

Thomas De Koninck

collection
KAIROS



Série *Essais*

Philosophie de l'éducation pour l'avenir



Philosophie de l'éducation
pour l'avenir

THOMAS DE KONINCK

Philosophie de l'éducation
pour l'avenir



Presses de
l'Université Laval

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société d'aide au développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Mariette Montambault

ISBN 978-2-7637-9044-2

© Les Presses de l'Université Laval 2010

Tous droits réservés. Imprimé au Canada

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2010

Les Presses de l'Université Laval
2305, rue de l'Université
Pavillon Pollack, bureau 3103
Université Laval, Québec,
Canada, G1V 0A6

www.pulaval.com

*En hommage à la mémoire de ma mère
et meilleure enseignante,
Zoé Decruydt*

Table des matières

1	Introduction	1
	Première partie: La philosophie de l'éducation: de quoi s'agit-il?	1
	1.1 Sens et pertinence d'une philosophie de l'éducation	1
	1.2 Difficulté.	7
	1.3 Ordre du cours.	8
	Seconde partie: Urgence de la philosophie de l'éducation – La crise actuelle.	8
2	L'affectivité	15
	2.1 Le défi central.	16
	Conclusion	24
3	De la musique avant toute chose.	27
	3.1 L'affectivité	28
	3.2 La quête de sens.	31
	3.3 La musique et l'éducation	35
4	L'éducation des enfants	41
	4.1 Rappels.	41
	4.2 L'éveil des sens	45

4.3 Les signes	52
4.4 Une éducation d'« immensité ».	54
4.5 Le jeu	55
4.6 Éducation et politique	59
Conclusion	60
5 Sagesse du corps	61
5.1 Éduquer le corps	61
5.2 La main.	65
5.3 L'attention.	68
5.4 Tact et sens commun	70
6 Art et vérité	77
6.1 Mythos	78
6.2 La lecture	87
Conclusion	95
7 Le défi de l'enseignement.	97
7.1 Le défi central.	97
7.2 Comment faire ?	101
Conclusion	112
Postscriptum	114
8 La crise de la connaissance	117
8.1 La spécialisation.	118
8.2 La faille centrale: prendre l'abstrait pour le concret	123
8.3 L'ignorance de soi.	126
Conclusion	136

9 Les sciences	137
9.1 Le problème principal	137
9.2 L'esprit authentique de la science	141
9.3 Comment enseigner les sciences	145
Conclusion	148
10 L'avenir de l'éthique	151
10.1 Le défi éthique	151
10.2 La dignité humaine	155
10.3 Les « situations limites »	169
Conclusion	173
11 Économie et politique	175
11.1 Le devenir économique	175
11.2 L'écart entre l'économique et l'éthique	179
11.3 Le politique	186
12 Le principe responsabilité	193
12.1 Éthique et histoire	193
12.2 Le droit de savoir	194
12.3 Notre être historique	197
12.4 Le principe responsabilité	200
12.5 Éthique et génétique	203
12.6 Le défi écologique	208
Conclusion	216
13 Conclusion générale	219

Avant-propos

L'éducation est depuis toujours au centre des débats. « La première des choses pour l'être humain, c'est, je pense, l'éducation », constatait déjà Antiphon le sophiste. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Au drame terrible de l'autodestruction chez les jeunes – drogue, criminalité, suicide au sens littéral du terme – s'ajoute un taux inadmissible d'abandons scolaires prématurés.

Or qui contesterait que le vide « ne manque pas », selon le mot de Samuel Beckett, en nos sociétés d'abondance ? D'ordre affectif et culturel à la fois, il suscite un ennui sans nom, générant désespoirs et violences. La nouvelle ignorance a provoqué des réformes irréfléchies qui, loin de résoudre les problèmes, les aggravent souvent, bien plutôt. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication posent, de leur côté, des défis inédits. La culture, qui est tout entière éducatrice, atteint l'individu « dans son identité profonde de personne humaine », comme l'a excellemment marqué Fernand Dumont. Aussi sa désintégration entraîne-t-elle plus que tout autre facteur celle des sociétés humaines.

Le cours que voici entend tirer parti des savoirs nouveaux, ainsi que des immenses richesses héritées de la tradition, en ce domaine fondamental entre tous qu'est l'éducation, afin de dégager des éléments de solution, ou, mieux encore, de prévention, à ces problèmes. Il se découpe en treize leçons rédigées en un style plus direct que les autres ouvrages que j'ai consacrés à l'éducation et à la culture, dans l'espoir de contribuer de manière certes très modeste, mais peut-être plus efficace, à bâtir l'avenir de nos jeunes.

T. De K.

1

INTRODUCTION

Cette première leçon se découpe en deux temps principaux, le premier portant sur la philosophie de l'éducation comme telle, le second sur l'urgence de la philosophie de l'éducation face à la crise actuelle.

PREMIÈRE PARTIE: LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION: DE QUOI S'AGIT-IL?

Cette première partie se découpe à son tour en trois points:
1. Sens et pertinence; 2. Difficulté; 3. Ordre du cours.

1.1 SENS ET PERTINENCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Pourquoi « philosophie de l'éducation » ? Différentes disciplines comme la pédagogie, la didactique, la psychologie des apprentissages et bien d'autres encore, qu'on regroupe aujourd'hui sous le vocable « sciences de l'éducation », ne suffisent-elles pas à la tâche ? Pour répondre à cette question

du pourquoi, rappelons d'abord ce qu'est la « philosophie », après quoi nous nous interrogerons sur le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation ».

A. La philosophie est avant tout un éveil

C'est ainsi qu'elle s'est définie dès ses débuts. Socrate n'a pas craint de dire aux Athéniens qu'il ne cessait de les réveiller et que, le mettant à mort, ils risquaient de passer le reste de leurs jours à sommeiller¹, ajoutant qu'« une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue² ». Bien avant Socrate, Héraclite reprochait déjà à la plupart des humains de mener, tout éveillés, une vie de dormeurs³. Les trois contraires de la vie que sont la folie, le sommeil et la mort sont les trois contraires de la philosophie, remarquait Aristote dans son *Protreptique*. Car, « pour nous, vivre, c'est être éveillé⁴ ». Ce thème de l'éveil est central également dans les sagesses orientales. « Bodhi » signifie « éveil », et « Bouddha » « l'éveillé ». Le non-réveil et l'ignorance vont de pair. Mâyâ, qui signifie littéralement « illusion, tromperie, apparence », est un principe universel de la philosophie du Vedânta.

Le sommeil est nécessaire et peut être fort agréable, mais personne ne souhaiterait vraiment dormir tout le temps. Personne ne souhaiterait non plus se trouver constamment hors de son bon sens, dément ou sot. Peu sans doute, aussi bien, souhaiteraient, au moins consciemment, être ce « mort-

1. Cf. Platon, *Apologie de Socrate*, 30 e-31 a.

2. *Ibid.*, 38 a.

3. Cf. H. Diels et W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 6^e édition, 3 volumes, Berlin, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1951-1952, 22 B 1 et 89 (désormais Diels-Kranz, ou DK).

4. Cf. Aristote, *Protreptique*, 85 D, dans *Aristotle's Protrepticus. An Attempt at Reconstruction*, by I. Düring, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1961, et Rémi Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, coll. « Épiméthée », 1991, p. 95, p. 89, p. 103-104.

vivant » dont parlait Einstein dans les termes que voici : « J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Ce sentiment fonde le beau et le vrai, il suscite l'art et la science. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation ou ne peut plus ressentir étonnement ou surprise, il est un mort-vivant et ses yeux sont désormais aveugles⁵. »

Voilà qui répond déjà à la question qui suit tout naturellement : la philosophie est éveil à quoi plus précisément ? La philosophie est éveil à la totalité de l'expérience humaine de la vie dans toute sa richesse et sa complexité. Or si l'on oppose de nos jours avec raison cette « complexité » à la fragmentation, à l'émiettement des connaissances qu'on déplore, il faut bien que quelqu'un s'occupe rationnellement de cette complexité.

B. Quel est le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation » ?

La vie humaine est en perpétuel devenir, du premier au dernier instant. Nous croissons et dépérissons simultanément sans cesse, sous des rapports et à des degrés différents. La vie de l'intelligence, la vie affective, la vie des sens, de l'imagination, de la mémoire et le reste, se poursuivent toutes en même temps tout au long de nos vies et sont bien plus notre vraie vie que l'immédiat matériel qui ne fait toutefois pas moins partie de nos vies lui aussi.

Ce qu'il faut retenir toutefois surtout, c'est que la différence capitale entre le développement de l'être humain et celui des autres vivants de ce monde, y inclus tous les autres animaux, est que ces derniers sont « préprogrammés » à un degré infiniment plus grand que nous ; la nature non rationnelle est déterminée *ad unum*, constataient les médiévaux à la suite des Grecs, cependant que l'être humain est *ad multa*, *ad*

5. Albert Einstein, *Comment je vois le monde*, trad. Maurice Solovine et Régis Hanrion, Paris, Flammarion, « Champs », 1979, p. 10.

opposita, ad infinita. Les animaux sont d'emblée des spécialistes. Chaque espèce d'insectes n'a qu'une manière de faire les choses, et s'y conformera toujours, car tel est son « programme ». S'il mûrit avant l'être humain, le chimpanzé « est atteint beaucoup plus vite par cette irréversible vieillesse : l'incapacité de rien apprendre de nouveau⁶ », fait observer avec finesse Fernando Savater. Nous, les humains, sommes au départ les plus indéterminés, potentiels, des êtres – nous naissons nus, vulnérables à tant d'égards. C'est ce que figure une première fois le mythe d'Épiméthée dans le *Protagoras* de Platon⁷. Luc Ferry n'a pas tort de considérer que ce même fait tel qu'il est observé à nouveau par Jean-Jacques Rousseau dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, est d'une « profondeur abyssale⁸ ». Nous avons tous et toutes à devenir ce que nous sommes, selon le mot célèbre de Pindare (poète grec, 518-438 avant Jésus-Christ) : « Deviens ce que tu es⁹. »

Comme l'écrit Emmanuel Kant, « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse se poser à l'être humain, c'est l'éducation : car le discernement (*Einsicht*) dépend de l'éducation, et l'éducation, à son tour, dépend du discernement¹⁰ ». Comment sortir de cette apparente contradiction ? Kant répond en faisant ressortir que « l'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître. [...] Mais où prend-il ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître¹¹. » En

6. Fernando Savater, *Pour l'éducation*, trad., Hélène Fisbert, Paris, Payot, 1998, p. 33.

7. Cf. Platon, *Protagoras*, 320 c-322 d.

8. Cf. Débat Luc Ferry – François Laruelle, « La cause de l'homme ou la nouvelle querelle de l'humanisme », dans *La Décision philosophique*, n° 9, octobre 1989, p. 42.

