



HAL
open science

Deleuze pédagogue

Sébastien Charbonnier

► **To cite this version:**

Sébastien Charbonnier. Deleuze pédagogue. L'Harmattan, 234 p., 2009, 978-2-296-10610-9. hal-01664078

HAL Id: hal-01664078

<https://hal.science/hal-01664078>

Submitted on 14 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sébastien Charbonnier

Deleuze pédagogue

-

La fonction transcendantale de
l'apprentissage et du problème

Éditions L'Harmattan

Sommaire

Introduction	9
Première partie. Les conditions effectives de l'apprentissage : comment en vient-on à désirer philosopher ?	21
Chapitre 1. La griffe de la nécessité : un transcendantal matériel	29
Chapitre 2. Une apologie du concret	41
Chapitre 3. L'automate spirituel : un transcendantal impersonnel	59
Chapitre 4. Questions d'énergétique à propos de l'apprentissage	67
Seconde partie. Éloge de la bêtise – L'Idiot² comme héraut du paradoxe	89
Chapitre 5. La bêtise comme faculté transcendante : danger et nécessité	95
Chapitre 6. L'Idiot naif face à l'opinion cynique : la fonction du paradoxe	109
Chapitre 7. Le rôle du langage dans l'enseignement : du mot d'ordre au mot de passe	129
Troisième partie. Le champ transcendantal comme champ problématique infini	143
Chapitre 8. D'une pensée sans image à l'image deleuzienne de la pensée	149
Chapitre 9. La figure du « personnage conceptuel » et ses fonctions	169
Chapitre 10. Le modèle mathématique : perdurer dans le problème	191
Conclusion. La trinité de l'enseignement de la philosophie : apprendre – problématiser – critiquer	215
Bibliographie	221
Table des matières	231

Liste des abréviations utilisées

(Abc)	<i>Abécédaire</i> [vidéo]
(AO)	<i>L'Anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie 1</i>
(B)	<i>Le Bergsonisme</i>
(CC)	<i>Critique et clinique</i>
(D)	<i>Dialogues</i>
(DR)	<i>Différence et répétition</i>
(ES)	<i>Empirisme et subjectivité</i>
(F)	<i>Foucault</i>
(FB)	<i>Francis Bacon. Logique de la sensation</i>
(ID)	<i>L'Île déserte et autres textes. Textes et entretiens, 1953-1974</i>
(IM)	<i>L'Image-mouvement. Cinéma 1</i>
(IT)	<i>L'Image-temps. Cinéma 2</i>
(LS)	<i>Logique du sens</i>
(MP)	<i>Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2</i>
(NPh)	<i>Nietzsche et la philosophie</i>
(N)	<i>Nietzsche</i>
(K)	<i>La Philosophie critique de Kant</i>
(PS)	<i>Proust et les signes</i>
(PSM)	<i>Présentation de Sacher-Masoch</i>
(Pli)	<i>Le Pli. Leibniz et le baroque</i>
(P)	<i>Pourparlers</i>
(PV)	<i>Périclès et Verdi. La philosophie de François Châtelet</i>
(QPh)	<i>Qu'est-ce que la philosophie ?</i>
(RF)	<i>Deux régimes de fous. Textes et entretiens, 1975-1995</i>
(SPE)	<i>Spinoza et le problème de l'expression</i>
(Sup)	<i>Superpositions</i>

« Regards de l'enfance, si particuliers, riches de ne pas encore savoir, riches d'étendue, de désert, grands de nescience, comme un fleuve qui coule (l'adulte a vendu l'étendue pour le repérage), regards qui ne sont pas encore liés, denses de tout ce qui leur échappe, étouffés par l'encore indéchiffré. Âge des questions. "Pourquoi y a-t-il tant de jours ? Où vont les nuits ?" [...] Âge d'or des questions et c'est de réponses que l'homme meurt. »

