. — C'est Nelson Mandela. Dans son adresse à son compagnon de combat de l'ANC, Walter Sisulu, lors de la célébration du 90^{ème} anniversaire de celui-ci. Il est lourd de sens le fait que ce ne soit pas un philosophe universitaire qui parle ici, ainsi, mais un combattant avide de liberté, et d'une liberté indivisible (« les chaînes que portait un de mes compatriotes, tous les portaient, les chaînes que tous portaient, je les portais »).

Et faire la *différence* dans une vie, la changer (au sens précisément où il est dit dans *L'Apologie* qu'une vie qui ne se met pas en question ne vaut pas d'être vécue), cela veut dire *ici* : transformer un jeune homme effrayé en quelqu'un d'audacieux, un avocat respectueux des lois formelles en un insurgé, un mari et père de famille en un rebelle errant, ou encore obliger un amoureux de la vie à vivre en moine ascétique.

PROFESSEUR. — J'entends bien que vous tenez ferme votre point depuis le début de notre entretien, à savoir l'impératif d'après lequel « il faut changer la vie ». D'où la conversion, l'initiation. Même si nous traversons des parages initialement inattendus, comme ici, avec le combat anti-apartheid, où nous débordons l'Université *stricto sensu*, et où l'initiation n'est plus, ou plus seulement, une révolution à la seconde personne du singulier.

ELLE. — Vaste sujet, à l'ère des « réseaux » et du câblage de la planète : où commence l'Université et où finit-elle ?... Qu'en est-il dorénavant de son prétendu dedans et de ses dehors ?...

PROFESSEUR. — Vous m'accorderez en tout cas que, dans les limites convenues de l'Université aujourd'hui, on ne saurait imaginer qu'elle puisse avoir pour horizon de former des insurgés, disons, des Michael Kohlhaas, ou si vous préférez, des Gilets jaunes, qui me semblent, en un sens, les Kohlhaas d'aujourd'hui ; ou encore, ce qu'on appelle des activistes de la cause climatique.

ELLE. — Naturellement, la *Freie Universität Berlin* des années cinquante et soixante ou le Centre universitaire expérimental de Vincennes, sont d'un autre âge, comme vous le diriez. Et cela dit bien quelque chose du rapport de votre Université à l'honneur : sa canaillerie intrinsèque, dont nous parlions.

PROFESSEUR. — Mais puisque nous n'avons que celle-ci, revenons alors à votre dispositif de la relation enseignante. Je ne vois toujours pas comment on pourrait, dans ces conditions, fonder une « ligne de résistance » sur un dispositif qui, je le répète, est suranné. Regardez quand même vos exemples : de Socrate à Freud... Ils ne se réfèrent pratiquement pas à des professeurs universitaires à proprement parler. Les seuls de votre panthéon que l'on croirait pouvoir y compter pour tels, Nietzsche ou Wittgenstein, sont en fait en conflit profond avec l'Université. Nietzsche l'a quittée d'ailleurs à sa 35^{ème} année. Et Wittgenstein, lui, est allé jusqu'à qualifier Cambridge de « civilisation anglaise en voie de désintégration et de putréfaction ». Leur œuvre a beau compter, ce sont au fond des anti-universitaires, pour employer une épithète qui fut appliquée à Lacan.

ELLE. — Et que celui-ci revendiquait volontiers, du reste. Mais regardez alors la *Confusion des sentiments*. La relation enseignante, « socratique », la scène originare antique de la rencontre initiatique-type, resurgit au beau milieu de l'Université moderne : en Allemagne au début du XX^e siècle.

PROFESSEUR. — Une belle œuvre de fiction littéraire.

ELLE. — Elle n'aurait pas pu trouver sa force de véracité si elle n'avait pas su saisir et élaborer le matériau d'une expérience réelle, qui fut celle de l'écrivain et de son temps. Sa véracité littéraire est le gage de sa possibilité historique. Cela saute aux yeux lorsqu'on lit ensemble la nouvelle de Zweig avec l'autobiographie posthume de l'auteur, *Le Monde d'hier, souvenirs d'un Européen*. Tenez, lisez le chapitre intitulé « *Universitas vitæ* ».

PROFESSEUR. — Mais justement, il est entièrement consacré à ce que le narrateur-héros fait *en dehors* de l'Université !

ELLE. — Le narrateur était alors à la recherche de l'« Université de la vie », notamment du côté de l'expérimentation littéraire, « la plus austère école de la vie ». Mais la grande découverte, c'est à Roland qu'il reviendra de la faire, le héros de la *Confusion des sentiments* : c'est la révélation que l'« Université de la vie », que cherchait Zweig, *peut avoir lieu au sein même de l'Université !* Et cette révélation, c'est son initiation à lui, Roland. Elle a lieu à l'occasion de la rencontre improbable avec un professeur, en fait un vrai maître, égaré certes au sein de l'Université moderne, *unheimlich*, avec qui une relation vitale intense, intellectuelle et existentielle, a pu cependant se nouer.

PROFESSEUR. — C'était le monde d'hier justement... Ou si vous le préférez, le monde de l'Université d'hier. Zweig l'a consigné dans son dernier livre à titre d'adieu. Cela veut dire quelque chose. Aussitôt le manuscrit expédié à l'éditeur, lui et sa compagne ont mis fin à leurs jours.

ELLE. — On observera cependant, au-delà de l'univers de la nouvelle de Zweig, que les « non-cours » d'un Wittgenstein à Cambridge, par exemple, dans les années trente, la scène de ses dictées à ses étudiants, qu'anticipent comme dans une étrange vision prémonitoire les pages saisissantes de la *Confusion des sentiments* ; ou encore l'enseignement d'un Heidegger à Marbourg, inspirant la passion de ses disciples juifs, Strauss, Löwith, Jonas, Anders, lieu aussi de sa rencontre avec la jeune Hannah Arendt – toutes ces résurgences de la relation enseignante dont je parle, et bien d'autres encore, moins célèbres peut-être mais tout aussi exemplaires, appartiennent bel et bien à l'espace moderne, universitaire. Où la scène originaire de la rencontre initiatique peut néanmoins toujours s'ouvrir ou se rouvrir. Scène dont l'écriture de la *Confusion des sentiments* expose magistralement l'axiomatique, si je puis dire.

Et comme de juste, il s'agit toujours d'enseignants dont l'essentiel de leur personne et de leur pensée se confond avec leur enseignement. Tout ce qu'incarne précisément, exemplairement, le maître innomé de Roland.

Bref, on revient toujours au modèle dit aristophanien. Pour la centième fois : enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu. Et c'est précisément dans cette mesure que la relation enseignante peut encore, dans l'Université, constituer une dernière ligne de résistance – y compris à l'Université. Elle ouvre, fraye une sorte de zone extérieure à l'intérieur. *Unheimliche*, comme cette fameuse étrangeté qui *squatte* l'intimité. La chose *extime*, toujours déjà oubliée et inoubliable.

ÉLISE LAMY-RESTED

Portrait de l'élève cyborg

Dans le cadre qui est ici le nôtre, je partirai de mon expérience pour essayer de penser les difficultés que peut aujourd'hui rencontrer un enseignant de philosophie. Il s'agira donc d'abord et avant tout d'un témoignage qui souhaiterait ouvrir la voie à un débat sans prétendre apporter la « vérité » sur ce qui constituerait « l'essence » de l'élève de terminale en classe de philosophie dans les années 2010-2020. Si le titre de mon intervention, « portrait de l'élève cyborg », avait pu le laisser penser, le but de cette communication n'est surtout pas de produire une réflexion théorique sur les enjeux des nouvelles technologies pour l'enseignement de la philosophie aujourd'hui ou sur les impacts des nouvelles technologies sur cet enseignement ; je souhaite bien plutôt rendre compte, en repartant de mon terrain, c'est-à-dire de la salle d'une classe – filière générale ou technologique – d'un lycée public de l'académie de Créteil où y est enseignée la philosophie, des phénomènes sans doute inédits qui y émergent quotidiennement. D'autre part, je tiens à préciser que mon angle de vue écarte volontairement tous les aspects échappant aux problèmes posés par l'utilisation des nouvelles technologies par nos élèves. Il va sans dire que les raisons des difficultés auxquelles se heurte un professeur de philosophie dans une salle de classe d'un lycée de l'académie de Créteil, excèdent largement cette unique dimension et qu'il serait sans doute nécessaire de recueillir d'autres témoignages adoptant d'autres angles d'attaque, pour commencer à avoir une représentation un peu mieux dessinée de la complexité de la situation, et un portrait d'élève aux contours un peu plus précis. Les récents événements qui se sont déroulés au sein du lycée Édouard Branly du Val de Marne (une professeure a été menacée par un élève braquant sur sa tempe un pistolet qui s'est

finalement avéré factice pour qu'elle le note « présent » ¹⁾, ne sauraient par exemple s'expliquer par le seul besoin des élèves de « faire le buzz » en postant une vidéo sur *Youtube*, même si ce besoin de célébrité *via* les nouvelles technologies est incontestablement en jeu dans cet acte ²⁾.

Pour commencer, je partirai de deux postulats : premièrement, je soutiens que les capacités cognitives et les représentations psychiques des jeunes qui ont grandi dans le bain des nouvelles technologies sont sensiblement différentes de celles de leurs aînés. Deuxièmement, je suppose que l'enseignement de philosophie de type cousinien, qui est toujours en vigueur dans l'éducation nationale en classe de terminale, est chaque année un peu plus en inadéquation avec ces nouvelles intelligences en partie construites par les nouvelles technologies. Mon retour d'expérience n'a pas vocation à proposer des pistes de réflexion pour une éventuelle réforme des programmes et des exercices philosophiques pourtant sans doute urgente et nécessaire – je n'en ai en effet ni les moyens ni les compétences ³⁾ –, mais engage plutôt une réflexion à caractère « anthropologico-philosophique » sur le comportement et la manière de penser de l'élève lambda dans une salle de classe (je ne parle pas – vous l'aurez compris – de l'élève modèle d'un bon lycée parisien ou provincial destinée à la classe préparatoire ⁴⁾). La construction du « portrait de l'élève cyborg » n'a donc d'autre objectif que de poser quelques bases ou quelques jalons auxquels nous pourrions éventuellement faire référence pour développer une réflexion sur les possibles raisons de l'écart, qui se creuse chaque année un peu plus, entre l'enseignement de la philosophie tel qu'il est toujours dispensé à l'école et les capacités des élèves à le recevoir.