9. Pindare, *Odes pythiques*, II, 72.

10. Kant, *Über Pädagogik*, AK IX, 446.

11. E. Kant, *Idee d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite* [1784], trad. Luc Ferry, dans Kant, *Œuvres philosophiques*, II, Paris, Gallimard, Pléiade, 1985, p. 195 [AK VIII, 23].

d'autres termes, tradition – l'acte de transmettre – et discipline sont nécessaires pour que nous puissions devenir ce que nous sommes et parvenir à des sociétés civiles justes. Cette tâche est la plus difficile de toutes parce que « le bois dont l'homme est fait est si courbe qu'on ne peut rien y tailler de bien droit¹² », ajoute Kant dans une formule célèbre.

Ainsi, la possibilité du meilleur entraîne la possibilité du pire ; *corruptio optimi pessima* ; « la corruption du meilleur est la pire ». « La plus profonde difficulté de toute la doctrine de la liberté », c'est qu'elle est « un pouvoir du bien et du mal¹³ ». Le tort causé par de fausses conceptions de l'éducation et par de mauvais éducateurs est incalculable.

C. Mozart assassiné

Si Mozart avait grandi dans un milieu de musique pourrie, même Mozart aurait été assassiné, quelque prodigieux qu'ait été son talent naturel. Un minimum d'éducation musicale est nécessaire même pour qui a une nature aussi douée que celle de Mozart. Or cette observation se transpose dans tous les ordres, voire pour la vie humaine tout entière. Quand dans les jardins naît une rose nouvelle, les jardiniers s'émeuvent, rappelle Saint-Exupéry à la fin de *Terre des hommes*. « On isole la rose, on cultive la rose, on la favorise. Mais il n'est point de jardinier pour les hommes. Mozart enfant sera marqué comme les autres par la machine à emboutir. Mozart

12. *Ibid.* ; la phrase célèbre se lit en allemand : « Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden » ; cf. Aristote : « [...] si l'homme, à son point de perfection, est le meilleur des animaux, il est aussi, quand il rompt avec la loi et avec la justice, le pire de tous » (*Politique*, I, 2, 1253 a 31-33) ; voir également Platon, *Lois*, VI, 766 a ; *République*, VI, 491 d.

13. F.W.J. Schelling, *Recherches philosophiques sur l'essence de la liberté humaine et les sujets qui s'y rattachent* (1809), trad. Jean-François Courtine et Emmanuel Martineau, dans *Œuvres métaphysiques (1805-1821)*, Paris, Gallimard, 1980, p. 139 (S. W. VII, p. 352).

fera ses plus hautes joies de musique pourrie, dans la puanteur des cafés-concerts. Mozart est condamné. [...] Ce qui me tourmente, c'est le point de vue du jardinier. [...] C'est un peu, dans chacun de ces hommes, Mozart assassiné¹⁴. »

En un mot, l'épanouissement et la vie elle-même de chacun de nous dépend profondément de l'éducation, qui peut assassiner, le mot n'est pas trop fort, puisque l'enjeu est ce qui est logique, donne le goût de vivre une vie humaine, le désir de dépassement, la soif d'apprendre, de comprendre, de contempler. Nous le verrons, il n'y aura pas d'efforts plus tard « sans au fond, au fond de soi, le merveilleux et le miraculeux placé par l'enfance¹⁵ » (Paul Valéry). Si le balourd (« the dullard », dit Whitehead) qui tue l'émerveillement mérite d'être maudit comme le plus honteux des assassins, c'est que sa victime est ce que nous avons de meilleur, de plus déterminant en chacun de nous : le souffle même de vie qui donne du sens ou à tout le moins permet d'en chercher un, et qui est l'esprit¹⁶.

En 1848, Charles Dickens écrivait : « On entend parler quelquefois d'une action pour dommages contre le médecin incompetent qui a déformé un membre cassé au lieu de le guérir. Mais que dire des centaines de milliers d'esprits qui ont été déformés à jamais par les ineptes insignifiants qui ont prétendu les former¹⁷ ! »

14. Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des hommes*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1953, p. 260-261.

15. Paul Valéry, *Cabiers*, II, éd. Judith Robinson, Paris, Gallimard, Pléiade, 1974, p. 1555.

16. Entre huit et treize ans la vie des enfants est empreinte d'émerveillement, observe Whitehead, qui ajoute à juste titre : « [...] and cursed be the dullard who destroys wonder » (A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929; Mentor Books, p. 42). Dans le passé, certaines méthodes « assassinaient l'intérêt » (p. 45).

17. Charles Dickens, *Nicholas Nickleby*, Preface to the First Cheap Edition, 1848, London, Penguin Classics, 1986, p. 48.

Conclusion

En d'autres termes, l'éducation détermine et transforme nos vies entières, pour le meilleur ou pour le pire. Puisque la totalité de nos vies dépend ainsi de l'éducation, c'est dire qu'une philosophie responsable de l'éducation est absolument nécessaire.

Voici un autre argument. Il est à remarquer à ce propos qu'il y a toujours une philosophie implicite de l'éducation en toute vie humaine, souvent non critiquée et qui peut consister à se nier d'ailleurs. La négation de la philosophie est encore de la philosophie, notait Aristote, car elle est une prise de position ayant recours à des arguments etc. Étant donné, par conséquent, qu'on ne peut pas ne pas avoir une philosophie de l'éducation, raison de plus pour chercher à en avoir une qui soit critique et, justement, éveillée.

But du cours

Le but que je vous invite à partager, on le voit, est de repenser l'éducation par le fond. Il s'agit de faire face à ce défi central de nos existences en respectant, dans toute la mesure du possible, sa complexité et sa finalité, qui est avant tout, nous le verrons mieux en progressant, l'humain proprement dit. Rien ne serait plus faux, et néfaste, qu'une vue parcellaire, abstraite par conséquent, de la vie et de l'être, de l'être humain en particulier, qui se ferait réductrice, empêchant de voir l'éducation dans sa globalité.

1.2 DIFFICULTÉ

Le défi est donc de taille. La difficulté principale est l'ampleur du projet, vu la complexité dont nous avons parlé. Il faut prendre en compte, autant que possible, l'existence humaine dans toutes ses dimensions. La littérature pertinente

est en outre considérable. Mais comme il s'agit de nous-mêmes, du « connais-toi toi-même », en quelque sorte, nous avons l'avantage de pouvoir recourir à l'expérience interne, s'agissant de « penser », « aimer » et le reste. De plus, un sentiment d'urgence doit nous guider et nous motiver.

1.3 ORDRE DU COURS

Ce qui peut en outre aider à mieux maîtriser les difficultés, c'est de bien saisir l'ordre que nous suivrons. Je tâcherai, à mesure que nous progressons, d'expliquer cet ordre. Mais voici d'abord, schématiquement, comment se découpent les treize leçons de ce cours.

1. Introduction ; 2. L'affectivité ; 3. De la musique avant toute chose ; 4. L'éducation des enfants ; 5. Sagesse du corps ; 6. Art et vérité ; 7. Le défi de l'enseignement ; 8. La crise de la connaissance ; 9. Les sciences ; 10. L'avenir de l'éthique ; 11. Économie et politique ; 12. Le principe responsabilité ; 13. Conclusion générale.

SECONDE PARTIE: URGENCE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION – LA CRISE ACTUELLE

A. Nous vivons actuellement un paradoxe étonnant, celui des possibilités immenses qu'offre à notre époque le progrès des techniques, mais avec en vis-à-vis une violence inouïe perpétrée contre soi-même. On aura compris qu'avant même les guerres insensées qui ravagent toujours notre planète Terre, j'entends l'autodestruction des jeunes, surtout le suicide, chez nous au Québec en particulier, même si nous sommes loin d'être les seuls à subir pareil drame.

La vie offerte est rejetée. Pourquoi tant de jeunes – et de moins jeunes aussi – ne trouvent-ils pas de sens à la vie ? À quoi attribuer pareille pathologie de la société et pareil drame

chez les jeunes ? La recherche et l'éducation sont les seuls moyens réalistes – si peu coûteux, de surcroît, en comparaison – d'en sortir.

B. Dans un texte important, intitulé *Éduquer après Auschwitz*, Adorno écrivait : « Exiger qu'Auschwitz ne se reproduise plus jamais est l'exigence première de toute éducation. [...] Discuter d'idéaux dans le domaine de l'éducation ne mène à rien face à cette exigence : plus jamais d'Auschwitz. Ce fut le type de barbarie contre laquelle se dresse toute éducation¹⁸. » Auschwitz fut le paradigme de l'horreur absolue, indicible. Mais que dire de « l'après-Auschwitz » des tueries, tortures et génocides du Rwanda, de la Bosnie et du Darfour, qui ont suivi ceux du Cambodge et les goulags soviétiques et chinois, pour ne citer que quelques exemples parmi bien d'autres ? Ou plus près de nous, de la croissance de la violence urbaine, jusque dans les écoles ? Faut-il conclure à la fatalité, baisser les bras devant la barbarie et donner tort à Adorno en déclarant impossible l'exigence dont il s'est fait l'avocat.

Nous verrons qu'il n'en est rien et qu'il y a là au contraire un défi que toute éducation responsable a le devoir de relever et peut relever. Adorno proposait d'ailleurs en outre une piste que nous ferons nôtre, lorsqu'il ajoutait : « Une éducation n'aurait de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi. Mais comme tous les caractères, même ceux qui commirent des méfaits à l'âge adulte, se forment déjà dans la petite enfance, ainsi que nous l'a appris la psychologie des profondeurs, il faut que l'éducation qui veut empêcher que se reproduisent de tels actes s'attaque à la petite enfance¹⁹. »

La petite enfance est en effet capitale. Il sera vite clair à quel point dans la suite.

18. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 205.

19. *Ibid.*, p. 207.

C. Disons-le d'emblée, le défi central de l'éducation est la formation des personnes. Or celle-ci s'effectue avant tout par la culture. Cette dernière est, en effet, dans les excellents termes de Fernand Dumont, « une pédagogie des personnes inséparable d'une pédagogie de la communauté. L'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles; toute la culture est éducatrice. » Aussi, la « détérioration de la langue, de la culture, de la pensée » est-elle « le drame spirituel par excellence, car c'est bien une tragédie de l'esprit [...] », ajoutait Fernand Dumont, insistant avec à-propos qu'il s'agit de « la plus grande injustice, pire encore que l'injustice matérielle puisqu'elle atteint l'individu dans son identité profonde de personne humaine²⁰ », touchant du même coup la communauté des personnes.

L'excellent mot « culture » nous renvoie justement, d'emblée, à la vie, d'un arbre ou d'un jardin, par exemple, plutôt qu'à quelque modèle artificiel. Il suggère la continuité de croissance propre à la vie, l'auto-développement, mais aussi une certaine fragilité et la dépendance par rapport au milieu. La vie qui nous concerne ici est celle de l'âme, selon la formule classique, due à Cicéron, de *cultura animi* – c'est-à-dire le plein épanouissement, non plus de l'arbre seulement, mais de l'esprit humain lui-même au meilleur de ses potentialités. Elle inclut l'éthique et la politique, l'amour de la beauté aussi, évidemment; car Cicéron dit bien *animi* plutôt qu'*animae*, ce qui suggère toutes les valeurs que nous associons à ce qu'on appelle « le cœur » – et pas seulement l'intelligence. Une autre

20. Respectivement, Fernand Dumont, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995, p. 100; et *Entretien*, dans *Virtualités*, vol. 2, n° 6, août-septembre 1995, p. 20b. Cf. T.S. Eliot, « Cultural disintegration may ensue upon cultural specialization: and it is the most radical disintegration that a society can suffer », *Notes towards the Definition of Culture*, London, Faber and Faber, 1948, p. 26.

manière d'énoncer la même vérité capitale est de dire qu'elle engage l'être humain tout entier²¹.

D. Il y a cependant un sophisme dominant dans nos sociétés aujourd'hui qui permet de mieux comprendre le drame dont je parle. Il y aurait une crise des valeurs, et il y aurait aussi une crise économique. Je prétends que non : il y a une seule véritable crise de fond. Ce qu'on appelle la crise économique est un effet de la crise éthique ; et, plus radicalement encore, de la crise culturelle que nous traversons car l'éthique fait partie, de manière importante, de la culture.

La crise économique est due, en bref, à une fausse culture, elle est due à l'économisme, c'est-à-dire à la théorie qui met l'économie au centre des sociétés. Là est l'erreur centrale. De là le chômage et le reste, causés par la rapacité et l'égoïsme (facteurs éthiques). On n'a jamais été aussi riche en biens matériels qu'aujourd'hui, jamais aussi riche depuis qu'on a mis la spéculation au-dessus de la production. Mais jamais aussi ces biens n'ont-ils été répartis de manière aussi inégale.

Je le répète, l'erreur de base est d'ordre culturel et éthique. Si l'on met au centre de la société humaine les seules lois du marché – en une sorte de vue magique, totalement *irréaliste* (je souligne le mot) –, celles-ci opéreront librement, sauvagement, avec les déséquilibres croissants qu'on observe : gouffres toujours plus grands entre riches et pauvres, d'une nation à l'autre, ou à l'intérieur de chacune : tiers-monde, quart-monde, etc.

Ce qui doit être mis au centre, c'est plutôt l'humain, la dignité humaine.

21. Cf. Cicéron, *Tusculanes*, II, 4, 13, trad Jules Humbert, Paris, Les Belles Lettres, 1960.

E. Répercussions primordiales de la culture

Voilà qui met de nouveau en relief les répercussions primordiales de la culture. L'évolution des sociétés est déterminée par la culture avant tout, bien avant les modes de production ou les régimes politiques; ne voit-on pas à quel point les récents pouvoirs de communication restructurent tant l'action politique que le monde de l'économie, de la science et de la culture elle-même? Cette priorité de la culture – et, par voie de conséquence, de l'inculture – a des conséquences souvent dramatiques: des hommes ou des femmes soi-disant « pratiques » gouvernent en se laissant eux-mêmes mener par des façons de faire et des opinions leur échappant complètement – ils seraient incapables de la moindre critique de l'idéologie du marché, par exemple – et dont ils ignorent aisément les implications, surtout quand elles ne concernent que les humains.

Or on ne dira jamais assez le pouvoir des idées, dont témoignait avec à propos cette conclusion célèbre du grand ouvrage de l'économiste John Maynard Keynes, *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* :

Les idées des économistes et des philosophes politiques, à la fois quand elles sont justes et quand elles sont fausses, sont plus puissantes qu'on ne le comprend communément. À vrai dire, le monde n'est mené par quasiment rien d'autre. Les hommes pratiques, qui se croient à l'abri de toute influence intellectuelle, sont d'ordinaire les esclaves de quelque économiste défunt. Des fous au pouvoir, qui entendent des voix dans l'air, distillent leur frénésie de quelque écrivain académique d'il y a quelques années. [...] Tôt ou tard, ce sont les idées, non les intérêts constitués, qui sont un danger pour le bien comme pour le mal²².

22. John Maynard Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, London, 1936, *in fine*.

Isaiah Berlin aimait rappeler, pour sa part, qu'« il y a plus de cent ans le poète allemand Heine avertit les Français de ne pas sous-estimer le pouvoir des idées : des concepts philosophiques entretenus dans le calme du cabinet de travail d'un professeur pouvaient détruire une civilisation²⁵ ».

En un mot, ce qu'il importe de bien entrevoir au départ, c'est le caractère primordial de *la culture entendue comme ce qui a du sens*, ce qui permet de vivre *vraiment* en société *humaine*. Bien avant l'économie, nous l'avons vu, il y a l'humain. Si l'on pouvait le reconnaître enfin dans les faits, l'économie elle-même irait vite mieux, infiniment mieux, car on cesserait d'idolâtrer le marché, les lois de la convoitise, d'idolâtrer, au mieux, l'outil. C'est son usage qui justifie l'outil.

Conclusion

On ne sortira de cette crise qu'à la condition qu'on favorise une meilleure éducation, que l'on reconnaisse à la culture, à ce qui est proprement humain, la priorité qui lui revient. L'immédiatement utile est toujours en fonction d'autre chose. De quoi donc ? Pourquoi vivre ? Certainement pas pour l'immédiatement utile, celui-ci étant par définition pour autre chose, pour un certain usage. Pourquoi donc alors ? La vie humaine vaut-elle la peine d'être vécue ? Pourquoi ? demandent avec raison les jeunes. « Donnez-moi une seule raison de me battre et je me battraï », « Donnez-moi une seule raison de vivre et je vivrai ». Rien n'est plus concret, en réalité, qu'un idéal de vie ; la preuve en sont les désespoirs et les capitulations qu'entraîne

25. Isaiah Berlin, *The Proper Study of Mankind, An Anthology of Essays*, edited by Henry Hardy and Roger Hausheer, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1997, p. 192. Voir aussi Isaiah Berlin, *The Power of Ideas*, ed. by Henry Hardy, New Jersey, Princeton, 1998.

le manque d'idéal. Voilà ce que peut signifier entre autres le mot célèbre de Dostoïevski, sur lequel nous reviendrons : « La beauté sauvera le monde²⁴. »

24. Dostoïevski, *L'Idiot*, trad. A. Mousset, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1953, p. 464.

2

L'AFFECTIVITÉ

L'enjeu de l'éducation n'est autre que le bonheur lui-même. C'est de donner un sens à la vie de chacune et de chacun, d'élever vers une vie proprement humaine. D'où le beau mot d'*élève*, justement. Ce sens à la vie doit être trouvé, éprouvé, il ne saurait être imposé. Or, dans la constitution de nos identités, dans l'édifice immense de nos vies, ce qui occupe la première place et qui transfigure tout le reste, c'est l'affectivité. Aussi est-ce cette dernière qui doit être *la toute première préoccupation* de tout éducateur ou éducatrice et de nous tous, par conséquent, puisque cette responsabilité est forcément le lot de tous et point seulement des « professionnels » de l'enseignement.

L'importance du thème du présent exposé ne saurait, par conséquent, être exagérée. Ce thème est cependant complexe, lui aussi, vous l'entrevoyez à coup sûr.

Nous examinerons à présent comment se pose le défi de l'épanouissement de l'affectivité, les enjeux et les problèmes auxquels on doit faire face la concernant, ainsi que des éléments de solution. Notre exposé se découpera en dix points,

en commençant par les problèmes et les enjeux les plus évidents.

2.1 LE DÉFI CENTRAL

Ce dont il importe de prendre le plus vivement conscience d'entrée de jeu, c'est la très grande indétermination affective de l'enfant au départ. Nous sommes chacune et chacun à la merci des déterminations premières reçues de nos premiers éducateurs pour commencer. Nous le sommes sur le plan cérébral, si je puis dire, et j'y reviendrai, sur le plan intellectuel, culturel et le reste. Mais nous sommes également très indéterminés, de pures ébauches, pour ainsi dire – et c'est ce qu'on oublie plus facilement hélas – *sur le plan affectif aussi*. Le fait fondamental, je le répète, est celui-là.

a. *Le commencement est plus que la moitié du tout*, déclare avec justesse le proverbe grec ancien. Tout indéterminé qu'il soit, le jeune s'avère en revanche, dès la plus petite enfance, extraordinairement doué, il est même en mesure d'apprendre alors davantage que jamais plus tard dans sa vie ; un enfant de trois ou quatre ans peut apprendre avec succès trois langues – systèmes complexes s'il en est – en même temps ; et les enfants sont aptes à mille autres prodiges d'apprentissage.

À partir de onze ans, la plasticité neuronale commence à diminuer, étant du reste inversement proportionnelle à l'âge. Époque merveilleuse de la vie de chacune et de chacun qui sera à jamais perdue si l'on n'a pas su en faire profiter l'enfant à temps. Qui plus est, l'affection naturelle pour les choses et les êtres connus en premier lieu laisse des marques indélébiles.

