Zeitschrift: Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

Herausgeber: Schweizerische Philosophische Gesellschaft

Band: 54 (1995)

Artikel: Jalons pour une réflexion "sur l'avenir de nos établissements d'enseignement"

Autor: Schild, Alexandre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-883040

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

ALEXANDRE SCHILD

Jalons pour une réflexion « sur l'avenir de nos établissements d'enseignement »[1]

pour Daniel Christoff

« La question de la réforme de l'enseignement secondaire est, comme on dit, ‹ à l'ordre du jour › », constatait Edmond Gilliard vers... 1940 ![2] Et Friedrich Nietzsche lui-même fustigeait déjà « les innombrables modifications de nos établissements d'enseignement que notre époque s'est permises pour les rendre ‹ actuels › »[3]. C'est qu'il y a belle lurette que l'enseignement[4] va à vrai dire de pair avec cette transformation permanente qu'on invoque quasi rituellement sous le nom de « réforme », et donc aussi avec la critique de ladite « réforme », dont certains déploreront en effet toujours qu'elle ne change rien sur le fond et d'autres qu'elle porte gravement atteinte à l'essentiel.

Je dirai plus loin à quoi me paraît tenir ce singulier « état » de choses. Je voudrais commencer par relever que telle qu'elle est menée

1 Le texte qui suit développe quelque peu, mais de manière encore très tranchée il est vrai, les principaux points d'une brève allocution prononcée, dans le cadre de la 81e Assemblée générale de la Conférence des Directeurs de Gymnases Suisses (Glaris, 9 et 10 mai 1994), autour du thème *L'image du Gymnase : aversion ou perversion ?* Il partage avec les conférences de Nietzsche auxquelles il fait allusion par son titre, la ferme conviction que « l'avenir de nos établissements d'enseignement » est une question de la plus haute importance, et aussi les réserves, qu'il n'y aura donc pas lieu de répéter ici, quant à la possibilité de prédire l'avenir au-delà de la part de cet avenir qui « est déjà un présent » – pour le reste...

2 Cf. Ed. GILLIARD, « L'école contre la vie », pages parues entre 1940 et 1945 dans la revue lausannoise *Traits*, in : *Pamphlets pédagogiques (Henri Roorda, Edmond Gilliard, Denis de Rougemont)*, Lausanne : L'Age d'Homme, 1984.

3 Cf. la *Préface* à ses conférences de 1872 *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement.*

4 L'enseignement scolaire, s'entend, compris ici en un sens très large qui englobe l'enseignement obligatoire et l'enseignement post-obligatoire (secondaire supérieur, professionnel, technique, pédagogique et universitaire), par distinction d'avec les autres formes d'enseignement (l'enseignement religieux entre autres).

de nos jours, et dans notre pays en particulier (avec la révision des dispositions fédérales sur la « maturité », l'institution d'une « maturité professionnelle », la création de « Hautes Écoles » dans les domaines de la technique et de la pédagogie, le renforcement de la formation pédagogique des enseignants, etc.), la réforme de l'enseignement semble devoir s'orienter de plus en plus sur ce que les personnes dites « concernées » (les collectivités publiques, les milieux économiques, les enseignants, les parents, les jeunes et toutes sortes d'associations) se font comme « représentations » ou comme « images » (*Bilder*) de ce que devrait être cet enseignement ; représentations ou images qui, en tant qu'expressions des « attentes » de ces personnes, et finalement de la société qui s'incarnerait en celles-ci, servent en effet de base à l'élaboration de « projets directeurs » et autres « images directrices » (*Leitbilder*) d'une réforme devant encore être soumise à une discussion publique et démocratique, « libérée de la contrainte » dirait un Habermas, afin de s'assurer qu'elle satisfait effectivement les intérêts de la majorité tout en préservant, autant que possible, ceux des minorités. Or, il faut bien l'admettre, une telle façon d'aborder les choses, qui veut s'orienter sur les représentations ou les images qu'on s'en fait, peut difficilement être perçue, par qui aurait retenu quelque chose des leçons de la philosophie, autrement que comme une provocation (au sens littéral, s'entend, d'un appel à répondre). Car enfin, cela fait tout de même bientôt 2'500 ans que le mode de penser qui s'est institué sous ce nom avec Platon se développe dans le refus résolu de s'orienter sur ces représentations ou ces images que Platon lui-même a appelé... *phantasmata* ! Et ce dans l'idée, en particulier, qu'au sein d'un monde régi par de tels « phantasmes », c'est à ceux qui savent maîtriser, jusqu'à être capables de les produire eux-mêmes, les représentations ou les images sur lesquelles les autres sont portés à orienter leurs comportements, que finit tôt ou tard par échoir un pouvoir dont ces maîtres de l'image – ces « illusionnistes » (*thaumatopoioi*, « faiseurs de mirages »), comme les appelait Platon[5] – peuvent alors user à

5 Voir *République,* VII, 514 b 5-7 (début de « l'allégorie de la caverne »), où Platon compare à de tels *thaumatopoioi* – terme par lequel il lui arrive de désigner expressément les Sophistes (cf. *Soph.*, 235 b 5) – les personnages qui, à la manière de marionnettistes, justement, font apparaître, au-dessus d'un petit mur derrière lequel ils sont eux-mêmes cachés, les divers objets dont la lumière émise par le feu qui brûle à l'intérieur de la caverne projette les ombres sur la paroi du fond, en produisant ainsi des impressions diverses et changeantes sur des prisonniers enchaînés de telle façon qu'ils ne puissent

leur guise : s'agissant de notre époque, et pour ne parler que du dernier en date, voyez *sua Emittenza Berlusconi* !