Qu'en est-il d'abord du rapport de l'élève aux nouvelles technologies et plus précisément au téléphone portable qui a envahi les salles de cours ? En tant qu'enseignante, cette relation fusionnelle de l'élève au téléphone m'a obligée à instaurer une règle que les élèves – non sans quelques contestations préalables – ont fini par accepter. Au début de chaque cours, je rappelle que les téléphones portables doivent être rangés dans les sacs qui, eux-mêmes, doivent être posés sous les tables. Tout téléphone portable visible sera immédiatement confisqué jusqu'à la fin du cours. Je préviens qu'il ne sera pas question de lire les messages ou même de jeter un œil sur l'écran d'accueil, ce qui constitue pour

tous les élèves un viol de leur intimité et des réactions parfois très violentes : le téléphone portable sera simplement posé face retournée contre le bureau pendant toute la durée du cours. C'est à cette condition qu'ils acceptent de me remettre leur téléphone quand je les surprends en train de jouer avec, sans qu'éclate immédiatement un conflit et que s'instaure un rapport de force. Mes attentes sont en fait celles de l'école et de l'exercice auquel ils vont devoir se confronter le plus tôt possible dans l'année pour être prêt le jour de l'examen terminal (c'est-à-dire la dissertation et l'explication de texte) : j'attends globalement des élèves que leur attention soit d'abord focalisée sur un cours qui se déroule de manière idéalement linéaire (je dis « idéalement » car un cours n'est de fait jamais linéaire, en ce qu'il doit constamment s'adapter aux réactions et aux questions des élèves qui sont parfois inattendues). Je les forme aux notions du programme, à la dissertation et à l'explication de texte, qui exigent d'eux une certaine manière de penser extrêmement conformiste et une attitude corporelle normée : tout déplacement dans la classe est interdit, le bavardage est proscrit, le corps de l'élève doit être tourné vers le tableau. Dire les choses ainsi peut paraître extrêmement conservateur, mais il faut bien se rendre compte que d'une part, il est impossible de faire cours dans le brouhaha, et que d'autre part, c'est bien le cadre général de l'exercice philosophique (ou plus globalement du lycée comme structure) qui impose cette gestion de classe. Ne vous imaginez pas néanmoins que ma salle de classe ressemble à une messe, car les élèves ne respectent bien évidemment pas ce protocole et résistent – mis à part quelques-uns – à l'apprentissage non seulement des cours mais surtout des exercices du baccalauréat, que la majorité d'entre eux ne sera de toute façon pas en mesure d'acquérir en un an, puisqu'il lui manque la maîtrise de la langue française que ce soit du point de vue orthographique ou syntaxique. C'est ainsi que des copies bourrées de fautes de grammaire et d'orthographe et parfois à la limite de l'incompréhensible du début à la fin, mais laissant transparaître l'effort de l'élève pour produire une réflexion structurée ou pour restituer des connaissances philosophiques, obtiennent des notes situées autour de 8, tandis qu'une copie claire et écrite dans un français correct, mais dépourvue de toute référence philosophique ou autre, bénéficiera immédiatement d'une note équivalente à 10 minimum. Quoi qu'il en soit, la majorité des élèves obtiendra son baccalauréat et l'éducation nationale pourra certainement se féliciter cette année encore d'une augmentation du pourcentage de bacheliers. De ce constat qui peut sembler

extrêmement choquant pour une personne qui est écartée de l'enseignement ou qui en fait partie mais qui craint tellement de nourrir les propos réactionnaires sur l'école qu'elle préfère les taire (même si certain.e.s sont réellement optimistes, il faut le noter), les élèves ne sont pas dupes. Ils savent que le baccalauréat ne leur apportera rien et qu'ils peuvent l'obtenir sans travailler ou presque, en séchant, ou encore en adoptant toute l'année un comportement exécrationnel (ce qui se vérifie chaque année en effet). Cette lucidité n'encourage évidemment pas les élèves à se mettre au travail et accentue les difficultés des professeurs, mais cela est un autre débat...

Pour en revenir plus directement à mon sujet, je voudrais donc repartir de cette relation fusionnelle de l'élève à son téléphone portable et au-delà aux réseaux sociaux qui l'aiment totalement et absolument. Les réactions des élèves, lorsqu'on leur confisque leur téléphone portable, peuvent ainsi être particulièrement vives et confiner à une réaction de terreur ou d'angoisse qui excède largement la simple peur que le professeur utilise ou regarde les informations contenues dans le téléphone portable. Il s'agit plus profondément d'un sentiment d'amputation ou de castration, qui a pu conduire des élèves à menacer le ou la professeur.e physiquement ou verbalement. Comment expliquer ce lien fusionnel qu'entretient l'élève, mais peut-être aussi les adultes que nous sommes, au téléphone portable ? Je suppose que pour en tenter une toute première et une très superficielle explication, on pourrait repartir de la philosophie de Derrida qui, je crois, peut nous donner des éléments de réponse. Selon Derrida, l'objet technique n'est pas un élément extérieur que l'on manipule, mais il est constitutif de la singularité. Autrement dit, l'objet technique n'est pas un prolongement du corps ou de la main qui facilite notre action sur le monde, mais un véritable – bien que non vivant – membre du vivant. Celui-ci invente en effet sa singularité à partir d'un objet technique possédant la capacité de se détacher de son géniteur pour lui permettre de survivre après sa mort biologique (c'est ainsi que Derrida conçoit l'écriture dans ses premiers textes en s'appuyant notamment sur les analyses de Husserl et de Platon). Ce que Derrida soulève par ce biais, c'est le fait qu'aucun être vivant ne peut se construire sans un objet qui est à la fois interne et externe et qui sera nécessairement le lieu d'une multitude de projections affectives ou intellectuelles. L'ingéniosité des concepteurs du téléphone portable réside peut-être dans cette compréhension profonde (et non derridienne bien sûr) de ce besoin pour un être vivant de s'approprier un tel objet au point de ne plus

pouvoir s'en séparer. Ainsi ont-ils conçu un objet capable de répondre simultanément à nos besoins vitaux et aux contraintes de la société de consommation. Insidieusement, il s'agit de faire en sorte que les individus, en s'appropriant leur objet, se conforment et s'intègrent toujours un peu plus à un système consumériste. Cet objet au départ « vide » possède en effet une plasticité suffisante pour permettre à chacun de le faire devenir sien, jusqu'à ce que nous ne soyons finalement plus en mesure de le distinguer de nous. Cette capacité plastique propre au téléphone portable et sans laquelle il nous serait beaucoup plus difficile d'entrer dans une relation addictive avec lui, porte un « nom informatique » qui initialement désigne le fait de mettre en image ou de donner figure : la configuration. L'univers imaginaire de l'élève n'est donc pas distinguable de l'univers contenu dans son téléphone et le couper de la relation à son objet revient à le couper de lui-même. Mais, comme nous le savons, si l'élève – ainsi que n'importe quel autre individu – a pu avoir l'opportunité de configurer son téléphone portable en fonction de ses goûts, de ses intérêts ou de ses amitiés, il n'en est pas pour autant l'inventeur. L'objet ainsi que toutes ses applications ont été conçus par des entreprises dans un contexte économique spécifique dont la finalité n'est assurément pas l'éducation ou la formation des esprits. De même, les manières de les utiliser ne sont certainement pas le fruit de l'imagination ou de la créativité personnelles de l'élève – sauf peut-être pour certains ou certaines d'entre eux/elles, plus expert.e.s en matière de nouvelles technologies ou déjà suffisamment construit.e.s pour être en mesure de mettre ces nouvelles technologies au service d'une vie mentale déjà très singulière. Mais pour la plupart des élèves, en cela largement influencé.e.s par l'idéologie libérale centrée sur l'héroïsation de l'individu en l'occurrence confondue avec la jouissance que peut susciter l'admiration de son réseau social ou l'expression de sa « puissance » dans un jeu, il s'agit surtout de les utiliser pour se mettre en scène de toutes les manières possibles. Autrement dit, l'élève n'a que l'illusion d'être le maître de la construction de son univers, car il ne fait en fait que répondre aux stimuli de la société, utilisant les applications qu'on lui met à disposition de la manière la moins innovante qui soit. Comment se construit le jeune adolescent cyborg qui devient, par choix ministériel, l'élève improbable du ou de la professeur.e de philosophie en classe de terminale ? J'imagine, un peu comme Rousseau imagine son homme à l'état de nature dans *Le Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), ce jeune dévoré par le désir de reconnaissance et qui recherche

désespérément les moyens de son individualisation. J'imagine que l'ensemble des applications qu'il peut télécharger sur son ordinateur ou son téléphone sont autant de moyens d'y parvenir. Deux types d'application intéressent particulièrement mon cyborg : les applications permettant de surfer sur les réseaux sociaux et les jeux. Dans les deux cas, il pénètre un monde déréalisant où il se met de plus en plus à distance de ses capacités réelles pour entrer dans la peau d'un moi fantasmatique. J'imagine cet élève en immersion totale dans cet autre monde qui lui procure la totalité de ses stimuli sensoriels et psychiques. Dans ce monde, il occupe illusoirement une place centrale de laquelle il gère ses réseaux et les actions qu'il décide d'accomplir. Il vit sa vie à travers le prisme des regards des autres, qui émanent d'yeux invisibles et parfois tout autant fantasmatiques. Combien y a-t-il de vues de ma vidéo, de mes photos, de mes commentaires ? La vie ne vaut la peine d'être vécue que si elle est captée et renvoyée en miroir à des milliers, voire même idéalement, à des millions de regards. Plus exactement, la vie n'a de réalité que si paradoxalement, elle est intégrée dans les réseaux sociaux ou projetée à l'intérieur d'un jeu. Dans ce monde, les modes de connexions (puisque je n'oserai pas parler de modes de pensées) sont non linéaires, les réactions sont immédiates et peut-être plus proches du réflexe. Le langage verbal est quasiment inutile puisque l'essentiel des échanges se fait par les images. La vie vécue est d'abord une vie captée, diffusée sur les réseaux sociaux de préférence de manière instantanée. On ne mémorise plus sa vie, pas plus qu'on ne la raconte. Inutile de posséder une mémoire et de manipuler le langage pour mettre en mots et en ordre ses souvenirs. Sa vie, on la dissémine à travers les images ; on l'exhibe immédiatement sur des applications tels *Snapchat* ou *Périscope*. Le corps imaginaire, le corps image ou encore le corps projeté dans les réseaux sociaux est aussi un corps morcelé qui paradoxalement se ressaisit dans le fantasme d'un individu unifié. À travers ces applications, on ne construit pas l'histoire de sa vie, on jette au regard de l'autre l'instant le plus intense de sa vie. L'individu est ce héros érotisé ou jouissant dont l'existence est soudain devenue plus intense que celle de tous les autres. Il incarne la présence absolue, la souveraineté du sujet phallique. Il en va de même pour les commentaires que ce soit *via Twitter* qui invite à réagir sur le vif à tout type d'informations ou *Facebook* qui mixe le commentaire et la diffusion de sa vie par l'image. Pour le commentateur de *Facebook*, le langage articulé est tout autant inutile : il s'agit de réagir par l'utilisation de smileys qui déclinent la gamme des émotions, ou par la rédaction d'un

