

Qu'est-ce que philosopher ? ou les commencements en philosophie

Nicolas Go, professeur de philosophie à l'IUFM de Nice, docteur en philosophie, doctorant en sciences de l'éducation

La question elle-même peut prêter à sourire : philosopher, c'est faire de la philosophie. Ne serait-on pas, alors, mieux inspiré de demander : qu'est-ce que la philosophie ? À quoi l'on peut répondre qu'aucune réponse, puisqu'on ne fait pas ici une thèse de philosophie (si c'était le cas, il faudrait s'engager sur ce point), ne saurait être retenue contre d'autres, et que, les définitions disponibles, nous les acceptons toutes. Admettons alors que philosopher, c'est soi-même s'engager sur l'une des voies déjà élaborées par la tradition philosophique, ou en élaborer une nouvelle avec les moyens propres de la philosophie. C'est, assurément, dire toute l'importance de l'histoire de la philosophie, et donc de l'éducation philosophique. Mais c'est aussi indiquer un mouvement, une mise en mouvement.

Philosopher, c'est se mettre en chemin, se mettre en mouvement. À moins que l'on accepte l'idée d'un " mouvement perpétuel ", c'est-à-dire, clairement, le fait que l'on soit toujours déjà philosophe, ce que nous ne ferons pas, il faut bien pour cela un commencement. C'est sur ce commencement que nous devons faire porter en premier lieu notre attention. Lorsque Marcel Conche affirme que ce qui est normal, c'est de ne pas vivre sans philosopher¹, il ne veut pas dire que tous les hommes philosophent naturellement, ni spontanément, mais que tous ont vocation à devenir philosophes. Ce qui nous importe ici, c'est l'effectuation d'un tel commencement.

On en connaît les conditions académiques : le cours de philosophie en classe terminale. Mais les circonstances socio-historiques de cet état de fait ne suffisent pas à satisfaire notre curiosité. Les arguments philosophiques qui l'accompagnent (en gros résumés dans les positions " conservatrices ", voire officielles), en partie déterminés par ces circonstances, ne nous satisfont pas plus. Nous voulons interroger, sans aucune allégeance à des discours constitués, la possibilité des commencements en philosophie. Nous serons inévitablement conduits à celle, plus précisément encore, des premiers commencements.

Débuter ou commencer ?

Mais qu'est-ce que commencer ? On peut toujours dater " les commencements " de la philosophie dans l'histoire de notre civilisation : avec les présocratiques, au moment de ce que l'on appelle communément " le miracle grec² ". Le plus souvent, cela suffit. Les historiens situent ainsi un point d'origine, qui convient à la philosophie, mais il s'agit d'une origine théorique, en ce qu'elle laisse indécidée la question des origines. Quand ce processus a-t-il commencé, lequel a donné lieu à une transition, un seuil, un point d'origine, une " bifurcation ", pour reprendre un concept de la

complexité ? Certains ont fait de Socrate le premier philosophe (mais on sait combien cette idée a pu être contestée), et ont décerné aux pré-socratiques la paternité des origines. À Socrate le début, aux présocratiques le commencement. Mais les présocratiques n'ont-ils pas eux-mêmes un antécédent ? La philosophie a-t-elle jamais " commencé " ? Les grands voyages autour de la Méditerranée ? Orphée ? Les Mystères d'Eleusis ? Le chamanisme ? Quoi d'autre encore ? Qui a inspiré à Pythagore le concept de " philosophie " ? Comment s'est effectué le passage du muthos au logos ? N'y a-t-il pas du philosophique dans le muthos ? Le plus simple est bien entendu de donner à la philosophie une faible extension, distinguant par exemple pensée et philosophie, récit et concept, imaginaire et rationalité etc. Cela permet de donner un début à la philosophie, en négligeant la question du commencement.

La question se pose à peu près dans les mêmes termes s'agissant des individus : on situe d'ordinaire le début de l'apprentissage de la philosophie à la classe de terminale. La chose est parfaitement cohérente, à condition de ne pas se laisser abuser par les mots. Cela ne nous informe en rien sur les véritables commencements (on sait par expérience que certains élèves adoptent et s'approprient immédiatement, dès les premiers jours - dès le début -, le discours philosophique du professeur : sans doute est-ce qu'ils avaient, en quelque chose, déjà commencé).