Il n'empêche que, dans nos sociétés, des centaines de milliers d'enfants pauvres et sans logis sont délaissés, et que même chez les nantis un nombre croissant de jeunes sont sevrés

de l'affection, du respect et de l'attention qui sont les conditions les plus indispensables au développement de l'esprit.

b. Ce qui illustre notre point de manière géniale, *a contrario*, c'est le personnage caricaturé par Charles Dickens dans *Hard Times*, l'éducateur Thomas Gradgrind, dont l'univers est purement factuel – « Facts, facts », clame-t-il –, où il n'y a que mesures et chiffres. Tout de la vie concrète des enfants qu'il a à éduquer – tout de la *vie* tout court, à vrai dire – lui échappe, lui qui se croit le « réaliste » par excellence.

Gradgrind n'est justement, au contraire, pas du tout dans la réalité, puisqu'il ignore l'imagination, la sensibilité, l'écoute, l'affectivité. Il y a là une allégorie de l'utilitarisme économique dominant encore aujourd'hui – avec les désastreuses conséquences que nous évoquons. Dickens décrit avec humour un certain M^r Bounderby comme étant parfaitement semblable à M^r Gradgrind quant à l'absence totale de sentiment : alors qu'ils semblent si proches à cet égard l'un de l'autre, ils s'avèrent en réalité on ne peut plus distants l'un de l'autre puisque cette absence totale de sentiment les referme entièrement sur eux-mêmes.

Les émotions et l'affectivité sont à vrai dire ce qui donne de la couleur à la vie ; l'expérience de la joie, de l'amour et le reste, le fait bien voir. Sans quoi, c'est l'ennui proprement mortel. C'est par le désir que nous éprouvons la réalité, par la faim et la soif que nous avons du bien lui-même et du beau, jamais par le seul intellect abstrait, si merveilleux que l'intellect puisse être par ailleurs. La proposition de Thomas Gradgrind, « La raison est (comme vous le savez) la seule faculté à laquelle doit s'adresser l'éducation » (*Hard Times*, I, chapitre 4), est tout simplement fausse.

c. Seul l'amour personnel reçu dans la première enfance qui peut assurer le développement chez l'enfant de sa vraie estime de soi. Richesse qui prime sur toutes les autres richesses,

la possession de soi fait naître le souci d'exister « qui est ou qui devient souci d'exister pour l'autre, souci d'exister de l'autre¹ » (Barbara Walter). La première expérience des relations personnelles passe par la tendresse, par le sens du toucher. La psychologie des profondeurs nous a rendus plus sensibles aux déviations, aux problèmes de personnalité, aux abîmes où risque d'entraîner toute carence grave d'amour personnel dans l'enfance. Aussi, les dramatiques conséquences du délaissement des enfants ne sauraient-elles trouver d'autre forme de prévention ou d'autre remède que l'amour lui-même².

d. L'amour aussi s'apprend, par l'amour reçu d'abord, qui le premier donne le goût de vivre en donnant un sens à l'existence. « C'est là le fond de la joie d'amour, lorsqu'elle existe : nous sentir justifiés d'exister³ », écrivait Sartre dans une de ses meilleures pages. L'amour déclare : « il est bon que tu existes » ; la haine cherche au contraire l'exclusion, l'élimination, elle est aveugle et homicide. Le désir de reconnaissance, si profond en chaque être humain, trouve sa forme la plus parfaite dans le désir d'être aimé et d'aimer en retour. La reconnaissance ne peut évidemment venir d'une chose. Elle ne peut venir que d'un égal, d'une autre personne. Or nous vivons aujourd'hui de plus en plus entourés d'objets qui se substituent aux personnes, ce qui peut aider à comprendre la détresse de certains jeunes aujourd'hui.

1. Barbara Walter, *La famille peut-elle encore éduquer?*, Toulouse, Érès, 1997, p. 128-129 ; Jean Lacroix, *Force et faiblesses de la famille*, Paris, Seuil, 1957, p. 88.

2. Cf. Bruno Bettelheim, *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance du soi* [1967], trad. Roland Humery, Paris, Gallimard, 1969 ; Alice Miller, *Le Drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai soi* (1979), trad. de l'allemand par B. Dezler et Jeanne Etoré, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 65 ; Andrée Ruffo, *Les Enfants de l'indifférence*, préface d'Alice Miller, Québec, Les Éditions de l'Homme, 1993. Cf. Alice Miller, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*, Paris, Aubier et Montaigne, 1984.

3. Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 439.

Témoignant du « bonheur métamorphosant de la bienveillance et de la compassion », Bertrand Besse-Saige, tétaplégique depuis dix ans, ajoute : « Certes, ce n'est pas à la mode, mais tous les phénomènes de mode sont régis par la peur et le besoin de se sécuriser en groupe, en se protégeant par des stéréotypes qui figent l'évolution vraie⁴. »

e. La découverte du *double bind*, de la « double contrainte », par Gregory Bateson et l'école de Palo Alto, a fait vivement ressortir, de manière inédite, la contingence de notre condition. Le cas exemplaire est celui des mères (ou des familles) qui multiplient les déclarations d'amour et de dévouement, mais qui, chaque fois que leurs enfants répondent à ces avances, les repoussent inconsciemment en faisant preuve, parfois malgré elles, d'une froideur extrême. Voilà l'enfant pris dans l'étau de deux messages contradictoires quant à la réalité vitale par excellence. Le langage d'amour n'a pas de sens, puisque son seul lieu de vérification est l'amour même et que cet enfant ne le trouve pas. Incapable encore de parler, l'enfant n'a alors d'autre issue qu'un dédoublement pathologique. De même, dans la mesure où la société tient un discours (*logos*) que contredit son comportement (*ethos*), elle crée elle-même, à son tour, une situation de double contrainte⁵.

4. Bertrand Besse-Saige, *Le guerrier immobile ou la métamorphose de l'homme blessé*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993. Sur la cécité complète qu'engendre la haine, lire Oscar Wilde, *De Profundis*, dans *Selectéd Letters of Oocar Wilde*, éd. Rupert Hart-Davis, Oxford University Press, 1979, 1989, p. 152-240.

5. Cf. Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine Books, 1972, p. 200-278; René Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1978, p. 316 sq.; Christian Delacampagne, *Antipsychiatrie ou les voies du sacré*, Paris, Grasset, 1974.

C'est que, comme l'écrit dans une très belle page Hans Urs von Balthasar, le je de l'enfant

s'éveille grâce à l'expérience du tu : le sourire de sa mère, par lequel il apprend qu'il est admis, reconnu, aimé dans un milieu inconcevable, déjà réel, protecteur et nourricier : le corps, contre lequel il se blottit, sorte de coussin doux, chaud et nourrissant, est un coussin d'amour, dans lequel il peut s'abriter, parce qu'il y a toujours été abrité. L'éveil de sa conscience est quelque chose de tardif, comparé à ce mystère insondable et antérieur. [...] L'expérience de l'admission dans un milieu englobant et protecteur est, pour toute conscience ultérieure, croissante et adulte, indépassable⁶.

f. Qui plus est, l'éducation à la liberté, à l'éthique, implique l'affectivité dont nous parlons, c'est-à-dire la capacité en chacune et chacun d'être affecté, qui est dans son essence *auto-affection*, capacité en même temps de « se recevoir, de s'éprouver soi-même, d'être affecté par soi⁷ », comme l'a magistralement démontré Michel Henry. Quand je suis triste, je subis ma tristesse, quand je suis joyeux, amoureux, je m'éprouve dans cette joie et en cet amour. Or, justement, cette capacité évolue, bien ou mal, est soumise elle aussi à un apprentissage, dis-je. Certes il y a une disposition innée au départ, plus ou moins grande même, comme pour toutes choses, en nous. Mais cette disposition peut être assassinée, de même que Mozart peut être assassiné, que même un talent musical aussi immense que le sien peut être tué dans l'œuf, nous l'avons rappelé au premier cours en citant Antoine de Saint-Exupéry.

6. Hans Urs von Balthasar, *La Gloire et la Croix*, IV, *Le Domaine de la Métaphysique, Les héritages*, trad. Robert Givord et Henri Engelmann, Paris, Aubier Montaigne, 1983, p. 371.

7. Michel Henry, *L'essence de la manifestation*, Paris, PUF, coll. « Épipiméthée », 1963, 1990, p. 580 et *passim*.

Il faut bien comprendre que le monde lui-même se dévoile d'abord dans l'expérience affective, et nous n'y sommes pas de la même manière selon que nous faisons l'expérience de l'angoisse ou de la joie, par exemple. Notre planète est certes ce lieu concret appelé Terre mais elle est bien plus encore cette seule planète où, toujours, nous habitons, qui est dans notre imagination et dans notre cœur, peuplée de tous ceux et celles que nous aimons ou que nous craignons, dont le visage peut s'être effacé mais dont la présence demeure, et les paroles et le sourire. La planète qui compte pour nous, c'est celle que nous portons en nous, c'est le lieu où l'on a découvert la beauté, l'universel, la fragilité et la puissance de la vie, la tristesse, le désenchantement, l'insensé, la joie, l'amour, la vie du sens se construisant dans une approximation permanente.

g. Ce serait par conséquent une illusion de croire que nos identités personnelles ne se forgeraient qu'en une sorte de monologue solitaire, alors que l'interaction avec d'autres, à coup de dialogues externes et internes, souvent de luttes, est cruciale. La conversation avec tels de nos amis (ou ennemis), avec nos parents certainement, se poursuit en nous jusqu'à la fin de nos vies. Gadamer parle excellemment de « l'entretien illimité que nous sommes ». Découvrir à quel point la constitution de notre moi intime aura été affectée par de telles relations d'échange précises, spéciales, avec autrui, aide à mieux saisir la portée de l'enracinement dans une culture. L'une des principales questions posées par l'ethnologie concerne ce que l'on a appelé justement « l'altérité essentielle ou intime⁸ ».

Nous existons dans la réciprocité, en particulier dans le langage, figure par excellence de la culture. Mes échanges avec l'autre supposent à la fois altérité et parité, notre égalité et notre liberté dans la parole, traits caractéristiques de la justice.

8. Cf. Jürgen Habermas, *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. Rainer Rochlitz, Paris, 1987, p. 185-186, citant H.-G. Gadamer.