Henri Michaux

Introduction

« Les propos que nous échangeons comme balles de coton ou de caoutchouc, Deleuze nous les renvoyait durcis et alourdis comme boulets de fonte ou d'acier. On le redouta vite pour ce don qu'il avait de nous prendre d'un seul mot en flagrant délit de banalité, de niaiserie, de laxisme de pensée. Pouvoir de traduction, de transposition : toute la philosophie scolaire et éculée passant à travers lui en ressortait méconnaissable, avec un air de fraîcheur, de jamais encore digéré, d'âpre nouveauté, totalement déroutante, rebutante pour notre faiblesse, notre paresse. »

Michel Tournier

Lorsque Claire Parnet interroge Deleuze sur le terme « professeur » dans *l'Abécédaire*, il remarque en premier lieu : « J'ai aimé profondément faire cours. » (*Abc*, « Professeur ») Pendant les minutes qui suivent, on réalise que Deleuze est riche d'une grande réflexion concernant l'enseignement de la philosophie. Ses talents de professeur sont connus et reconnus : la distribution de certains enregistrements et la diffusion de ses cours sur Internet permettent d'apprécier la grande qualité de ceux-ci et l'envoûtement suscité par cette voix rauque et douce à la fois. En bref, Deleuze avait un « don » pour l'enseignement. Mais au-delà de ce constat sur la personne, teinté d'idéologie romantique, le « talent » de Deleuze peut s'expliquer par un souci constant de penser *ce qu'apprendre veut dire*. D'ailleurs, celui-ci revendique bien plus le travail – des heures de préparation pour quelques minutes d'improvisation – qu'un mystérieux don. S'il fut un grand professeur, il le doit avant tout à une réflexion approfondie sur l'apprentissage. Le parcours de son œuvre permet de

vite comprendre que les réflexions de *l'Abécédaire* (1988) sont le fruit d'un intérêt permanent pour l'« Apprendre » et le concept de « problème ». Cette réflexion est avant tout philosophique : c'est parce que Deleuze s'interroge sur le problème du transcendantal et sur ce que signifie « penser » qu'il est conduit à problématiser l'Apprendre et à construire un concept de problème. C'est pour cela que j'aimerais penser *avec* Deleuze l'enseignement de la philosophie, penser avec les « outils » conceptuels qu'il propose.

Deleuze peut être considéré comme faisant partie de la lignée des grands philosophes de l'éducation – peut-être même faudrait-il dire : un des rares philosophes de la seconde moitié du vingtième siècle à prendre au sérieux l'apprentissage. Un indice probant est son intérêt pour les récits d'apprentissage – au sens large. Souvent, Deleuze porte l'accent sur les dimensions éducatives, formatives, pédagogiques d'un auteur qu'il aime et étudie. La lecture de *La Recherche du temps perdu* est symptomatique ; il y soutient une position volontairement originale : « Il s'agit, non pas d'une exposition de la mémoire involontaire, mais du récit d'un apprentissage. » (*PS*, 10) Autres exemples, dans le cinéma : parmi ses réalisateurs préférés, ils sont nombreux à l'être pour des raisons qui ont trait à l'apprentissage ou au problème. Ainsi, Fellini filme des cristaux de temps « en formation » (*IT*, 117-121), Kurosawa filme des situations-problèmes (*IM*, 255-260 ; *IT*, 168 et 229), Pasolini construit une opposition entre théorème et problème (*IT*, 226-227), Godard utilise des catégories de problèmes, qui introduisent la réflexion dans l'image même (*IT*, 242) et Welles se fait le chantre nietzschéen de la critique de la volonté de vérité, de la méchanceté et de la bêtise (*IT*, 179-191). Toujours sensible aux récits d'apprentissage dans l'art, sous des formes variées, Deleuze capture les éléments concrets produits par les artistes afin d'alimenter sa réflexion sur les conditions effectives de la pensée. Loin de faire du pédagogique un appendice ou un aspect secondaire de sa philosophie, il a hissé les questions pédagogiques à un *niveau proprement transcendantal*. L'apprentissage et le problème ne sont pas des questions annexes, seulement techniques chez lui – c'est-à-dire d'application ; ce sont des problèmes essentiels, donc premiers, pour celui qui s'étonne du *fait* de la pensée – mystérieuse, rare. Le

pédagogique devient forme de la pensée.¹ Dès lors, le problème de l'effort de la pensée n'est pas : « comment *acquérir* des connaissances et les transmettre à qui le *voudrait* ? », mais « comment réussir à *produire* des Idées et *forcer* quelqu'un à le faire ? »