court message qui n'a nul besoin d'être écrit dans un français correct. L'écriture doit être aussi rapide et intense que la manière dont on diffuse sa vie : il s'agit, par écrit, de faire entendre sa réaction et son émotion. L'orthographe n'est d'aucune utilité puisqu'il s'agit d'écrire le mot tel qu'on l'entend. Le message doit être court car il n'invite ni à la réflexion ni à la répartie : il est rédigé sur le mode de la *punchline*. La *punchline* est cette phrase choc qui pourrait être la descendante de la maxime morale si elle n'était pas devenue essentiellement marketing. Elle a pour but de choquer, de marquer les esprits qui sont censés y revenir de manière obsessionnelle. Si elle peut avoir de l'élégance et inviter à la réflexion, la *punchline* de mon cyborg est d'abord une impulsion qui répond à une émotion et qui se module ou s'exprime dans un cri presque inarticulé. Encore une fois, il en va de la jouissance qui semble être le seul mode d'expression et d'existence possibles. Une jouissance mise au profit d'un narcissisme exacerbé où l'individu doit apparaître dans sa gloire et sa toute puissance, alors qu'il est en fait dans une solitude absolue et complètement désarmé par son manque de maîtrise de la langue française (ou de n'importe quelle autre langue). La disjonction entre l'individu mis en scène dans le monde fantasmagorique créé par les nouvelles technologies et sa misère dans sa vie réelle, le pousse à demeurer de plus en plus dans ce que j'appellerais un « monde hallucinogène », qui fonctionne comme une « réalité virtuelle » alors qu'il n'en est pas une.

Pour m'acheminer vers ma conclusion et qu'on ne m'accuse pas immédiatement de « technophobie », je voudrais questionner cette expression déjà obsolète en philosophie des techniques, mais néanmoins utile pour penser mon objet : « réalité virtuelle ». La réalité virtuelle est classiquement définie comme le résultat de la construction d'un monde entièrement façonné par les nouvelles technologies et à ce titre fictif ou non existant. Il est dit « réel » car le sujet qui y évolue en état d'immersion complète, reçoit toutes ses sensations (haptiques, visuelles et sonores) de ce monde avec lequel il peut interagir. C'est apparemment de ce monde-là dont je vous parlais en construisant ma représentation d'un élève cyborg. Cette expression, « réalité virtuelle », ne me semble en effet pas correspondre au monde que l'on vend à nos jeunes.

En philosophie, le virtuel s'oppose depuis Aristote à l'actuel. Le virtuel est l'existence en puissance, tandis que l'actuel est le processus par lequel le virtuel s'exprime et s'arrache

à son être en puissance. En d'autres termes, l'actualisation est un devenir : il est ce processus par lequel un objet parvient à son existence. L'arbre est ainsi virtuellement, mais bel et bien réellement, contenu dans la graine. C'est ce qui fait dire à Deleuze dans *Différence et répétition* (Éditions des Presses Universitaires de France, 1968), que le virtuel ne s'oppose pas au réel mais à l'actuel. Le virtuel est bien réel, plein de son devenir, tandis que l'actuel est l'expression accidentelle mais tout aussi réelle, de cet objet virtuel. Le rapport entre le virtuel et l'actuel n'est pas, selon Deleuze, déterminé par une téléologie. Le processus d'actualisation n'est pas simplement le processus d'avènement d'une cause finale qui précède la cause efficiente en termes aristotéliens, mais il est un processus de singularisation sans finalité prédéterminée. L'actualisation est en d'autres termes un processus de création : si les données virtuelles peuvent être identiques, leur actualisation se fait toujours dans un contexte unique et potentiellement changeant. Par implication l'objet actuel n'est pas l'incarnation de la fin d'un processus. L'actuel n'exclut donc pas le virtuel mais l'un est toujours contaminé par l'autre. Cette contamination rend possible la répétition du processus d'actualisation. Dans le cadre des nouvelles technologies, l'expression « réalité virtuelle » ne renvoie pas à l'idée que les nouvelles technologies produisent une fiction capable de produire un sentiment de réalité chez l'utilisateur comme pourrait le faire une hallucination par exemple. Elle signifie plutôt que les données numériques virtuelles attendent d'être actualisées par un utilisateur qui peut totalement réinventer son univers en fonction de la manière dont il va les utiliser. La réalité virtuelle est donc idéalement un espace d'invention actualisé par une singularité qui est elle-même une force en devenir ou un processus d'actualisation. Le processus de singularisation n'est pas différent du processus d'actualisation qui lui-même n'est pas différent d'une épreuve de la réalité.

Cette réalité virtuelle n'est donc assurément pas celle dans laquelle vivent nos élèves cyborgs. Les nouvelles technologies mises à leur disposition ne les invitent pas à inventer ou à créer. Je suppose qu'elles les immergent dans un monde pour le coup fictif mais qui a aussi la capacité de leur fournir une large part de leurs stimuli sensoriels et qui peut avoir un impact sur la réalité. Les applications qu'ils utilisent ne les invitent pas entrer dans un processus d'actualisation qui suppose que l'on fasse l'épreuve du réel ou encore l'expérience de la patience qu'exige tout processus créatif. Elles les projettent dans un monde où ils sont invités à jouir immédiatement, comme je le décrivais tout à l'heure.

Leur finalité, qui n'est pas séparable de la finalité de la société capitaliste dans laquelle nous évoluons, est surtout d'utiliser un temps de cerveau disponible pour reprendre cette expression bien trouvée de Patrick Le Lay, et pour intégrer l'individu à la société de consommation, c'est-à-dire pour en faire un « super individu ».

Pour conclure, je maintiendrais que l'enseignement de la philosophie tel qu'il est pratiqué à ces élèves cyborgs est complètement inadéquat et inapproprié. Pour autant, il ne peut s'agir de vouloir s'adapter à ce type d'intelligence ou d'utiliser les nouvelles technologies sans les penser longuement et profondément préalablement. Je crois bien au contraire, qu'un enseignement de la philosophie à partir et aux moyens des nouvelles technologies est possible, comme mon embryon de réflexion sur la réalité virtuelle a pu laisser l'entendre...

NOTES

1. Sur ce point, on pourra par exemple consulter l'article en ligne de *Le Monde* : https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2018/10/21/creteil-un-eleve-soupconne-d-avoir-braque-une-arme-factice-sur-sa-professeure_5372499_1653578.html
2. Je précise dès à présent que ce texte fut rédigé avant que l'on commence à parler de l'interdiction du téléphone portable au lycée, cette idée coïncidant avec le fait divers que je viens juste de rapporter.
3. J'écris ce texte alors que les réformes des programmes et des épreuves sont annoncées mais pas encore totalement connues, ce qui me place dans une situation très inconfortable. Il faut dire que la modification des épreuves peut certainement entraîner un changement de la forme des cours et du comportement des élèves sans entraîner néanmoins de modification de leur psychologie. Cette modification, si nécessaire qu'elle soit, n'est pas nécessairement souhaitable, car on est en droit de craindre que la tendance soit plutôt à la démagogie et à la simplification à outrance des programmes. Elle peut être d'autre part inquiétante, car il faut bien admettre que cette réduction des exigences s'accorde avec les nouvelles capacités des « élèves cyborgs », que l'éducation nationale ne sait sans doute pas encore bien exploiter...

4. C'est un autre problème sur lequel il faudrait bien évidemment s'arrêter longuement et qui pourrait peut-être faire l'objet d'un autre article : l'inégalité scolaire entre les élèves issu.e.s des milieux les plus défavorisés qui n'attendent plus rien de l'école en rêvant à l'argent facile ; et les élèves issu.e.s des milieux favorisés qui voient encore la possibilité d'accéder à des métiers gratifiants grâce aux études. À cela, il faudrait encore ajouter l'effondrement de l'autorité du ou de la professeur.e qui a perdu tout crédit dans une société qui privilégie la réussite individuelle, en l'occurrence confondue avec l'accès à la célébrité et/ou à la richesse, sur la construction de la singularité dans toutes ses dimensions (physiques, psychologiques, intellectuelles), ce qui est pourtant (ou plutôt était ?) l'objectif officiel de l'école.

FRANCK JEDRZEJEWSKI

Formes de vie des objets mathématiques

Quoi de plus inerte que les objets mathématiques. Rien ne les distingue de la pierre et pourtant, à les considérer dans leur perspective historique, ils semblent bien ne pas être aussi dénués de vie qu'il n'y paraît. Conçus par l'homme, ils laissent entrevoir le souffle qui les anime. Pris dans les rets d'un langage, ils ne peuvent se séparer de la forme que les forces tensives qui les contraignent leur ont donnée. S'ils n'ont pas de vocation biologique spécifique, ils sont pour autant toujours et avant tout des possibilités de vie, des objets de puissance. Bien qu'ils ne connaissent ni la douleur, ni le rire, ils ont par leur mode ou leur style d'existence une forme de vie singulière qui structure le donné ou la matière des autres entités auxquels ils participent. De ce fait, en s'immiscant dans l'armature de ces entités, ils conditionnent leur forme d'espace, les enjoignant de se plier à une charpente qu'elles n'ont pas choisie.

