



HAL
open science

“ Jean-Louis Vieillard-Baron et la question de l’éducation ”

Alain Panero

► To cite this version:

Alain Panero. “ Jean-Louis Vieillard-Baron et la question de l’éducation ”. Alexandra Roux (dir.). *Quelle philosophie de l’esprit ? Mélanges offerts à Jean-Louis Vieillard-Baron*, HERMANN, pp.161-172, 2024, *Philosophies de l’esprit*, 979-1037033574. <hal-04434185>

HAL Id: hal-04434185

<https://hal.science/hal-04434185v1>

Submitted on 31 Aug 2025

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.



HAL Authorization

Jean-Louis Vieillard-Baron et la question de l'éducation

Alain Panero (UPJV/CAREF)

La question de l'éducation ne semble guère s'imposer dans l'œuvre de J.-L. Vieillard-Baron¹. Même s'il a publié en 1994 un « petit volume ² » intitulé *Qu'est-ce que l'éducation ?*, ce travail, lorsque l'on prend rétroactivement acte de l'ensemble de ses productions, semble circonstanciel, et il n'y aurait donc pas de raison pour s'y arrêter. Revenant lui-même en 2014 sur son parcours à l'occasion d'un long entretien avec Emmanuel Tourpe, et mentionnant les thèmes dominants qui l'inspirent, en l'occurrence « l'âme et Dieu, la religion ou l'art ³ », J.-L. V.-B. ne fait pas allusion aux enjeux passés ou actuels de l'éducation. Il est vrai qu'en sa généralité, la question de l'éducation est devenue, depuis les années 1970, l'objet quasi exclusif des chercheurs en « sciences de l'éducation » et non des philosophes⁴.

Pourtant, s'il est clair que l'auteur de *Qu'est-ce que l'éducation ?* n'est ni un éducateur ni un pédagogue, ni même un philosophe de l'éducation, nous suggérerons ici que la lecture de ce livre de 1994 éclaire opportunément son

¹ Nous utilisons pour la suite de ce texte les seules initiales J.-L. V.-B.

² Selon l'expression de l'auteur lui-même, J.-L. V.-B., *L'idée de Dieu, l'idée de l'âme. Dialogue avec Emmanuel Tourpe*, Paris, Les petits Platon, coll. « Les Dialogues des petits Platon », 2014, p. 116.

³ *Ibid.*, p. 48.

⁴ Aux yeux de D. Kambouchner, le partage académique des savoirs (et des pouvoirs) pousse les philosophes à esquisser tout débat de fond avec les chercheurs en sciences de l'éducation (cf. « L'éducation, question première », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 56, n° 4, 2007, p. 418).

projet récent de « démocratiser l'histoire de la philosophie en accordant leur place à ces auteurs qu'on appelle des *minores*⁵ ». En faisant retour à l'analyse exemplaire de l'élément purement éducatif de toute éducation⁶, on saisit mieux pourquoi J.-L. V.-B. devait finir un jour ou l'autre par réévaluer l'héritage que les philosophes, qu'ils soient dits « petits » ou « grands », nous lègue.

1. À la recherche de l'élément proprement éducatif de l'éducation

Il est clair que *Qu'est-ce que l'éducation ?* est un ouvrage de commande, sans doute réalisé à la demande d'Alexis Philonenko. J.-L. V.-B., alors professeur à l'université de Poitiers, aurait-il pris lui-même, à l'époque, l'initiative d'écrire spontanément un livre sur l'éducation ? Une chose est sûre : comme le rappelle l'auteur lui-même, l'écriture de ce volume – dans lequel il choisit de présenter trois extraits de Montaigne (*Essais*, livre I, chap. XXVI), Fichte (*Conférences sur la destination du savant*, 1794) et Louis Lavelle (*L'erreur de Narcisse*, chap. VII, § 2 et 11) – fut surtout l'occasion d'une rencontre avec la pensée tardive de Fichte⁷. Quoi qu'il en soit, le hasard a bien fait les choses car tous les titres de la collection « Pré-textes », qui visent un public plus large que celui des spécialistes, mentionnent la question « Qu'est-ce que... ? », ce qui ne pouvait qu'inciter les auteurs, et en l'occurrence J.-L. V.-B., à procéder, dans la plus pure tradition platonicienne de réduction du multiple à l'un, à tout un travail de délimitation eidétique de la notion à examiner.