Que l'on songe un instant à ces pratiques non académiques de la philosophie. Que l'on fasse de l'initiation à la philosophie pour l'âge adulte, comme dans les " cafés-philo ", les clubs, ou les associations culturelles : pour ceux qui ont un vague souvenir de leur classe terminale, mais sans intérêt pour la philosophie, on peut dire qu'ils ont connu un début, mais qu'ils n'ont jamais vraiment commencé. Que l'on fasse de l'initiation à la philosophie dans les écoles primaires : peut-on dire que les enfants auront connu un vrai commencement, avant même d'être en mesure de débiter ? Il n'y a pas là, malgré les apparences, un simple jeu de mots. Non pas un jeu mais un enjeu, important au moins pour ce qui nous occupe. Il touche à la question du seuil. Que l'on distingue début et commencement, et un large champ de réflexion s'ouvre pour la philosophie hors les murs.

S'agissant de n'importe quelle discipline, de n'importe quel savoir, on reconnaît aisément qu'il faille sans cesse " recommencer ". Ceux qui sont exigeants le savent : il faut perpétuellement se remettre à l'ouvrage ; disons qu'avec beaucoup d'expérience personnelle et d'enrichissements par les rencontres, on ne commence plus par le début : comme dirait Gilles Deleuze, on commence par le milieu. Débiter provient du francique *but*, la souche, le billot, puis le but de la flèche : débiter devient ainsi " jouer un premier coup " ; commencer signifie faire exister (ce qui est le résultat d'une activité), et indique plutôt que le processus est déjà engagé (il commence à comprendre, l'enfant commence à parler, il commence à pleuvoir, tu commences à m'ennuyer...); le terme provient de *cuminiare*, de *initium*, qui a donné par exemple " initiation ", et " un initié ". Le début signale l'origine d'un processus, que l'on peut représenter géométriquement par un point, le commencement indique plutôt un mouvement, une appartenance à ce processus.

On peut ainsi considérer le processus à partir du point du début, opérant ainsi un découpage, ou bien examiner le commencement en cours au sein de ce processus. Tout dépend de ce que l'on vise. Ce qui nous intéresse ici n'est pas tant le début que le commencement : cela permet de penser dans la complexité. Lorsque Socrate s'est mis à philosopher, la philosophie avait déjà en quelque chose commencé. Lorsqu'un élève participe à son premier cours de philosophie, il y a fort à parier que la philosophie a déjà pour lui, pour elle, en quelque chose commencé. C'est précisément cet " en quelque chose " des commencements qui nous semble prometteur. C'est là un point de méthode : loin de nous l'idée de prolonger un débat polémique entre les " pour " et les " contre " la philosophie à l'école primaire. L'identification du problème, et son élaboration, vaut mieux. Pour l'élucider, il convient de construire les concepts appropriés, et de les faire travailler. Cela, encore, vaut mieux qu'une vulgaire prise à parti d'improbables adversaires (qui ne le deviennent que parce qu'on les institue comme tels), et les reprises par variation d'une ligne argumentaire préfabriquée, sans intérêt pour personne.

Les conditions du commencement

L'histoire de la philosophie plonge ses racines dans des temps immémoriaux, et il serait vain de vouloir identifier un premier commencement. On admettra simplement, puisque tel n'est pas notre propos, qu'il existe, au pluriel, des commencements. Pour reprendre une catégorie de la complexité, disons qu'il y a bien eu, lors de ce qu'il est convenu d'appeler la période des présocratiques en Grèce, des " perturbations ", qui ont donné lieu à des bifurcations, dont l'une intéresse beaucoup notre tradition : parce qu'on y reconnaît le début de la philosophie, la contribution de Socrate constitue un " seuil critique " d'importance majeure.

