

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE A-T-IL ENCORE UN SENS AUJOURD'HUI?*

JE ferai porter ces quelques réflexions sur les difficultés et l'importance de l'enseignement de la philosophie. Pour situer le rôle du philosophe, je caractériserai d'abord à larges traits le contexte culturel dans lequel se situe le problème de la crise de la philosophie et de la crise de l'enseignement de la philosophie. Ce contexte est d'abord celui de notre société québécoise. Notre société depuis quelques années est sortie d'un long sommeil qui nous gardait à l'écart de l'histoire, repliés sur nous-mêmes dans une attitude défensive de fuite de la réalité. Ce qui caractérise ce réveil, c'est la volonté d'identification de l'homme canadien-français. La donnée fondamentale de ces dernières années, c'est ce cheminement obscur vers la vérité de nous-mêmes à travers la médiation et la promotion du groupe national. Avant d'être crise constitutionnelle ou économique ou sociale, la crise qui nous secoue concerne la perception profonde de nous-mêmes. Nous cherchons à tâtons ce que nous sommes du plus profond de notre être historique; nous luttons contre de fausses identifications de nous-mêmes pour libérer la source créatrice de notre destin en commun.

C'est donc sur cette toile de fond d'une saine volonté d'être nous-mêmes qu'on doit interpréter la « révolution tranquille » et, en particulier, la réforme de l'enseignement. Cette dernière s'est donné pour but de repenser notre système d'enseignement et de l'unifier. Cette réforme de l'enseignement s'enracine elle-même dans une crise plus générale de la culture. L'avènement de la science et de la technique a bouleversé notre mode de vie, nos habitudes, créé de nouvelles exigences d'adaptation au plan scolaire et économique, social et politique. Le résultat, on l'a dit souvent, est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres. La science et la technologie lui ouvrent des horizons insoupçonnés; elles modifient ses conditions de vie,

* Texte d'une conférence donnée au congrès de l'APPEC en mars 1968.

développent en lui de nouvelles aspirations et de nouvelles attitudes. Notre société repose de plus en plus sur les impératifs d'une société industrielle où l'organisation, la planification et l'efficacité, sont une priorité pour nos efforts collectifs. L'urgence de développer un haut degré de bien-être dans toutes les couches de la société, de relever le défi des pays en voie de développement, de domestiquer les énergies de la nature et la spirale du développement toujours plus poussé des techniques, nous amènent à repenser l'éducation en regard d'une société en constante évolution et en termes de fonction sociale. Il nous faut trouver les techniciens qui sauront assurer le développement économique du pays, les technocrates qui sauront élaborer les grandes politiques économiques et sociales, les chefs de file dans les divers secteurs des activités sociales, les enseignements qui sauront épouser ce nouveau dynamisme de la culture.

C'est ainsi que face à une remise en question de notre projet collectif d'existence politique et sociale, et face aussi à notre volonté d'adapter notre système d'enseignement aux nécessités actuelles, nous faisons appel plus volontiers aux sociologues qu'aux philosophes. D'où d'ailleurs cet engouement de la jeunesse pour l'étude des sciences sociales et du public en général pour les analyses et les opinions des sociologues. La sociologie et les sciences humaines prennent le relai des sciences pures et de la philosophie pour remplir la fonction de sagesse. L'heure est aux définisseurs de situations, à la planification et à la prospective. Nous sentons tous l'urgence pour nous de nous mettre à la tâche afin de bâtir un Québec moderne à la mesure de notre volonté de vivre et de nous épanouir pleinement.