Pourquoi avoir choisi des textes de Montaigne, Fichte et Lavelle, et pas de Platon, Rousseau, Hegel, Nietzsche ou

⁵ J.-L. V.-B., *Le spiritualisme français*, Paris, Cerf, 2021, p. 8.

⁶ J.-L. V.-B., *Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte et Lavelle*, « Introduction », Paris, Vrin, 2002, p. 7-37.

⁷ *L'idée de Dieu...*, p. 11.

encore Hannah Arendt ? Sur ce point, il convient d'abord de souligner que dans un volume qui s'articule pédagogiquement autour de la lecture commentée de trois extraits d'œuvres, il était préférable de sélectionner des textes ayant chacun une unité et une cohérence clairement repérables. Démarche méthodologique qui, du reste, n'empêche pas J.-L. V.-B. de se référer dans ce volume de cent vingt-huit pages, et sans jamais faire étalage de son érudition, à nombre d'autres auteurs : Saint François d'Assise, Hugo, Platon, Descartes, Plutarque, Lévi-Strauss, Lessing, Kant, Montesquieu, Hegel, Heidegger, Schelling, Zeller, Simmel, Bergson, Winnicott, Péguy, Compagnon, Cicéron, Sénèque, Marx, Jankélévitch, Sartre, Nabert, Rousseau, etc. D'où, en deuxième approche, le sentiment de ne pas assister seulement ici à une présentation linéaire et didactique de trois extraits choisis mais d'être surtout en présence d'une description, *à la fois radicale et totalisante*, où se donnent à voir trois expressions ou facettes *nécessaires*. « Nécessaires » parce que révélatrices, en leur diversité mais aussi leur ressemblance, de l'élément purement éducatif de toute éducation, élément *pur* dissimulé, à l'instar de la statue de Glaucus recouverte de sédiments, sous nombre de couches éducatives bien connues : familiale, scolaire, sociale... S'opérerait ainsi, en deçà de tout ce que les sciences humaines et sociales contemporaines mais aussi de tout ce que les philosophies de l'éducation et/ou les pédagogies revendiquant des pratiques nouvelles ou alternatives nous proposent, *un retour à la chose éducative elle-même*⁸. De ce point de vue, on comprend mieux les choix, parfaitement mûris, de J.-L. V.-B. : si Montaigne, Fichte et Lavelle figurent au premier plan, c'est avant tout parce qu'ils ne font pas partie de la

⁸ Voir les formules suivantes : le « *vrai* problème de l'éducation » ; la « *véritable* éducation » ; « la *personnalité vraie* » (*Qu'est-ce que l'éducation ?*, p. 9 et 14 ; c'est nous qui soulignons).

liste des pédagogues « officiels ⁹ ». Eux ne font que *rencontrer* une question qui s'impose à eux au fil d'un questionnement plus général. Et il n'y a pas là de paradoxe : seul un philosophe qui ne fait pas métier d'éducateur – et c'est aussi le cas de l'auteur de *Qu'est-ce que l'éducation ?* – peut nous donner à voir, de façon matutinale et désintéressée, l'éducation.

De quelle nature est l'élément proprement éducatif de l'éducation ? La réponse ne fait pas mystère : il est d'essence philosophique. Les visées et les finalités d'une éducation dite « véritable » et celles d'une « vraie » philosophie ne seraient que l'envers et l'endroit d'un même projet ¹⁰.

