Extrait de la publication

QUE PEUT LA PHILOSOPHIE ?

Extrait de la publication

Du même auteur

Deleuze pédagogue
La fonction transcendantale de l'apprentissage et du problème
L'Harmattan, 2009

Extrait de la publication

SÉBASTIEN CHARBONNIER

QUE PEUT LA PHILOSOPHIE ?

Être le plus nombreux possible à penser le plus possible

ÉDITIONS DU SEUIL
*25, bd Romain-Rolland, Paris XIVe*

Extrait de la publication

ISBN 978-2-02-110495-0

© Éditions du Seuil, janvier 2013

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

www.seuil.com

Romuald : Il y a des cours où vraiment je me demande : « La philo telle qu'on la fait, mais à quoi ça me sert ? » Pour plus tard, ça va me servir à quoi, ou même pour demain ou après-demain ? (*Après un court silence, il s'adresse aux autres.*) Vous comprenez ce que je veux dire ?

Aurélien : (*très vite*) Ah oui, complètement !

Arnaud : Dans le sens d'intéresser plutôt l'élève… pas pour le bac, vu que pour le bac ce n'est pas très intéressant pour nous, ce n'est pas vraiment la préparation au bac qu'on attendait, mais plutôt… de pouvoir s'intéresser du coup à la philosophie elle-même.

Dialogue entre trois élèves de Terminale,
série STI (où la philosophie est coefficient 2)

Extrait de la publication

Extrait de la publication

INTRODUCTION

La philosophie n'est pas un empire dans un empire

Aujourd'hui, un individu sur deux d'une classe d'âge bénéficie de l'enseignement obligatoire de la philosophie dans le secondaire. Plus que jamais sont ainsi réunies des conditions historiques qui donnent enfin un certain sens au projet d'émancipation politique et de développement de l'esprit critique en vue de l'exercice de la citoyenneté. Maintenant que ces conditions sont là, on se lamente sur l'« inéducabilité » des élèves, sur leur « violence », sur leur « inculture », etc. Autrement dit, on déplore qu'il y ait à apprendre aux individus. On rêvait jadis d'instruire la « populace », on la blâme désormais de tous les maux. Il faut secouer cette inconséquence pour saisir ce qu'elle révèle et prendre le temps de comprendre ce que peut la philosophie pour l'émancipation des futurs citoyens qui la rencontrent au moins une fois dans leur vie.

Quelle peut être la finalité éthique et politique de l'enseignement de la philosophie[1] ? À quelles conditions peut-on donner raison à ce rappel de Jacques Derrida, pour qui « les questions de l'enseignement de la philosophie sont indissociables

1. Je précise tout de suite une question de vocabulaire symboliquement forte : quand il s'agira d'évoquer l'apprentissage de la philosophie dans les institutions, j'écrirai toujours l'« enseignement *de* la philosophie » et non, comme une longue tradition l'a fait, l'« enseignement philosophique ». On verra les raisons de ce choix sémantique apparaître au cours de l'ouvrage.

Extrait de la publication

de la grande question de la démocratie à venir (en Europe et ailleurs)[1] » ? Il faut continuer à questionner l'articulation entre l'institutionnalisation de la philosophie et sa finalité émancipatrice, afin de rappeler que le problème de l'apprentissage de la philosophie ne peut être réduit à celui de la pédagogie – au sens où, trop souvent, les « théories pédagogiques » se contentent de chercher des procédures institutionnelles de transmission pour des disciplines dont la raison d'être et la finalité politiques ne sont pas interrogées. Tout questionnement sur le sens de l'enseignement de la philosophie serait décevant si sa perspective devait être uniquement de proposer la énième mouture d'un projet sur la formation idéale de l'homme moderne, avec l'arrière-fond abstrait qu'un tel projet recèle toujours – c'est-à-dire celui d'une politique déniée.

Ce livre, qui revendique une approche philosophique (tout en se nourrissant des apports de la sociologie et de l'histoire), espère ainsi réactualiser la question du sens originel d'un enseignement de la philosophie obligatoire : que peut apporter un tel enseignement en termes d'émancipation pour le plus grand nombre ? Quelles puissances permet-il de distribuer et selon quelles modalités ?