Dans ces conditions, y a-t-il encore place pour un enseignement de la philosophie qui a lieu tout entier dans le langage et qui offre souvent le spectacle ridicule de n'avoir aucun objet? Avant de répondre à cette question, essayons de cerner un ensemble de facteurs qui concourent à contester l'enseignement et l'existence même de la philosophie comme discipline autonome. Ce que Calliclès dit dans le *Gorgias* au sujet de l'homme adulte ne semble-t-il pas s'appliquer à notre situation historique? « La philosophie, Socrate, est certainement pleine de charme, lorsqu'on s'y adonne modérément dans la jeunesse; mais si on s'y attarde

plus qu'il ne faut, c'est la ruine qui vous attend.... Il est beau d'étudier la philosophie dans la mesure où elle sert à l'instruction, il n'y a pas de honte pour un jeune garçon à philosopher; mais, lorsqu'on continue à philosopher dans un âge avancé, la chose devient ridicule, Socrate, et pour ma part, j'éprouve à l'égard de ceux qui cultivent la philosophie un sentiment très voisin de celui que m'inspirent les gens qui balbutient et font les enfants.... Si c'est un homme fait qu'on entend ainsi balbutier et qu'on voit jouer, cela semble ridicule, indigne d'un homme, et mérite le fouet ».¹ Le philosophe s'apparente à l'enfant pour autant qu'il croit encore à la valeur de certaines questions et qu'il fait état d'un certain étonnement dans son rapport au monde. Cet étonnement qui est au fondement de notre discipline a-t-il encore sa place aujourd'hui?

Tâchons de voir en premier lieu quels sont les caractères de notre culture qui rendent plus difficiles l'existence et l'enseignement de la philosophie. Notons d'abord un certain souci d'objectivité qui s'enracine dans l'idéal des sciences exactes. Connaître, c'est vérifier. De ce point de vue, le livre de Piaget *Sagesse et Illusions de la philosophie* est exemplaire. Le maître genevois nous avoue son penchant pour la philosophie. Il se détourne cependant d'une carrière de philosophe. « La première raison de ma désaffection naissante à l'endroit des méthodes traditionnelles de la philosophie, écrit-il, a résulté du conflit, d'abord senti en moi-même, entre les habitudes de vérification, propres aux biologistes et aux psychologues, et la réflexion spéculative qui me tentait sans cesse mais dont j'apercevais de plus en plus clairement l'impossibilité de la soumettre à un contrôle.... Il intervient une sorte de malhonnêteté intellectuelle, poursuit-il, à affirmer quoi que ce soit dans un domaine relevant des faits, sans un contrôle méthodique vérifiable par chacun, ou, dans les domaines formels, sans un contrôle logistique ».² La philosophie qui tient un discours invérifiable ne saurait être une discipline autonome que comme expression incontrôlable de la subjectivité ou tout au plus, être « une croyance raisonnée », « une coordination des valeurs », ou

¹ 484 c. . .

² pp. 20-21.

« une synthèse raisonnée entre les croyances et les conditions du savoir ». Au nom de l'idéal méthodologique de la science identifiée à la connaissance certaine et au nom d'un langage érigé comme la seule forme authentique d'une connaissance du monde, la philosophie est condamnée à une existence subjective. Le triomphe de la pensée objective nous dispense d'habiter les choses au profit de leurs conditions d'apparition.

Une autre raison qui rend l'enseignement de la philosophie suspecte, c'est le souci d'efficacité qui découle d'une attitude objectivante face au réel. Notre culture est de plus en plus axée sur le rendement des individus, leur meilleure adaptation possible à la société; le problème des moyens de l'éducation a primé celui de sa fin. Notre projet de rationalisation fonctionnelle du monde laisse difficilement place à l'enseignement d'une discipline dont la nature est problématique et qui ne peut apparaître que comme un luxe injustifiable. Pourquoi l'adolescent consacrerait-il tant d'heures à des questions oiseuses alors qu'il est requis par d'autres tâches d'information et de prévision plus urgentes et toujours plus nombreuses? Dans ce contexte où prime le rendement individuel et collectif, peut-on justifier encore une certaine distanciation de l'adolescent en regard de l'ensemble des connaissances et des techniques que transmet l'école, un certain loisir pour s'adonner à une connaissance désintéressée? L'étudiant ne doit-il pas se préparer à s'insérer le mieux possible et le plus tôt possible dans une société qui comptabilise tout? C'est la question que fait ressortir le souci d'efficacité et d'adaptation de l'homme à son milieu humain et naturel.