Mais, en deuxième analyse, les choses sont moins évidentes. Car l'idée d'une « vraie » philosophie, qui présuppose toute une précompréhension de l'essence de la philosophie, ne va pas de soi. Comment en effet déterminer ce qui est d'essence philosophique si l'on ne connaît pas d'abord l'essence de la philosophie ? Ici, le travail eidétique redouble. Faut-il dire, comme on le fait habituellement, que la philosophie est un savoir, avec des contenus de connaissance à apprendre et à transmettre ? Faut-il plutôt reconnaître qu'elle est une sagesse individuelle, une démarche solitaire qui vise le bonheur ou la vertu ? Dans un cas, on peut apprendre la philosophie, et l'enseignement du contenu des œuvres est essentiel pour leur bonne réception et transmission. Mais le risque est alors de réduire le vrai à l'objectivable. Dans l'autre cas, la philosophie est prioritairement un exercice spirituel de maîtrise, de dépassement, voire de déprise de soi. Mais le risque est

⁹ Voir par exemple J. Houssaye, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 2003.

¹⁰ « La véritable éducation commence lorsque, se fondant sur la raison, le précepteur apprend à son élève comment mettre en œuvre son jugement [...] Éduquer, c'est donc enseigner à l'homme une vraie philosophie » (*Qu'est-ce que l'éducation ?*, p. 14 et 15).

alors de fuir l'épreuve tragique du monde en se réfugiant dans la jouissance quasi narcissique d'une liberté formelle et illusoire. Que ces deux approches unilatérales, loin de devoir s'exclure, doivent être fondues ensemble, c'est bien ce que veut souligner ici J.-L. V.-B. en se référant à la dialectique hégélienne ¹¹. Même si Fichte et Lavelle semblent occuper le devant de la scène dans *Qu'est-ce que l'éducation ?*, on ne peut mesurer la portée de leur geste respectif ¹² sans d'abord prendre acte de l'effort de fluidification et d'unification accompli par Hegel ¹³, qui seul nous permet de penser la « vraie » philosophie, et par conséquent l'éducation « véritable ». De ce point de vue, si le « savant » au sens de Fichte (*der Gelehrte*), c'est-à-dire le philosophe, se considère comme l'éducateur de l'humanité ou le pédagogue du genre humain ¹⁴, ce n'est pas par pure présomption mais parce que, fort de sa propre expérience spirituelle, il entend libérer ses contemporains d'une vision *tronquée* de la réalité. Dans le même ordre d'idées, prétendre, comme le fait Lavelle, que chaque homme a un « génie personnel ¹⁵ » et qu'il peut toujours

¹¹ *Ibid.*, p. 28 et 31.

¹² « Alors que Fichte ne s'intéresse qu'à l'éducation de l'humanité, Lavelle cherche comment faire progresser l'humanité en chaque homme » (*ibid.*, p. 111).

¹³ « Hegel estime qu'il faut forcer les jeunes élèves à se dégager de la positivité et de la plénitude objectives, en lesquelles ils rêvent de s'absorber, pour qu'ils comprennent la nécessité absolue de la négation dans la pensée philosophique [...] La démarche fondamentale de l'*Er-innerung* philosophique, ou réminiscence intériorisante, suppose que l'on commence par la philosophie avant d'apprendre à philosopher ; il faut s'être dépouillé de soi-même dans une désappropriation complète, s'être absorbé dans la philosophie comme savoir objectif existant, pour pouvoir ensuite l'intérioriser » (*ibid.*, p. 29-30 et 32).

¹⁴ *Cf. ibid.*, p. 92-93 et 98.

¹⁵ *Cf. ibid.*, p. 52 et suivantes.

trouver ici-bas sa vocation ¹⁶, c'est, à première vue, défendre un projet éducatif incroyablement naïf, voire mystificateur aux yeux des sociologues. Mais, en vérité, Lavelle nous rappelle seulement une évidence : que nous le voulions ou non, notre vocation est *métaphysique* parce que la conscience de soi nous distingue toujours et déjà de tout autre vivant connu ¹⁷.