Le mode de penser philosophique se distingue en effet par son souci constant de s'enquérir de « la chose elle-même » : *to pragma auto,* disent ensemble Platon et Aristote, *die Sache selbst*, dit Hegel, tout comme Marx d'ailleurs, pour qui il s'agit de « saisir la chose à la racine » (*die Sache an der Wurzel fassen*), ou encore Husserl, qui pense devoir appeler notre XXe siècle à un « retour aux choses elles-mêmes » (*zurück zu den Sachen selbst*).

C'est ainsi que nous pouvons toujours nous représenter une chose de telle ou telle manière, nous en faire telle ou telle image, qu'on dit varier suivant les différents points de vue que nous adoptons sur elle. Plus largement, nous pouvons toujours penser, dire ou faire d'elle ce que bon nous semble. Cela même, toutefois, n'est possible que *dans la mesure où il y a bel et bien là, pour nous, quelque chose* ; une chose au sens premier de ses divers noms grecs et latins, qui désignent d'abord « ce dont il s'agit »[6] pour nous, « ce qui est en cause »[7] pour nous, ce à quoi nous avons « affaire »[8]. En d'autres termes, penser, dire ou faire quoi que ce soit d'une chose n'est possible que *dans la mesure où cette chose nous est elle-même déjà bel et bien présente comme ce dont il s'agit pour nous*. Or, nous être ainsi présent, c'est là ce qui s'appelle *être* à proprement parler, être plutôt que de n'être pas. Et il se trouve que nous orientons en effet tous toujours déjà notre rapport au monde sur ce qui est plutôt que de n'être pas, autrement dit : sur l'étant (*to on*, *ens*, *das Seiende*). Ce qui n'est pas, le non-étant (*mè on*), le néant en ce sens, ne nous est rien ; et peu importe qu'il existe ou non : il n'est pas notre affaire, de telle sorte que nous ne nous en occupons pas, n'en avons rien à penser, ni rien à en dire, ni rien à en faire. Mais cela même indique assez que nous avons tous toujours déjà une certaine compréhension, fût-elle implicite, de ce que

voir que cette paroi et les ombres qui y défilent ; et n'est-ce pas là ce dont il est fait aujourd'hui toujours plus largement profession, à savoir : montrer les choses sous tel ou tel aspect susceptible d'impressionner des êtres réduits à la condition de spectateurs, et cela sans avoir à se présenter soi-même, en personne, pour en rendre raison ?

6 Sens littéral du grec *to pragma*.

7 Lat. *causa*, it. *cosa*, fr. *chose*.

8 *To pragma* en grec et, en latin, *causa*, et aussi *res* au sens que ce mot a dans *res publica* (ce qui est l'affaire de tous, qui concerne tout un chacun), soit « l'affaire » en tant que ce qui « concerne » (cf. l'allemand *Sache*).

c'est que « être ». Compréhension de l'être conformément à laquelle nous pouvons justement admettre ou non qu'une chose est plutôt que de n'être pas et qu'il y a alors lieu ou non de s'en occuper, d'en penser, d'en dire et d'en faire quelque chose. En quoi cette compréhension de l'être s'avère proprement commander notre rapport au monde jusque dans sa possibilité même.

Il reste que la compréhension de l'être qui commande ainsi notre rapport au monde aurait pu rester tout à fait implicite, comme elle le reste d'ailleurs de prime abord et la plupart du temps dans notre vie quotidienne. Or, c'est précisément à cela qu'a mis fin, pour les siècles qui ont suivi, le mode de penser qui s'est institué sous le nom de « philosophie » dans la Grèce des Ve et IVe siècles av. J.-C. ; où la philosophie se présente en effet elle-même comme la tentative d'établir et de développer explicitement ce qu'il en est de « l'étant en tant qu'étant » (*to on hè on*, *ens qua ens*)[9], soit de ce qui est tel qu'en son être même, et ce qu'il en est, par suite, corrélativement, de l'homme en tant que cet étant particulier qui est au monde dans un rapport qu'il oriente sur ce qui est plutôt que de n'être pas, i. e. sur l'étant proprement dit, qui se distingue comme tel du néant.

Oserai-je alors soutenir qu'il importe au plus haut point d'envisager jusqu'à notre enseignement dans l'horizon de cette pensée de l'être en laquelle consiste la philosophie ? Assurément ! Ne serait-ce que pour la simple et bonne raison que le projet, l'institution et le développement mêmes d'une éducation qui, dans le cadre d'établissements scolaires prévus à cette fin, conduise des élèves, sous la houlette de maîtres, et par le truchement d'une éducation physique, d'une initiation aux arts et surtout d'un enseignement les introduisant aux sciences en même temps qu'aux textes où se dit l'expérience humaine du monde, et finalement d'une éducation morale et civique, à pouvoir assumer en toute responsabilité une existence d'hommes accomplis au sein d'une authentique communauté humaine, sont précisément le fait de la philosophie là-même où elle s'institue comme telle.

9 Voir, entre autres, la définition aristotélicienne de la sagesse à laquelle tend la philosophie comme étant (*Met*. IV, 1003 a 21) : « un certain savoir qui envisage l'étant en tant qu'étant » (*épistèmè tis hè théorei to on hè on*).