Les états affectifs recèlent des intentions dans leur dynamisme intérieur. L'affectivité concentre notre attention sur les valeurs que l'autre fait naître en nous. Il y a une découverte émotive de la valeur de telle personne, par exemple, une présence de l'autre dans l'émotion. Mais une présence à soi-même en même temps. La nostalgie en l'absence de l'être aimé et la joie en sa présence le démontrent.

À l'opposé se situe la forme la plus cruelle d'exclusion, celle que dénonce Amin Maalouf dans son livre *Les Identités meurtrières*. Elle consiste, pour justifier les massacres ou toute autre forme de violence faite à autrui, voire à soi-même, à substituer à l'individu concret l'une de ses appartenances : identité ethnique, nationale, religieuse, etc. Réduire l'identité à une seule appartenance installe les humains « dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelquefois suicidaire », dans une vision biaisée et distordue. Chacune de nos nombreuses appartenances nous relie à un grand nombre de personnes ; mais aucune personne au monde ne partage toutes mes appartenances, ni même une grande partie de celles-ci. « Chaque personne, sans exception aucune, est dotée d'une identité composite » : complexe, unique, irremplaçable, ne se confondant avec aucune autre. Qui plus est, « l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence ». C'est ce concret de la vie de chacune et de chacun qu'occulent les passions destructrices, en substituant aux personnes des étiquettes, sous la caution d'abstractions faisant fi des êtres réels⁹. La pire des cruautés est celle qui va jusqu'à légitimer par des théories, des

9. Cf. Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998 ; Le Livre de poche, 2001, p. 15-46 ; lire en outre Gabriel Marcel, *Les hommes contre l'humain* (1951), nouvelle édition sous la direction de Jeanne Parain-Vial, préface de Paul Ricœur, Paris, Éditions universitaires, 1991, en particulier les chapitres intitulés « Les techniques d'avilissement » (p. 35-53) et « L'esprit d'abstraction, facteur de guerre » (p. 97-102).

idéologies, de prétendues « philosophies », les déviances collectives impliquant un groupe, un peuple, une société. Pensons au racisme, aux guerres ethniques, aux diverses formes d'esclavage, aux injustices sociales, aux tortures. Le mal même, l'horreur absolue, Auschwitz et tout ce qui y ressemble, que nous avons évoqué dans notre introduction, est alors appelé « bien ».

h. Premières applications à l'éducation

On ne saurait exagérer dès lors l'importance de la première enfance, où se forge le caractère, où se détermine l'affectivité. Les Anciens, Platon et Aristote en tête, constataient déjà à juste titre que dans tous les domaines nous nous attachons davantage à ce que nous avons connu en premier.

Jean Lacroix l'a fort bien dit : « Ce que la famille transmet, c'est elle-même¹⁰. » « Seul un être moral peut vivre en société et la famille est d'abord ce qui moralise l'individu. Le tort de la plupart de ceux qui traitent d'éducation est de ne pas remonter à l'ontologie qui la fonde : ce ne sont pas les parents qui éduquent, mais, à travers eux, la famille¹¹. »

Je pense que c'est sous ce jour d'abord qu'on doit voir le caractère fondamental de la famille. Cette ébauche initiale, l'être de possibilités infinies que nous sommes tous au départ, est une « première cristallisation de l'amour familial¹² ». Ce que nous venons de résumer implique que *cet être ne peut devenir ce qu'il est* sans l'approfondissement de *ses relations avec autrui*, à commencer par ses proches, sans le développement de sa vraie

10. Jean Lacroix, *Force et faiblesses de la famille*, Paris, Seuil, 1957, p. 77-109.

11. *Ibid.*, p. 78-79.

12. *Ibid.*, p. 79-80.

estime de soi, de *la confiance en soi* que seul l'amour personnel reçu dans la première enfance peut assurer¹³.

L'éducation du corps, mais celle du désir encore davantage, précède manifestement celle de la raison. Et, répétons-le, l'affectivité concerne notre être tout entier. De là, comme nous le verrons, la place essentielle des beaux-arts, de la musique en particulier, dans l'éducation. Le beau précède la raison, laissait entendre déjà Platon. De même d'ailleurs le plaisir et la douleur, que Platon appelait avec justesse les deux conseillers opposés, aveugles, que nous avons tous au dedans de nous-mêmes¹⁴. « [...] Le plaisir, l'amitié, la douleur, la haine naissent comme il faut dans les âmes avant l'éveil de la raison¹⁵. » Aussi importe-t-il au plus haut degré que l'enfant prenne plaisir en des activités, des jeux par exemple, qui lui feront aimer ce qui sera bon pour lui plus tard.

CONCLUSION

C'est assez dire que l'enfant a besoin de beaucoup de soin et d'attention. Un « beaucoup » qualitatif plus encore que quantitatif, bien entendu. Voici un extrait d'une page remarquable du biologiste contemporain Christian de Duve :

Les connaissances récemment acquises sur le développement du cerveau sont d'une importance capitale et devraient être martelées aux oreilles de tous les futurs parents. La manière dont vous traitez vos enfants façonne littéralement leur cerveau. Si vous voulez qu'ils développent un réseau neuronal riche, qui est la condition d'une riche personnalité, vous devez leur parler dès la naissance, leur chanter des chansons, les caresser, attirer leur attention visuelle, leur donner des jouets aux formes et couleurs diverses ; en somme, vous devez leur

13. Voir en outre Alice Miller, *Le drame de l'enfant doué*, *op. cit.*, et Anthony Storr, *The Dynamics of Creation* [1972], 1993.

14. Cf. Platon, *Lois*, I, 644 c.

15. Platon, *Lois*, II, 653 b, trad. E. des Places.

apporter une multitude de stimulations sensorielles grâce auxquelles ils pourront construire les innombrables circuits neuronaux qui sous-tendent l'épanouissement de la vie mentale. Priver un enfant de telles stimulations revient à enrayer définitivement son développement psychique, comme l'atteste l'étude de nombreux cas. Ce que nous *pouvons* faire est inscrit dans nos gènes. Ce que nous *faisons* de nos potentialités dépend de notre environnement, particulièrement durant les années cruciales de la petite enfance. Voilà la leçon que nous enseigne la neurobiologie moderne à propos de la fameuse controverse entre l'inné et l'acquis¹⁶.

Nous y reviendrons, mais notons tout de suite que le sport, le développement des habiletés manuelles, l'entraînement du regard, de l'écoute, doivent être favorisés aussi. On a maintes fois fait observer – déjà Aldous Huxley l'a fait il y a plus de trente ans – que la technologie favorise une paresse et un endormissement des facultés du corps. C'est très grave, car tout passe d'une certaine manière par l'attention, l'esprit alerte, l'œil exercé, observateur.

Mais il n'empêche que, dans le monde sensible, ce qui contribue de façon marquée à donner un sens à la vie, et à éduquer l'affectivité, c'est le beau. Aussi les arts du beau sont-ils beaucoup plus importants que la science et la technique, pour la vie humaine. Et parmi les arts, la « musique avant toute chose¹⁷ », pour reprendre les mots de Verlaine dans un autre contexte. Ce sera l'objet de notre prochaine leçon.

16. Christian de Duve, *Poussière de vie. Une histoire du vivant*, traduit de l'anglais par Anne Bucher et Jean-Matthieu Luccioni, Paris, Fayard, 1996, p. 401.

17. Paul Verlaine, *Art poétique*, dans *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1951, p. 206.

3

DE LA MUSIQUE AVANT TOUTE CHOSE

D'où vient que les jeunes soient si amateurs de musique, jusqu'à aduler les chanteurs pop et le reste ? Il y a de bonnes chances que cela soit dû à l'affinité profonde de la musique avec l'affectivité, ce qui explique du même coup la place dominante qu'elle est appelée à jouer dans l'éducation.

C'est par les mots « De la musique avant toute chose », que s'ouvrait, on s'en souvient, le poème de Paul Verlaine intitulé *Art poétique*¹. La formule est devenue par la suite un mot d'ordre de la poésie symboliste, puis elle a fait fortune. Mais mon but à présent est bien plutôt de prendre ces mots à la lettre et de voir en quel sens on pourrait avancer que, dans l'expérience humaine, la musique vient vraiment avant toute chose. Le thème est immense et il n'est donc pas possible d'y rendre justice en quelques mots. Je tenterai néanmoins de regrouper un certain nombre de raisons pour lesquelles la

1. Paul Verlaine, *Art poétique*, dans *Jadis et naguère*, dans *Œuvres poétiques complètes*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1951, p. 206-207.

musique doit occuper une première place, sous trois chefs :
1. *L'affectivité* ; 2. *La quête de sens* ; 3. *L'éducation*.

3.1 L'AFFECTIVITÉ

Que certains des traits les plus profonds de la subjectivité humaine ne soient portés au jour que par la musique, que cette même subjectivité soit elle-même émue avant tout par la musique, et en outre profondément marquée, *formée* par elle, se comprend sans peine dès qu'on a pris conscience du degré d'intimité, d'immanence à soi, que nous vaut notre affectivité, et du caractère profondément dynamique de cette dernière, comme nous avons commencé à l'entrevoir dans le cours précédent. On comprend que la musique ait pu être déclarée « le mystère suprême des sciences de l'homme » (Claude Lévi-Strauss), quand on a entrevu à quel point notre vie affective lui ressemble.