La biographie des philosophes (mais ce n'est qu'une analogie) présente des caractéristiques voisines. Marcel Conche que nous citions plus haut, par exemple, s'exprime ainsi : " Dès mon adolescence, je me suis engagé dans une activité pour laquelle je n'avais, autour de moi, aucun modèle, et qui, plus tard, m'a paru correspondre à ce qu'en disent ceux que l'on nommait " philosophes ". Je cherchais à comprendre...³ ". Il n'identifie pas un (qui pourrait être daté précisément), mais des commencements, et ce, dès son adolescence (sur une période remémorée). Il serait assez ridicule, ou au moins simplement romantique, de penser que, puisqu'il est philosophe, il était certainement précoce, et a dû débiter très tôt en philosophie. Gageons que, comme la plupart d'entre nous, il a débuté en classe de philosophie, et que ses commencements, adolescents, sont d'un autre ordre. De quel ordre ? Laissons-le répondre (idem) : " Le sens de ma vie, me disais-je, ne peut se réduire à mes activités quotidiennes et banales. Avoir un métier, se marier, avoir des enfants : oui, mais pourquoi ? De là cette autre activité qui consistait seulement à chercher à comprendre ". Constatons simplement qu'il ne cite pas ici la lecture des textes, ni l'histoire de la philosophie, et qu'il situe ses perturbations dès l'adolescence (ce qui ne signifie pas en fin d'adolescence).

La biographie des collègues professeurs serait tout aussi intéressante. La question pourrait être formulée de la sorte : Depuis quand êtes-vous sensible à la philosophie ? ou encore : Qu'est-ce qui vous a incité à l'enseigner ? Peut-être pourront-ils identifier un événement particulier dans le temps, une rencontre, une lecture, une situation particulière. Mais pour peu qu'il y réfléchissent plus avant, probablement trouveront-ils une multiplicité de raisons, antérieures ou postérieures, des ressentis indistincts. Ce que l'on range sous le substantif de " commencements ".

Partant, la question engage plus un processus dans la complexité, qu'un point de départ linéaire : un processus non linéaire. Non pas un début par un point d'origine, mais un commencement par le milieu. Les frontières théoriques ne sont plus celles auxquelles on se réfère communément, à propos d'un tel sujet. On ne demande plus : " à partir de quand peut-on faire de la philosophie ? ", ce qui implique la sollicitation d'une définition inévitablement soit plurielle (celle des philosophes), soit officielle (celle des professeurs de philosophie). Dans les deux cas, on risque simplement (ce qui arrive le plus souvent) des conflits de positions : à une définition de philosophe, on opposera celle d'un autre philosophe, et l'on s'enferra dans des arguments d'autorité ; à une définition officielle, on opposera une exigence innovante, et l'on s'enfermera dans des conflits de représentations, peut-être même des arguments idéologiques. On ne peut, comme toujours en philosophie, pour sortir du diallèle, que reconstruire le problème autrement. Ceci requiert l'exigence du concept, et convenons à cet effet de poser une distinction, séparant deux ordres d'ordinaire implicitement confondus : le début et les commencements.

Laissons la question du début à d'autres discussions. Le rapport Derrida-Bouveresse a pu recommander un début en classe de première, certaines expériences au sein du GREPH ont pu porter aussi bien sur la classe de sixième, et l'on connaît l'état présent des travaux à ce sujet. Cette question n'est pas sans intérêt, loin de là. Elle nous semble néanmoins secondaire (d'un point de vue non pas chronologique, puisqu'elle est aujourd'hui examinée en divers lieux de recherche et de rencontres, mais d'un point de vue logique), par rapport à ce qui nous occupe.

Examinons la question des commencements, si l'on veut bien nous accorder la distinction. Elle concerne aussi bien les collègues qui, à l'école, s'engagent, souvent sans formation préalable, dans l'activité " philosophique " dans leur classe et donc, faute de véritable début, commencent par le milieu, que les élèves eux-mêmes qui, sous d'autres conditions, et parce qu'ils n'ont, peut-être, pas encore l'âge d'un début, commencent eux aussi de la même manière.