En effet, l'une des thèses profondément pédagogiques de Deleuze est celle d'un transcendantal qui envisage les conditions *effectives* de la pensée. Deleuze ne cherche pas à savoir ce qui rend une pensée vraie en droit, mais ce qui rend une pensée existante en fait. Le problème est radical et originaire : comment advient la pensée ? Cela suppose qu'on ne tienne pas pour évident le fait de *pouvoir* penser. Répondre qu'il suffit de *vouloir* penser, c'est s'inscrire dans une tradition philosophique qui n'est pas celle de Deleuze. Si Deleuze peut féconder une réflexion sur l'enseignement de la philosophie, c'est parce qu'il affronte en toute naïveté le fait qu'on *n'a aucune raison a priori de vouloir dépenser du temps et de l'énergie à une activité comme « penser »*. La figure de l'élève est la première concernée. Le problème soulevé par Deleuze a donc des échos décisifs pour penser

¹ Qu'on ne se méprenne surtout pas : les analyses de cet ouvrage sur la nature essentiellement pédagogique de la pensée philosophique ne sont en rien une énième parade pour évacuer les questions proprement didactiques. Dans un article stimulant, Nelly Robinet-Bruyère fustige à juste titre la « résorption du pédagogique dans l'acte de philosopher » qui devient prétexte à « refuser catégoriquement l'aide de la pédagogie et de la réflexion didactique. » – cf. Robinet-Bruyère N., « Quand Descartes sort de son poêle... », dans Ferrari J. & Alii., *Socrate pour tous*, p.133. Ce type de rejet, hautain et complètement injustifié, de certains professeurs de philosophie ne peut que nuire à l'enseignement de cette discipline. Tel inspecteur général aimait par exemple à clamer : « Comme on le sait depuis Platon, la pédagogie n'est jamais que le succédané dérisoire de la philosophie. » – cf. Muglioni J., « L'enseignement philosophique et l'avenir de l'Europe », dans Klibansky R. & Pears D. (dir.), *La Philosophie en Europe*, p.791. Je prends le temps de rapporter ce type de position pour m'en démarquer vivement. Il est malsain pour l'enseignement de la philosophie de penser que son exercice irait de soi. Soyons clair : le déni de la pédagogie *comme telle* est une pétition de principe. Si certains se servent de Platon pour arguer de l'inutilité de la pédagogie, il s'agit d'une rationalisation – au sens freudien. *On ne peut aucunement conclure du statut pédagogique de la pensée philosophique à l'inutilité des questions pédagogiques : ce serait plutôt l'inverse*. D'ailleurs, la fréquentation des concepts deleuziens m'apparaît comme un encouragement à voir dans les problèmes d'enseignement de la philosophie de véritables problèmes philosophiques qui intéressent la philosophie en son cœur.

une situation d'enseignement de la philosophie : à quelles conditions – effectives ! – un individu est-il conduit à penser, à s'intéresser à des problèmes, à les construire, à les poursuivre, à les désirer ? Comment un élève pourrait-il désirer poursuivre une entreprise dont, nous dit Deleuze, la naissance est toujours due à une violence, à la griffe des signes du réel qui forcent à penser ? (PS, 115-118)²

Néanmoins, l'enquête de ce livre n'est pas une synthèse thématique. Il ne s'agit pas d'un exposé sur « Deleuze et l'enseignement ». Quel est alors le fil de cette enquête ? La réflexion prend pour cadre le très important chapitre trois de *Différence et répétition*, consacré à l'« Image de la pensée ». Deleuze y expose huit postulats de l'image dogmatique de la pensée. C'est un moment important qui fournit les principaux thèmes deleuziens féconds pour une réflexion sur l'enseignement de la philosophie : « la critique de l'image dogmatique de la pensée est tout entière une généalogie de la raison pédagogique. »³ Cette critique constitue un problème qui ne cesse de hanter Deleuze et qui représente probablement son plus grand apport à la philosophie : la « noologie » comme prolégomènes à la philosophie. Il le dit lui-même dans un écrit tardif : « Je suppose qu'il y a une image de la pensée qui varie beaucoup, qui a beaucoup varié dans l'histoire. Par image de la pensée, je n'entends pas la méthode, mais quelque chose de plus profond, toujours présupposé, un système de coordonnées, des dynamismes, des orientations : ce que signifie penser, et « s'orienter dans la pensée ». [...] L'image de la pensée est comme le présupposé de la philosophie, elle la précède, ce n'est pas une compréhension non philosophique cette fois, mais une compréhension pré-philosophique. Il y a bien des gens pour qui penser, c'est « discuter un peu ». Certes, c'est une image idiote, mais