2. Une conception de l'éducation qui précède et excède les courants pédagogiques

Dire qu'une éducation véritable, quelle que soit la forme qu'elle prend (familiale, religieuse, politique...) et quelles que soient les modalités d'apprentissage qui l'accompagnent (scolaires, universitaires, professionnelles...), n'est véritable que si elle enveloppe en elle *un rappel à notre vocation métaphysique*, cela n'est certes pas nouveau. C'était déjà la position de Platon dans *La république*. C'est encore aujourd'hui celle de J. Grondin qui, presque trente ans après la publication de *Qu'est-ce que l'éducation ?*, repart à la recherche de l'élément proprement éducatif de toute éducation qu'il nomme, lui, « l'esprit de

¹⁶ « Le terme de vocation a généralement été utilisé exclusivement dans le domaine religieux ou professionnel ; mais il peut s'entendre en un sens plus large, comme le sentiment d'unité de la personne au travers de ses diverses activités [...] La vocation, c'est la réalisation de soi-même par le sacrifice librement consenti de mille possibilités qu'on écarte » (*ibid.*, p. 35-36). Voir aussi *ibid.*, p. 117.

¹⁷ « La réflexion première est la découverte de l'existence comme mienne ; mon existence m'est donnée, et je n'ai de cesse d'approfondir ce mystère. Mais ce qui m'est donné là n'a rien à voir avec une chose ; mon existence m'échappe si je veux l'objectiver » (*ibid.*, p. 106). Dans un texte de *La philosophie entre les deux guerres*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 229-230, Lavelle évoque les « rapports singulièrement étroits » entre la philosophie et l'école.

l'éducation ¹⁸ ». En fait, jusqu'au début du XX^e siècle, tous les philosophes de l'éducation et/ou tous les psychopédagogues se réfèrent, d'une façon ou d'une autre, à la dimension métaphysique de l'éducation. Ce modèle d'une éducation essentiellement métaphysicienne n'a sérieusement été mis en question qu'à la fin du XIX^e siècle par Durkheim qui, dans sa chaire de Science de l'éducation (« science » au singulier) à la Sorbonne en dénonce le formalisme ¹⁹, c'est-à-dire la visée excessivement spéculative, « hors sol », sans rapport avec les besoins sociaux réels. Mais, ironie de l'Histoire, les propositions pédagogiques de Durkheim seront elles-mêmes jugées trop philosophiques et donc trop formelles par les sociologues d'aujourd'hui ²⁰.

En fait, le changement majeur dans notre vision de l'éducation, en tout cas en France, se produit dans les années 1970-1990. Ce qui s'impose dans ces années-là, dans le sillage des travaux du sociologue P. Bourdieu, et ébranle tout le système éducatif, c'est un constat qui se veut scientifiquement établi : l'école dite « méritocratique », où chacun semble obtenir en fonction de ses efforts la place qu'il mérite, cette école ne ferait en vérité que favoriser la reproduction des inégalités scolaires et sociales. Le but est alors de refondre entièrement notre modèle éducatif pour le rendre plus juste. Toute une ingénierie pédagogique, fondée sur une sociologie de l'éducation débarrassée des résidus spéculatifs de celle de Durkheim, se met en place : des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres sont créés afin de préparer les futurs enseignants aux nouveaux contextes d'exercice de leur métier, c'est-à-dire à des

¹⁸ Cf. J. Grondin, *L'esprit de l'éducation*, Paris, PUF, 2022, p. 78 et suivantes.

¹⁹ Voir É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2017, p. 320.

²⁰ Voir la Préface de F. Dubet à *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p. V-XXII.

conditions de travail plus difficiles que par le passé. L'objectif est d'apporter aux enseignants 1°) un supplément de formation psychosociale sur des questions sociétales (discriminations, pauvreté, etc.) afin de faciliter leur contact avec de nouveaux publics plus hétérogènes et 2°) un supplément de formation didactique afin qu'ils puissent rendre leur savoir accessible à *tous* les élèves. L'enseignement de la philosophie lui-même, malgré les résistances de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public et de la Société des agrégés, n'échappe pas à cette réforme. L'enseignement d'une discipline qui était « la propre pédagogie de son enseignement ²¹ » devient un enseignement comme un autre. À la limite, l'idée d'une vocation métaphysique de l'homme est démagnétisée et devient, si l'on ose dire, un simple point de vue possible à l'intérieur d'une dissertation de baccalauréat.

