

print

## De la philosophie et de son enseignement au Liban : Entre la voix de l'Empire et la voie de l'exil

De [Roger Naba'a](#)

Global Research, mai 12, 2013

Url de l'article:

<http://www.mondialisation.ca/de-la-philosophie-et-de-son-enseignement-au-liban-entre-la-voix-de-lempire-et-la-voie-de-lexil/5334814>

*(NDLR: Bien que spécifique au Liban, les mêmes perversions frappent tout autant l'enseignement de la Philosophie dans l'espace francophone arabe, le Machreq et le Maghreb, sans compter la région du Golfe, où la seule philosophie en vigueur est celle du fait du prince du fait de Dieu)*

Beyrouth -Enseigner la philo n'a pas toujours été un cas de conscience pour le jeune professeur de gauche que j'étais dans la décennie 1960, pris jusqu'à la moelle dans les grandes causes et valeurs de la gauche. Sûr de mon savoir universel imbu des Lumières, je les assénais à mes élèves, de manière philosophique bien évidemment !

Mais elle le devint au tournant de la décennie 1970, quand les tribulations de ma vie militante ont fait que je m'étais retrouvé ouvrier dans l'une des plus grandes usines du Liban ... à la recherche de La Classe Ouvrière et du Peuple... que je ne trouvais pas.

La grève qui se déclencha lors de mon passage ouvrier dans cette usine, m'apprit que j'étais à la recherche d'un simulacre Cf. Encadré/01. En lieu et place de ce que je cherchais, je trouvais et découvrais des confessions, des familles, des clans, bref des «réalités» que je n'avais pas apprises à voir, à reconnaître ou à comprendre. Quel rapport avec l'enseignement de la philo ? C'est que, de fil en aiguille et en l'occurrence, de concept en concept, c'est toute l'encyclopédie de mon savoir qui se trouva ébranlé : pourquoi seule la classe ouvrière et le peuple seraient-ils des simulacres ?

Qu'en est-il des autres: Etat, Société, Société civile, Parti politique, Syndicat, Démocratie, République, Nation, Sujet, Citoyen... bref tout le cours de philosophe politique se trouvait mis à plat. Or, «maladie» contagieuse, elle affecta toutes les autres branches et disciplines du savoir philosophique et science-humaniste: Ce qu'on m'avait appris non seulement était inutile, non seulement «inutilisable» en raison de l'inadéquation qui isolait le concept de son référent de réalité, mais aveuglant puisqu'il donne à voir ce qui n'existe pas et occulte ce qui existe.

Ce fut un gros souci que je trainais toujours en moi quand, après 1985, de retour à la vie normale, je repris mon ancien métier de prof de philo. Qu'enseigner à mes élèves?

Les aveugler comme je l'ai été par ces mots vides de substance quand ils sont appliqués à la réalité dans laquelle les élèves vivent ? Cet enseignement lui-même ne s'inscrit-il pas, volens nolens, dans le sillage de la montée mondiale de la France en puissance coloniale ? Sinon comment expliquer cet enseignement dans les territoires (colonies, protectorats, mandats...) de l'Empire ? Serait-ce par les vertus des principes universels de la Raison que la Métropole aurait convaincu ses vaincus de l'adopter?

Mais leur enseigner autre chose ou autrement, c'est les condamner à l'échec aux

examens, officiels ou pas, puisque, quoiqu'on en dise, le discours scolaire de la philosophie -notamment celui de la dissertation et du commentaire des épreuves du Bac-est un genre ordonné, codé, voire verrouillé par un savoir qui, pour universel qu'il se prétend, reste localisé et daté: celui de la Modernité occidentale qui commence à l'orée du XVI<sup>e</sup> siècle, en Europe.

La question de savoir quelle philo enseigner qui me triturerait, n'est pas qu'une question technique ou académique. C'est une question anthropologique, car peut-on, sous prétexte d'universalité, enseigner à des élèves un savoir qui réfère à une réalité qu'ils/elles ne peuvent intuitionner par le défaut de cette réalité ?

N'est-ce pas enseigner un simulacre de savoir qui, dans le hic et nunc de son enseignement, ne réfère à rien d'autre qu'à lui-même, quoique se référant, ailleurs -en Europe par exemple-, à une réalité précise.

Question anthro-politique, certes, mais question philosophique aussi; car, en matière de philo, il y a universalité et universalité dès lors que l'on peut en universaliser la matière ou en universaliser la forme.