D'autre part, notre civilisation est de plus en plus une civilisation de l'image qui juge de toutes choses sur la base d'une perception directe des hommes et des choses. On craint la distanciation réflexive qui permet à la sophistique de faire son apparition. On préfère la sincérité de l'image à une vérité médiatisée et creusée par la réflexion. Il devient de plus en plus difficile de prendre un recul en regard de nos œuvres pour les juger et des événements pour les situer. Nos moyens de communication nous font vivre le plus souvent dans une extériorité dangereuse au niveau d'un système de relations dans lequel nous remplissons la fonction d'émetteur ou de récepteur.

Cependant, cette crise de la culture dont nous avons décrit certains traits et qui retentit en crise de la philosophie a ses origines dans la philosophie elle-même. La philosophie n'a-t-elle pas fait faillite dans sa tâche d'interpréter le réel? N'a-t-elle pas donné lieu à des « sectes » plutôt qu'à des sagesse? Descartes écrivait dans le *Discours de la méthode* « qu'on ne saurait rien imaginer de si étrange et si peu croyable, qu'il n'ait été dit par quelqu'un des philosophes ». ³ On dira que la philosophie est essentiellement contestation de l'expérience, qu'elle se nourrit de cette contestation et qu'elle affirme ainsi le pouvoir qu'a l'homme de transcender toute objectivation de lui-même. Le problème qui se pose alors, c'est de savoir si la philosophie peut cultiver l'inquiétude pour l'inquiétude, l'interrogation pour l'interrogation. Si elle n'a pas d'objet, peut-elle se définir par une pure dimension négative qui relativise tout et échapper alors à un scepticisme débilant pour de jeunes intelligences? Quelle valeur peut avoir dans ces conditions l'enseignement de la philosophie? « La philosophie n'est pas un enseignement comme les autres et bien des professeurs de philosophie avouent leur embarras quand il leur est demandé de définir ou de décrire l'originalité et le contenu de cet enseignement qu'ils ont pour mission de communiquer, écrit Étienne Borne. Beaucoup répondraient que leur entreprise est de réflexion, capable de relativiser tous les savoirs, mais qu'elle n'est pas elle-même un savoir, si bien qu'au sens rigoureux du mot, le professeur de philosophie n'aurait rien à enseigner sinon une certaine attitude d'esprit inquiétante, exigeante, interrogative. Mais l'enseignement de la philosophie peut-il avoir un avenir et une valeur de formation s'il n'est qu'une interrogation sans cesse maintenue, un doute sur tout ce qui par ailleurs semblait acquis et déterminé, une question d'une si redoutable ampleur qu'elle humilierait et confondrait d'avance toute réponse? En d'autres termes, s'il n'y a pas de vérité philosophique, l'idée d'un enseignement de la philosophie n'en devient-elle pas stérilement contradictoire? Et comment, sans ruser avec la logique de notre propos, exclure l'hypothèse que la crise de l'enseignement de la philosophie puisse avoir sa source au-dedans de cet enseignement lui-

³ *Discours*, 2ème partie.

même? ». ⁴ La cure d'amaigrissement que traverse la philosophie et la mauvaise conscience qui résulte de son désarroi peuvent la conduire à un pur formalisme de la question pour elle-même. Elle est tentée de sacrifier ainsi ces trois dimensions qui l'ont caractérisée à travers son histoire, à savoir celle d'une maîtrise réflexive de nos œuvres, d'une maîtrise spéculative de tout savoir en réfléchissant sur ses conditions ultimes, et enfin d'une maîtrise pratique en déterminant les fins de l'existence auxquelles sont subordonnés les moyens.