Il faut ici commencer par se rappeler ce que Platon en établit inauguralement, et cela, non sans raison, au cœur même de sa réflexion sur *La Constitution* de la Cité[10].

Platon, en l'occurrence, part du présupposé fondamental que constitue, pour toute la philosophie depuis, cette caractérisation parménidienne de l'étant en son être même selon laquelle l'étant, comme tel, i. e. en son être même, est ce qui se tient et se maintient en une présence constante comme pleinement un et identique à soi pour la pensée – où toute la question est alors de savoir 1° ce qui peut prétendre au rang d'étant à proprement parler, i. e. prétendre être plutôt que de n'être pas au sens de cette présence constante comme pleinement un et identique à soi pour la pensée, et par suite 2° à quoi (principe et cause, ou fondement) un tel étant est redevable de son être au sens indiqué. Or, à cette question, on le sait, les Sophistes avaient répondu que rien ne présentant, à leurs yeux, ces caractéristiques de l'étant en son être inauguralement établies par Parménide, rien ne saurait donc prétendre être à proprement parler ; avec cette conséquence que dire ou penser que quelque chose est plutôt que de n'être pas ne peut être qu'une affaire de langage, de discours (de convention et/ou de persuasion), sans aucun fondement du côté des choses elles-mêmes[11]. Mais Platon de soutenir, lui, au contraire, la thèse suivante :

1° Il est au moins une chose qui a pour trait d'être à proprement parler, un « étant proprement étant » (*on ontôs*), qui n'est en l'occurrence pas tant la chose matérielle, sensible, elle toujours changeante, que le « ce que c'est » de cette chose, son « essence » en ce sens, et cette essence en tant qu'elle se donne d'elle-même à partir d'elle-même à être « vue » (*idein*) par la pensée qui, pour l'avoir vue, peut du coup « savoir » (*eidénai*) ce qu'est cette chose ; tel étant justement ce que Platon appelle « l'idée » (*hè idéa, to eidos*), idée dont il faut alors souligner qu'elle n'est pas ni une « vue de l'esprit », ni le produit de quelque « activité mentale » ou « intellectuelle », une « représentation » que quelque intellect pourrait « se faire » d'une chose, mais bien cette chose elle-même en ce qu'elle est, telle qu'en son essence même. Reste que la chose matérielle, sensible, n'est pas pour autant que

10 Sur ce qui suit, voir bien évidemment *Rép.* VII, 514 a–521 b, la fameuse « allégorie de la caverne » et l'interprétation qu'en donne Platon lui-même.

11 Où la pensée des Sophistes s'avère ainsi être elle aussi entièrement tributaire de cette présupposition fondamentale de la philosophie qu'est la compréhension parménidienne de l'être comme déploiement de l'étant en une présence constante comme pleinement un et identique à soi pour la pensée.

néant. Elle est, et elle peut donc à bon droit être dite être, mais dans une moindre mesure seulement, à savoir : dans la mesure où, sans appartenir au même ordre de choses que l'idée – elle est, pour sa part, de l'ordre du « sensible » (*aisthèton*), alors que l'idée est de l'ordre de l'« intelligible » (*noèton*) –, elle participe pourtant à et de cette idée, dont elle est en effet la manifestation ou le phénomène sensible.

2° Et c'est précisément à son idée qu'une chose est alors redevable de tout l'être qui peut être le sien. Ainsi est-ce à la faveur de son idée qu'une chose matérielle, sensible, peut se présenter à nous en une présence au moins relativement constante comme au moins relativement une et identique à soi – relativement, i. e. relativement à son idée, justement, idée relativement à laquelle seulement elle est et peut être dite être à proprement parler. Et il en est de même de l'idée, qui ne peut alors être redevable de son être qu'à sa propre idée à elle, soit à l'idée de l'idée, et c'est dire : à l'idée comme telle, en ce qu'elle est, telle qu'en son essence même. Mais la question est de savoir ce que c'est que l'idée elle-même, quelle est son essence. Réponse : en tant qu'elle est la chose en son essence même et dans la manifestation de cette essence pour la pensée, elle est précisément ce à la faveur de quoi seulement une chose peut se présenter en ce qu'elle est et parvenir ainsi à cette présence au moins relativement constante comme quelque chose d'au moins relativement un et identique à soi qui fait tout son être. Or, Platon de s'aviser que, pour une chose, quelle qu'elle soit, pouvoir se présenter en ce qu'elle est, i. e. telle qu'en son essence même, et en manifestant ainsi cette essence sienne, correspond très précisément à ce que les Grecs appellent « le bien » (*to agathon*)[12]. Et aussi qu'une chose qui se présente telle qu'en son essence même se trouve du coup briller, resplendir d'un certain éclat, qui en fait tout l'attrait, tout le charme, et qui correspond cette fois à ce que les Grecs appellent « le beau » (*to kalon*)[13]. Et enfin que ce qui se présente tel qu'en son essence même, en tant que cela seul qui peut être présent à la pensée avec cette évidence qui lui permet d'être appréhendé par elle tel qu'il est et alors « correctement » (*orthôs*),

12 En un sens qui n'est donc pas seulement, ni même essentiellement, moral ou éthique, mais proprement ontologique, et qui s'applique donc tout aussi bien aux choses naturelles ou artificielles qu'aux hommes et à leurs actions – ainsi, pour une chaise, pouvoir se présenter comme… chaise, en manifestant aussi pleinement que possible son essence de chaise, c'est là très précisément ce qui fait d'elle une bonne chaise.