Universaliser la matière ou les thèmes ne peuvent relever que de «l'impérialisme culturel» puisqu'alors on universalise un particularisme qui, comme poursuivent Bourdieu et Wacquant, est «lié à une tradition historique singulière», tradition méconnue parce que rendue méconnaissable comme condition sine qua non de son érection en universel.

Plutôt que sur «le pouvoir d'universaliser les particularismes» que retiennent nos auteurs, l'impérialisme culturel me semble reposer sur la volonté d'imposer son particularisme en universel. Comme le souligne Lyotard, «La vérité de l'universel se fonde sur une violence originaire faite au réel par le discours de l'universel qu'elle en « donne ».»

Mais l'on peut aussi, fort heureusement, en universaliser la forme, si par philosophie on entend non seulement des thèmes, mais également «un mode d'approche spécifique des problèmes, irréductible à tout autre ... qui cherche à réfléchir, en dehors des présupposés non questionnés, qui constituent le matériau irréfléchi de la pensée».

Dès lors le particulier peut se conjuguer à l'universel si la Métropole renonçait à enfermer l'universel dans son particulier à elle, l'enfermant dans un discours qui se prend et se donne pour absolu et horizon indépassable !

Enseigner la philo dans les territoires de l'ex-Empire, consisterait ainsi à apprendre le modus operandi de la démarche philosophique, l'un des traits de la Modernité occidentale: apprendre la mise à distance critique... de tout discours, vérité, croyance ou autorité; à condition de laisser aux indigènes le soin et la responsabilité de la mise à distance de leur propre discours, vérité, croyance pis autorité, et le soin de les critiquer... et non de le faire à leur place.

C'est donc cette volonté d'Empire que devra battre en brèche la Métropole et les territoires pour réformer l'enseignement de la philo dans le sens des peuples qui ne partagent par la «tradition historique singulière» de l'Europe et de la France.

Inclure dans le programme d'enseignement de la philo du Bac Français, les thématiques indigènes n'est pas seulement signe de modestie anthropologique, mais de pédagogie philosophique car alors, et seulement, le programme permet à l'élève de se constituer un «territoire indigène de parole» où l'intuition rejoignant la réalité qu'elle conceptualise, il pourra en parler en connaissance de cause;

C'est alors qu'il apprendra à débattre c'est-à-dire à écouter d'autres opinions que les siennes, à se confronter avec, à lever les présupposés ... et chemin faisant il

fait de la philo?

## **Enseigner la philo au Liban**

L'enseignement de la philo au Liban va à vau l'eau sans qu'on puisse jeter la pierre à quelqu'un tellement les causes s'enchevêtrent, mêlant indifféremment celles qui relèvent de l'extrascolaire, en l'occurrence de la « société » libanaise, à celles qui relèvent du scolaire, en l'occurrence les conditions de son enseignement: programme, examens, didactique, etc., excédant de loin le malheureux prof de philo qui n'en peut mais.

### **A – Une crise ab origine**

La première question qu'il serait légitime de se poser serait celle de sa raison d'être: Pourquoi enseigner la philo au Liban? Formulée en termes d'enseignement, la question interroge les finalités éducatives, pédagogiques que lui assigne la société qui le programme.

On connaît la réponse occidentale -pour l'essentiel: «favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement ... contribuer à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel, et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain ... exercer la liberté critique d'un jugement rationnel ... comprendre le sens de son rapport au monde, à autrui, à soi-même, pour agir en connaissance de cause et de valeur, et assumer dignement son humaine condition ... former un sujet autonome, un citoyen libre ... éduquer à la tolérance et disposer au respect de l'Autre»;

Et l'on comprend son pourquoi: l'enseignement de la philo s'inscrit pleinement dans le projet anthropologique de questionnement sur ce qui fait l'Homme moderne, vivant dans un milieu où la vérité et le sens de la vie, délestés de toute transcendance, sont à portée de la raison pour les construire ou les mettre en question.

La réponse que lui donne le Liban ne fait que reprendre, par mimétisme colonial , celle de l'Occident quand, fort de sa montée en puissance mondiale, il imposa ses valeurs, son savoir, son enseignement et le reste à tous les peuples de la Terre.

Or, si l'on peut comprendre la réponse occidentale, en parfaite cohérence avec le projet anthro-politique et sociétal qui le porte, on ne comprend pas du tout la réponse libanaise qui programme un enseignement en totale contradiction avec la société qui l'impose, dès lors que nos sociétés, holistes, patriarcales, confessionnelles/religieuses et autoritaires, non seulement s'inscrivent en faux contre la finalité d'un tel enseignement, mais brutalisent toute personne qui aurait eu la naïveté de la prendre au sérieux et de s'y conformer sur la place publique ou privée (dans sa famille par exemple).