On est en effet frappé par l'immédiateté de la musique, par son caractère « existentiel ». « Par une irruption massive la musique s'installe dans notre intimité et semble y élire domicile », écrivait Vladimir Jankélévitch, faisant écho au propos de Platon, dans la *République* (410 d) : « [...] elle pénètre à l'intérieur de l'âme et s'empare d'elle de la façon la plus énergique ». La culture musicale est d'une excellence d'autant plus souveraine qu'elle fait l'économie de la représentation. Schopenhauer observait avec profondeur que la musique « est l'expression directe de la volonté elle-même. De là provient l'action immédiate exercée par elle sur la volonté, c'est-à-dire sur les sentiments, les passions et les émotions de l'auditeur, qu'elle n'a pas de peine à exalter et à transformer. » Selon Hegel, sa tâche est de faire résonner « la manière dont le Soi le plus intérieur est mêlé en lui-même [...]. Ce qu'elle sollicite est l'ultime intériorité subjective comme telle ; elle est l'art de

l'être intime qui s'adresse immédiatement à l'être intime lui-même². »

Au moins deux manifestations de l'intériorité sont évidentes : d'abord la signification intelligible des choses que nous « saisissons », non pas sur la table au moyen de nos mains, mais en nous. « Ah, je vois ! », disons-nous, lorsqu'on nous explique quelque chose. Grâce à quoi voyons-nous ? Évidemment pas avec les yeux du corps. La seconde façon consiste à exprimer des réalités en les faisant *vivre* dans l'âme. Non plus abstraitement, en des universaux comme ceux de la pensée, mais concrètement, reproduisant leur temporalité propre. Les émotions ne sont pas statiques, elles sont des mouvements, des « motions ». Le meilleur « traité » des passions est à cet égard la musique – « the music of men's lives », « la musique des vies humaines » (Shakespeare, *Richard II*, V, 5, 44). Tristesse, douleurs, angoisses, soucis, sérénité, joie, allégresse, adoration, prière, amour, tous ces mouvements de l'âme renaissent en nous grâce à elle, avec d'infinies nuances ; ces dimensions essentielles de notre être intime nous sont en quelque sorte révélées en leur vie même. Chaque modalité affective s'y exprime d'une manière originale, elle éclaire le rapport obscur de la subjectivité à elle-même en y découvrant les configurations variées de sa présence à elle-même, la gamme et le registre de l'affectivité. Épanchement libre de la passion et de l'imagination qui élève l'âme, en lui permettant de se distancer d'elle-même pour mieux saisir son être le plus profond, en son dynamisme même, la musique est on ne peut plus essentielle à la connaissance de soi.

2. Vladimir Jankélévitch, *La Musique et l'ineffable*, Paris, Seuil, 1983, p. 7 ; Arthur Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, Supplément au livre troisième, chap. XXXIX, trad. A. Bureau, revue et corrigée par Richard Roos, Paris, PUF, 1966, 1978, p. 1189. G.W.F. Hegel, *Cours d'esthétique I-III* (Édition Hotho), trad. Jean-Pierre Lefebvre et Veronika von Schenck, Paris, Aubier, 1995-1997, vol. III, p. 123.

Le mot *mousikê* évoque le Festival des muses dans la mythologie grecque, signifiant l'inspiration de tous les arts, tous conviés à la célébration, spécialement le chant poétique. Par tous les arts, mais d'abord par la musique, l'être humain chante l'acceptation amoureuse de la splendeur du monde, de la grâce du don de beauté. La fête, la jubilation, la supplication, l'indicible et l'amour trouvent en elle une expression qu'ils ne sauraient trouver ailleurs – *cantare amantis est* (saint Augustin) ; « if music be the food of love, play on ; / Give me excess of it [...] » (Shakespeare, *Twelfth Night*, I, 1, 1-2).

Peu ont su avec autant de profondeur que Hegel expliquer l'effet sur nous de la musique, grâce à l'ouïe, notre sens le plus sublime à son avis. Il y a en nous à tout instant une vie latente des sons. Le fait central à prendre en compte est que le son s'anéantit aussitôt après avoir surgi. Il fournit ainsi à la musique les matériaux qui lui permettront de manifester la subjectivité intérieure, l'intériorité pure. Les arts plastiques (la peinture, par exemple) laissent leur mode d'expression extérieur « subsister en toute liberté et indépendance ». Le tableau que je contemple est pour ainsi dire dehors, totalement distinct de moi (ce qui ne s'applique toutefois pas de la même manière au cas de la peinture « abstraite »). L'extériorisation de la musique n'aboutit point, en revanche, à une objectivité permanente dans l'espace : la musique « n'est portée que par l'intériorité subjective et n'existe que pour elle et par elle ». L'extériorisation ici disparaît aussitôt apparue. Dès que l'oreille a perçu le son, il s'éteint ; « l'impression produite par lui s'intériorise aussitôt ; les sons ne trouvent leur écho qu'au plus profond de l'âme, atteinte et remuée dans sa subjectivité idéale ».

L'âme « est habituée à vivre dans l'intériorité et la profondeur insondable des sentiments ». L'expression musicale ayant pour contenu « l'intériorité elle-même, le fond et le sens les plus intimes de la chose et du sentiment, du fait aussi qu'au

lieu de procéder à la formation de figures spatiales, elle a pour élément le son périssable et évanescent, elle communique ses mouvements au siège le plus profond de la vie de l'âme. Elle s'empare aussi de la conscience qui ne s'oppose plus à aucun objet et qui, ayant perdu sa liberté, se laisse emporter par le flot irrésistible des sons. » Aussi, « la puissance de la musique est une puissance *élémentaire*, en ce sens qu'elle réside dans l'élément même où cet art évolue, c'est-à-dire dans le son ». L'instrument le plus libre et, par sa sonorité, le plus parfait, reste la voix humaine, qui « réunit les propriétés de tous les instruments ». Mais surtout elle « se laisse percevoir comme la résonance de l'âme elle-même », au point que « dans le chant c'est à travers son propre corps que l'âme retentit³ ». Paul Ricœur ajoute aujourd'hui : « Lorsque nous écoutons telle musique, nous entrons dans une région de l'âme qui ne peut être explorée autrement que par l'audition de *cette* pièce. Chaque œuvre est authentiquement une modalité d'âme, une modulation d'âme⁴. »

3.2 LA QUÊTE DE SENS

George Steiner va plus loin encore : « La musique *signifie*. Elle regorge de significations qui ne sauraient se traduire dans des structures logiques ni dans des mots. » Mais que signifie-t-elle ? Une énergie tangible que la logique et la parole ne peuvent exprimer, une source et une fin qui « dépassent l'entendement humain », une « logique du sens différente de celle de la raison ». Elle est affaire de joie, de tristesse aussi, d'amour surtout. « La musique met notre être d'homme ou de femme en contact avec ce qui transcende le dicible, ce qui dépasse

3. Nous citons cette fois des extraits de la traduction de S. Jankélévitch, dans G.W.F. Hegel, *Esthétique*, tome III, 1^{re} Partie, Paris, Aubier, 1944, p. 307-330.

4. Paul Ricœur, *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris, Calmann-Lévy, 1995, p. 261-262.

l'analysable [...]. Les sens du sens de la musique sont transcendants. » Il n'y a pas à s'étonner que, « pour de nombreux êtres humains, la religion est devenue la musique en laquelle ils croient. Dans les extases du pop et du rock, ce rapport est aigu⁵. »

En un mot, la musique est médiatrice de sens pour autant qu'elle est, dans son déploiement même, mouvement vers du sens. Un sens toujours imminent qui jamais ne se révèle pleinement. Pour Borges, « tous les arts aspirent à la condition de la musique. La musique, les états de félicité, la mythologie, les visages travaillés par le temps, certains crépuscules et certains lieux veulent nous dire quelque chose, ou nous l'ont dit, et nous n'aurions pas dû le laisser perdre, ou sont sur le point de le dire ; cette imminence d'une révélation, qui ne se produit pas, c'est peut-être cela le fait esthétique⁶. »

La musique nous fait en outre vivre à neuf le temps. Le son s'évanouit, comme chaque instant de la vie, mais dans l'écoute d'une mélodie il est conservé par la mémoire ; l'attente du son à venir, et qui n'est pas encore, en fait tout autant partie, de même que l'attention au présent pourtant perpétuellement autre. Le temps s'y retrouve en somme sous une forme ordonnée, s'évanouissant et se conservant à la fois, dans un dépassement continu. Rien, en musique, ne reste isolé, « chaque détail ne devient ce qu'il est que par le lien qui le rattache – concrètement – à ce qui l'entoure et – par l'esprit – à ce qui est loin de lui : par le souvenir et l'attente » (Adorno). On le voit, cet art du temps qu'est la musique est spécialement adapté à donner à l'affectivité, si impossible qu'il soit de la représenter, une existence néanmoins concrète et significative,

5. George Steiner, *Réelles présences. Les arts du sens*, trad. Michel R. de Pauw, Paris, Gallimard, 1991, p. 258-260.

6. George Steiner, *Réelles présences*, p. 258, 210 ; Jorge Luis Borges, « La muraille et les livres », dans *Enquêtes*, trad. Paul et Sylvia Bénichou (légèrement modifiée), Paris, Gallimard, 1967, coll. « Folio », 1992, p. 18-19.

grâce au matériau privilégié qu'est le son⁷. Voilà l'affectivité désormais comblée de sens.

Le maître entre tous ici est saint Augustin, comme il ressort des trois tomes de l'étude remarquable de Paul Ricœur, *Temps et récit* ; en particulier le « joyau du trésor » (*Confessions*, XI, xxviii, 38), suivant l'expression de Ricœur, qui dit avoir construit tout son ouvrage autour de ce joyau. Augustin y fait appel au chant récité par cœur afin de tenter de cerner le mystère du temps. Car le temps semble de prime abord constitué d'inexistants, puisque ce qui est passé n'est plus, ce qui est à venir n'est pas encore, et le présent est toujours autre, insaisissable. Augustin constate que la mémoire, l'attention, et l'attente – c'est-à-dire les trois tensions de l'âme concordant à constituer le temps sous sa seule forme achevée, celle donc de la conscience, de l'âme – sont toutes trois essentielles à l'expérience de la mélodie. Il démontre que l'extension du temps est en réalité une distension de l'âme en un triple présent : le présent du futur, le présent du passé et le présent du présent – en une triple discordance, par conséquent. Voici le joyau :

Je me prépare à chanter un chant que je connais. Avant que je commence, mon attente se tend vers l'ensemble de ce chant ; mais, quand j'ai commencé, à mesure que les éléments prélevés de mon attente deviennent du passé, ma mémoire se tend vers eux à son tour ; et les forces vives de mon activité sont distendues, vers la mémoire à cause de ce que j'ai dit, et vers l'attente à cause de ce que je vais dire. Néanmoins mon attention est là, présente ; et c'est par elle que transite ce qui était futur pour devenir passé. Plus cette action avance, avance [*agitur et agitur*], plus s'abrège l'attente et s'allonge la mémoire, jusqu'à

7. G.W.F. Hegel, *Cours d'esthétique III*, p. 124 ; George Steiner, *Réelles présences*, p. 48 ; Theodor W. Adorno, *Quasi una fantasia*, trad. Jean-Louis Leleu, Paris, Gallimard, 1982, p. 7.

ce que l'attente tout entière soit épuisée, quand l'action tout entière est finie et a passé dans la mémoire.