Or, J.-L. V.-B. n'ignore rien de ce processus de sociologisation du concept d'éducation qui conduit à une didactisation de l'enseignement de la philosophie, et risque même de lui faire perdre son sens. Mais son intention dans *Qu'est-ce que l'éducation ?* est de ne surtout pas s'y arrêter, ce qui susciterait nombre de faux problèmes. Une chose est de reconnaître sans ambages que la philosophie qui, en droit, s'adresse à tous est difficile ²² ; autre chose est de soutenir que la vraie philosophie et l'éducation véritable doivent être réservées, par décision d'une élite dominante, aux enfants de ladite élite.

²¹ B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie*. Charles Bénard philosophe et pédagogue, Paris, Hatier, 1999, p. 5. Sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie, voir aussi du même auteur : *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire 1860-1990*, Paris, CNRS éditions, 1999.

²² « Tous les hommes ne peuvent pas être philosophes [...] car c'est un engagement entier de l'existence et un mode d'expression d'une austérité et d'une rigueur exceptionnelles » (*Qu'est-ce que l'éducation ?*, p. 24). Voir aussi *ibid.*, p. 22 ou encore *L'idée de Dieu...*, p. 109-110.

En revanche, le paradigme post-moderne qui s'installe dans ces années-là, dans le sillage des travaux de Lévi-Strauss, de Lacan et de Foucault, semble, lui, plus préoccupant. Comment ne pas voir en effet que la déconstruction des notions de conscience et de sujet remet en question nombre de positions métaphysiques traditionnelles ? Pourtant J.-L. V.-B. ne paraît guère impressionné par ce courant dominant qu'il n'évoque qu'en quelques mots²³. Car dénoncer bruyamment ce paradigme reviendrait à lui donner une importance qu'il n'a pas : après tout, il n'y a là qu'un système passager de représentations dont Montaigne, Fichte et Lavelle nous montraient déjà, chacun à leur manière, qu'il n'entrave que superficiellement notre participation à une histoire spirituelle qui, elle, le transcende. Pensant les choses *sub specie æternitatis*²⁴, J.-L. V.-B. préférera montrer, dans *La philosophie française*, qu'il y a toujours eu des « courants antimétaphysiques » et des « courants étrangers à la métaphysique²⁵ », ce qui est une façon judicieuse, en prenant tout le recul épistémologique requis, de relativiser le relativisme lui-même, et notamment la portée de l'épistémologie foucauldienne²⁶. Mais une certaine inquiétude demeure. Les

²³ *Qu'est-ce que l'éducation ?*, p. 15-16.

²⁴ Manière de penser qui, précisons-le si besoin, est une méthode et non l'intuition intellectuelle d'une Éternité hypostasiée. Perspective méthodologique radicale qui, notons-le en passant, permet à J.-L. V.-B. de rapprocher Hegel et Bergson (voir J.-L. V.-B., « Les paradoxes de l'éternité chez Hegel et chez Bergson », *Les Études philosophiques*, vol. 59, n° 4, 2001, p. 517-530). Dans *L'idée de Dieu...*, p. 166, J.-L. V.-B. indique qu'il « ne pense pas que nous ayons l'intuition de l'être [...] mais nous avons l'intuition de l'esprit dans sa "temporellité" première ».

²⁵ Voir J.-L. V.-B., *La philosophie française*, « Table des matières », Paris, Armand Colin, 2000, p. 190-191.