13 En un sens qui est également ontologique avant que d'être esthétique.

correspond à ce que les Grecs considèrent comme « le vrai » (*to alèthon* – soit, littéralement : le dévoilé et, partant, le manifeste, l'évident)[14]. Ainsi l'idée se révèle-t-elle n'être finalement rien d'autre que le bien et, partant, le beau et le vrai de ce dont elle est l'idée. Eu égard à quoi Platon peut alors considérer qu'au fondement même de l'étant en son être, soit de l'idée elle-même et, par suite, de la chose dont elle est l'idée, il y a 1) en dernière comme en toute première instance, le Bien lui-même comme tel, i. e. tel qu'en son essence même, soit l'idée du Bien, qui n'est rien d'autre que l'être soi-même au sens de l'être tel qu'en son essence même – où le Bien se révèle être l'*analogon* platonicien de l'identité parménidienne ; puis 2) dans la soumission au Bien, le Beau comme tel, tel qu'en son essence même, soit l'idée du Beau, qui n'est rien d'autre que l'attirant, le charmant éclat du Bien ; et enfin 3) toujours dans la soumission au Bien, le Vrai comme tel, tel qu'en son essence même, soit l'idée du Vrai qui, en tant qu'évidence de la chose en son essence même pour la pensée, en assure l'appréhension correcte par cette dernière – où le Bien se révèle être le fondement même de la vérité au sens premier de l'évidence (*alèthéia*) de la chose telle qu'en son essence pour la pensée, évidence qui est elle-même la condition de la vérité au sens second de l'appréhension correcte de cette chose par cette même pensée et, partant, de cette « correction » (*orthotès*) de la pensée dans son appréhension de la chose[15] que la tradition appellera « assimilation », « convenance » ou encore « adéquation »[16].

Maintenant, il faut bien voir que là-même où il s'agit ainsi de l'être de l'étant, il doit nécessairement s'agir de cet étant particulier qu'est l'homme, tant il est vrai qu'il ne saurait y avoir d'être au sens premier de la présence originaire de quelque chose comme ce dont il s'agit *pour*... sans cet homme *pour* lequel, justement, cette chose est ainsi présente. Or, conformément à la position philosophique fondamentale qui est la sienne, Platon est amené à considérer que l'homme, comme toute chose, ne saurait lui-même être à proprement parler que dans la mesure où il parvient à être pleinement lui-même, i. e. pleinement tel qu'en son essence même. Mais alors avec ceci qu'en son essence même, il est l'« être vivant » (*zôon*) – où le vivant est entendu

14 En un sens qui est ontologique avant que d'être épistémologique.

15 Voir *République*, VII, 517 c 4, où Platon désigne l'idée du Bien comme « la souveraine (*kuria*) de l'*alèthéia* », puis comme « la cause de tout ce qui est correct (*orthôs*) ».

16 Voir THOMAS D'AQUIN, *Quæstiones disputatæ de veritate*, I, 1-2.

comme ce qui advient de par soi-même à l'être au sens de la présence – qui, à la différence des autres êtres vivants, hormis peut-être les dieux, « ceux qui vivent encore et toujours » (*aei zônta*), se comporte à l'égard des choses, i. e. des autres êtres vivants ainsi que de lui-même et des autres hommes, en s'ouvrant et en prenant garde, par la « pensée » (*nous*), dans la « parole » (*logos*) et donc nécessairement en commun avec les autres hommes, à leur être même et, partant, aux fondements que cet être a dans le Bien, le Beau et le Vrai au sens indiqué. Et avec cette conséquence qu'un homme ne peut donc être à proprement parler que dans la mesure où il parvient à s'accomplir lui-même pleinement comme tel – i. e. comme cet être vivant qui, par sa pensée et au sein de la parole commune, est ouvert aux choses en leur être et essence mêmes – dans sa propre vie à lui ; ce qui peut d'ailleurs justement faire de sa vie une « belle vie » et une « vraie vie » en même temps qu'une « vie bonne » (*eu zèn*), et lui assurer ainsi le « bonheur ».

Or justement, il apparaît que cela même ne va nullement de soi pour l'homme. D'abord parce qu'en raison du rapport que, seul de tous les êtres vivants, il entretient sa vie durant avec sa propre mort, l'homme est le seul être vivant qui puisse détruire sa propre vie par toutes sortes de comportements proprement contre nature. Ensuite parce que l'homme est tout enclin à s'orienter, de prime abord et le plus souvent, non sur les choses elles-mêmes telles qu'en leur être et essence mêmes, et, partant, sur ce qu'il y a de bien, de beau et de vrai en elles-mêmes, mais sur la manière dont il les perçoit lui, de son propre point de vue à lui, c'est-à-dire « idiotement », en réduisant du coup le bien, le beau et le vrai qu'il y a en elles à ce qui lui est utile, à ce qui lui plaît et à ce qui lui convient à lui. Enfin, parce qu'envisageant ainsi les choses, il ne peut alors plus y voir rien d'autre que l'enjeu d'une compétition qui l'oppose aux autres hommes. A moins d'une intervention proprement divine – comme c'est emblématiquement le cas avec Socrate, par le truchement de son fameux « démon » –, parvenir à être lui-même pleinement homme ne lui est donc possible, sans que cela puisse pour autant lui être acquis définitivement, que s'il y est au contraire « forcé » par ceux des autres hommes qui, sous l'égide du « divin Socrate », puis de Platon, le premier « instituteur », mais sans pouvoir prétendre y être eux-mêmes déjà parvenus, s'en sont au moins quelque peu rapprochés. Et tels sont précisément *toute la nécessité et tout le sens de l'éducation* selon Platon.