Jouant sur les mots et paraphrasant Kant, on pourrait dire que l'enseignement de la philo au Liban se donne «une finalité sans fin».

On peut expliquer cette finalité erratique par la raison que dans nos contrées la philosophie ne s'y inscrit, et seulement, que comme «fait scolaire» et non comme un «choix » ou un «fait de société», et ne constitue donc pas un phénomène qui se source dans la vie socialo-intellectuelle et s'y prolonge comme ce fut le cas dans les sociétés qui l'ont «inventée» (les Grecs du –Ve/s) et comme c'est le cas dans celles qui l'ont réinventée (la Modernité occidentale des XVIe-XVIIe/s) où la philosophie a réussi, à travers moult luttes et crises, à se constituer un espace propre dans l'espace public de la Cité antique et de l'Etat moderne.

Aussi enseigner la philo au Liban relève-t-il d'un acte schizophrène se faisant sur

fond d'une fracture radicale entre «l'espace de la classe» où l'élève s'exerce aux finalités de cet enseignement et «l'espace du social» (public ou privé) qui lui refuse obstinément les possibilités d'un tel exercice.

Néanmoins, la belle époque de la francophonie triomphante (~de l'Indépendance à la Guerre de 1975) réussit à faire illusion. Normal, la clientèle des Grandes écoles privées francophones du Liban, hauts lieux d'un tel enseignement, répondait parfaitement à l'acceptabilité d'une telle éducation: clientèle urbanisée ou en voie de l'être, linguistiquement et culturellement francophonisée, voyageant souvent en Europe... elle pouvait entendre une leçon de philo et s'y intéresser. Je me rappelle l'époque où, frais émoulu des universités françaises et débarquant de mon Afrique natale, j'eus la chance d'enseigner la philo, dans la décennie 1960, au Grand Lycée franco-libanais de Beyrouth.

Le cours commençait, se prolongeait ou s'illustrait par des discussions littéraires (Camus, Sartre, Ionesco, Beckett, Pirandello, Baudelaire, Rimbaud, les surréalistes), cinématographiques (Orson Wells, Godard, Antonioni, di Lampedusa, Fellini, Bergman, Charlie Chaplin), picturales (Picasso, Rembrandt, Velasquez, Goya, de Vinci) etc.

Ce qui, de nos jours, non seulement ne se fait plus, mais ne peut plus se faire. Le professeur de philosophie ni les élèves d'alors n'étaient en situation d'extériorité par rapport au questionnement philosophique.

La crise de l'enseignement de la philo ne devint cependant palpable que sous les effets conjugués de deux événements de nature différente mais qui ont concouru à bouleverser du tout au tout le public auquel il s'adresse.

Le premier date de la décennie 1960, plus précisément de 1963, au moment de la «démocratisation» (sic) de l'enseignement libanais qui l'imposa à une large clientèle qui ne lui était pas prédisposée. Non pas que ce public n'était pas «cultivé» comme disent les méchantes langues – ou plus méchamment encore, qu'il était «inculte» ; mais sa culture, autochtonisée, ne le disposait pas à recevoir un tel enseignement qui lui demeurerait inaudible parce qu'en rupture radicale avec son univers culturel et linguistique.

Si de l'Indépendance à la guerre ouverte en 1975, les apparences ont pu malgré tout être sauvées, c'est que la crise ne touchait pas encore à la clientèle des Grandes écoles privées francophones, colonne vertébrale de cet enseignement. Il reviendra à la guerre de 1975 d'en altérer profondément les paramètres scolaires, emportant corps et biens les réquisits culturels et linguistiques qui leur font, depuis, cruellement défaut.

Au tournant de la décennie 1980-1990, je présentais régulièrement aux directeurs des Grandes écoles privées où j'enseignais le même rapport repris d'année en année (je me cite):