Contre les prétentions à éclairer la masse ignare, contre les pansements des recettes pédagogiques, il faut orienter le problème vers les conditions concrètes, donc locales, du sens critique de l'enseignement de la philosophie. Une tâche modeste, et pour cela exigeante, incombe à cet enseignement. À l'inverse, la facilité réside dans les paresseuses déclarations universelles sur le « progrès », l'« homme » et la « culture ». Les bonnes intentions sont une rouerie au regard de la problématique des conditions concrètes de démocratisation de l'apprentissage de la philosophie. Il faut se déprendre des encouragements creux et de l'altruisme de salon, attitudes qui ne se soucient pas beaucoup d'apporter

1. Jacques Derrida, « Derechef, du droit à la philosophie », *Points de suspension*, Paris, Galilée, 1992, p. 348.

Extrait de la publication

leur aide à ceux qui doivent mener leur réflexion dans des conditions difficiles, au milieu des tourbillons de la vie active. Les mauvais « philosophes » ou professeurs de philosophie se reconnaissent dès lors à ce qu'ils se satisfont la plupart du temps de leurs jeux et de leurs rites internes, produisant des textes généralement illisibles et inutilisables pour les autres.

Pour parler comme Derrida, il est donc primordial de tenir compte des « cadres » (*parerga*) que sont les écoles, les programmes, les structures scolaires et universitaires, les processus de recrutement, de sélection et de tri, etc. : tout ce qui, du point de vue d'une certaine conception de la philosophie, serait sans doute considéré comme « marginal », « extérieur » ou « secondaire » par rapport à une activité principale qui consisterait simplement à penser et à écrire[1]. Le questionnement des effets de l'institutionnalisation sur la philosophie et son enseignement constitue la tâche aveugle de la réflexion philosophique contemporaine.

Les éléments du problème se trouvent plus sûrement du côté des sociologues, philosophes en ces instants-là, et volontiers taquins face à ce silence : « Si je me suis résolu à poser quelques questions que j'aurais mieux aimé laisser à la philosophie, c'est qu'il m'est apparu que, pourtant si questionneuse, elle ne les posait pas », explique Pierre Bourdieu en ouverture de ses *Méditations pascaliennes*[2]. Jacques Bouveresse, l'un des rares philosophes qui abordent régulièrement la question, sait bien que la philosophie a tout à y gagner, même si ce gain lui est difficilement accessible pour des raisons que la sociologie a justement exposées :

> La philosophie pourrait parfaitement accepter d'abandonner certaines des illusions qu'elle se fait à propos d'elle-même sans rien perdre d'essentiel : ce qui est menacé par les entreprises comme celles de Bourdieu n'est pas son existence, mais seulement son

1. *Id.*, *La Vérité en peinture*, « I. Parergon », Paris, Flammarion, « Champs », 1978, p. 21-43, et *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990.
2. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 9.

Extrait de la publication

> idée de ce qu'elle est et de ce qu'elle fait. Quand je dis qu'elle pourrait abandonner les illusions en question, il s'agit, bien entendu, d'une possibilité qui est essentiellement théorique. Bourdieu nous a montré justement pourquoi elle ne le peut presque pas en pratique et ne le fait que si rarement[1].

Le titre de ce livre souligne par ailleurs l'enjeu immédiatement politique d'une telle perspective : délivrer un enseignement de philosophie obligatoire en France, c'est prendre au sérieux l'objectif d'émancipation collective. Un cadre démocratique est vide de sens s'il n'est pas habité par des citoyens qui demeurent vigilants et ont de nouvelles idées – *si nous ne sommes pas le plus nombreux possible à penser le plus possible*.

Le problème de l'apprentissage de la philosophie répond d'abord à un impératif *politique*. Dans une période qui voit se développer une exclusion de certaines couches de la population qui ne parviennent plus ni à « croire en l'école » ni à s'insérer sur le marché du travail – et qui sont *a fortiori* de moins en moins concernées par les principales activités politiques –, il paraît raisonnable de s'interroger sur la possibilité et sur le sens de la présence de l'enseignement de la philosophie avant d'examiner ses contenus et ses modalités de transmission.