Mais d'une éducation qui ne vise alors pas seulement, ni même essentiellement, à faire acquérir aux jeunes gens des savoir-faire pré-

tendument indispensables à la vie. D'une éducation qui, au contraire, en les incitant à orienter, en commun avec les autres hommes, leur vie elle-même sur ce qui est plutôt que de n'être pas et, partant, sur le Bien, le Beau et le Vrai, leur permette avant tout de s'accomplir pleinement comme hommes et les élève ainsi à la dignité d'homme à proprement parler. Éducation dont nous pouvons ici rappeler les grandes lignes :

1° L'initiation à la musique et à la poésie doit, tout en apaisant les élèves, qui sont en effet débordants de vitalité, contribuer à leur édification en leur faisant reconnaître, apprécier et pratiquer ces constantes élémentaires du monde que sont les rythmes et les harmonies, d'une part, et la vertu, d'autre part, qui n'est rien d'autre que la mise en œuvre du bien dans la vie – cela même leur ménageant un premier accès à l'étant proprement dit.

2° L'éducation physique (gymnastique, mais aussi hygiène de vie et pratique des armes) doit préparer les élèves à adopter, dans toutes les circonstances de la vie, ce maintien ferme et constant qui, comme bien physique, leur conférera du coup la beauté physique qui en est l'éclat – cela même leur permettant de s'accomplir aussi pleinement que possible en tant qu'êtres vivants.

3° L'enseignement des sciences mathématiques, qui prolonge celui de la musique, doit introduire de plain-pied les élèves dans le domaine des idées en tant que ce qui a au premier chef le caractère de l'étant proprement dit.

4° L'enseignement de la philosophie, enfin, doit conduire les élèves à appréhender l'étant dans son ensemble et les fondements qu'il a dans le Bien, le Beau et le Vrai comme tels, cela même leur permettant de saisir tout le sens et la nécessité qu'il y a à s'orienter sur ceux-ci et, partant, tout le sens et la nécessité de leur éducation elle-même.

Il reste qu'une telle éducation n'est possible qu'au sein de la communauté humaine et grâce à elle. D'abord parce qu'elle ne peut avoir lieu qu'au sein de la parole et de la pensée, qui sont choses communes. Ensuite parce qu'elle exige que les élèves, tout comme leurs maîtres d'ailleurs, soient libérés des contraintes qui découlent de leur condition d'êtres vivants, et tout particulièrement de l'activité productive qu'elle implique ; liberté à l'égard des nécessités de la vie qui, sous le nom *scholè* – littéralement : « le loisir » –, est au fondement même de ce qui s'appelle « l'école », mais qui ne peut justement être assurée qu'avec l'accord de la communauté dans son ensemble. De telle sorte que cette éducation se voit encore imposer la tâche fon-

damentale d'engager les élèves à se soucier, en retour, de la communauté humaine, à en prendre soin comme de ce qui peut seul permettre leur plein accomplissement en tant qu'hommes et, par suite, leur bonheur.

Bien entendu, ce rappel des grandes lignes de la conception platonicienne de l'homme et de son éducation – éducation dont il apparaît maintenant à quel point elle diffère alors, en raison même de son orientation fondamentale sur l'être et la vérité, d'une éducation qui, jusque-là, était principalement, voire exclusivement affaire d'initiation à la vie (aux métiers, aux charges publiques et, le cas échéant, aux mystères de la religion), et où l'enseignement lui-même avait essentiellement le caractère d'une « formation professionnelle » (comme dans les « écoles » de scribes, par exemple) ou d'une initiation religieuse – n'a pas pour but de nous appeler à nous en réclamer aujourd'hui encore, au nom par exemple de la nécessité qu'il y aurait de « sauvegarder » ces « valeurs fondamentales » que seraient le Bien, le Beau et le Vrai *contre* ces matérialisme, scientisme, utilitarisme, pragmatisme, égocentrisme et autres individualisme dont on se plaît trop souvent à déplorer sans plus y penser la domination à l'époque actuelle. Mais ce n'est pas non plus pour la condamner aux « poubelles de l'histoire » sous le prétexte, si fréquemment invoqué, qu'aujourd'hui où tout change, évolue, se transforme, et « de plus en plus vite » dit-on, il n'est justement plus rien qui se maintienne constamment et pleinement un et identique à soi, plus rien qui puisse donc présenter ces caractères que la philosophie reconnaît à l'étant en son être même, et qu'il n'y a au fond plus rien dont on puisse établir que tels seraient *le* Bien, *le* Beau ou encore *le* Vrai.