Il existe aussi un autre danger qui guette la philosophie à une époque où nous sommes devenus de plus en plus conscients de notre responsabilité personnelle dans la marche de l'histoire, c'est celui de rechercher une efficacité prochaine à la philosophie, alors, comme l'écrit Ricœur, « que le mensonge entre par cette passion d'être utile ou édifiant ». Le philosophe a mauvaise conscience de ne pas agir et de se sentir à l'écart des tâches communes. On réclame alors que la philosophie passe toute entière au service de la praxis et que « la puissance radicale de questionner soit sacrifiée à son poids social ». La philosophie, pour échapper au danger de n'être qu'idéologie, doit se faire pensée critique, pensée agie. On sait que Marx reproche à Hegel, qui représente pour lui toute la tradition philosophique, de n'avoir que reflété l'aliénation en pensée sans la supprimer dans la réalité. D'où la phrase célèbre des thèses sur Feuerbach: « les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde. Il s'agit maintenant de le transformer ». Et ailleurs, « il faut détruire la philosophie pour la réaliser ». Au savoir absolu hégélien, Marx oppose la praxis, à l'abstrait, le concret. Si la vérité est totalité dialectique, c'est au plan du projet historique de l'humanité qu'il faut la situer et non plus dans le cerveau d'un philosophe qui ferait fonction de secrétaire de l'absolu. C'est pourquoi la vérité philosophique tant qu'elle demeure au plan de la pure conscience n'est que l'expression de faits sociaux et économiques dont celui qui l'a construit n'a pas conscience. La vérité n'a pas à être contemplée, mais elle est à faire et à instituer dans les relations vécues et réfléchies de l'homme à la nature et à ses semblables.

⁴ *L'Enseignement de la philosophie*, Fayard, 1961, p. 9-10.

La philosophie marxiste se veut ainsi une réponse aux problèmes de la pensée humaine incarnée comme rapport dialectique de la réflexion et de l'action. La question philosophique qui doit ouvrir la dimension du fondement radical du vécu s'infléchit en question sociale. Finalement, cet engagement unilatéral de la pensée se fait au détriment même de son efficacité spécifique qui est de fonder la vérité dans tous les ordres.

Enfin, une autre raison de la contestation de la philosophie, c'est l'avènement des sciences humaines. Cet avènement pour plusieurs sonne le glas de la disparition définitive de la philosophie. Les sciences humaines permettent de plus en plus à l'homme de cerner davantage la complexité de son histoire, d'agir sur lui-même avec une connaissance accrue des ressorts de l'activité humaine et d'assumer ainsi son destin en l'arrachant aux fatalités antiques de sa pré-histoire culturelle. C'est une tentation pour le philosophe de justifier sa recherche en épousant celle des sciences humaines. « Si la connaissance de l'homme, écrit Étienne Borne, est l'objet traditionnel de la philosophie, ne conviendrait-il pas de donner à cette formulation classique, mais qui n'aurait été dans le passé illustrée que par des abstractions métaphysiques et systématiques, un sens concret, positif, tout entier renouvelé par le passage des sciences humaines à l'âge adulte ? Ainsi la philosophie qui s'essoufflait à la poursuite d'un contenu toujours fuyant serait enfin quelque chose d'enseignable ; l'objet perdu parce qu'il était jusqu'ici fictif, travesti ou impossible, serait enfin retrouvé. Le professeur de philosophie continuerait à parler de l'homme, mais il en parlerait scientifiquement et cette reconversion, le délivrant d'un complexe d'infériorité, redorerait un blason terni et le remettrait dans le train du monde et le sens de l'histoire ».⁵

Voilà quelques-uns des éléments de la culture contemporaine qui placent l'enseignement de la philosophie dans la situation d'être contestée plus que jamais auparavant. Mon intention n'est pas de dissenter sur toutes ces difficultés, mais de souligner quelques aspects de la valeur positive de l'enseignement de la philosophie. Je voudrais montrer brièvement d'abord que la philosophie,