«Les élèves de Terminales vivent en situation d'insécurité linguistique et culturelle ... Leur français, forgé dans l'espace clos de la classe (pour les non francophones) ou dans la classe et en milieu familial (pour les francophones), ne s'est pas doté de moyens propres à véhiculer le sens au-delà de la connivence, du fonctionnel ou du conversationnel ... Confiné dans un espace réduit et pour un usage tout aussi réduit, rarement sollicité pour transmettre ou recevoir des informations extérieures à son cercle étroit, c'est d'un français limité dont ils disposent. Il en résulte que ce français ne les autorise pas à penser par eux-mêmes dans cette langue, mais les contraint d'adopter, pour les reproduire telles quelles, les argumentations des autres, en l'occurrence celles du prof ou du manuel. Ce « français de classe », « familial » ou « conversationnel » en fait des élèves en difficulté de

conceptualisation, d'argumentation, et d'abstraction parce qu'il s'agit d'élèves qui ne savent pas, de par cette langue qu'ils ne se sont pas vraiment appropriée, prendre une distance propice à la réflexion critique et à l'analyse ... Leur façon d'appréhender un texte ou le cours est toujours inadéquate : ils n'en perçoivent ni la démarche logique, ni la problématique, ni la finalité, ni les enjeux ... En expression écrite, leur façon d'écrire manque de rigueur, d'enchaînement, de cohérence, d'organisation, et on a l'impression quand on lit leurs dissertations ou leurs commentaires, que leurs écrits « tournent en rond », « n'avancent pas », que les phrases se succèdent sans rapport apparent ni caché... Dans le meilleur des cas, penser, pour eux, se réduit à « énumérer des arguments en les juxtaposant à la queue leu leu » ... ».

Dans ces conditions, comment faire de la philo si, comme le note justement Benveniste, «C'est ce qu'on peut dire qui délimite et organise ce qu'on peut penser.»

Que dire alors des actuelles et futures générations, désormais immergées dans la culture Internet, Facebook et autres Twitter, et le sabir SMS ?

### **Encadré/01. SIMULACRE**

Au sens que lui donnaient les Grecs. A l'âge d'or athénien, un simulacre désignait « une apparence qui ne renvoie à aucune réalité sous-jacente, et prétend valoir pour cette réalité elle-même. » (Platon, Sophiste). Concept-simulacre ou simulacre de concept désigne donc un mot qui, bien qu'ayant un signifié, n'a pas de référent dans le réel qu'il est censé nommer ou désigner: c'est une coquille vide qui ne renvoie qu'à elle-même et à rien d'autre.

à suivre

**Roger Naba'a,**

philosophe et universitaire libanais

- Pour aller plus loin à propos de Roger Naba'a sur ce blog
- <http://www.renenaba.com/israel-et-la-fin-de-la-purete-des-armes/>
- <http://www.renenaba.com/la-revolution-arabe-par-dela-ses-lignes-narratives/>

Sa production pour le compte de la Revue «Peuples du Monde» du Philosophe Paul Vieille: <http://www.peuplesmonde.com/spip.php?rubrique39>

### **Références**

- 1- En conformité avec le principe maoïste de l'implantation populaire.
- 2- Pierre BOURDIEU et Loïc WACQUANT, «Sur les ruses de la raison impérialiste », Actes de la recherche en sciences sociales, Vol. 121-122, mars 1998. En note [1] les auteurs d'ajouter : «Il vaut mieux dire d'emblée, pour éviter tout malentendu (...) que rien n'est plus universel que la prétention à l'universel ou plus précisément à l'universalisation d'une vision du monde particulière .»
- 3- J.-F. LYOTARD, « Histoire universelle et différences culturelles », in Critique, n° 456 : La traversée de l'Atlantique, Mai 1985, Minuit.
- 4- Idem.
- 5- En fait, concernant le Liban – comme beaucoup d'autres pays arabes pour nous en tenir à notre contrée – il faudrait le pluriel, et parler des « sociétés libanaises » plutôt que de la « société libanaise ».
- 6- Toutes les Instructions officielles – pas seulement françaises mais italiennes, portugaises, etc. – reprennent en les adaptant, les parachevant ou les modernisant les « instructions » formulées par Anatole de Monzie dans sa « Circulaire du 2 septembre 1925 ».
- 7- Pour rappel, ce sont les « missionnaires » qui l'ont importé lors de leur

« débarquement civilisateur », et les Tanzimat qui l'ont généralisé.

- 8- C'est un choix « d'Etat » mais pas pour autant un « choix de société ».
- 9- Si triomphante que Ghassan Tuéni, Grand intellectuel devant l'Eternel s'il en fut, se refusait le titre d' « intellectuel » « parce que je ne maîtrise pas assez bien le français ».
- 10- A l'époque, je n'enseignais plus au Grand Lycée franco-libanais de Beyrouth, mais dans d'autres Grandes écoles privées tout aussi « prestigieuses ». Mon intention n'étant ni de polémiquer ni de dénigrer, je me garderai bien de les citer à comparaître.
- 11- Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale, I, 1966, Gallimard.

Copyright © 2013 Global Research