Le fait est qu'on ne saurait aujourd'hui prôner sans autre forme de procès ni la restauration de la philosophie telle qu'elle a été instituée par Platon, ni non plus son rejet pur et simple. Pour la bonne raison que, contrairement aux « images » qu'on s'en fait habituellement, l'époque actuelle, comme toutes les époques de ce qu'on appelle la « civilisation » ou la « culture » européo-occidentale depuis l'Antiquité grecque, oriente elle aussi sa compréhension des choses et de l'homme, et sa compréhension de l'éducation en particulier, sur une certaine compréhension déterminée de l'étant en son être qui se maintient intégralement dans l'horizon de la philosophie telle qu'elle s'est instituée, avec Platon, sur la base de la caractérisation parménidienne de l'étant en son être. Voyons cela en commençant par esquisser ce

qu'il en est de cette compréhension-là de l'étant en son être ! Laquelle articule à vrai dire deux réponses d'abord bien distinctes à la question de savoir en quoi cet étant consiste et à quoi il est précisément redevable de son être.

Une première réponse, dont la formulation explicite remonte à Descartes *via* Kant, pose que ce qui est au premier chef, soit ce qui a au premier chef le caractère de se déployer en une présence constante comme un et identique à soi pour la pensée, et ce qui peut à ce titre conférer son être à toute chose, ce n'est pas, comme pour la pensée antique et encore médiévale, l'« idée » au sens platonicien, mais l'« objet » que la pensée alors comprise comme activité de l'« intellect » ou de l'« entendement » humain produirait elle-même comme tel en même temps qu'elle en produirait elle-même, « spontanément », le « concept » « pur », « à priori », et dont elle établirait ensuite la pleine teneur en développant ce concept mathématiquement. Thèse ontologique fondamentale conformément à laquelle une chose, quelle qu'elle soit, ne peut donc être à proprement parler que dans la mesure où le « sujet » que se révèle être là l'entendement humain parvient à l'objectiver, c'est-à-dire à la soumettre à la détermination dudit concept mathématiquement développé par lui, et cela, en l'occurrence, en la ramenant à quelque chose de mesurable qui puisse justement faire l'objet d'un traitement mathématique – où l'étant en son être même se trouve n'être finalement rien d'autre que l'objet constitué en son objectivité même par la connaissance scientifique.

Cette première réponse, toutefois, qui fut largement dominante jusqu'au début de notre XXe siècle, est aujourd'hui englobée par une seconde réponse, dont la formulation explicite remonte, elle, à Hegel *via* Marx. Réponse qui pose que ce qui est au premier chef, soit, une nouvelle fois, ce qui a au premier chef le caractère de se déployer en une présence constante comme un et identique à soi pour la pensée, et ce qui peut à ce titre conférer son être à toute chose, ne saurait être ni l'« idée », ni non plus l'« objet » au sens indiqué, mais... le processus en constante évolution au travers duquel la société, par le truchement de l'activité productive commune et organisée de tous ses membres, qui inclut alors justement l'activité objectivante de la science comme l'une de ses composantes principales, se produirait elle-même en transformant progressivement, jusqu'à se l'assimiler en s'y assimilant elle-même, cet autre processus en constante évolution qu'est l'auto-production auto-organisée de la nature en tant qu'elle est essentiellement vie. Tout cela de telle sorte qu'une chose ne peut être à propre-

ment parler que dans la mesure où elle remplit elle-même pleinement une certaine fonction objective, déterminée par la science et reconnue par la société, au sein de ce processus que nous pourrions qualifier d'« écologico-social », et que, faute de pouvoir remplir une telle fonction, cette chose ne serait donc que néant : sans même cesser d'exister, elle ne serait rien pour nous et ne saurait dès lors nous concerner de façon à ce que nous nous en occupions, en pensions, disions et fassions quoi que ce soit. Avec ceci que remplir soi-même pleinement une telle fonction est alors très précisément le bien[17]. Et fait aussi l'éclat, l'attrait, le charme de toute chose, sa beauté en ce sens[18]. Et constitue finalement le vrai, dans la mesure où appréhender correctement une chose exige justement d'en appréhender la fonction objective au sein dudit processus[19].

17 Voir la manière dont sont rejetées de nos jours ces choses qui, faute de remplir une telle fonction, ne seraient justement « bonnes qu'à jeter », et aussi le soupçon moral qui pèse sur les hommes et les femmes qui ne pourraient pas ou, *horresco referens*, ne voudraient tout simplement pas remplir une telle fonction et s'adapter pour ce faire à la constante évolution du processus écologico-social.

18 Le mouvement et proprement la vie de la société transformant la nature est en effet à la base de la pensée moderne du Beau telle qu'elle est développée, *mutatis mutandis*, depuis *Le Peintre de la vie moderne* de Baudelaire.

19 Voir, par exemple, comment Marx, en parfait philosophe, a établi, sur cette base, que l'économie répond à des lois qui ressortissent en fait à la biologie, comme il le reconnaît d'ailleurs lui-même, dans sa postface à la 2e éd. du *Capital*, en approuvant chaleureusement (sur ce point du moins) l'économiste Illarion Ignatjewitch Kaufmann quand celui-ci expose la méthode dudit *Capital* dans les termes suivants :

> En un mot, la vie économique nous offre un phénomène analogue à l'évolution historique [qui se manifeste] dans d'autres domaines de la biologie... Les anciens économistes méconnaissaient la nature des lois économiques quand ils comparaient celles-ci aux lois de la physique et de la chimie... Une analyse plus approfondie des phénomènes a démontré que les organismes sociaux se différencient aussi fondamentalement les uns des autres que les organismes végétaux et animaux... En fait, un seul et même phénomène est soumis à des lois complètement différentes suivant que la structure totale de ces organismes diffère, que leurs organes singuliers varient, que les conditions dans lesquelles ils fonctionnent changent, etc. [...] C'est selon les différences dans le développement de la force productive que changent les rapports [sociaux] et les lois qui les règlent. En se posant comme but d'investiguer et d'expliquer de ce point de vue l'ordre économique capitaliste, Marx ne fait que formuler de façon rigoureusement scientifique le but qui doit être celui de toute étude exacte de la vie économique... La valeur scientifique d'une telle recherche réside dans l'explication des lois particulières qui règlent l'engendrement, l'existence, l'évolution, la mort d'un organisme social donné, et son remplacement par un autre qui lui est supérieur. Et cette valeur-là, le livre de Marx l'a bel et bien.