Le mouvement

Se contenter d'ajouter à la formation des enseignants un nouveau domaine, l'introduction de la philosophie à l'école, simplement parce que les circonstances l'autorisent ou y contraignent (la vogue des expériences de terrain, la multiplication des colloques, la somme grandissante des publications, les pressions conséquentes sur l'administration qui perd les moyens légitimes d'y résister) ne paraît pas satisfaisant. De telles circonstances méritent, certes, qu'on y réfléchisse. Mais il faut à la

philosophie plus qu'une simple institutionnalisation. Outre la raison politique, il lui faut des raisons philosophiques. Il y en a au moins deux : la première est que l'éducation pose en tant que telle des problèmes de nature philosophique ; des questions du type " Qu'est-ce que l'éducation ? ", ou " Quelle est sa finalité ? ", par exemple, suffisent à le comprendre, auxquelles on ne peut commencer à répondre que par un travail de problématisation experte. La seconde tient dans la définition même de ce qu'est la philosophie. Si l'on veut bien se résoudre à roder par delà ses frontières, à la manière d'un braconnier dirait Desanti, si l'on veut bien se demander, non pas simplement ce qu'elle est, mais où et comment elle commence, ce qui justifie qu'elle puisse toucher si profondément ceux qui débutent, si l'on veut bien prendre en considération ce simple fait que plus d'un philosophe défend ou a défendu l'idée d'une philosophie précoce (on nous accordera qu'Epicure, Érasme, ou Montaigne, par exemple, n'étaient motivés par aucune inclination " corporatiste "), on se doit de le faire avec les moyens de la philosophie elle-même, en vertu de sa vocation critique. Et, comme l'a fait Piaget pour le développement de l'intelligence, il est légitime d'interroger l'enfance, sous condition d'une rigueur argumentative problématique (pour la philosophie) et expérimentale (pour les sciences de l'éducation). L'enfance (y compris l'adolescence) est le lieu par excellence des commencements.

Ainsi interrogera-t-on l'histoire individuelle des enfants, ce ferment déjà constitué et toujours unique, et à la fois toujours en train de se constituer, perpétuellement constituant ; l'histoire également, à l'école, de la communauté de la classe (à laquelle les didacticiens attribuent la " mémoire didactique "); les événements, enfin, ces moments essentiels et privilégiés, qui nous échappent et nous étonnent, qui surgissent à l'improviste et nous enseignent, et où quelque chose toujours se fait, se crée. Avec l'expérience, on se dit quelquefois que ces instants, libres événements soudain échappés du tissu serré déterminant des histoires individuelles et collectives, se constituent en déterminations nouvelles, mais désaliénées, réappropriées ; les enfants y puisent peut-être, pour les événements et les choix à venir, l'intelligence d'une liberté en train de se construire. La véritable finalité de l'éducation. Posons dans ce contexte le cadre expérimental et conceptuel d'une recherche qui exigera sans doute encore de longues années, probablement des décennies de travail rigoureux, et pourra voir converger des courants de pensée encore aujourd'hui trop passionnellement conflictuels. Proposons de dépasser les polémiques d'école, les affrontements de position, et d'interroger les lignes de fuite, de " penser le mouvement " comme dit Deleuze.

Interrogeons, de cette manière, la possibilité des commencements philosophiques au cœur de l'enfance, qui sont des commencements par le milieu, et dans la complexité. Par le milieu, précisément parce qu'il ne s'agit pas d'un début, qui puisse être strictement défini par un point d'origine, et donner lieu à une " progression " planifiée selon un programme établi en direction d'une fin (même provisoire ou d'étape), évaluée comme telle par des moyens institutionnels. Dans la complexité, parce qu'on ne peut pas raisonnablement imaginer d'isoler une discussion, même " à visée philosophique ", de l'ensemble du réel qui constitue l'objet propre de la philosophie, et y réduire cette activité de commencement qui se décomposerait ainsi en un simple exercice scolaire, aussi motivant soit-il. Pour ne pas se perdre dans les ratiocinations, la philosophie a besoin de la résistance du réel tout entier, pour ne pas se dissoudre dans le bavardage, elle a besoin de l'exigence