En bref, cet essai subordonne les questions pédagogiques aux enjeux politiques, car l'effort sur les moyens (problèmes pédagogiques) doit toujours s'accompagner d'une réflexion sur les fins (problèmes politiques) en vue desquelles on s'efforce d'agir le plus efficacement possible. Ce n'est pas mépriser la pédagogie, c'est au contraire lui offrir la possibilité de prendre tout son sens : trop souvent, les enseignants ne savent plus en vue de quel but ils veulent transmettre, quel objectif ils poursuivent en bouclant un programme scolaire. Le sens de l'enseignement de la philosophie peut se comprendre si l'on explore sa

1. Jacques Bouveresse, *Bourdieu, savant et politique*, Marseille, Agone éditeur, 2003, p. 25-26.

Extrait de la publication

présence institutionnelle conjointement à sa fonction critique. C'est prendre au pied de la lettre cette *fonction politique dont l'École est investie*, comme un fait, et non comme un jugement, positif ou négatif.

Un peu d'indisciplinarité[1]

Si on accepte que tout problème soit un processus, qu'il ait donc des conditions d'émergence précises, une histoire propre et un cadre donné, il importe de *situer* les problèmes posés par l'enseignement de la philosophie en France.

J'aurais pu choisir de considérer la question de la rencontre avec la philosophie *ad eternam*, instruit par une *philosophia perennis* qui aurait rassuré par la constance de ses thèses : d'un côté, la philosophie naît de l'étonnement, le désir de savoir en est le moteur et le caractère désintéressé la noblesse, l'autonomie et la liberté de penser en sont les fruits délicieux ; de l'autre, selon un principe d'autonomie qui témoigne de sa grandeur, la philosophie peut seule assurer sa transmission dans des conditions idéales puisque, « comme on le sait depuis Platon, la pédagogie n'est jamais que le succédané dérisoire de la philosophie[2] ». C'eût été de la mauvaise philosophie, ce n'eût même pas été de la philosophie.

Si on veut penser les conditions d'un enseignement de la philosophie libérateur, il faut partir de sa situation présente et réelle, donc historique. Cela suppose d'évoquer la contribution de cet enseignement à l'émancipation politique pour en apprécier

1. Cf. Laurent Loty, « Pour l'indisciplinarité », in Julia Douthwaite et Mary Vidal (dir.), *The Interdisciplinary Century. Tensions and Convergences in 18th-Century Art, History and Literature*, Oxford, Voltaire Foundation, 2005, p. 245-259.

2. Jacques Muglioni, « L'enseignement philosophique et l'avenir de l'Europe », in Raymond Klibansky et David Pears (dir.), *La Philosophie en Europe*, Paris, Gallimard, « Folio essais », 1993, p. 791.

Extrait de la publication

la dynamique et en expliciter les déterminations propres. C'est prendre acte du fait que les éléments du problème ne peuvent jamais être totalement indépendants de la mécanique du champ philosophique, donc de l'histoire dont il est l'aboutissement, qui reste inscrite dans ses structures objectives – et, à travers elles, dans les manières de penser.

Il ne s'agit pas de faire l'histoire du problème d'une telle émancipation, puisque je pense qu'il est nouveau, mais d'étudier les composantes historiques qui lui préexistent et lui procurent sa force en même temps qu'elles constituent des obstacles épistémologiques à « surmonter ». Ces composantes nous instruisent sur les conditions qui rendent possible sa *position* en tant que problème : pourquoi ne s'est-il pas posé avant, ou très mal ? (condition de nouveauté) ; pourquoi doit-on le poser maintenant ? (condition d'intérêt) ; que peut-on penser en le posant ? (condition de fécondité).

L'histoire de l'enseignement de la philosophie est celui de la rencontre tardive avec la « masse » : son cantonnement dans l'année terminale du secondaire lui a fait découvrir, après tout le monde, les individus qui constituent la société. Souvent isolée, la philosophie croise enfin, depuis trente ans, plus de monde qu'elle n'a jamais pu en côtoyer. Pourtant, au lieu d'être perçue comme une chance historique par les professeurs de philosophie, cette ouverture a été vécue comme une crise, une perte d'exigence, la découverte d'une inadéquation… C'est ce hiatus qu'il faut comprendre : comment l'avénement des conditions effectives du projet politique d'émancipation qui est au cœur de la philosophie – conditions dont ont toujours rêvé Descartes, Diderot, Condorcet – a-t-il pu être vécu comme un fardeau ? D'où vient la tension entre l'élitisme platonisant qui imprègne plus ou moins consciemment les professeurs de philosophie et la volonté de rendre la raison populaire ? Il semble que la philosophie ait du mal avec la démocratie quand il s'agit de sa réalisation concrète.