Il reste maintenant à relever les conséquences de cette compréhension de l'étant en son être pour la compréhension de l'homme et de son éducation. Lesquelles ne se comprennent également que dans l'horizon de cette philosophie platonicienne qui veut qu'un homme ne puisse être à proprement parler que dans la mesure où il parvient à s'accomplir lui-même pleinement comme cet être vivant qui, à la différence des autres êtres vivants, s'oriente, dans sa vie même, sur l'étant en son être même. Mais alors avec ceci que, conformément à la compréhension de cet étant comme composante objectivement fonctionnelle du processus écologico-social de transformation assimilatrice de la nature par la société, cela même s'avère désormais consister pour lui à être lui-même objectivement fonctionnel au plan physique et social, et c'est dire, avant tout, à pouvoir faire de toutes choses comme de lui-même et des autres hommes, des composantes objectivement fonctionnelles dudit processus. Sauf qu'une nouvelle fois, et pour les mêmes raisons que celles qu'avait déjà relevées Platon, l'homme ne peut s'accomplir pleinement comme tel que s'il y est contraint et forcé par l'éducation[20]. Et une éducation qui, pas plus que celle qu'a conçue Platon, ne va donc se limiter à faire acquérir aux élèves de simples savoir-faire utiles dans la vie, mais les rende aptes à faire de toutes choses comme d'eux-mêmes et des autres hommes autant de composantes objectivement fonctionnelles du processus écologico-social. Une éducation qui va donc se calquer sur le projet platonicien, à ceci près qu'elle devra désormais se soumettre elle-même à l'exigence fondamentale d'être objectivement fonctionnelle dans ledit processus – au point de menacer d'ailleurs, en un singulier retour des choses, cette *scholè* qui était pourtant la condition même de sa possibilité depuis Platon.

Il ne fait alors aucun doute que dans la mesure où elle s'avère ainsi procéder de ce qui, au titre de la compréhension actuellement

20 Où l'on notera que de Platon à nos jours, l'éducation et l'enseignement qu'elle inclut impliquent, certes, une contrainte, qui s'est toutefois profondément modifiée dans l'intervalle. C'est ainsi que chez Platon, cette contrainte s'exerce avant tout sur l'orientation du regard d'une pensée comprise comme faculté de s'ouvrir au monde tel qu'il se présente de lui-même, à partir de lui-même. Alors que depuis Descartes, elle s'exerce sur la pensée elle-même, qu'il faut en effet inciter à se donner et à mettre en œuvre les moyens de se soumettre intellectuellement le monde, et, depuis Marx, sur la personne toute entière, dans tout l'ensemble de ses facultés, qu'il faut de même inciter à se donner et à mettre en œuvre les moyens de se soumettre le monde par son activité productive.

dominante des choses en leur être même, commande proprement la manière dont nous nous rapportons aujourd'hui au monde, cette exigence ne trouve à se réaliser toujours plus largement dans l'enseignement, entre autres, et cela quelles que soient les « images » qu'on pourra se faire de lui. D'aucuns pourront le déplorer comme d'autres pourront s'en réjouir. Le fait est que beaucoup y contribuent déjà considérablement. Certains plus ou moins à leur insu, comme ces parents qui attendent avant tout de l'école qu'elle assure, et justement « pour leur plus grand bien », l'intégration socioprofessionnelle de leurs enfants. Ou comme ces enseignants qui veulent une école toujours plus proche de « la vie » telle qu'elle se déroulerait dans la « réalité ». D'autres plus délibérément, comme tous ceux qui demandent à l'école de préparer avant tout les élèves à relever les grands « défis » du XXIe siècle (harmonisation des relations internationales et maîtrise des mutations scientifiques, technologiques et industrielles dans leurs implications aussi bien éthiques et écologiques que strictement économiques, sociales et politiques). Ou comme la société dans son ensemble quand elle exige qu'il soit procédé à une évaluation scientifiquement assurée de l'« efficacité » et des « performances » de son « système éducatif ». Ou alors comme ces professionnels de la réforme scolaire qui investissent toute leur « énergie » à concevoir et promouvoir les modifications de la structure, du contenu et des méthodes de l'enseignement que requerrait constamment son adaptation à l'évolution permanente du processus écologico-social. Comme les tenants des « sciences de l'éducation », en particulier, quand ils prônent une pédagogie qui permette avant tout aux élèves de développer leurs facultés dites « opératoires » et ainsi des « compétences opérationnelles » dans ce qu'on appelle la « résolution de problèmes » par le biais d'activités collectives consistant pour l'essentiel à récolter, traiter et communiquer des informations exploitables à cette fin. Etc., etc., etc.