Formes de vie et plan d'immanence

L'expression formes de vie apparaît semble-t-il pour la première fois dans les textes de Wittgenstein, en particulier dans les *Recherches philosophiques* où l'on trouve pas moins de cinq occurrences. Dans une citation, sans doute la plus importante, Wittgenstein inscrit la forme de vie dans la filiation de la théorie du langage, ou plus exactement dans son projet d'une pragmatique générale, accordant plus de crédit aux pratiques culturelles et aux variations linguistiques qu'aux éléments architectoniques logico-structurels: « Se représenter un

langage veut dire se représenter une forme de vie ou, selon une autre traduction, imaginer un langage veut dire imaginer une forme de vie ¹ ». Nommer une chose, ce n'est pas seulement donner le nom d'une chose, entendre le son du mot qui la désigne, mais comprendre les formes de vie qui font que ce mot désigne ce qu'il est. Ce n'est pas seulement par un partage entre une expression et un contenu ou entre un signifiant et un signifié que l'on comprend ce que le mot signifie. Son sens est plus large et inclut un vécu, une pratique environnementale, sociale et culturelle, un intertexte autant qu'un extratexte, et une manière commune à tous les hommes de considérer la chose désignée. Toutes ces relations intramondaines sont pour Wittgenstein autant de formes grammaticales, et pour Bruno Latour des régimes d'énonciation. Comprendre par exemple le mot compassion suppose la compréhension des maux d'autrui, des formes intentionnelles qu'il renferme, des formes de vie qui le composent et le modèlent. L'interprétation ou l'agencement ne se limite pas au partage selon Hjelmslev entre contenu et expression ou selon Saussure entre signifié et signifiant, mais en une approche fonctionnelle opérant non plus sur le signe mais sur l'objet. Elle est orientée et définie par la coalescence d'un seul plan d'immanence unique qui dispose les objets quelle que soit leur origine, qu'ils soient signes, mots, sons, entités, formes de vie selon les forces qui les maintiennent entre eux, indépendamment de toute présupposition interprétative. Une seconde citation, tirée aussi des *Recherches philosophiques*, montre que les formes de vie sont une activité qui englobe les jeux de langage. Le mot « jeu de langage » doit ici faire ressortir que parler un langage fait partie d'une activité ou d'une forme de vie ². Il s'ensuit que les formes de vie sont des modèles dynamiques qui, selon les auteurs, se distinguent ou non des styles de vie marqués par leurs déterminations sociales statiques, capables de se réinventer à chaque instant. Par conséquent, les formes de vie ne peuvent – pour Jacques Fontanille – faire l'objet, par principe et par définition, d'aucune typologie générale, et, c'est ce qui les distingue de toutes les tentatives de classifications totalisantes, de nature sociologique, anthropologique ou idéologique ³.

Giorgio Agamben conçoit la forme de vie de façon radicalement différente. Dans *Moyens sans fins*, il remarque que les Grecs avaient deux mots pour désigner la vie : *zoé*, qui exprimait le simple fait de vivre en commun à tous les vivants, et *bios*, qui signifiait la forme ou la manière de vivre propre à un individu ou à un groupe. Les Modernes n'ont pas conservé cette distinction et emploient désormais un terme unique, la vie qui désigne dans sa nudité le

présupposé commun qu'il est toujours possible d'isoler dans chacune des innombrables formes de vie. Avec le terme *forme-de-vie* nous entendons, au contraire une vie qui ne peut jamais être séparée de sa forme, une vie dont il n'est jamais possible d'isoler quelque chose comme une vie nue ⁴. Pour Agamben, la constitution de cette vie nue est précisément l'opération qui fonde la sphère politique.

*Tout comportement et toute forme du vivre humain ne sont jamais prescrits par une vocation biologique spécifique, ni assignés par une nécessité quelconque, mais, bien qu'habituels, répétés et socialement obligatoires, ils conservent toujours le caractère d'une possibilité, autrement dit, ils mettent toujours en jeu le vivre même. [...] Cela constitue d'emblée la forme-de-vie comme vie politique*⁵.

Ainsi, la pensée agambenienne de la *forme-de-vie*, rendue possible par la multitude des formes de vie, influencée par les thèses de Foucault sur le biopolitique, se fonde sur l'impossibilité de séparer l'individu du politique, comme de ses adhérences que sont la science, les arts ou la littérature. La *pensée* est définie comme le rapport qui constitue les formes de vie en un contexte inséparable, en forme-de-vie ⁶. Elle doit devenir le concept-guide et le centre unitaire de la politique qui vient ⁷.

L'idée se retrouve chez Yves Citton pour qui les formes de vie sont des expressions soulignant le fait que la vie humaine n'est jamais un donné brut (matériel, physique, biologique), mais est constituée par une certaine mise en forme (toujours à la fois sociale, historique et esthétique) de conditions matérielles qui pourraient être arrangées différemment ⁸. Dans *Lire, interpréter, actualiser*, Yves Citton fait le portrait anatomique de l'*homo hermeneuticus* en tentant de saisir ce qui fait de lui simultanément le produit et le co-produit de nos formes de vie sociale ⁹. En privilégiant une lecture contemporaine des textes anciens et en autorisant l'interprétation à la lumière de notre monde contemporain, plutôt que de restituer un contexte d'écriture, l'auteur cherche à opérer ce qu'il appelle un surcodage disruptif pour valoriser dans l'activité de lecture à la fois la réflexion ontologique et l'analyse des formes de vie contemporaines.

En résumé, les formes de vie sont éminemment politiques et s'indexent sur des points d'équivoque de l'être. De ce fait, elles intéressent aussi bien les sémioticiens que les

hommes de lettres, les architectes que les philosophes. Elles participent, comme le dit Agamben, d'une *ontologie du style*. Ce que nous appelons forme de vie correspond à cette ontologie du style, elle nomme le mode dans lequel une singularité témoigne de soi dans l'être et où l'être s'exprime dans le corps singulier¹⁰. Certaines se donnent à saisir dans le temps, d'autres plongent dans des espaces territorialisés. Mais toutes se réfèrent à un devenir collectif, une même force immanente qui pousse l'objet à devenir ce qu'il est. Pour illustrer notre propos, nous prendrons deux exemples d'objets mathématiques : la transformée de Fourier et la monade en théorie mathématique des catégories.

Avatars de la transformée de Fourier

C'est à partir de 1811 que Joseph Fourier entreprend ses travaux sur la propagation de la chaleur. Élu membre de l'Académie des sciences en 1817, il publie cinq ans plus tard les 670 pages de son *opus magnum*, la *Théorie analytique de la chaleur*. Dans les deux premiers chapitres, il expose les aspects physiques et établit l'équation aux dérivées partielles qui règle l'évolution de la température à l'intérieur d'un corps homogène, ce que nous appelons aujourd'hui *équation de la chaleur*. La solution de cette équation dépend des valeurs initiales et des valeurs au bord du domaine. Dans le troisième chapitre apparaissent les séries trigonométriques. Fourier considère un problème canonique, celui d'une masse solide homogène contenue entre deux plans verticaux parallèles et infinis et se propose de résoudre la question de savoir quelle sera la température de ce corps une fois l'équilibre thermique réalisé. C'est un problème de Dirichlet classique qui consiste à trouver une fonction harmonique ($\Delta u = 0$) à partir de ses valeurs au bord. En cherchant une solution décomposée en séries trigonométriques, Fourier obtient la solution. Reste encore à démontrer la convergence des séries et à établir rigoureusement la décomposition, ce que fera Dirichlet quelques années plus tard. Mais déjà dans son mémoire, Fourier écrit toutes les formules que nous utilisons aujourd'hui pour calculer les coefficients que nous appelons depuis les coefficients de Fourier. Le premier, il avait compris que cette nouvelle forme d'analyse sur une base trigonométrique pouvait s'étendre à bien d'autres problèmes que l'équation de la chaleur. Il écrit :

*Si l'on applique ces principes à la question du mouvement des cordes vibrantes, on résoudra les difficultés qu'avait d'abord présentées l'analyse de Daniel Bernouilli. La solution donnée par ce géomètre suppose qu'une fonction quelconque peut toujours être développée en séries de sinus ou de cosinus d'arcs multiples. Or, de toutes les preuves de cette proposition, la plus complète est celle qui consiste à résoudre en effet une fonction donnée en une telle série dont on détermine les coefficients*¹¹.

Depuis, la transformée de Fourier a connu de nombreuses généralisations. Sa forme participe à cette ontologie du style dont parlait Agamben. On le voit déjà avec Fourier. D'un problème de géomètres, Fourier en fait un problème analytique. Les applications à la physique mathématique mettent en exergue cette faculté de résolution des équations différentielles par passage d'un espace à son dual. La transformée de Fourier transforme une équation en temps et en espace en une équation dans l'espace des fréquences qui se résout le plus souvent facilement. La transformée de Fourier inverse permet de revenir à la solution cherchée en espace et en temps. Ainsi l'espace ordinaire et l'espace des fréquences deviennent-ils par la transformée de Fourier deux espaces en dualité réciproque.

Les généralisations de la transformée de Fourier à des groupes topologiques ont déplacé le problème vers d'autres stylistiques, l'algèbre et la topologie. Un groupe est en mathématiques une notion purement algébrique, que les mathématiciens ont rendue aussi topologique en demandant que la loi de composition du groupe et le passage à l'inverse soient deux applications continues. Mettre une topologie sur un espace est simplement pour le mathématicien choisir quelles sont les applications continues sur cet espace. La continuité est l'essence fondamentale du topologique, qui se définit par des ensembles d'axiomes équivalents, sur les ouverts, les fermés ou les voisinages. Pour étendre la transformée de Fourier à des groupes abéliens (ou commutatifs) localement compacts, c'est-à-dire à des groupes topologiques commutatifs dont l'espace sous-jacent est localement compact, les mathématiciens ont été conduits à introduire les caractères d'un groupe et à considérer le groupe dual, formé par l'ensemble des caractères de ce groupe. Avec cette notion de caractère, le calcul est transporté d'un groupe quelconque dont les objets peuvent être assez tordus vers le groupe multiplicatif des nombres

complexes non nuls, où le calcul est parfaitement connu. Pour être un peu plus précis, disons qu'un caractère est un morphisme de groupes du groupe G vers le groupe des complexes, autrement dit est une application qui respecte la structure de groupe. Ainsi le caractère $\chi(x)$ d'un objet x de G est un nombre complexe qui peut facilement être introduit dans une intégrale, quelle que soit la complexité de l'objet x . Si G est un groupe abélien localement compact muni d'une mesure de Haar μ et χ un caractère de G , alors la transformée de Fourier d'une fonction intégrable f de l'espace de Lebesgue $L^1(G)$ est l'intégrale relativement à la mesure de Haar du produit de $f(x)$ par le complexe conjugué du caractère $\chi(x)$