²⁶ J.-L. V.-B. n'a jamais été fasciné par l'œuvre de M. Foucault (cf. « Michel Foucault », *Le Débat*, vol. 45, n° 3, 1987, p. 187). Sur ce point, voir aussi *Le spiritualisme français*, p. 458-460.

spécialistes de l'histoire de la philosophie eux-mêmes, qui sont autant sinon plus responsables que les autres enseignants de philosophie de la sauvegarde de la lettre mais aussi de l'esprit des œuvres, ont tendance, dans le sillage d'une herméneutique *devenue une science humaine comme une autre*, à réduire l'histoire de la philosophie à un genre littéraire²⁷. Pourtant, que vaudrait une histoire de la philosophie qui finirait par gommer la teneur métaphysique *et par là même hautement éducative* des textes qu'elle reçoit et transmet ? Ce n'est pas seulement l'expérience métaphysique²⁸ qui disparaîtrait alors de la scène mais l'élément proprement éducatif lui-même.

3. Redonner à l'histoire de la philosophie toute sa portée éducative

C'est dans *Le Spiritualisme français* que J.-L. V.-B. opère certaines mises au point décisives en nous présentant dès les premières pages ce que l'on pourrait appeler sa théorie personnelle de l'histoire de la philosophie. Il est vrai que le sujet, en l'occurrence le spiritualisme français, s'y prête de façon privilégiée, au moins pour deux raisons. Première raison : c'est un courant de pensée aux multiples sources et ramifications qui n'a jamais été rigoureusement étudié pour lui-même²⁹, ce qui implique toute une réflexion

²⁷ Remarquons que dans la classification que l'on trouve dans *La philosophie française*, p. 153-155, la phénoménologie herméneutique de P. Ricœur fait partie des « courants étrangers à la métaphysique ».

²⁸ Voir l'étude de la notion d'« expérience métaphysique » dans J.-L. V.-B., « La situation de *De l'Acte* dans l'œuvre de Lavelle », *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, vol. 88, n° 2, 2004, p. 253, et surtout dans J.-L. V.-B., « Y a-t-il une expérience métaphysique ? », *Transversalités*, 89, janv.-mars 2004, p. 139-150.

²⁹ Si nous possédons bien des histoires de la philosophie en France au XIX^e siècle ou quelques contributions concises sur le spiritualisme français (notamment l'article de Paul Janet publié en 1868 dans la

méthodologique préalable et peut-être même une refonte des catégories historiographiques. Deuxième raison : puisque ce courant est par excellence spiritualiste, il constitue aujourd'hui, dans un contexte post-moderne où la notion d'Esprit n'a plus cours, où l'idée d'Universel est battue en brèche et où le concept de Fondement lui-même apparaît obsolète, un terrain de choix pour observer sur une durée suffisamment longue, de l'éclectisme de Victor Cousin jusqu'à la philosophie de Bergson, l'étiollement (voire l'oubli), ou, au contraire, la persistance (voire la renaissance), d'aspirations métaphysiques hautement éducatives.

Sur le premier point, celui d'une refonte des catégories historiographiques, il est clair que l'idée de « *démocratiser* l'histoire de la philosophie en accordant leur place à ces auteurs qu'on appelle des *minores* » est pour le moins innovante. Car nombre d'œuvres réexaminées ici ont totalement disparu de la scène philosophique contemporaine. Sauf à être un spécialiste du XIX^e siècle, qui connaît ou se souvient aujourd'hui d'Adolphe Garnier, de Philippe Gerbet, de Louis Bautain, d'Henri Maret, d'Étienne Vacherot, de Charles Secrétan, de Gioacchino Ventura ou encore d'Émile Saisset ? On pressent d'ailleurs que J.-L. V.-B. a dû surmonter plus d'un obstacle épistémologique pour nous donner à voir la fabrique « en train de se faire » du spiritualisme français. Renversant en quelque sorte les présuppositions de la linguistique, du structuralisme, de la sémiologie ou de la psychanalyse, disciplines qui, d'une manière ou d'une autre, réduisent toute continuité effective à un miroitement rémanent de signifiants, il entend exhiber, lui, des résonances conceptuelles attestant une continuité spirituelle effective entre des œuvres durables et donc substantielles. En ce