⁵ *L'Enseignement de la philosophie*, p. 11-12.

malgré ses profondes affinités avec les sciences humaines, doit rester une discipline distincte. Il en est ainsi parce que les sciences humaines font partie de l'expérience. Elles présupposent ainsi le rapport vécu au monde, s'en nourrissent et s'y fondent. Ce sens vécu dans mon existence quotidienne sous-tend toutes les démarches critiques de la science. C'est parce que j'ai une expérience irréfléchie de l'intersubjectivité dans ma vie de tous les jours que je peux comprendre quelque chose aux rapports humains tels qu'ils sont vécus dans une autre culture. « Nous ne pouvons relater notre expérience des rapports sociaux et former l'idée des rapports sociaux vrais, écrit Merleau-Ponty, que par analogie ou par contraste avec ceux que nous avons vécus... ».⁶ En tant même que la science est un comportement parmi d'autres de mon existence et qu'elle se fonde sur l'expérience spontanée, elle met en œuvre une certaine conception présupposée de mon rapport à autrui et au monde qui préside au choix et à l'interprétation des faits. Ce qu'elle problématise n'est jamais que prélevé sur la situation fondamentale de mon être-au-monde-avec-autrui-à-travers-mon-corps qui s'est déjà compris dans un rapport avec l'autre. La science présuppose ce sens qui motive tout autre sens sans jamais se situer en regard de cette relation vitale au monde et sans jamais élucider cette dialectique vécue.

Par ailleurs, les cultures ne sont pas closes sur elles-mêmes. Comme système d'institutions, elles ont une fonction de médiation dans la réalisation du projet personnel de l'homme. Les règles et les motivations que comportent une culture sont au service des valeurs auxquelles elles sont subordonnées. Elles font retour aux personnes dont elles épousent les fins. C'est pourquoi, l'ensemble des caractères de la culture qui définissent les relations de l'homme avec la nature et avec son semblable doivent s'interpréter sur le fondement du rapport de l'homme avec la valeur. Il y a ainsi un enveloppement réciproque des sciences humaines et de la philosophie que souligne la relation dialectique des œuvres de l'homme à leur source personnelle, de la conscience du monde à la conscience de soi. La question du sens de la praxis intersubjective et historique ramène à cette présence vivante à soi et à autrui

⁶ *Signes*, Gallimard, 1960, p. 125.

dans la visée et le dynamisme des valeurs à incarner et à fonder. Si les deux problématiques des sciences humaines et de la philosophie sont impliquées l'une dans l'autre et sont convergentes, elles n'en sont pas moins différentes. « Que l'on aborde l'homme par l'emploi de certaines techniques nouvelles ou dans une intention avant tout scientifique, écrit Georges Hahn, le contact approfondi avec les faits humains aboutit, sans qu'on l'ait voulu (et trop souvent sans que l'on s'en aperçoive), à des questions d'une irréductible portée philosophique. Ici, la distinction des instances intra-psychiques, étant donné sa différenciation en conscient, subconscient et inconscient, la psychologie de l'activité, la théorie de la personnalité, la dynamique de l'évolution psychique convergeront vers une nécessaire interrogation sur la liberté personnelle; enfin, aussi bien à partir du sujet singulier en psychologie, qu'à partir de la réalité collective en sociologie, on sera amené à aborder l'inter-subjectivité avec ces incidences morales et métaphysiques ».⁷

Ajoutons enfin ceci avec Étienne Borne: « C'est en un autre sens que l'homme n'est pas l'objet des sciences humaines: puisque celles-ci ont devant elles une vaste carrière sans doute indéfinie, il faudrait attendre qu'elles soient achevées pour qu'elles sachent enfin ce que c'est que l'homme, si bien qu'elles ne seraient sciences de l'homme que sur le mode du pas encore; mais ce serait trop concéder à un positivisme dont ne veulent plus les sciences de la nature. En réalité, et c'est l'apport fondamental de la phénoménologie, les sciences humaines partent de l'homme comme totalité, elles n'ont pas à le rejoindre, elles supposent une pré-compréhension de l'homme par l'homme, qui est d'ordre philosophique. La philosophie n'a donc pas à chercher dans les sciences humaines un salut qui serait sa mort puisqu'à l'essor des sciences humaines doit correspondre un rebondissement philosophique de la philosophie ».⁸