Mais qu'on déplore cette tendance ou qu'on s'en réjouisse, il importe avant tout de la comprendre à fond ; cela en ne perdant pas de vue que ce dont il s'agit là, c'est en tout premier lieu cette chose elle-même en son être dont il revient à la philosophie, sous sa figure hégéliano-marxiste en l'occurrence, d'avoir explicitement dégagé la compréhension désormais largement dominante qu'on en a !

L'importance que cela peut avoir n'est toutefois nullement évidente. Car le paradoxe veut qu'en établissant explicitement la compréhension actuellement dominante de toute chose comme étant, en son être même, une composante objectivement fonctionnelle du processus

écologico-social, la philosophie se condamne elle-même à l'anéantissement pur et simple, et c'est dire : à s'absenter au point de n'être alors plus une chose dont il puisse s'agir pour nous, de ne plus être notre affaire, de n'être plus rien dont il faille se soucier. Quoi de moins objectivement fonctionnel dans le processus écologico-social, en effet, que cette pensée de l'être en laquelle elle consiste ? Ce qui explique au passage que la philosophie ne paraisse plus pouvoir subsister aujourd'hui que pour ce qu'elle peut prétendre – à bon droit d'ailleurs, est-il besoin de le souligner ? – apporter audit processus, à savoir : non pas cette pensée de l'être en laquelle elle consiste pourtant bien depuis son institution grecque, mais une réflexion synthétique rigoureuse, clarificatrice, et de grande portée tant éthique et morale que politique, sur l'homme, le langage et la pensée (réflexion dont nous comprenons toutefois qu'on ait alors le plus grand mal à établir la spécificité par rapport aux sciences, à ce qu'on appelle « les sciences humaines » en particulier, voire à la théologie). Il reste, et c'est là le comble du paradoxe, qu'en signant ainsi son propre arrêt de mort, qui lui a d'ailleurs été expressément signifié par Marx au nom de l'exigence qui serait désormais faite à l'homme de « changer le monde », justement, la philosophie soustrait à toute sérieuse remise en question la compréhension des choses en leur être qu'elle institue et déploie jusque dans sa figure actuellement dominante, et en assure du coup l'empire incontesté sur la manière dont nous nous rapportons au monde. Aussi cet effacement de la philosophie, dont témoigne assez sa marginalité dans l'enseignement, chez les enseignants eux-mêmes, ainsi que dans tout ce qu'on appelle « la culture », pourrait-il bien avoir des conséquences proprement désastreuses.

Si, comme elle le prévoit, voire l'exige elle-même pour elle, la philosophie devait se retirer complètement du champ de nos préoccupations, nous nous retrouverions en effet incapables de reconnaître, dans la figure actuellement dominante du mode de penser qu'elle institue et développe, ainsi que dans ce mode de penser lui-même dans son ensemble, certains modes de penser bien déterminés parmi d'autres – et il en existe ! Nous perdrions de vue, en même temps que leur provenance et leur contenu propre, les limites qui sont les leurs et, en particulier, les présupposés sur lesquels ils reposent – à commencer par la caractérisation parménidienne de l'être. Et ainsi dépourvus de tout sens critique à leur égard, nous nous retrouverions par suite dans l'incapacité de préserver la possibilité même de penser sur

d'autres modes, possibilité qui fait pourtant l'essence de notre liberté humaine.

Qui plus est, et justement parce que nous n'y verrions alors plus la conséquence d'un mode parmi d'autres de penser les choses en leur être, il se pourrait que l'exigence même d'être objectivement fonctionnel dans le processus écologico-social perde tout sens pour nous, qu'elle ne nous apparaisse plus que comme une contrainte absurde prétendument imposée par une réalité devenue proprement insensée. Et nous savons bien la manière dont on s'y prend aujourd'hui déjà pour surmonter l'angoisse pouvant résulter d'une telle perte de sens : par le surinvestissement de toute son « énergie » dans la « compétition », les « défis » et les « challenges » du processus écologico-social, par la surconsommation d'anxiolytiques, d'alcools et autres drogues, ou alors par le repli sur le prétendu « soi » des « quant à soi », « chacun pour soi » et autres « chacun chez soi », ou encore par l'adhésion fanatique à une cause politique, religieuse ou autre, etc. – autant de comportements qui peuvent d'ailleurs aller jusqu'à provoquer de graves dysfonctionnements dans le processus écologico-social lui-même !

Il faut alors convenir qu'il y a là de bonnes raisons de préserver autant que possible la philosophie de l'anéantissement auquel elle nous est apparue devoir se condamner elle-même en établissant les fondements de la manière aujourd'hui dominante dont nous nous rapportons au monde ? En continuant de nous soucier de la philosophie telle qu'elle s'est développée depuis son institution grecque, nous pourrions en effet préserver le sens de ce qui se pense, se dit et se fait des choses aujourd'hui, dans le cadre du processus écologico-social, tout en préservant notre sens critique à son égard et, partant, la possibilité, la liberté même de penser, de parler, d'agir et finalement d'être autrement. Or, n'est-ce pas justement ce sens critique et cette liberté que nos établissements d'enseignement devraient pouvoir défendre à l'avenir toujours plus fermement contre une soumission elle susceptible de devenir de plus en plus aveugle à ces exigences du processus écologico-social qu'ils doivent assurément préparer les élèves à assumer, mais à assumer le plus librement possible ? A charge pour eux de dispenser alors, ne serait-ce qu'à cette fin-là – il en est d'autres, et d'importance ! –, un enseignement de philosophie digne de ce nom.