À partir de ce paradoxe historique pourra se constituer une relative objectivité du rôle réel de l'institutionnalisation de

Extrait de la publication

l'apprentissage de la philosophie. À tout le moins essaierai-je de garder à l'esprit ces conditions concrètes du problème afin qu'elles ne deviennent pas conditionnantes pour l'esprit. Cela paraît constituer une exigence méthodologique nécessaire, un principe de vigilance, de « surveillance intellectuelle », dirait Bachelard[1]. En effet, l'apport de l'histoire et de la sociologie, ainsi que des critiques internes à la philosophie, est d'offrir une « nette conscience » des « progrès de méthode » dans l'enseignement de la philosophie. Se dessine alors la relativité des modes successifs d'apprentissage de la philosophie. On n'est plus prisonnier de l'actuel : on ose « enfreindre » les « censures » de la pensée que constitue le « cela va de soi » d'un temps donné.

Insistons sur ce double apport de l'histoire et de la sociologie : elles offrent des perspectives nécessaires à la constitution concrète du problème. L'existence d'analyses rigoureuses et « non philosophiques » des pratiques d'apprentissage de la philosophie est une chance immense pour conférer à celles-ci leur puissance à encapaciter les individus. Sur ce point, je partage pleinement l'espoir de Pierre Bourdieu :

> L'analyse des structures mentales est un instrument de libération : grâce aux instruments de la sociologie, on peut réaliser une des ambitions éternelles de la philosophie, qui est de connaître les structures cognitives (dans ce cas particulier, les catégories de l'entendement professoral) et du même coup certaines des limites les mieux cachées de la pensée […]. Chaque fois que l'on fera de l'histoire sociale de la philosophie, on fera progresser cet instrument, dont je ne vois pas au nom de quoi on peut le condamner, sinon par une espèce d'obscurantisme[2].

Aucune entreprise sérieuse de libération par la connaissance

1. Cf. Gaston Bachelard, *Le Rationalisme appliqué*, Paris, PUF, « Quadrige », 1998 [1949], p. 77-80. Les expressions entre guillemets ci-dessous en sont tirées.

2. Pierre Bourdieu, « Fieldwork in Philosophy », *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987, p. 26-27.

ne peut logiquement blâmer l'apport de travaux susceptibles de l'instruire sur ses propres déterminations :

> Seule en effet une critique attachée à expliciter les conditions sociales de possibilité de ce que l'on désigne, à chaque moment, comme « philosophique » [...] pourrait donner son plein accomplissement à l'intention de libérer la pensée philosophique des présupposés qui sont inscrits dans la position et dans les dispositions de ceux qui sont en état de s'adonner à l'activité de pensée désignée sous le nom de philosophie[1].

Ce prélude historique et sociologique est d'autant plus incontournable qu'on trouvera difficilement une telle matière réflexive, autocritique, chez les philosophes eux-mêmes.

En bref, ces prolégomènes « hétéro-critiques » doivent être considérés comme la tentative modeste, mais déjà philosophique, d'accepter une aide adventice dans le processus de construction d'un problème philosophique. Il faut insister sur ce point : la critique « externe » à la philosophie est souvent causée par un grand amour de la philosophie qui puise ses racines dans une formation philosophique. Pierre Bourdieu, Stéphane Douailler, Bruno Poucet, Jean-Louis Fabiani, Louis Pinto ou Patrick Rayou construisent des angles d'analyse inédits. Loin de constituer une trahison, j'y vois le plus généreux des actes *pour* la philosophie. L'intérêt de leurs approches historiques ou sociologiques

1. *Id.*, *Méditations pascaliennes*, *op. cit.*, p. 39-41. Ce propos de Bourdieu rappelle que les sociologues qui s'aventurent sur ce terrain se sentent souvent obligés à des *aveux d'intention* – gages de leur bonne foi qui semble anticiper des procès d'intention craints et sans doute effectivement subis. Sur les aveux d'intention, cf. *id.*, « Les sciences sociales et la philosophie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, 1983, *passim* ; Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, Paris, Minuit, 1988, p. 11-12 et 18 ; Charles Soulié, « Anatomie du goût philosophique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 109, 1995, p. 28 ; Louis Pinto, *La Vocation et le Métier de philosophe. Pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, Seuil, 2007, p. 7-8 et 305.