La nécessité de l'enseignement de la philosophie m'apparaît d'abord être une nécessité historique. Le plus grand danger pour l'homme contemporain est d'interpréter son devenir dans la forme d'une mutation brusque, d'une rupture avec le passé. Le modèle

⁷ *L'Enseignement de la philosophie*, p. 124.

⁸ *Op. cit.*, p. 180.

en est le mode propre du développement technique qui cumule en lui les avantages des anciennes techniques et qui, dans cette mesure, efface le passé en l'actualisant dans un présent efficace. En regard de son efficacité propre, la technique n'a pas de mémoire. Elle situe le progrès dans le sens d'une action qui se réfléchit entièrement dans un système de fonctions. Le problème du sens risque ici d'être escamoté au profit d'un système de relations qui valent en soi. D'autre part, quand la technique est vue dans un rapport à la main et au geste, l'homme risque alors d'être réduit à une conscience dominatrice du monde, à une seule dimension de son être. L'image que la technique renvoie à l'homme est celle d'une maîtrise du monde, d'un pouvoir inventif extraordinaire, d'un progrès incessant. La rançon, c'est une fausse clarté du monde et de soi, la perte du sens de l'ambiguïté fondamentale de l'existence et de la profondeur du monde, une élucidation superficielle de la conscience de soi et du monde.

Il en est ainsi pour l'histoire. Nous sommes curieux d'interroger d'autres cultures et d'autres civilisations, d'autres langages et d'autres créations artistiques. Mais dans ce retour au passé de l'homme, la philosophie me semble avoir une valeur exemplaire. L'éducation vise à faire accéder l'homme à lui-même, à ses pouvoirs intuitifs et créateurs. Elle ne le fait qu'en enracinant l'homme dans son passé, en le révélant à lui-même comme situé dans le monde, en l'ouvrant à l'humain par la médiation d'une situation et d'une condition historiques. L'ouverture à l'universel passe par l'homme concret enraciné dans une tradition historique. Elle ne s'effectue pas de nulle part. C'est dans un perspectivisme culturel et historique que l'homme découvre sa valeur humaine. La présence à soi et au monde comporte la reconnaissance de l'épaisseur de son présent historique ouvert sur l'avenir mais aussi s'appuyant sur un passé reconnu à la fois comme passé et comme nôtre. L'éducation consiste alors à se reconnaître dans la marche lente et tâtonnante de l'humanité accomplissant son rapport au monde dans les formes diverses de la technique, de la science, de la vie politique, des attitudes morale, religieuse et esthétique. Toutes ces objectivations de lui-même doivent faire retour à l'unité de l'homme. L'homme doit les réassumer non pas comme la survivance d'un présent inconscient encombrant, ni même

comme le souvenir vivant de ce qui est révolu et qui continue de hanter notre présent, mais comme le milieu dans lequel il s'interprète lui-même et se connaît lui-même. Or, à cet égard, la philosophie occupe une place privilégiée. Comment comprendre le passage des théogonies et des cosmogonies anciennes, des mythes au régime du logos qui a pris les formes de la science, de la philosophie et de la démocratie sans faire intervenir la contestation radicale des philosophes qui demandaient raison des croyances et des traditions et qui creusaient notre rapport au monde du vide d'une interrogation radicale. Si l'éducation doit être l'initiation de l'homme par laquelle il doit se retrouver dans ses plus hautes productions, la philosophie est sans conteste nécessaire à la connaissance de l'homme, du sens de ses œuvres et de la source de ses actes. Nous soulignons ici, en particulier, l'importance primordiale de la connaissance de la philosophie dans une histoire des idées, car s'il est vrai que les idées s'incarnent dans des institutions, il est encore plus vrai qu'elles sont le ferment de la culture et de la civilisation. Comment comprendre l'homme comme être historique, sans s'adonner par une discipline propre à la réflexion sur les conditions de possibilité de l'histoire et de l'homme capable des multiples cultures, des divers aspects des valeurs qu'il constitue en les accueillant.