² Par exemple : « La philosophie, comme l'amitié, ignore les zones obscures où s'élaborent les forces effectives qui agissent sur la pensée, les déterminations qui nous *forcent* à penser. Il n'a jamais suffi d'une bonne volonté, ni d'une méthode élaborée, pour apprendre à penser ; il ne suffit pas d'un ami pour s'approcher du vrai. Les esprits ne se communiquent entre eux que le conventionnel ; l'esprit n'engendre que le possible. Aux vérités de la philosophie, il manque la nécessité, et la griffe de la nécessité. » (PS, 116)

³ Fabre M., *Philosophie et pédagogie du problème*, p.135. Le chapitre sept de ce livre offre une bonne présentation des huit postulats et de leur intérêt pour une réflexion pédagogique.

même les idiots se font une image de la pensée, et c'est seulement en mettant à jour ces images qu'on peut déterminer les conditions de la philosophie. [...] Cette étude des images de la pensée, on l'appellerait noologie, ce serait les prolégomènes à la philosophie. » (P, 202-203 ; cf. aussi RF, 339)

La **première partie** de cet ouvrage développe les conséquences de la critique des trois premiers postulats de l'image dogmatique de la pensée. C'est le problème de la genèse de la pensée. Pourquoi aurait-on envie de penser ? Cela ne va pas de soi. Y a-t-il une bonne volonté de pensée, comme semble l'avoir cru la tradition philosophique ? Dans ce cas, est-ce le sujet qui pense ? Constitue-t-il le lieu de la synthèse des idées ? L'activité du sujet pensant consiste-t-elle à reconnaître des idées ? On voit dans ces questions les liens étroits et brûlants avec des questions pédagogiques... Ce premier problème qui nous occupera peut se poser simplement : pourquoi désire-t-on apprendre ? C'est le statut de la volonté qui fait problème : le professeur ne se retrouve-t-il pas, de par son métier, dans une situation analysée comme intrinsèquement contradictoire par les philosophes : la régression à l'infini de la volonté. Face à l'absence d'intérêt des élèves, on voudrait qu'ils veuillent apprendre... Mais « vouloir vouloir » pose d'inextricables difficultés. Le problème est pratique et concret : comment en vient-on à désirer philosopher ? Éthologie et nom sermon. Sur ce point Deleuze conteste deux déterminations du transcendantal kantien : il serait personnel et formel. Après la critique des trois premiers postulats de l'image dogmatique de la pensée, nous obtiendrons deux nouvelles déterminations du transcendantal : il est bien plutôt impersonnel et matériel. Il faudra en percevoir les conséquences pour un enseignement de la philosophie.

Dans la **seconde partie**, nous aborderons un point jugé fondamental par Deleuze, et trop souvent laissé dans l'ombre. Il concerne les quatrième et cinquième postulats. Assujettir la différence au même : ce quatrième postulat semble contenir tous les autres. C'est parce qu'on place le Même à la source de tout qu'on produit une image de la pensée complètement erronée. Face à cela, seule la puissance du paradoxe permet de faire vaciller les certitudes, la répétition du même, l'amour des solutions, la synthèse subjective, *et cetera*. C'est donc depuis la différence que la pensée peut émerger. Or