Or, pour Augustin, cet exemple du chant sert également de paradigme pour d'autres actions « dans lesquelles l'âme en se tendant souffre de distension » (Ricœur). Augustin ajoute donc : « Ce qui se produit pour le chant tout entier se produit pour chacune de ses parties et pour chacune de ses syllabes ; cela se produit pour une action plus ample, dont ce chant n'est peut-être qu'une petite partie ; cela se produit pour la vie entière de l'homme, dont les parties sont toutes les actions de l'homme ; cela se produit pour la série entière des siècles vécus par les enfants des hommes, dont les parties sont toutes les vies des hommes. » On pressent ainsi la puissance du paradigme musical, d'allure pourtant bien modeste au départ⁸.

La dimension intellectuelle extraordinaire de la musique, sa dimension architecturale si évidente chez un Jean-Sébastien Bach, ne laisse pas en outre d'étonner. Elle ressort en particulier de la saisie simultanée des contraires, un propre de l'intelligence, dans la consonance et le contrepoint, par exemple. Ses fondements mathématiques fascinaient déjà les Pythagoriciens, qui ont découvert l'octave (*harmonia*, en grec, fait référence en premier lieu à l'octave), la quarte et la quinte, contribuant à faire de la musique une « arithmétique secrète de l'âme qui ne sait pas qu'elle est en train de compter » (Leibniz). Nous ne cessons, souvent inconsciemment, de mettre de l'ordre dans l'expérience (en fredonnant des airs, par exemple). L'identité du moi à travers l'évanescence du son et du temps est respectée et exprimée, assurée, par la *mesure*. Les intervalles du temps sont ainsi ramenés à un nombre concret et, par un retour constant, à une unité déterminée, à

8. Saint Augustin, *Confessions*, XI, xxviii, 38, trad. É. Tréhorel et G. Bouissou, Paris, Desclée de Brouwer (Bibliothèque augustinienne, XIV), 1962, p. 337, et Paul Ricœur, *Temps et récit*, t. I, Paris, Seuil, 1983, chap. I : « Les apories de l'expérience du temps », p. 19-53.

l'instar de la propre unité du moi au sein de l'incommensurable diversité de l'expérience. Les mouvements du corps, la danse et le ballet, rendent plus manifestes encore l'emprise de la musique sur toute notre personne.

3.3 LA MUSIQUE ET L'ÉDUCATION

Rien d'étonnant dès lors à ce que les Anciens, Platon et Aristote en tête, aient accordé la toute première place à la musique dans la formation des jeunes – pour un triple motif : l'éducation des passions, ses vertus thérapeutiques (« cathartiques »), et la forme, le sens, qu'elle donne au loisir. Son influence sur le caractère moral est un thème récurrent. « Pourquoi, demande l'auteur de la section XIX des *Problèmes*, la sensation auditive est-elle la seule à avoir un caractère moral ? En effet, même exécuté sans paroles, un air a néanmoins un caractère moral. » Une part de sa réponse consiste à noter que « les mouvements qui accompagnent les sensations auditives entraînent à l'action, et les actions révèlent l'état moral ». Comment comprendre cela ? Ce sera plus clair dans quelques minutes, lorsque nous parlerons d'« imitations ». On sait en outre combien l'importance de la musique dans l'éducation dès la première enfance est réaffirmée avec vigueur aujourd'hui⁹.

C'est que, pour être désiré, le bien doit être perçu, reconnu comme désirable. La lumière du beau précède en ce sens celle de la raison. Il en va également, comme on l'a vu dans la deuxième leçon, du plaisir et de la douleur, ces deux conseillers opposés, aveugles, que nous avons tous au-dedans de nous-mêmes très tôt dans nos vies, tant et si bien que même

9. Aristote [ou pseudo-Aristote], *Problèmes*, XIX, 27, trad. Pierre Louis, Paris, Belles Lettres, 1993. Cf. Platon, *République*, III, 401 d sq. ; *Lois*, II, 653 a sq. ; Aristote, *Politique*, VIII, ch. 3 à 7 ; cf. Anthony Storr, *Music and the Mind*, New York, Free Press, 1992, p. 42-45.

l'amitié et la haine naissent en nous « avant l'éveil de la raison », comme le notait avec profondeur Platon dans le passage déjà cité¹⁰. Il importe au plus haut degré que l'enfant prenne plaisir en des activités, des jeux par exemple, qui lui feront aimer ce qui sera bon pour lui plus tard. Si on a depuis longtemps considéré les arts comme le berceau de l'éthique, c'est que le goût de l'harmonie, de l'élégance même, cause un désir d'ordre intérieur. Sans aller jusqu'à la thèse extrême de Schiller, pour qui l'idéal d'humanité ne pouvait être engendré que par la beauté, on voit sans peine qu'un tel climat favorise l'épanouissement moral, même si la beauté n'assure pas d'emblée la bonté, ni l'esthétique l'éthique.

Aristote insiste à diverses reprises sur la joie qu'on reçoit de la musique, qui, « disons-nous tous, compte parmi les plus grands plaisirs » (*Politique*, VIII, 4, 1339 b 20). Tout comme la gymnastique donne au corps une certaine forme, « la musique peut, elle aussi, façonner le caractère d'une certaine manière, en habituant à pouvoir goûter de vraies joies » (1339 a 23-25). Son influence sur le caractère moral et sur l'âme est claire, selon lui. Puisque la musique suscite en nous l'enthousiasme, qui est « un état affectif du caractère de l'âme » (1340 a 10-12), et que la vertu « consiste à éprouver à juste titre de la joie, de l'amour ou de la haine, rien évidemment n'est plus nécessaire à apprendre et à rendre habituel que de porter des jugements justes et de trouver sa joie dans des mœurs honnêtes et dans de belles actions » (1340 a 15-18). « C'est dans les rythmes et les mélodies surtout qu'on trouve des imitations très proches de la nature réelle de la colère, de la douceur, et aussi du courage et de la tempérance, et de tous leurs contraires, et des autres qualités morales (cela, les faits le montrent clairement : à entendre de telles imitations, on change d'état d'âme). Et l'habitude d'éprouver de la douleur ou de la

10. Cf. Platon, *Les Lois*, I, 644 c et II, 653 b, trad. E. des Places.

joie à de telles similitudes est bien proche de ce qu'on ressent de même en face de la réalité » (1340 a 18-25).

Le sens d'« imitations » ici renvoie à la proposition bien connue, « L'art imite la nature ». Cette proposition ne doit pas être entendue en un sens naïf, comme s'il s'agissait d'une copie. Pour faire court, je dirais plutôt « L'art obéit à la nature ». Un gant, par exemple, doit s'adapter à la forme d'une main, un chapeau à celle d'une tête. Semblablement, pour avoir effet sur nous, la musique doit s'adapter aux formes des passions en nous. Autrement elle ne saurait nous émouvoir. De même que le gant révèle la main, la musique donne figure aux passions humaines.

Ce qui précède montre à l'évidence, pour Aristote, les bienfaits de la musique dans l'éducation (cf. 1340 b 11-17). La raison en est claire, encore une fois : « il paraît y avoir en nous quelque affinité (*suggeneia*) avec les harmonies et les rythmes », à telle enseigne que certains Pythagoriciens pensaient que l'âme *est* une harmonie (1340 b 17-19).

On aurait au reste bien tort d'isoler, à ce sujet, les Grecs. Car il n'existe pas, à notre connaissance, de tradition de sagesse qui n'ait dit substantiellement la même chose. Dans le *Li-Ki* confucéen, on lit : « Le propre de la musique est de sonder la source des sentiments et de découvrir ce qui doit être corrigé [...]. Quand on permet à la musique d'exercer sur la vie intérieure l'action ordonnatrice qui lui est propre, elle fortifie dans l'âme les sentiments paisibles, droits, honnêtes, sincères. Quand y règne cet ordre, on goûte alors la joie. » Le magnifique traité d'Al-Fârâbî sur la musique explique que « l'homme, et tout animal doué de voix, selon qu'il est dans la joie ou sous l'empire de la douleur, émet des sons spéciaux », exprimant la tristesse, la tendresse, la colère ; or « inversement, ces sons, ces notes feront naître chez l'auditeur ces mêmes passions, ces

mêmes états d'âme, pourront les exalter, les effacer ou les apaiser¹¹ ».

Pourquoi donc, demande aujourd'hui Anthony Storr, l'oreille est-elle si profondément associée à l'émotion et à nos relations avec autrui ? Serait-ce que, au commencement de la vie, nous entendons avant même de voir ? Notre première expérience d'entendre a lieu dans le sein maternel, bien avant notre saut dans le dangereux monde. Selon David Burrows, « un enfant qui n'est pas encore né peut tressaillir dans le sein maternel au son d'une porte fermée en claquant. La riche et chaude cacophonie du sein maternel a été enregistrée : le battement de cœur de la mère et sa respiration comptent parmi les premiers indices qu'ont les bébés de l'existence d'un monde au-delà de leur propre peau. » Les Grecs, Platon et Aristote les premiers, répète Anthony Storr, ont eu raison de soutenir que la musique est un instrument puissant d'éducation qui peut être utilisé à mauvais comme à bon escient. « Je ne serais pas surpris d'apprendre, ajoute Storr, que l'exposition à une musique qui ait une structure raisonnablement complexe facilite l'établissement de circuits neuronaux qui améliorent les fonctions cérébrales. » Quoi qu'il en soit, « nous devrions nous assurer qu'à tous en notre société l'occasion soit donnée de profiter d'une gamme étendue de musiques de différents genres¹² ».

La voix humaine est chaque fois à ce point unique qu'elle rend immédiatement présente, sentie et pressentie, telle personne et nulle autre. Dans le chant, l'âme tire les sons de son corps même, pour ainsi dire, plutôt que de corps étrangers comme dans la musique instrumentale. « Le chant est simultanément la

11. Al-Fârâbî, « Grand traité de la musique », Livres I et II, dans Rodolphe d'Erlanger, *La musique arabe*, tome premier, Paris, Geuthner, 1930, p. 13-14.