Nous en venons à une autre raison importante qui donne tout son poids à l'enseignement de la philosophie. La philosophie n'est pas seulement un élément important de notre culture, elle est la discipline qui prend une distance en regard de la culture elle-même pour la problématiser. En ce sens, elle ne peut être intégrée à la culture comme une de ses manifestations. Elle n'est même pas la plus haute forme de la culture à titre de vision du monde. Comme vision du monde, la philosophie serait l'image que l'homme se donne en organisant les connaissances de son temps, ses aspirations. Les systèmes seraient l'expression des individualités, des nations et des époques. La philosophie serait ainsi une fonction de la vie et de l'histoire et n'aurait aucune valeur absolue. Elle serait une conception du monde qui sert de réponse aux problèmes de la vie à une certaine période de l'histoire, une vue unifiante du monde sur la base des connaissances et des aspirations en cours à un moment de notre devenir historique. Elle per-

mettrait ainsi à l'homme de s'unifier et de se penser malgré la multiplicité de ses intérêts et des contradictions. De ce point de vue, les idéologies et les utopies rempliraient la fonction remplie naguère par la philosophie. La philosophie n'est-elle pas aussi une idéologie, la superstructure d'une conscience fautive qui s'évade dans des abstractions au lieu de modifier le monde? Pourtant, si la philosophie ne doit pas être séparée des conditions politiques, sociales et religieuses d'une époque, il reste que son intention est de dépasser son temps pour apporter une réponse vraie qui ne soit pas seulement le reflet de sa situation culturelle. « Avant d'être une attitude, une vision du monde, bref une réponse, une philosophie est l'émergence historique d'une problématique originale », écrit Ricœur.⁹ C'est par son intention de radicalisation de la société et de la culture, de la science et des croyances qu'elle se porte au-delà de ses conditions socio-culturelles. Elle élabore une question radicale avant d'être une réponse. Elle est source de sens par la question même qu'elle pose au réel en libérant un horizon de réflexion qui transcende les limites de la sociologie d'une connaissance. Le sens de la question et l'organisation des concepts métamorphosent les données empiriques du contexte culturel, comme le dit très bien Ricœur.

Si la philosophie est située, il reste donc qu'elle assume cette situation d'une manière originale et irréductible. En présence de quoi que ce soit, elle commence toujours par un certain étonnement de nature à faire naître le doute qui sera le début d'une recherche et d'une conversion à ce qui n'est pas donné immédiatement dans l'expérience. C'est ainsi que Socrate pratique l'ironie, Descartes, le doute méthodique, Kant, la critique transcendantale et Husserl, la mise entre parenthèses. C'est un retour à l'originaire qu'amorce la recherche philosophique, un retour aux sources mêmes de l'expérience. Si la contestation de l'expérience est pratiquée aussi par la science et par l'art, il reste que celle qu'institue la philosophie est plus radicale. La science entreprend d'une manière ou d'une autre de remettre en question l'expérience. C'est ainsi que les sciences humaines par exemple critiquent les idéologies et les rationalisations, que le structuralisme

⁹ *Histoire et vérité*, 3^e édition, p. 65.