Revue des deux Mondes), nous n'en possédions pas une histoire aussi complète.

point, l'historien de la philosophie doit même faire un pas de côté *par rapport aux canons philosophiques en vigueur*. Car il s'avère que nombre d'œuvres méconnues et peu inventives, qui au premier abord ne semblent donc jouer aucun rôle décisif dans la grande histoire de la philosophie, témoignent néanmoins d'un *engagement spirituel* qui, si l'on y prête suffisamment attention, montre qu'elles jouent souterrainement un rôle majeur dans la préservation d'une vision radicale de l'essence de l'éducation³⁰. Ce qui en fait ainsi, malgré leur manque apparent d'originalité, des maillons conséquents. Car l'histoire de la philosophie n'est pas seulement une histoire impersonnelle des idées mais une histoire des *témoins* de l'expérience métaphysique³¹. Aussi ne s'agit-il pas seulement ici, comme c'est le cas chez D. Antoine-Mahut³², de réhabiliter les *minores* qui ont contribué à la réception des grands philosophes³³ mais de montrer – ce qui est en outre un « défi³⁴ » puisque le

³⁰ Notons que les termes « Éducation » et « Pédagogue » partout présents mais seulement en filigrane dans *Le spiritualisme français* figurent dans l'« Index des concepts » (pp. 574 et 576).

³¹ Tout comme il existe, *mutatis mutandis*, une histoire des témoins de la foi.

³² D. Antoine-Mahut nous demande de nous interroger à nouveaux frais sur la fabrique des canons philosophiques en vigueur, dont au premier chef – et à titre d'exemple devant ouvrir la voie à d'autres études – le canon cartésien (cf. *L'autorité d'un canon philosophique. Le cas Descartes*, Paris, Vrin, 2021).

³³ Certes J.-L. V.-B. a lui aussi l'intention de « ressusciter les *minores* sans lesquels les grands n'existeraient pas » (*Le spiritualisme français*, p. 23) mais en lisant les œuvres des *minores* pour elles-mêmes, sans aussitôt les faire graviter autour de l'œuvre d'un grand spiritualiste, par exemple Bergson.

³⁴ « Ce livre repose sur un défi : celui de traiter des spiritualistes français comme d'esprits inventifs et originaux qui ont encore quelque chose à nous dire aujourd'hui en particulier sur l'esprit, sur l'âme et sur la liberté. La mauvaise réputation du spiritualisme lui vient de ce qu'il est considéré comme une pensée conformiste, sans invention ni hardiesse » (*ibid.*, p. 11).

spiritualisme français a mauvaise presse – que tout philosophe, pourvu qu’il trouve les mots pour nous rappeler notre vocation métaphysique, *n’est jamais un philosophe mineur*. La question de l’appréciation académique de l’originalité ou du manque d’originalité d’une œuvre (qui draine une conception « aristocratique ³⁵ » de l’histoire de la philosophie) doit être ainsi dissociée de la question de sa *valeur testimoniale*. Cette dernière est originaire et, en tant que telle, incomparable ; ce qui permet à J.-L. V.-B. de faire valoir pour la première fois dans l’histoire de la philosophie un « critère démocratique ³⁶ » enfin émancipé de tout sociologisme. Si la question de la véracité et de l’impact réel des différents témoins reste, elle, posée – et pour J.-L. V.-B., le rôle de l’historien est justement de passer toute « spiritualité » *au crible du concept* – tous les témoignages méritent d’abord d’être également pris en compte en tant que faits ³⁷.

Sur le second point, les choses sont donc claires : l’étiolement de la métaphysique et celui de l’éducation vont de pair. Comment envisager à long terme la réception et la transmission d’œuvres si ces dernières n’ont, de fil en aiguille, plus rien d’éducatif, au sens radical de ce terme qui est de nous rappeler notre vocation métaphysique ? Comment revivifier le passé pour vivifier le présent – ce qui est la tâche par excellence de tout historien – si l’idée d’une participation à une durée et une mémoire métémpiriques devient suspecte ou ne s’impose plus que comme un dogme, sans qu’aucune intuition personnelle ne l’accompagne ? Certes, on peut toujours transmettre, au moyen de tout un ensemble de dispositifs de pouvoir et/ou de réseaux d’influences, comme l’a finalement fait Cousin, une sorte de demi-métaphysique à demi-éducative. Mais

³⁵ *Ibid.*, p. 9.