$$\mathcal{F}f(\chi) = \int_G f(x)\overline{\chi(x)} d\mu(x)$$

Cette fonction continue bornée est élément de l'espace de Lebesgue $L^\infty(G)$ où G est l'ensemble des caractères de G , appelé le groupe dual de G . Lorsque \mathbb{R}^n est l'espace des réels à n dimensions, les caractères sont les fonctions exponentielles $\chi_a(x) = e^{iax}$. Lorsque G est le tore $\mathbb{R}/2\pi\mathbb{Z}$, les caractères sont les fonctions $x \mapsto e^{inx}$ pour n entier relatif. On retrouve ainsi la définition des séries de Fourier. La transformée de Fourier généralisée admet une transformée inverse qui est l'intégrale relativement à la mesure de Haar ν sur le groupe dual. Elle a les mêmes propriétés que la transformée usuelle. Le produit de convolution de deux fonctions f et g qui est la représentation mathématique de la notion de filtre linéaire s'exprime analytiquement par la fonction :

$$(f * g)(x) = \int f(x-t)g(t)dt$$

La principale propriété de la transformée de Fourier est qu'elle transforme un produit de convolution en un produit simple des transformées de Fourier

$$\mathcal{F}(f * g) = \mathcal{F}f \cdot \mathcal{F}g$$

Elle vérifie le théorème de Parseval sur la conservation du produit scalaire ¹²

$$\int f(x)\overline{g(x)}dx = \int \mathcal{F}f(x)\overline{\mathcal{F}g(x)}dx$$

dont le corollaire est la formule de Plancherel ¹³ obtenue lorsque les fonctions f et g sont égales.

$$\int |f(x)|^2 dx = \int |\mathcal{F}f(x)|^2 dx$$

Ce que montre cette généralisation est qu'elle transporte un problème d'analyse mathématique en un problème algébrique. La nouvelle forme de vie de la transformée de Fourier n'est possible que parce que l'ensemble des caractères d'un groupe abélien localement compact est un groupe abélien (c'est-à-dire commutatif), le groupe dual. Ce résultat que l'on doit à Lev Semenovich Pontryagin est connu sous le nom de théorème de dualité de Pontryagin ¹⁴. C'est cette dualité qui permet que la transformée de Fourier transporte l'algèbre de convolution $L^1(G)$ en une algèbre multiplicative $L^\infty(\hat{G})$ et réciproquement par transformée inverse.

$$L^1(G) \xrightleftharpoons[\mathcal{F}^{-1}]{\mathcal{F}} L^\infty(\hat{G})$$

Les généralisations de cette dualité ne permettront pas à la transformation de Fourier de changer de mode de vie. Elle restera tout au long du XX^e siècle un objet dont l'essence est la dualité de structures algébriques. En 1938, Tadao Tannaka généralise le théorème de dualité à des groupes compacts non commutatifs ¹⁵. Ses travaux sont suivis par ceux de Mark Grigorievich Krein ¹⁶, puis de William Forrest Stinespring ¹⁷ qui prolonge la dualité aux cas des groupes localement compacts unimodulaires ¹⁸ (1959). Pierre Eymard ¹⁹ étend au cas des groupes localement compacts, même non unimodulaires (1964), les résultats classiques de

l'analyse harmonique des groupes abéliens. Ses travaux sont suivis par ceux de Nobuhiko Tatsuuma (1967) qui établit une dualité faible sur trois types de groupes topologiques ²⁰. Sous l'impulsion de la physique mathématique, les recherches s'orientent à partir des années soixante-cinq vers l'établissement d'une dualité pour les algèbres de Hopf et de von Neumann. Un des pionniers des algèbres d'opérateurs, Masamichi Takesaki cherche un théorème général de dualité qui sera finalement établi par Leonid Vainermann et Georgiy Kac ²¹ (1973) et indépendamment par Michel Enock et Jean-Marie Schwartz ²² (1973) pour les algèbres de von Neumann et les algèbres de Kac.

À la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle, la transformation de Fourier s'ouvre de nouveau à une nouvelle forme de vie, à travers les développements de la théorie des catégories qui avait été créée dans les années cinquante par Samuel Eilenberg et Saunders Mac Lane. Nous venons de voir que derrière la transformée de Fourier sur des groupes abéliens se profile la dualité de Pontryagin qui se généralise dans le cas non commutatif en une dualité de Tannaka-Krein. Nous allons voir maintenant que ce qui se cache derrière cette dualité de Tannaka est précisément la catégorie des représentations d'un groupe. La représentation d'un groupe est une manière de décrire un ensemble d'objets algébriques abstraits et peu maniables comme les éléments d'un groupe par un ensemble de matrices et de transporter les opérations sur ces objets algébriques ou ces éléments du groupe par des opérations simples comme l'addition et la multiplication de matrices. Lorsque la représentation est monodimensionnelle, les matrices se réduisent à des nombres. Par exemple, plutôt que de travailler avec des ensembles d'opérateurs algébriques comme les rotations, il est plus aisé de travailler avec des matrices qui les représentent. Dans ce cas, la composition de deux rotations, la rotation d'un angle donné suivant une autre rotation se traduit par un produit simple de matrices. Lorsque le déterminant des matrices (ou leurs volumes) est égal à l'unité, on dit que la représentation est unitaire. Les représentations sont soit irréductibles, soit réductibles. Une représentation irréductible est une représentation qui n'a pas de sous-représentation (autre qu'elle-même et la représentation nulle). Elle présente donc un caractère d'unicité que n'ont pas les représentations réductibles.

Lorsque le groupe G est commutatif, son dual est le groupe des caractères, c'est-à-dire le

groupe des représentations unitaires monodimensionnelles. Le calcul est rendu possible par le fait que le dual de G est un groupe. Mais lorsque le groupe n'est plus abélien, le groupe des caractères n'existe plus. Son équivalent est l'ensemble des classes d'équivalences des représentations unitaires irréductibles. L'analogue du produit des caractères est le produit tensoriel des représentations. De plus, comme les représentations irréductibles d'un groupe quelconque ne forment en général pas un groupe, on est contraint de considérer la catégorie monoïdale (ou tensorielle) de toutes les représentations irréductibles de dimensions finies munies du produit tensoriel des représentations. Tannaka donne alors un procédé de construction d'un groupe compact à partir de la catégorie de ses représentations et Krein donne les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'une catégorie soit un objet dual d'un groupe compact G . La théorie de dualité de Krein-Tannaka est donc l'étude des interrelations entre un groupe et la catégorie de ses représentations. On comprend dès lors le passage d'un mode de vie algébrique à un mode de vie catégoriel.

Pour être un peu plus exact, il faut dire que la dualité de Tannaka a été motivée par le développement de la physique mathématique, de la topologie de petites dimensions (théorie des nœuds et des entrelacs) et des groupes quantiques. Comme le souligne André Joyal et Ross Street ²³, c'est Shahn Majid ²⁴ qui a montré que l'on pouvait utiliser la dualité de Tannaka pour construire les algèbres de quasi-Hopf introduites par Drinfel'd en relation avec la solution de l'équation de Knizhnik-Zamolodchikov. De nombreuses questions de physique mathématique sont liées à la dualité de Tannaka, comme la théorie de la composition des moments angulaires, les algèbres de Racah-Wigner, les invariants des nœuds et les opérateurs de Yang-Baxter. Toutes ces questions, que nous ne pouvons détaillées ici, gravitent autour des groupes quantiques et sont profondément liées à la théorie des catégories monoïdales.

C'est dans un article de 2011, que Brian Day ²⁵ donne une construction catégorielle de la transformée de Fourier. Une catégorie est une notion mathématique plus large que celle d'ensemble. La catégorie contrairement à l'ensemble intègre une opératoire qui lui est propre. C'est une collection d'objets et de flèches ou morphismes reliant ces objets et satisfaisant des propriétés élémentaires comme la transitivité des morphismes. Entre deux catégories, on définit des foncteurs qui transportent à la fois les objets d'une catégorie sur les

objets de l'autre et les flèches de l'une sur les flèches de l'autre. On les appelle foncteurs et non fonctions car ils portent sur deux types d'entités à la fois : des objets et des morphismes. Lorsque la catégorie est munie d'un produit tensoriel vérifiant quelques axiomes de compatibilité, on dit que la catégorie est monoïdale et si elle n'en vérifie qu'une partie, on dit que la catégorie est promonoïdale. Pour définir une transformée de Fourier au sens catégoriel, Brian Day commence par définir une catégorie promonoïdale sur laquelle il introduit deux produits de convolution de deux foncteurs : une convolution supérieure et une convolution inférieure. Puis, Brian Day donne la définition d'un noyau multiplicatif K qui sert à introduire la transformée de Fourier de f comme l'extension de Kan à gauche

$$\mathbb{K}(f)(x) = \int^a K(a, x) \otimes f(a)$$

et sa transformée duale comme l'extension de Kan à droite

$$\overline{\mathbb{K}}'(f)(x) = \int_a [K(a, x), f(a)]$$

Il démontre alors que la transformée de Fourier $\overline{\mathbb{K}}$ préserve la convolution supérieure

$$\mathbb{K}(f \star g) = \mathbb{K}(f) \star \mathbb{K}(g)$$

et que son dual $\overline{\mathbb{K}}'$ préserve la convolution inférieure

$$\overline{\mathbb{K}}'(h \star k) = \overline{\mathbb{K}}'(h) \star \overline{\mathbb{K}}'(k)$$

Ensuite, pour le produit défini comme le cofin du produit tensoriel de f et g

$$(f, g) = \int^a f(a)^* \otimes g(a)$$

Brian Day établit la relation de Parseval

$$(f, g) \cong (\overline{K}(f), \overline{K}(g))$$

En résumé, nous venons de voir que la transformée de Fourier a vécu dans des espaces différents des modes de vie inspirés des découpes mathématiques. D'abord prise dans l'analyse mathématique où elle se lie à la théorie harmonique, elle devient dans une première généralisation un objet d'essence algébrique. La dualité de Pontryagin est alors le moteur de la transformée de Fourier. Sa généralisation au cas des groupes non commutatifs donne naissance à la dualité de Krein-Tannaka, qui fait apparaître des liens catégoriels forts. La définition par des cofins issus des extensions de Kan donne à la transformée de Fourier une nouvelle vie. Elle nous rappelle que Mac Lane avait intitulé un des paragraphes de son livre tous les concepts sont des extensions de Kan ²⁶.