la différence dans la pensée, c'est la bêtise. Le cinquième postulat conteste que l'erreur soit le négatif de la pensée. En fait, l'erreur est l'envers du vrai, elle est reproduite d'après le vrai et n'est qu'un fantôme du même. Au contraire, la bêtise est un différenciant, un élément discordant qui ébranle le socle de l'image dogmatique de la pensée. La bêtise est à la fois ce qu'il y a de plus redoutable et ce qui peut arriver de mieux à la pensée. Il faudra voir comment Deleuze s'est progressivement approprié ce terme pour en faire un concept. Je soutiendrai qu'un des concepts clefs de Deleuze est celui de bêtise⁴ : il s'inscrit dans un plan d'immanence – image deleuzienne de la pensée – fait de champs problématiques traversés par un personnage conceptuel : l'Idiot² – la notation en exposant permet de ne pas le confondre avec l'Idiot cartésien. Les implications pédagogiques d'un tel concept sont également très riches. Ce deuxième moment permet de renverser la troisième détermination du transcendantal kantien : son caractère anhistorique et immuable. Au contraire, le transcendantal est déterminé par des conditions historiques, qui sont comme les feuillets de la bêtise.

Enfin, dans la **troisième partie**, nous aborderons le mode de fonctionnement du problématique comme tel, en lien avec les trois derniers postulats de l'image dogmatique de la pensée. Cela concerne la forme propositionnelle du savoir, la prévalence des réponses, et la forme de la pensée comme savoir méthodique récapitulant des connaissances figées – « savoir que ». À cela Deleuze oppose d'autres critères qui bousculent fortement les pratiques pédagogiques – nommément visées puisque Deleuze parle de « préjugés scolaires ». Nous verrons la fonction essentielle du « personnage conceptuel » dans ce que Deleuze nomme « le statut pédagogique du concept ». Enfin, les mathématiques joueront un rôle important : le rapprochement effectué par Deleuze entre mathématiques et pratique philosophique n'est pas arbitraire, *il est d'essence*. Comprendre cela est décisif pour comprendre le propre de la philosophie par rapport à

⁴ Que la bêtise soit finalement une des grandes obsessions ou intuitions de Deleuze, qu'il ait un « goût » philosophique pour la bêtise, cela est attesté par une personne qui lui était proche intellectuellement : son ancien directeur de thèse et ami Maurice de Gandillac. Cf. Gandillac M., « Premières rencontres avec Gilles Deleuze », dans Beaubatie Y. (dir.), *Tombeau de Gilles Deleuze*, p.31.

d'autres pratiques, notamment dans sa dimension de discipline enseignée.

Un point litigieux se joue ici. La définition du propre de la philosophie, selon Deleuze, est simple : *philosopher, c'est créer des concepts*. Toute activité de pensée relève de la création : faire de la science, c'est créer des fonctions ; faire de l'art c'est créer des percepts et des affects. Ce qui distingue la philosophie de ces activités, c'est l'objet qu'elle construit – et non sa pratique, prétendument contemplative, réflexive ou communicative. Le grand problème de cette conception, pour l'enseignement de la philosophie, est son élitisme apparent. Deleuze écrit : « faire ce que les grands philosophes ont fait, c'est-à-dire créer des concepts pour des problèmes qui changent nécessairement. » (*QPh*, 32) Doit-on en déduire une pédagogie du génie ? Doit-on essayer d'apprendre aux élèves à créer des concepts inédits ? On sent bien qu'une telle position serait intenable car irréaliste. La conception deleuzienne du philosophe semble romantique par bien des points : le philosophe en créateur est plus proche du génie kantien que du fonctionnaire qu'est l'enseignant de philosophie. Deleuze oppose en effet celui qui cherche le beau, approche formelle et inerte, à celui qui est forcé de créer, approche matérielle et dynamique (*K*, 81-83). N'est-on pas tenté de voir dans le premier le professeur de philosophie qui enseigne la philosophie parce qu'il l'aime, et enseigne plutôt l'histoire – inerte – de la philosophie ? Le second serait alors le philosophe qui crée des concepts par nécessité. Est-ce à dire que les réflexions de Deleuze soient dénuées d'intérêt pour une réflexion sur l'enseignement de la philosophie ? Deleuze lui-même oppose le fonctionnement de la pensée à celui de l'école : « Quand on travaille, on est forcément dans une solitude absolue. On ne peut pas faire école, ni faire partie d'une école. » (*D*, 13) Si on lit bien ce propos, il fustige ici l'école au sens de « courant », de « secte » comme on disait à propos des médecins – littéralement, ceux qui *suivent*. Ce qui est visé ici, c'est l'école comme répétition du même, comme psittacisme généralisé, l'école comme lieu de pouvoir et de clans. Deleuze *ne* dit donc *pas* que l'école ne peut pas enseigner la philosophie, ou que la philosophie doit nécessairement se faire en marge de l'école, malgré elle, mais il souligne que la philosophie pâtit d'une image caricaturale de la pensée telle qu'elle est véhiculée dans l'école aujourd'hui !