³⁶ *Ibid.*, p. 10.

³⁷ Ce qui évoque la logique bergsonienne des *Deux sources de la morale et de la religion*.

cela risque de démagnétiser, et la métaphysique, et l'éducation en ce qu'elle a de purement éducatif. Sous cet angle, l'histoire de l'institutionnalisation au XIX^e siècle de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire devient ici un terrain d'enquête privilégié. D'une part, elle nous rappelle les mérites et les défauts de toute institutionnalisation (la philosophie, comme d'ailleurs les religions, ne pourraient sans doute pas survivre sans le support des institutions, mais la réception, la conservation et la transmission des écrits se font toujours au risque d'une certaine trahison ou momification) ; d'autre part, elle nous renseigne sur les manières dont un élan spirituel et éducatif peut dégénérer plus ou moins rapidement en conformisme académique et/ou politique³⁸.

Tout se passe comme si la corrélation indéchirable entre « vraie » philosophie et éducation « véritable », pointée en 1994 dans *Qu'est-ce que l'éducation ?* – mais sans doute de façon encore trop formelle – apparaissait enfin dans tout son éclat et sa bigarrure dans le cadre des études vivantes et fouillées que l'on trouve dans *Le spiritualisme français*. Si notre intention n'était évidemment pas de commenter ici ce volume monumental, nous espérons tout de même avoir attiré l'attention sur un point décisif : si J.-L. V.-B. a eu l'audace de démêler et ordonner les innombrables tendances qui constituent la masse fluide du spiritualisme français tout entier, c'est en recourant à un critérium que le « petit volume » de 1994 a largement contribué à forger. À l'encontre d'un certain scepticisme ou positivisme ambiant³⁹, la philosophie de l'esprit de J.-L. V.-B., que l'on

³⁸ Le propre de la posture paradigmatique de Lachelier « pour qui le spiritualisme est d'abord une attitude » (*Le spiritualisme français*, p. 390) est sans doute de lutter, grâce à un effort réflexif toujours recommencé, contre une telle dérive.

³⁹ Le « positivisme irrespirable d'aujourd'hui... » (*L'idée de Dieu...*, p. 176).

pourrait qualifier, en reprenant ses propres termes, d'« histoire de la philosophie *vraiment philosophique*, qu'il faut bien appeler *une histoire philosophique de l'esprit*⁴⁰ », maintient ouverte, dans le sillage de petits ou grands prédécesseurs, la perspective d'un véritable « commerce des esprits⁴¹ ». Disons d'ailleurs, pour finir par une remarque plus personnelle, qu'il ne s'agit surtout pas de proposer ici une utopie de plus car les réunions de l'Association Louis Lavelle, dont J.-L. V.-B. fut le président, et auxquelles nous avons eu le plaisir de participer ces vingt dernières années, ont été des espaces réels et non rêvés de libre réflexion philosophique.

⁴⁰ J.-L. V.-B., « À propos de la traduction française de l'ouvrage de Werner Beierwaltes, « Platonisme et idéalisme », *Les Études philosophiques*, n° 3, 2001, p. 394.

⁴¹ En ce point, les questionnements philosophiques, religieux et théologiques semblent même converger. Voir J.-L. V.-B., « Quel avenir pour le christianisme dans la démocratie moderne ? », *Cités*, vol. 12, n° 4, 2002, p. 33-45, et surtout J.-L. V.-B., « la conversion spirituelle et le monde des esprits », *Filosofia oggi*, anno XXIV, n° 96, F. IV, ottobre-dicembre 2001, p. 435-444.