La monade et le pli

Inventée par Saunders MacLane et Samuel Eilenberg dans les années cinquante, la théorie mathématique des catégories est aujourd'hui au cœur de nombreux développements contemporains tant en topologie de petites dimensions qu'en théorie quantique des champs. Une catégorie est, nous venons de le voir au sens des mathématiciens, une collection d'objets et de flèches qui vérifient des propriétés axiomatiques élémentaires. Dans une catégorie tous les objets ont perdu tout relief. Ils appartiennent à un même niveau et sont ontologiquement égaux, sans distinction, ni qualité. La théorie des catégories est donc une ontologie plate où toutes les choses sont égales ²⁷. Or dans le monde dans lequel nous vivons les choses sont hiérarchisées, structurées, faites de différences et d'intensités de toutes sortes. Nous devons, en effet, prendre en considération l'action des champs ontologiques par lesquels les choses se structurent, mutent et deviennent des objets différenciés, objectivement différenciables (par le jeu des flèches de la catégorie), tant pour le mathématicien que pour le philosophe. La chose désincarnée devient un objet plein, entier avec toutes ses références, relations et distances, qui est *quelque chose en tant que ce qu'il est*. Elle est à la fois ce qui la constitue comme

une réalité particulière prise dans les formes de son existence et ce qui la produit comme les objets catégoriels dont elle dérive pris dans les rets du monde. Chose et objet sont des entités distinctes, complexes qui ne se limitent pas à l'inclusion des choses les unes dans les autres et par là à leur transformation en objets. Mais il n'y a pas de hiérarchies des objets et des choses en ontologie catégorielle, ni de zoologie des entités premières et secondes. Chose et objet suffisent à l'interprétation ontologique des catégories. La définition de l'universalité, le lemme de Yoneda et le théorème de Diaconescu sont les exemples les plus immédiats de cette herméneutique toposique ²⁸.

En théorie des catégories, la notion de monade a été introduite dans les années soixante. C'est Roger Godement ²⁹ qui, en 1958, pour des questions d'algèbre homologique, construit la première monade (plus exactement une *comonade*) comme plongement d'un faisceau dans un faisceau flasque ³⁰. Trois ans plus tard, Peter Huber ³¹ démontre que chaque paire de foncteurs adjoints donne lieu à une monade. Le théorème réciproque (toute monade est issue d'une adjonction) est démontré indépendamment par Heinrich Kleisli ³² et par Samuel Eilenberg et John Cooleman Moore ³³ qui introduisent le nom de *triple* pour désigner la monade. C'est Saunders MacLane qui la baptise monade en 1971. Cette monade s'appuie sur deux concepts mathématiques de théorie des catégories que sont l'*adjonction* et la *fonctorialité* qui font écho tous deux à la philosophie de Leibniz et à la relecture qu'en donne Gilles Deleuze. La fonctorialité ou le caractère fonctoriel est l'existence d'un foncteur qui permet d'envelopper et de représenter une multitude dans une unité et de définir la monade. L'adjonction est ce caractère double que représentent les deux feuillets du pli deleuzien, symbolisé mathématiquement par les deux transformations naturelles qui entrent dans la définition de la monade et qui justifient le principe d'individuation. La monade est, comme le souligne à plusieurs reprises Gilles Châtelet, un objet mathématique vivant ³⁴.

Il existe en théorie des catégories des flèches, appelées morphismes, qui assurent le passage d'un objet à un autre et des foncteurs entre catégories qui sont des applications doubles portant à la fois sur les objets et les flèches. L'existence de foncteurs entre deux catégories sert à transposer des propriétés d'une catégorie à une autre, comme la propriété d'isomorphie, mais aussi à les transformer, comme le foncteur d'oubli qui abandonne la

structure de la catégorie initiale ou le foncteur d'abélianisation qui rend commutative les lois de la catégorie finale. L'inexistence de foncteurs est aussi un résultat important : que l'on ne trouve pas de foncteur de la catégorie des variétés symplectiques qui forment le cadre mathématique de la mécanique classique vers la catégorie des espaces de Hilbert qui est le cadre de la mécanique quantique pose le problème de la quantification ou du passage de la mécanique classique à la mécanique quantique.

En théorie mathématique des catégories, la monade est un foncteur équipé de deux transformations naturelles, une unité et une multiplication, dont les axiomes d'unitarité et d'associativité miment le comportement d'un germe algébrique. Cette triade (d'où dérive l'ancien nom de triple) définit la monade des catégoriciens. Pour Leibniz, la monade est une substance simple qui plie le monde en une unité douée de perception et d'appétition. C'est une conception étonnamment catégorielle : penser la monade comme un objet (une unité) muni de morphismes (de perception et d'appétition). Plus encore : l'univers lui-même est pensé comme une catégorie dont les objets sont les monades et les morphismes les phénomènes qui en résultent.

Dans son cours sur Leibniz et le pli, Gilles Deleuze ³⁵ explique que le monde est plié, que le pli a une certaine inflexion ou courbure et que cette courbure comme dans le cas des foyers d'une ellipse détermine un ou plusieurs points de vue. C'est de ce point de vue que l'on mesure la courbure et que l'on prend conscience de l'inflexion du pli. La courbure des choses – dit Deleuze – exige le point de vue. Et le point de vue est du coup la condition de surgissement ou de manifestation d'une vérité dans les choses. Mais pourquoi se demande Deleuze, les choses sont-elles pliées ? Parce que ce qui est plié est nécessairement enveloppé dans quelque chose qui occupe le point de vue. Et ce qui enveloppe les points de vue, c'est justement la monade qui est pour Deleuze l'individu. Mais un individu qui, lui-même, englobe l'infini, comme les assemblages de monades ou les corps de Leibniz. Dire que le monde est plié signifie qu'il peut être individualisé. Il faut donc comprendre le pli comme une notion abstraite, un foncteur, et non comme les plissements géométriques de l'espace physique. Il s'ensuit que par l'interprétation monadique, le principe d'individuation se noue à la fonctorialité du pli.

En théorie des catégories, le pli est créé par les transformations naturelles de la monade et l'individuation est la condition d'algébricité d'une catégorie. Dire qu'une catégorie est individualisée signifie qu'elle peut être assimilée à une algèbre ou à la catégorie de ses représentations, qu'elle peut être l'objet d'un calcul. C'est précisément le théorème de Beck ³⁶ qui donne les conditions de monadicité. Pour qu'il y ait monadicité d'une catégorie B vers une catégorie C, il faut que l'on soit capable de décrire la catégorie B à partir d'une monade de la catégorie C. Au vu d'un foncteur de B sur C, la catégorie B sera dite *monadique* si B peut être pensé comme la catégorie des algèbres d'une monade de C. C'est l'existence de cette monade qui permet de faire du calcul algébrique sur B comme si tout se passait dans la catégorie C ou que C est calculable. La monade devient alors la condition d'algébricité (donc de calcul) d'une catégorie. Comme Lawvere l'a démontré en partie, les théories algébriques sont les monades des mathématiciens. Même dans les cas plus récents des monades de Hopf qui servent à comprendre les différences entre les univers tressés et les univers non tressés, les mathématiques rejoignent l'idée de Leibniz que la monade contient une représentation du monde et que dans l'univers défini comme clôture ontologique des choses, l'individuation d'une catégorie correspond *in fine* à sa monadicité. La monade devient l'indicateur des représentations algébriques d'une catégorie et de ses possibilités de calcul. La mathématique rejoint alors l'idée de Leibniz que les monades contiennent les représentations du monde.

NOTES

1. Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Paris, Éditions Gallimard, 1953, § 19.
2. L. Wittgenstein, *op. cit.*, § 23.
3. Jacques Fontanille, *Formes de vie*, Open editions, p. 5.
4. Giorgio Agamben, *Moyens sans fins*, Paris, Éditions Payot-Rivages, 1995, p. 13-14.
5. *Ibid.*, p. 14.
6. *Ibid.*, p. 19.
7. *Ibid.*, p. 23.
8. Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 341.
9. *Ibid.*, p. 26.

10. Giorgio Agamben, *L'Usage des corps*, Paris, Éditions du Seuil, 2015, p. 322.
11. Joseph Fourier, *Théorie analytique de la chaleur*, Paris, Éditions Didot père et fils, 1822, § 230, rééd. Jacques Gabay, p. 249.
12. Marc-Antoine Parseval des Chênes, Mémoire sur les séries et sur l'intégration complète d'une équation aux différences partielles linéaire du second ordre à coefficients constants, *Mémoire présentés à l'Institut des sciences, lettres et arts, par divers savants*, Paris, le 5 avril 1799, vol. 1, 1806, p. 638-648.
13. Michel Plancherel, Contribution à l'étude de la représentation d'une fonction arbitraire par les intégrales définies, *Rendiconti del circolo matematico di Palermo*, vol. 30, 1910, p. 298-335.
14. L.S. Prontryagin, «The theory of topological commutative group», in *Annals of mathematics*, Vol. 35, N. 2, 1934, p. 361-388.
15. Tadao «Tannaka, Über den Dualitätssatz der nichtkommutativen topologischen Gruppen», in *Tōhoku Math. Journal*, vol. 45, 1938, p. 1-12.
16. Mark Grigorievich Krein, « Principle of duality for bicomact groups and quadratic block algebras », in *Dokl. Akad. Nauk. SSSR*, Vol. 69, No. 6, 1949, p. 725-728.
17. William Forrest Stinespring, « Integration theorems for gauges and duality for unimodular locally compact groups », in *Trans. Amer. Math. Soc.*, vol. 90, 1959, p. 15-56.
18. Un groupe localement compact est unimodulaire si la mesure de Haar à droite coïncide avec sa mesure de Haar à gauche. Tout groupe abélien (= commutatif) est unimodulaire. De même que tout groupe compact et tout groupe discret.
19. Pierre Eymard, « L'algèbre de Fourier d'un groupe localement compact », in *Bull. Soc. Math. France*, Vol. 92, 1964, p. 181-236.
20. Nobuhiko Tatsuuma, « A duality theorem for locally compact groups », in *J. Math Kyoto Univ.*, Vol. 6, 1967, p. 187-293.
21. Leonid Vainermann, Georgiy Kac, « Nonunimodular ring-groups and Hopf-von Neumann algebras », in *Soviet. Math. Dokl.*, vol. 14, 1974, p. 1144-1148.
22. Michel Enock, Jean-Marie Schwartz, « Une dualité dans les algèbres de von Neumann », in *Supp. Bull. Soc. Math. Mémoire*, Vol. 44, 1975, p. 1-144.
23. André Joyal, Ross Street, « An introduction to Tannaka duality and quantum groups », in *Lecture Notes in Mathematics*, vol. 1488, 1991, p. 411-492.
24. Shahn Majid, « Tannaka-Krein theorems for quasi-Hopf algebras and other results », in

Contemp. Math., Vol. 134, 1992, p. 219-232.