Surtout, il serait erroné de voir dans la position deleuzienne une forme de dandysme intellectuel. Pourtant, tout porte à le croire... Deleuze fait de l'Idée un événement rare, il fustige l'opinion, les discussions et les débats qu'il considère comme du bavardage, l'ennemi de la pensée. L'« abomination » – terme qu'il emploie souvent – n'est pas l'erreur ou la folie, c'est le bavardage, surtout s'il est pédant et prétentieux. Dès lors, peut-on seulement espérer que son concept d'Idée ait une portée pédagogique ? Ne faut-il pas tout de suite renoncer à une théorie qui fonctionne uniquement pour les plus grands philosophes, le reste des individus étant *de facto* dénigré à l'aune de critères trop exigeants ? Certainement pas. L'exigence de Deleuze n'est jamais incompatible avec un optimisme et un espoir démocratique – signe de sa proximité avec le pragmatisme. Dans le sens spécifique où il le définit, il est profondément un homme de gauche⁵, or « la gauche a besoin que les gens pensent. » (*P*, 174) Une telle expression est lourde de sens chez lui : « que les gens pensent », cela signifie qu'ils problématisent, qu'ils ne cessent pas d'apprendre. La *pensée critique* – en un sens résolument anti-kantien, et qui devient pléonasme avec Deleuze – n'est pas autre chose. L'une des finalités premières de la philosophie demeure donc classique chez Deleuze : former l'esprit critique.⁶ Mais ce qui est très original chez lui, c'est le sens que prend cette expression. Former l'esprit critique, ce n'est surtout pas entraîner au débat d'opinions, ni donner des armes

⁵ La « gauche » est caractérisée par une pensée critique, qui consiste à produire des « devenir-minoritaire », des « réseaux de résistance » qui font vaciller les instances du pouvoir, de la domination. Rien à voir avec le sens politique de la gauche puisque, par essence, « être de gauche », selon Deleuze, ne peut pas s'appliquer à un pouvoir, quel qu'il soit. (*Abc*, « Résistance »). À l'inverse, la « droite » est une opposition au mouvement de la pensée, un refus d'exposer les vrais problèmes qui sous-tendent une situation pour, au contraire, laisser les solutions s'opposer stérilement. (*P*, 173)

⁶ La « formation d'un esprit critique » est un objectif consensuel de l'enseignement de la philosophie. Comme le montre bien Jürgen Hengelbrock, le seul principe commun à tous les enseignements européens de la philosophie dans le secondaire est de développer la « capacité critique » des élèves. Par-delà les nombreuses divergences dans les manières et même les finalités, il existe ce souci d'une « formation intellectuelle » « en contact avec la réalité pratique ». Cf. Hengelbrock J., « L'enseignement de la philosophie en Europe : périmé ou indispensable ? », dans Klibansky R. & Pears D. (dir.), *La Philosophie en Europe*, p.687-691.

rhétoriques pour pouvoir affirmer et défendre sa position parmi un champ de solutions possibles. La haute idée que se fait Deleuze de la critique a des enjeux directement politiques. Michel Fabre a raison d'étendre à de nombreuses dimensions l'émancipation par les problèmes : « la critique de l'image dogmatique de la pensée constitue une véritable problématologie, car la maîtrise des problèmes constitue la condition de possibilité de l'émancipation, intellectuelle, éthique, politique. »⁷ *Le salut par les problèmes* ne concerne pas que l'esprit, mais aussi et surtout les individus et les collectifs – jusque dans leurs corps.