Extrait de la publication

est d'enrichir la philosophie d'un matériau exogène – dont elle a toujours besoin.

Les étiquettes disciplinaires masquent d'ailleurs la solidarité nécessaire des approches en vue d'une libération. Pierre Bourdieu, étiqueté « sociologue », est le premier à faire l'éloge de l'*histoire* comme science libératrice, favorisant la pensée philosophique :

> Contre l'amnésie de la genèse, qui est au principe de toutes les formes de l'illusion transcendantale, il n'est pas d'antidote plus efficace que la reconstruction de l'histoire oubliée ou refoulée qui se perpétue dans ces formes de pensée en apparence anhistoriques qui structurent notre perception du monde et de nous-mêmes[1].

Dès lors que la philosophie s'incarne dans un rôle institutionnel, les sciences sociales ne peuvent qu'être salutaires, même si l'intelligence des déterminations est parfois douloureuse à entendre car elle arrache à l'état d'innocence qui permet de remplir avec bonheur les attentes de l'institution.

En ligne de mire de l'enquête : ce que philosopher veut dire

Quoi qu'il en soit, une définition de la philosophie est en jeu. La posture ici adoptée ne doit pas tromper : je ne prétends nullement atteindre enfin avec cet essai une position dénuée de tout présupposé. Point de position de surplomb, car tout acte d'écriture est un combat : « Parler de *la* philosophie, c'est oublier, comme nous y invite la représentation éternitaire et purifiée de la discipline, qu'il s'agit d'un champ de luttes dont l'enjeu principal est le monopole de la définition légitime de l'activité[2]. » Dont acte.

1. Pierre Bourdieu, « Pour un corporatisme de l'universel », *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, « Points essais », 1998 [1992], p. 547.

2. Jean-Louis Fabiani, *Les Philosophes de la République*, *op. cit.*, p. 13.

L'intérêt d'une exploration des conditions de l'apprentissage de la philosophie est précisément d'expliciter cette dimension polémique. Je soutiens, à la manière de Kant, que nous sommes au milieu d'un « champ de bataille » : c'est ce que l'éclectisme, dont l'esprit imprègne tout l'enseignement de la philosophie, veut enterrer. Relisons ce qu'écrit Victor Cousin, architecte de l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie en France, dans un article de 1848 : « L'enseignement de la philosophie dans les lycées ne repose pas sur tel ou tel système particulier, personnel […]. Il fait profession de n'enseigner que cette philosophie éternelle, *philosophia perennis*, dont parle Cicéron[1]. » L'idée d'une *philosophia perennis* repose sur un œcuménisme théorique : chaque philosophie contient une part de vérité ; aucun système n'est vrai et tous le sont ; ou plutôt : c'est la philosophie qui est vraie. La philosophie serait pérenne parce qu'elle est achevée : c'est la naissance de l'« *antidogmatisme inactuel*[2] » de l'enseignement de la philosophie. Face à cette entourloupe, je préfère donner à voir la lutte pour la définition *adéquate* de la philosophie en analysant ses conditions d'apprentissage.

C'est justement le biais magistral de l'éclectisme de séparer les idées philosophiques de leurs conditions d'apprentissage : l'enseignement de la philosophie aurait une forme neutre au sein de laquelle on pourrait apprendre n'importe quoi de *la* philosophie. D'où la liberté du professeur, la diversité des thèmes, un programme toujours plus ouvert pour satisfaire les goûts de chacun, etc. Le sophisme est le suivant : on fait un choix philosophique qu'on masque comme tel, en prétendant que c'est philosophiquement un non-choix qui laisse l'entière liberté aux professeurs de procéder à leur manière. Fantôme de liberté :

1. Stéphane Douailler, Christiane Mauve, Georges Navet *et al.*, *La Philosophie saisie par l'État. Petits écrits sur l'enseignement philosophique en France 1789-1900*, Paris, Aubier, 1988, p. 355.

2. Pierre-Henri Tavoillot, « L'invention de la classe de philosophie », in Alain Renaut et Luc Ferry, *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999, p. 169.