cherche à cerner les à priori des relations sociales, l'épistémè qui commande les représentations du monde, dans les divers champs d'activité humaine. Sur le plan épistémologique, on connaît la crise des fondements des mathématiques. Des concepts comme la démystification, la désaliénation, la désacralisation, le progrès sont des concepts employés dans les sciences humaines. Dira-t-on que la philosophie n'a plus sa place et que ses tâches sont désormais assumées par les sciences? Il faut remarquer que le rapport de la philosophie et des autres sciences n'est pas une question de domaine réservé à l'une et aux autres. Chaque science totalise le réel de son point de vue méthodologique. Et sous l'angle de la méthode, la mise en question des sciences n'est pas la radicalisation philosophique. Elle demeure interne aux sciences, à l'intérieur de son angle épistémologique. La critique philosophique est « néantisante » par opposition à la mise en question « relativisante » de la science. Elle s'énonce par exemple ainsi « pourquoi y-a-t-il de l'être et non pas plutôt rien? » et encore: « qu'est-ce que l'homme pour qu'il y ait l'histoire et les valeurs? » Dans ce questionner essentiel, l'homme éprouve ainsi sa liberté fondamentale et prend la pleine mesure de sa visée de la totalité du réel. Si la philosophie paraît être « la dissolution de tout savoir acquis et de tout pouvoir établi », c'est pour mieux récupérer sa pleine ouverture à l'être et sa disponibilité radicale à l'égard de toutes les options qui sollicitent l'homme.

La première tâche de la philosophie est donc celle d'une recherche du fondement instauré par un questionnement radical. Si Marx conteste d'une façon décisive la condition sociale de l'homme, il reste que la contestation doit porter plus radicalement sur sa condition métaphysique que Kant a explicitée selon ces quatre questions: que puis-je savoir? que puis-je faire? que m'est-il permis d'espérer? et finalement, qu'est-ce que l'homme? cet homme dont la compréhension de l'être est le comportement fondamental, précise Heidegger. Jaspers, pour sa part, a exprimé cette question en terme de situations limites, telle la mort et la souffrance, la lutte et la culpabilité. En posant ces questions radicales, le philosophe s'installe au plus intime du vécu quotidien pour en élucider l'intention la plus profonde et la plus secrète. Le pacte que la philosophie a passé avec l'homme, son

engagement premier, c'est de contester sans jamais se lasser l'expérience et de faire éclater les fausses sagesse.

Le rôle du philosophe est de thématiser le sens qui est à la source du vécu sous toutes ses formes et qui anime implicitement tous nos comportements. Il vaut mieux avoir le courage d'explicitier les jugements de valeur et les croyances qui pénètrent toute notre activité que de faire comme s'ils n'existaient pas.

L'enseignement de la philosophie est un élément capital de notre culture. Il représente une forme particulièrement aiguë de conscience qui empêche les savoirs de se refermer sur eux-mêmes, et les idéologies de s'imposer comme des dogmatismes aveugles. Il permet ainsi un dialogue qui dépasse les particularismes et les interprétations réductrices de l'homme dans un rapport aux valeurs qui polarisent notre devenir historique. Il nous rend plus sensibles à la complexité des questions que l'on pose et que l'on risque de trancher trop rapidement. Par son souci de considérer le tout de l'homme, il évite de ne s'attacher qu'à des considérations partielles ou pratiques alors qu'il y va du sens de l'homme et des valeurs à réaliser. Sans verser dans un relativisme stérilisant, il apprend le respect des convictions d'autrui et la tolérance dans le bien-vivre politique, il affine l'inquiétude et, par ce vide que creuse l'interrogation, il garde au savoir et aux activités de l'homme leur rapport à la conscience humaine. En un mot, il est au « service de la lucidité » pour reprendre les termes de Mounier.

C'est d'une manière éminente, mais qui lui est propre, que la philosophie est responsable de notre destin collectif. Toute démission de la philosophie serait une démission de l'homme dans cette entreprise de raison née chez les Grecs et dont l'éros ne cesse de nous travailler en profondeur. C'est pourquoi Husserl pouvait écrire que nous sommes dans notre travail philosophique « des fonctionnaires de l'humanité ».

BERTRAND RIOUX

Université de Montréal