25. Brian Day, « Monoidal functor categories and graphic Fourier transforms », in *Theory and Applications of Categories*, Vol. 25, No. 5, 2011, p. 118-141.
26. Saunders Mac Lane, *Categories for the working mathematician*, Berlin, Springer, 1969, p. 248.
27. Sur ces questions, voir le livre de Tristan Garcia, *Forme et objet. Un traité des choses*, Paris, Éditions des Presses universitaires de France, 2011.
28. Sur ces questions et les rapports à la métaphysique d'Alain Badiou, voir Franck Jedrzejewski *Ontologie des catégories*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2011. Un *topos* est une catégorie non pathologique où toutes les propriétés particulières des catégories sont en général satisfaites.
29. Roger Godement, *Théorie des faisceaux*, Paris, Éditions Hermann, 1958.
30. Introduit par Jean Leray en topologie algébrique, la notion de *faisceau* est une généralisation de celle d'ensemble des sections d'un fibré vectoriel. Le faisceau est *flasque* si pour tout ouvert, l'application est surjective.
31. Peter J. Huber, « Homotopy theory in general categories », in *Mathematische Annale* Vol. 144 N°. 5, 1961, p. 361-3852
32. Heinrich Kleisli, « Every standard construction is induced by a pair of adjoint functors », in *Proc. Amer. Math. Soc.*, 16, 1965, p. 544-546.
33. Samuel Eilenberg, John Cooleman Moore, « Adjoint Functors and Triples », in *Illinois J. Math.*, 9, 1965, p. 381-398.
34. Voir à ce propos le parallèle avec la monade de Leibniz, *Monadologie* 63: « Le corps appartenant à une Monade, qui est l'Entéléchie ou l'Âme, constitue avec l'Entéléchie ce qu'on peut appeler un *vivant*, et avec l'Âme ce qu'on appelle un *Animal*. Or ce corps d'un vivant ou d'un Animal est toujours organique ; car toute Monade étant un miroir de l'univers à sa mode, et l'univers étant réglé dans un ordre parfait, il faut qu'il y ait aussi un ordre dans le représentant, c'est-à-dire dans les perceptions de l'âme, et par conséquent dans le corps suivant lequel l'univers y est représenté. »
35. Gilles Deleuze, *Le Pli*, Paris, Éditions de Minuit, 1986. Voir aussi le cours du 16 décembre 1986 à Vincennes : *Le pli, récapitulation*.
36. Jon Beck, *Triples, Algebra and Cohomology*, PhD thesis, Columbia University, New York, 1967.

LUCA PALTRINIERI

Critique de la philosophie de terrain : plaidoyer pour l'enquête philosophique.

*Lecture du livre de Christiane Vollaire, Pour une philosophie de terrain **

Au moment où la grande opposition entre « analytiques » et « continentaux » en philosophie semble révolue, il est peut-être temps de rouvrir une discussion, plus encore que sur la méthode, sur les objets de la philosophie. Apparaît alors une autre opposition qui me semble aujourd'hui acquérir de plus en plus d'importance. D'une part, le grand renouvellement de la métaphysique analytique ou « continentale » réinstalle sur scène une philosophie qui prend pour objet le monde et/ou la réalité « prise comme un tout », se caractérisant comme une méta-réflexion sur les catégories de la pensée. De l'autre, les philosophies post-pragmatistes ou post-structuralistes tendent à élargir l'horizon « empirique » car, d'une part, elles revendiquent un caractère « régional » – s'attachant seulement à un certain type d'objet (vulnérabilité, *care*, genre, rapports sociaux de domination, etc.) – et, de l'autre, s'attachent à repenser le rapport entre philosophie et sciences humaines et sociales abandonnant définitivement les tentations « impérialistes » du passé. Le livre de Christiane Vollaire, *Pour une philosophie de terrain*, participe de ce débat en ouvrant, sous le signe d'une réflexion sur la relation de la philosophie à l'empirique, un questionnement très utile sur la différence entre le travail du philosophe du XXI^e siècle de celui du sociologue, de l'historien ou de l'anthropologue.

Traditionnellement, en effet, le philosophe travaillait sur les textes d'une tradition canonique

représentant l'histoire de sa discipline autant que sur les débats de son temps. Il produisait alors une théorie sur la base de sa connaissance des concepts, se justifiant de la cohérence d'un discours et d'une argumentation pour arguer de la nécessaire distance à l'égard de données empiriques ou « de terrain ». Tout autre était le métier du chercheur en SHS (Sciences Humaines et Sociales), qui travaillait, quant à lui, sur des personnes ou encore sur des archives entendues comme « documents » ou « monuments » du passé, objectivant le plus possible son vécu comme sa position d'observateur afin de donner une justification scientifique de ses données et de ses résultats. Or, cette distinction nette est mise à mal, plus encore que du point de vue théorique, quant à l'évolution même du « métier » de philosophe. Non seulement toute une nouvelle génération de philosophes se fait historienne, revendiquant une approche particulière aux archives de la philosophie qui a le mérite de remettre en discussion la tradition canonique, mais encore elle propose, de plus en plus souvent, une nouvelle forme d'approche de la réalité humaine (voire animale ou végétale), qui implique de se saisir des outils ou des résultats des sciences humaines comme de l'éthologie ou de la botanique. En ce sens, le philosophe ne peut plus revendiquer un rapport « sauvage » à l'empirique, fondé sur ses intuitions ou ses expériences « privées » de l'objet, dans l'indifférence totale par rapport aux questions soulevées par le « terrain » des SHS. En SHS, on ne l'oubliera pas, le « terrain » (*fieldwork*) désigne autant une attitude de recherche, qui implique un engagement en première personne du chercheur dans des interactions intersubjectives afin de produire des connaissances qualitatives sur le réel, que ce réel lui-même qui est l'objet de l'investigation, soit l'ensemble de ces interactions, leur organisation et leurs effets. Or, le philosophe soucieux de renouer son rapport à ce terrain, entendu à la fois comme attitude et comme objet, peut et doit choisir entre plusieurs options.

Dans une position épistémologique plus traditionnelle, on le sait, le philosophe travaille à la définition des concepts, voire à la méthodologie des SHS, souvent avec une ambition normative. Naturellement cette posture s'expose au risque de reconduire une position de surplomb du philosophe par rapport au travail du chercheur en SHS qui a déjà fait l'objet de nombre de contestations (on rappellera, parmi les autres, les critiques très pertinentes de Bourdieu par rapport à cette attitude « impérialiste » de la philosophie). Mais, probablement, le risque encore plus grave dans ce cas de figure, c'est de censurer tout rapport de la philosophie au terrain en tant qu'objet, le réduisant à des données conduisant un sens que seule une certaine conceptualité philosophique pourrait faire émerger.

Mais le philosophe peut aussi choisir de donner plus de crédit aux données et aux résultats récoltés par les SHS, s'appuyant sur ces derniers pour (re)construire une certaine interprétation du réel qui lui permet notamment de rediscuter certains acquis de la philosophie politique ou morale (c'est souvent le cas dans les approches contemporaines qui s'inspirent de l'École de Francfort). Dans ce cas de figure, le philosophe ne revendique pas un accès plus originnaire à une signification de la donnée à laquelle le chercheur en sciences humaines resterait pour ainsi dire aveugle. Mais, parallèlement, il n'ira pas non plus lui-même « sur » le terrain, s'en remettant ainsi à une division du travail sanctionnée par le partage académique et disciplinaire du savoir. Encore une fois, le risque est de construire une « théorie » par-dessus les épaules de l'ethnologue ou du sociologue, mais moins pour l'incapacité de saisir le terrain comme un objet original, que pour l'impossibilité de concevoir une attitude proprement philosophique au terrain.

Il reste alors la troisième voie, à laquelle nous convie Vollaire dans son livre, à savoir la définition de cette attitude. Son livre, en effet, ne parle pas à proprement dire de l'articulation entre le travail des chercheurs en philosophie et en SHS, mais bien plutôt de la possibilité de définir un « terrain philosophique » en passant derrière les sciences sociales, ou pour mieux dire en se passant des sciences sociales. On peut affirmer que ses arguments pour distinguer la notion philosophique de terrain de celle des SHS s'articulent en trois points. Il s'agit d'abord d'une différence concernant la finalité, car la philosophie ne cherche pas à fournir des données objectivables ou des constantes contextuelles concernant l'objet terrain, elle affiche plutôt une ambition transformatrice (p. 38). La philosophie cherche à agir sur le monde, à exercer une activité critique, ou pour reprendre Marx qui est cité justement sur ce point, à « transformer le monde » (p. 64-75). Autrement dit, la philosophie se rapproche moins de la recherche classique en sciences sociales, que des objectifs de la recherche-action. Deuxièmement, la philosophie renonce à toute quête d'objectivation, son but étant moins de créer des données interprétables, que d'amener l'interrogé et l'interrogateur à se comprendre. De là le refus net de la méthode directive de l'entretien, et la défense de la méthode non-directive ou semi-directive (p. 40-50). Troisièmement, l'enquêteur philosophique est, selon Vollaire, un quémendeur qui doit questionner sa position, qui doit travailler sur lui-même, en abandonnant tout surplomb par rapport à son objet d'enquête pour épouser notamment le point de vue des subalternes (p. 41).