Extrait de la publication

comme si philosopher se résumait à choisir une opinion – aussi éclairée fût-elle. Il faut aller plus loin : ce « choix » de l'éclectisme est antiphilosophique en ce qu'il étouffe la vitalité des idées, leurs conditions concrètes d'émergence, leur épaisseur historique ; en prétendant défendre une philosophie éternelle, il ne fait que rendre un hommage mortuaire à la philosophie. Passée au crible de l'éclectisme, la philosophie n'est jamais vivante, et c'est toujours le souvenir d'une idée qu'on fête.

L'« enjeu principal » de la définition de la philosophie n'est pas le « monopole de la définition légitime de l'activité ». Puisque le savoir est le bien *communicable* par excellence – le faire partager à autrui ne m'en prive pas, il en augmente au contraire ma jouissance –, il faut absolument renverser la logique sociale qui en fait un bien *exclusif* – le savoir conférerait à qui le détient un privilège qui ne vaudrait que tant que d'autres ne l'acquièrent pas. Dans ce livre, il ne sera donc nullement question de prôner la « juste » définition de la philosophie, mais de chercher les conditions de sa distribution ; c'est seulement alors que nous pourrons dire, en constatant ses effets, ce qu'elle est. Cet essai cherchera donc une définition adéquate, et non légitime, de ce que philosopher veut dire, définition qui permette à la philosophie de *fonctionner* pour un maximum d'individus. Ce qui préoccupa les philosophes, ce ne fut pas d'être des personnages mais d'avoir la chance de pouvoir dire et partager ; non point la quête narcissique d'un monopole, donc d'un pouvoir, mais le souci objectif d'une démocratisation de la pratique philosophique.

Par conséquent, il ne s'agit pas de considérer la « philosophie » comme allant de soi, puis de vouloir « généreusement » la rendre accessible à tous[1], mais de poser cette finalité comme

1. La bonne intention qui anime les émancipateurs d'esprit suppose un monde divisé en savants et en ignorants : fausse lutte contre un ennemi qu'on a construit parce qu'on est sûr de pouvoir le combattre. Ce racisme des intelligences – il y a des gens ignorants à instruire – est nécessaire à la « fiction structurante » d'un monde où les esprits éclairés s'imaginent une mission de salut public qui cache la possibilité d'une domination. Je prends ici au sérieux

intrinsèque donc constitutive d'une définition de la philosophie. Dès lors, l'enquête sur les *conditions démocratiques* de diffusion de la philosophie pourra fournir une définition de la philosophie, non pas conséquemment, mais corrélativement : « apprendre à philosopher » n'est pas une question secondaire d'*application* didactique qui viendra après que les plus brillants esprits auront « philosophé ». Il s'agit d'une seule et même chose. On attendra la conclusion pour élucider ce problème : cela suppose le parcours des diverses questions composant cette enquête.

Que va-t-il se passer dans ce livre ?

Une question habite et nourrit cet essai : celle de l'émancipation. Prendre au sérieux les velléités de l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie, c'est étudier à quelles conditions peut advenir la distribution des forces de la pensée (la fameuse « formation de l'esprit critique ») à un maximum d'individus. Il faut donc interroger notre propre généalogie pour comprendre, aujourd'hui, ce qu'il serait possible de faire afin de réaliser le projet politique, aussi bien spinoziste que kantien, d'*être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Cela peut prendre la forme d'une question naïve : la philosophie scolaire peut-elle participer à la libération des individus obligés de la rencontrer ?

La première partie de l'enquête explore la question du temps et du lieu. D'où et de quand parle-t-on aujourd'hui lorsqu'on envisage les puissances de la philosophie ? D'une France marquée par une histoire complexe de l'enseignement de la philosophie depuis cent cinquante ans. S'aventurer dans le problème de ce que peut la philosophie, pour un Français du début du XXIe siècle, c'est être pris dans un réseau de déterminations spatio-temporelles :

---

les analyses de Jacques Rancière dans *Le Maître ignorant*, Paris, 10/18, 2004 [1987], notamment p. 11-18, 144-154, 167-180, 193-200 et 211-216.

Extrait de la publication

RÉALISATION : PAO ÉDITIONS DU SEUIL
IMPRESSION : SN FIRMIN DIDOT À MESNIL-SUR-L'ESTRÉE (27)
DÉPÔT LÉGAL : JANVIER 2013. N° 108577 (XXXXX)
IMPRIMÉ EN FRANCE

Extrait de la publication