À ce titre, il me semble que les concepts de Deleuze permettent de problématiser un enseignement de la philosophie avec un but modeste mais exigeant : apprendre aux élèves à construire des problèmes et à dépasser les solutions fantomatiques prises dans le champ d'un faux problème. Loin de tout esthétisme – la philosophie comme création –, la philosophie de Deleuze est soucieuse de part en part de la dimension critique et politique du philosophe. S'intéresser aux problèmes plutôt qu'aux solutions ne signifie pas un refus de s'engager dans des choix concrets et bien réels. Deleuze ne tombe pas sous la diatribe de Marx : « Les philosophes ont seulement interprété différemment le monde, ce qui importe, c'est de le changer. »⁸ En effet, enseigner le *sens* du problème, loin de tout idéalisme abstrait, c'est permettre aux individus de *contourner ce qui empêche précisément l'engagement et le diagnostic pertinents*. Deleuze écrit ainsi à propos de Marx : « Il y a des hommes dont toute l'existence sociale différenciée est liée aux faux problèmes dont ils vivent, et d'autres, dont l'existence sociale est tout entière maintenue dans ces faux problèmes dont ils souffrent, et dont ils remplissent les positions truquées. » (*DR*, 268) J'essaierai de montrer que le « pan-problématisation » de Deleuze témoigne d'une exigence constante de l'*esprit critique*.

Il m'a paru important de préciser ce point. D'un côté, Deleuze est un des philosophes les plus soucieux de distinguer la philosophie des autres activités de la pensée : il est convaincu d'un propre de la

⁷ Fabre M., *Philosophie et pédagogie du problème*, p.156.

⁸ Marx K., *Les Thèses sur Feuerbach*, §11, p.23.

philosophie – conviction qu'il tient de Ferdinand Alquié (*ID*, 149). La philosophie serait une activité de création, comme toute activité de la pensée pour Deleuze, qui se distinguerait en ceci que le philosophe crée des concepts. D'un autre côté, nul n'est plus soucieux que Deleuze du rapport non philosophique à la philosophie (*P*, 41 et 191) ; nul n'est plus soucieux d'avoir un public non philosophique – il avoue même détester les étudiants de philosophie (*Abc*, « Professeur »). Or nous savons bien que 99 % des élèves qui bénéficient d'un cours de philosophie ne se destinent pas à la philosophie. Se servir des outils deleuziens pour penser l'enseignement de la philosophie, ce n'est donc en aucun cas essayer de construire une pédagogie du génie qui essaie d'apprendre aux élèves à créer des concepts au même titre que les philosophes patentés. C'est pourquoi cet ouvrage enquête sur la conceptualisation deleuzienne du « problématique », qui est un passage nécessaire, mais non suffisant, vers la création de concepts inédits. Ce qui nous paraît enseignable, c'est l'effort de problématiser. Tous les philosophes en font preuve. Ce qui distingue ensuite un grand philosophe d'un individu *lambda* est sans doute bien trop complexe pour pouvoir faire l'objet d'un enseignement.

Nota Bene. Dans ce livre, on rencontre souvent le « nom propre » : « Deleuze ». Qu'est-ce que cela signifie ? « Il faudrait essayer de réfléchir sur l'usage des noms propres. Que veut-on dire quand on dit Cuvier, Newton ? Au fond, ce n'est pas clair. »⁹ Deleuze y a réfléchi. Il nous semble donc idoine, à propos de chacune de « ses » idées ou même de la théorie qui se dégage du système de ses idées, de préciser à la manière de Canguilhem qu'il s'agit d'idées « que le nom de Gilles Deleuze résume et *signe*. »¹⁰ En effet, les idées que je lui prête ou que j'avance à partir de lui et grâce à lui renvoient à des livres qu'il a signés, et à d'autres qu'il a cosignés avec Félix Guattari. C'est donc par commodité que j'emploie le « nom propre » – *i.e.* l'événement, l'heccécité, la tornade – « Deleuze » !

⁹ Foucault M., « La situation de Cuvier dans l'histoire de la biologie », dans *Dits et écrits I, 1954-1975*, p.929.

¹⁰ Canguilhem G., *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, p.102. Le propos original s'intéresse à la théorie de l'évolution et au nom propre « Charles Darwin. »