On remarquera que sur tous ces points, la démarche philosophique n'est en réalité pas si

éloignée de la méthodologie qualitative en SHS, plus particulièrement en ceci que le chercheur en SHS doit aussi pouvoir questionner, voire objectiver sa position par rapport à l'interlocuteur (c'est la raison pour laquelle il écrit un journal la plupart de temps, en ethnométhodologie), et ceci est vrai autant pour l'école bourdieusienne (cf. *l'Esquisse pour une auto-analyse* de Pierre Bourdieu) que pour l'école dite de l'interactionnisme symbolique. Pourtant, la démarche philosophique de Vollaire se veut plus radicale dans son refus de la démarche objectivante, en ce qu'elle vise plus originairement la reconnaissance des processus de subjectivation à l'œuvre dans la pensée et les interrelations des acteurs de terrain : seulement « par ces données subjectivement vécues et réfléchies, peut se dessiner une objectivation possible des situations et des rapports de pouvoir » (p. 179). La véritable polémique contre les sciences sociales, en somme, est dirigée contre l'illusion de la neutralité axiologique, enracinée autant dans la distinction fait/valeur que dans le mythe de l'objectivité du donné. La philosophie de terrain de Christiane Vollaire, en revanche, accepte d'entrée de jeu son positionnement « politique », à côté des « savoirs assujettis » comme l'aurait dit Foucault. Cela signifie que, même là où elle n'est pas encore ouvertement normative, la philosophie de terrain prend position dans le champ des subordonné-e-s et des dominé-e-s, afin de produire une double transformation : de la situation sociale, mais d'abord et surtout en commençant par questionner la posture philosophique elle-même. De ce point de vue, si le terrain philosophique n'est d'abord pas producteur de donné, c'est qu'il doit produire plutôt un changement spirituel du philosophe lui-même qui s'y engage, c'est un travail sur soi, occasion de changement de soi et du monde où le philosophe devient acteur en abandonnant sa position de surplomb autant que le monde abstrait des idées pour se confronter au « réel » (expression utilisée à plusieurs reprises par Vollaire). On devrait davantage parler des effets de l'attitude « terrain » que du terrain comme objet, effets qui se mesurent en somme presque plus à la personne du philosophe que par l'obtention d'un résultat « scientifique » de l'enquête. C'est sans doute pour ces raisons que la notion de « terrain » dessinée par Vollaire semble plus utile à la philosophie qu'aux SHS, ce qu'on ne saurait lui reprocher, mais qui va de surcroît susciter au moins deux questions.

La première est de savoir ce que Vollaire appelle le « réel », et pourquoi le réel que le philosophe rencontre sur le terrain serait plus « réel » que celui qu'il rencontre dans la théorie. À défaut de nous engager dans un questionnement métaphysique, on pourrait ainsi reformuler la question :

l'engagement du philosophe, qui accepte de plonger dans une réalité qui n'est pas seulement celle de sa profession, est-il suffisant pour fonder une philosophie de terrain ?

La deuxième question portera sur la nature du « terrain philosophique », afin de demander en quoi il se distingue du terrain du chercheur en SHS. Quelles sont les conditions de l'enquête de terrain proprement philosophique ? Et surtout, qu'est-ce que le terrain philosophique nous apporte en plus de celui des sciences sociales ?

Le livre de Christiane Vollaire est un livre courageux et précieux, il nous met sur la voie d'une problématisation philosophique de la notion de terrain et, en ce sens, il ouvre une brèche dans laquelle on peut espérer que bientôt d'autres s'aventureront. L'essentiel de nos remarques critiques pourrait se résumer à celle-ci : peut-être que l'ouvrage aurait gagné d'une approche moins frontale et exclusive de la méthodologie de l'enquête de terrain et des approches qualitatives mises au point dans le domaine des SHS. Mais cette critique ne méconnaît aucunement la valeur de cet ouvrage qui, pour le dire avec les mots de l'auteure, doit être lu comme l'embryon « d'un possible non encore constitué, dont les potentiels sont encore multiples et ne vont prendre forme dans le réel qu'à l'occasion d'une sollicitation » (p.178). Que la philosophie doive rester ouverte à ces occasions, à ces sollicitations, comme des possibles pouvant être déployés, est sans doute la raison qui informe toute la démarche de Vollaire, la rendant si profonde et passionnante.

* Creaphis Éditions, 2017.

OLIVER FELTHAM

L'action politique selon Tassin : une réactualisation d'Hannah Arendt pour les activistes.

Lecture du livre d'Étienne Tassin,

Pour quoi agissons-nous ?

Questionner la politique en compagnie
d'Hannah Arendt*

Le projet d'Étienne Tassin est de réactualiser la philosophie politique d'Hannah Arendt. À cette fin, il emploie plusieurs tactiques. Premièrement, il développe une lecture d'Arendt avec des accents inspirés de Rancière, voire de Balibar et occasionnellement de Deleuze et Lefort, et il le fait en s'appuyant sur certains moments de la pensée d'Arendt qui se prêtent à une terminologie contemporaine orientée vers des notions telles que la singularité, la pluralité, le processus de subjectivisation, le refus de l'État ou d'une quelconque organisation politique. Deuxièmement, cette lecture aide l'auteur à dessiner un espace de conceptualité pour l'activité politique différent du cadre dominant en philosophie politique, celui du juridisme normatif et libéral (p.117-122, p. 182). Troisièmement, au niveau de l'adresse pragmatique du livre, Tassin développe une philosophie de l'agir politique non pas pour l'homme politique, mais pour l'activiste contemporain engagé dans une lutte pour une forme de justice. Mais ce qui sous-tend ces trois tactiques, ce qui fonde ce livre et ses treize chapitres

(tirés tous de publications antérieures) est un projet beaucoup plus vaste : construire une phénoménologie de l'agir politique. Pour ce faire, en partant d'une conception de la phénoménalité de l'action, tirée pour la plus grande partie de *La Condition humaine*, Tassin entend faire dériver tous les concepts clés de sa vision de la politique. Autrement dit, il repense le sujet politique (chapitre 4), la citoyenneté, la sphère publique (chapitres 6 et 9), la violence politique (chapitre 8), les droits de l'homme (chapitre 9), la révolution (chapitre 10) et la domination (chapitre 11) comme autant d'émanations, d'épiphénomènes ou de perversions de l'agir politique. Ainsi, non seulement la condition de possibilité d'une quelconque institution ou pratique politique tient-elle dans l'existence préalable d'une pluralité d'actions politiques mais l'être même de ces institutions et pratiques consiste dans un assemblage de ces actions. Nous avons donc affaire à une espèce de monisme de l'action. Par conséquent, une des démarches caractéristiques du livre de Tassin sera la réduction ontologique de chaque phénomène ou statut – citoyenneté, espace public, etc. – au statut d'un épiphénomène de l'action.

Cependant, il y a deux opérations préalables à cette réduction ontologique : premièrement une opération de différenciation de l'action d'avec d'autres concepts de l'activité humaine, comme la fabrication ou le comportement ; et deuxièmement une tentative de définition positive de l'action. Avant de reprendre la distinction tripartite d'Arendt entre l'action, la production et le travail, Tassin procède à sa propre différenciation préliminaire : l'action n'est pas la réaction mécanique ou le comportement ; l'action n'est pas la fabrication de produits ou d'œuvres, l'action n'est pas une espèce d'opération instrumentale agençant des moyens à une fin, et finalement l'action n'est pas une forme de gestion, d'appropriation ou d'organisation de la société (p. 27). En revanche, quand il s'agit de fournir une définition positive de l'action ce n'est pas si simple : on ne peut pas dresser une liste de propriétés ou de qualités, ni identifier l'action par la construction de son sujet idéal, d'autant plus que Tassin entend récuser les catégories traditionnelles – intention, volonté, conscience, délibération, décision (p. 63). Pour construire un concept de l'action, la tactique de Tassin, en suivant Arendt, est de se focaliser sur deux aspects de ce que l'action fait : la natalité et la pluralité. On pourrait très bien dire que ces deux concepts – natalité et pluralité – sont la clef de voûte du projet de Tassin.

Par natalité, Tassin entend la capacité de l'action à faire surgir, manifester et distinguer le « qui » de son propre sujet, au-delà de toute assignation de ce sujet à un « quoi », c'est-à-dire, à une identité

ou à un type sociologique. Avec Arendt, on ne pense plus l'action comme l'effet de son auteur, le sujet de l'action étant compris comme cause. Il faut plutôt penser l'action comme ce qui donne naissance à son acteur (p. 34, p. 64). Voici la première dérivation ontologique : l'acteur est produit par sa propre action. Malgré le deuxième chapitre, qui cherche à expliquer cette production par une suite d'analogies avec le théâtre, sa nature n'est pas tout à fait claire. On peut expliquer l'identification d'un agent en employant l'approche nominaliste de Locke pour l'interprétation de l'action de l'autre : l'attribution d'une nature à une action et d'une intention à son sujet dépend du contexte sociolinguistique de son destinataire ou de son juge. Mais Tassin a trouvé sa voie en suivant Arendt, et non pas Locke, et d'autre part il essaie de différencier la question de la manifestation de l'action de celle de son interprétation ou de son intention, et de privilégier plutôt la détermination du sens et du principe d'une action (p. 37-38).

Par pluralité, Tassin entend la mise-en-rapport des acteurs entre eux moyennant l'action. C'est l'occasion de sa deuxième réduction ontologique : « l'action donne naissance à une communauté d'acteurs, mais cette communauté ne préexiste pas sous cette forme – sa forme née de l'action –, à l'action elle-même » (p. 35). Autrement dit, chaque action politique crée sa propre communauté d'acteurs. Pourtant, on pourrait objecter qu'au niveau de sa motivation ou de son intention, une action suppose l'existence préalable d'une communauté politique. Notons que la mise-en-garde essentielle – « cette communauté ne préexiste pas sous cette forme – sa forme née de l'action » – permet à Tassin d'éviter l'objection d'une volatilisisation de tout être politique. Il ne dit pas qu'aucune communauté ne préexiste à une action donnée, mais que sa forme particulière ne préexiste pas à l'action en question. Si, en revanche, l'existence entière de l'acteur, de l'espace public, du citoyen ou de la communauté dépendait de l'existence préalable et primordiale de l'action, là où il n'y a plus d'action politique mais que de l'administration ou des opérations stratégiques et instrumentales, ces phénomènes cesseraient d'exister, et on n'aurait plus les moyens de penser la durée (d'une organisation, d'un mouvement, d'une tradition) en politique. C'est ce risque de volatilisisation qui se retrouve derrière le goût marqué de Tassin pour les invocations d'une essence révolutionnaire de l'action politique dans la modernité, une révolution toujours à recommencer pour rétablir, ou plutôt faire resurgir, la communauté des acteurs et son espace public (p. 40, p. 189).

* Étienne Tassin, *Pour quoi agissons-nous?*, Éditions Le Bord de l'eau, 2018