de vérité et, ajouterons-nous, pour ne pas se perdre dans l'intellectualisme, elle a besoin de la sagesse comme finalité. Ce dernier point, nous en convenons, constitue déjà, à la différence des deux autres, une conception particulière (bien que d'origine antique) de la philosophie, que nous proposons à l'examen comme une possibilité (et non pas une nécessité). Ni le milieu, ni la complexité, ne nous paraissent se présenter comme relevant de l'essence de la philosophie, puisqu'elle existe aussi bien autrement. Cela constitue un choix, qui se justifie par un certain rapport à la philosophie (qui en vaut bien un autre), en premier chef, mais également par une visée d'anthropologie didactique. Il nous semble déraisonnable de prétendre imposer nos vues à l'enfance qui, comme dit Rousseau dans le Livre II de l'Émile, " a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; rien n'est moins sensé que de vouloir y substituer les nôtres ", au risque de produire " de jeunes docteurs et de vieux enfants ". Ne cédon pas pour autant à l'argument facile (car sans justification à ce jour) que faire de la " philosophie " à l'école, ce serait à coup sûr vouloir produire de jeunes docteurs. Ne négligeons pas néanmoins, par manque de précaution ou par excès d'enthousiasme, la réalité de ce risque. Cela pose un problème de méthode, capable d'interroger la philosophie au coeur de l'enfance, dans ses manières de voir, de penser et de sentir.

Une question préalable s'impose, à laquelle il faut tenter de répondre. Car nous ne visons pas les commencements en général. Nous interrogeons les commencements en philosophie. La question est la suivante : En quoi consiste le caractère philosophique des commencements en " philosophie " ?

Ceci ne recouvre pas la question de l'essence formulée en " Qu'est-ce que la philosophie ? ", et à laquelle nombre de philosophes, déjà, ont tenté de répondre. Tout au plus cela pourrait-il y conduire. Nous n'interrogeons pas l'essence, mais le mouvement en direction de, et ses exigences propres. Nous ne demandons pas comment débiter (à l'Université, en classe de terminale, en classe de première etc.), ni comment finir, nous suivons la manière de Gilles Deleuze qui, dans un autre contexte, écrivait : " il y a un retour aux abstractions, on retrouve le problème des origines, tout ça... Du coup, toutes les analyses en termes de mouvements, de vecteurs, sont bloquées. C'est une période très faible [le modernisme], une période de réaction. Pourtant, la philosophie croyait en avoir fini avec les origines. Il ne s'agissait plus de partir ni d'arriver. La question était plutôt : qu'est-ce qui se passe " entre " ? Et c'est exactement la même chose pour les mouvements physiques⁴ ". Les commencements, insistons une dernière fois, n'indiquant nul point d'origine, mais plutôt un mouvement par le milieu, la référence à Deleuze nous semble, en ce sens au moins, justifiée.

À qui rétorquera un peu rapidement que, justement, pour ce dernier, la philosophie consiste à créer des concepts, et que les enfants en sont précisément incapables, il suffira de rappeler que cette thèse (" La philosophie est l'activité qui consiste à créer des concepts ") accompagne la question de l'essence (" Qu'est-ce que la philosophie ? "), que nous ne posons pas ici. Par les commencements, par le mouvement, nous interrogeons bien plutôt un devenir qu'une essence, une orientation qu'une réalisation ou un achèvement, une activité plutôt qu'un savoir, un désir et non pas une discipline. Nous nous demandons dans quelle mesure les enfants, les professeurs débutants, les adultes en général, peuvent progressivement, en acte, et dans l'ordre du réel, s'intéresser à ces créations

particulières que sont les concepts comme outils. Lui-même ne nous démentirait pas, qui affirme que " la philosophie n'a jamais été réservée aux professeurs de philosophie. Est philosophe celui qui le devient, c'est-à-dire celui qui s'intéresse à ces créations très spéciales, dans l'ordre des concepts⁵ ". Ce n'est pas parce qu'on discute, parce qu'on réfléchit ensemble, parce qu'on communique, qu'on philosophe nécessairement. C'est un point acquis. Il faut donc tenter d'élucider le caractère philosophique des commencements en philosophie, sans quoi nous sommes condamnés à des dialogues de sourds. C'est à quoi nous travaillons.

(1) Marcel Conche, *Analyse de l'amour et autres sujets*, PUF, 1997, p. 87.

(2) Le " miracle grec " n'est miraculeux, bien sûr, que par métaphore. Le terme " miracle " pointe cette part de création, comme dit Castoriadis, irréductible à la somme des événements passés. Dans ce cas, la création est tellement substantielle qu'elle a donné lieu à une bifurcation historique irréversible.

(3) *Ibid.*, p. 48.

(4) Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Minuit, 1990, p. 165.

(5) *Ibid.*, p. 41.