12. David Burrows, *Sound, Speech and Music*, Amherst University of Massachusetts Press, 1990, p. 17 ; Anthony Storr, *Music and the Mind*, p. 26-27, 45-46, 48.

plus charnelle et la plus spirituelle des réalités » remarque George Steiner. « La racine de la musique est le chant », écrit le grand compositeur hongrois Zoltan Kodaly, dans un article consacré à l'initiation de l'enfant à la musique. Aussi la pratique active du chant demeure-t-elle le moyen le meilleur et le plus accessible d'arriver à connaître et à apprécier la musique. Les éléments rythmiques et mélodiques les plus simples « doivent être introduits à travers le jeu ». L'éducation qu'offre la musique aide les jeunes à « distinguer le vrai du faux, le bon du mauvais ». Comme Schumann, Kodaly voit dans la musique une « “nourriture spirituelle” indispensable au développement harmonieux et équilibré de l'enfant, sans quoi l'enfant souffre d'anémie spirituelle, c'est-à-dire d'un appauvrissement de la sensibilité, d'une atrophie de l'imagination, d'une régression de la subtilité intellectuelle et d'une perte du sens de la responsabilité ». Contre le « poison » d'une musique pourrie dès son jeune âge, tout remède ultérieur s'avère inefficace¹⁵.

Chanter est avant tout émettre et entendre des sons. Nous éprouvons alors notre corps de l'intérieur comme source de sons, mais aussi pour ainsi dire à distance. Il s'ensuit un double rapport au corps, bien perçu par Maine de Biran : lorsque l'individu « exerce avec intention l'organe vocal, son moi semble se diviser en deux personnes distinctes qui se correspondent : l'un parle, l'autre écoute ». C'est ce qui semble inciter l'enfant, très tôt, à jouer avec les sons. « L'enfant [écrit Gabor Csepregi] se sert de ses propres expressions vocales pour “inventer” l'un de ses premiers jeux d'adaptation et de relations réciproques. Lorsqu'il se met à expérimenter avec sa propre voix, il perçoit les sons émis comme des “invitations” à produire d'autres sons. Tout comme les mouvements de sa main, les sons deviennent pour lui des objets ludiques, riches

15. George Steiner, *Errata. Récit d'une pensée*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Gallimard, 1998, p. 97 ; Gabor Csepregi, *Sur la signification actuelle de l'éducation musicale selon Kodály*, *Studia Musicologica* 34, 1992, p. 153-165.

en possibilités sensori-motrices. » La musique absorbe celles et ceux qui jouent et qui écoutent dans une expérience où les séparations et les oppositions tendent à disparaître, et au sein de laquelle naît spontanément la convivialité. Elle offre la double joie de la création et de la détente.

Or, comme l'a si justement marqué R.L. Stevenson, manquer la joie, c'est tout manquer¹⁴.

14. Maine de Biran, *Influence de l'habitude sur la faculté de penser*, Paris, Presses universitaires de France, 1954, p. 120; Gabor Csepregi, *Le corps sonore : pour une phénoménologie du chant*, dans L.-P. Bordeleau et S. Charles (dir.), « Corps et science : enjeux culturels et philosophiques », Montréal, Liber, 1999, p. 108; Anthony Storr, *op. cit.*, p. 124 sq.; Robert Louis Stevenson, « Les porteurs de lanterne », dans *Essais sur l'art et la fiction*, trad. France-Marie Watkins et Michel Le Bris, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1992, p. 58.

L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Nous venons de parler de la place capitale de la musique dans la formation des personnes, dès la plus tendre enfance. Cependant, l'éducation des enfants comporte bien plus que cela, on s'en doute assez. C'est de cette éducation des enfants envisagée dans sa globalité que nous traiterons aujourd'hui. L'importance de ce thème saute aux yeux, et j'ai d'ailleurs marqué à diverses reprises dans les cours précédents le caractère si déterminant de la première enfance. Ce sera plus clair encore à la fin du présent cours, du moins je l'espère.

4.1 RAPPELS

Les Anciens comme les Modernes ont d'emblée accordé la première importance à l'éducation des enfants. Le remarquable essai attribué à Plutarque, *De l'éducation des enfants*, si souvent publié et republié au cours de l'histoire, a joué un rôle fondamental à la Renaissance. Les distinctions initiales, désormais familières à tous, entre « nature » (*phusis*), « raison » (*logos*) et « habitude » (*ethos*), de même que l'accent sur « l'acquisition

de connaissances » (*mathêsis*) et sur « l'exercice », ou « entraînement » (*askêsis*), remontent aux Présocratiques et, expressément, à Protagoras; Cicéron les avaient reprises, puis elles furent intégrées à nouveau en bloc, plus tard, par les éducateurs modernes.

Particulièrement frappante est l'insistance sur le rôle de l'habitude et de l'exercice comme moyen d'éducation, qui est un lieu commun de toutes les écoles hellénistiques après Platon. « Le caractère (*êthos*) est une habitude qui se prolonge » (2 F-3 A), déclare Plutarque, à la suite d'Aristote (*Éthique à Nicomaque*, II, 1, 1103 a 17-18). Trois choses sont essentielles à l'éducation morale comme à l'enseignement des arts et des sciences : la nature (*phusis*), la raison (*logos*) et l'habitude (*ethos*). Sans l'apprentissage, la nature est aveugle, dit-il, cependant que l'apprentissage sans la nature est imparfait, et la pratique sans les deux ne donne rien. L'analogie est celle de l'agriculture : il y faut un bon sol (la nature humaine), un bon cultivateur (l'éducateur) et de la bonne semence (les conseils, l'exemple et l'instruction transmise par le verbe oral).

Quand les trois conditions sont remplies, le résultat est extraordinaire. Pour peu qu'une nature moins douée reçoive le soin, l'instruction et la formation qu'il faut, ses lacunes naturelles peuvent être compensées en partie. Mais la nature la plus riche est gaspillée quand on la néglige. C'est pourquoi l'art de l'éducation est indispensable. Ce qu'on peut tirer de la nature par l'effort devient plus fort que la nature elle-même. Un bon sol est stérile s'il n'est pas retourné et cultivé – voire meilleur il est, pire il deviendra : négligée, une terre « retourne à la friche et, plus grandes sont ses qualités naturelles, plus elle s'abîme si par négligence on la laisse inculte » (2 C-3 B). L'exercice physique et l'entraînement des animaux prouvent que la nature peut être éduquée. L'important est de commencer au bon moment. Le meilleur moment, c'est l'enfance, quand la nature est souple, « plastique » (*euplaston*, 3 E), et qu'elle

absorbe bien, pour le conserver ensuite, ce qu'elle reçoit¹. Aristote avait insisté sur l'importance de contracter dès la plus tendre enfance telle ou telle habitude, donnant raison à Héraclite d'avoir fortement marqué la difficulté de la vertu².

John Locke aura de belles pages sur ce même point : « même des impressions légères [écrit-il], presque insensibles, quand elles ont été reçues dès la plus tendre enfance, ont des conséquences importantes et durables » et « il en est de ces premières impressions comme des sources de certaines rivières : il suffit à la main de l'homme d'un petit effort pour détourner leurs dociles eaux en différents canaux qui la dirigent dans des sens opposés : de sorte que, selon la direction qui leur a été imprimée dans leur source, ces rivières suivent différents cours et finissent par aboutir dans des contrées fort éloignées les unes des autres ». Kant et Fichte auront, un siècle plus tard, des formules célèbres : « L'homme ne devient homme que par l'éducation » (Kant) ; « Tous les individus doivent nécessairement être éduqués à être des hommes, faute de quoi

1. Cf. Werner Jaeger, *Paidéia. The Ideals of Greek Culture*, trad. Gilbert Highet, Oxford University Press (1939, 1945), 2nd ed., 1986, I, p. 311-314 ; Plutarque (ou Pseudo-Plutarque), *De liberis educandis*, 2 A 3 B, *op. cit.*, p. 35-38, et Notes complémentaires, p. 147-148 ; Protagoras, DK 80 B 3 ; Platon, *Protagoras*, 320 c sq. ; Cicéron, *Tusculanes*, II, 4, 13. Pour *euplaston*, cf. Platon, *République*, II, 377 b et la note correspondante de Georges Leroux : « Tout le vocabulaire platonicien de l'éducation est influencé par cette image de la plasticité de l'âme, où former signifie d'abord façonner, modeler (377 c : *plattēin tas psuchas*). Dans la jeunesse, l'empreinte est ineffaçable et immuable (*duwéknipta te kai ametastata*, 378 e 1) » (Platon, *République*, trad. et présentation par Georges Leroux, Paris, GF-Flammarion, 2002, p. 561). Autour du thème nature-culture en rapport avec l'éducation, voir en outre l'étude fouillée de Jacques Ulmann, *La nature et l'éducation*, Paris, Klincksieck, 1987.

2. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II, 1, 1103 b 23-25 et II, 2, 1105 a 7-10 ; Héraclite, DK 22 B 85 : Aristote renvoie à ce propos d'Héraclite à deux autres reprises : *Éthique à Eudème*, II, 7, 1221 b 3, et *Politique*, V, 11, 1315 a 30 ; voir Marcel Conche, Héraclite, *Fragments*, Paris, PUF, coll. Epiméthée, 1986, p. 353 : « La leçon héraclitéenne est claire : il est difficile de combattre le *thymos* lorsqu'il se déploie en colère vigoureuse ; il faut donc le maîtriser et le contrôler avant, lorsqu'il est encore à l'état virtuel (le "cœur", siège ou principe). »

ils ne deviendraient pas des hommes » (Fichte) ; propre à l'humanité est cette « capacité d'être formé », ou, selon le terme de Rousseau, sa « perfectibilité³ ».

On a le sentiment de réentendre Plutarque et les autres, aussi bien, dans la belle page des *Misérables* de Victor Hugo que voici : « Quand l'ortie est jeune, la feuille est un légume excellent ; quand elle vieillit, elle a des filaments et des fibres comme le chanvre et le lin. La toile d'ortie vaut la toile de chanvre. Hachée, l'ortie est bonne pour la volaille ; broyée elle est bonne pour les bêtes à cornes. La graine de l'ortie mêlée au fourrage donne du luisant au poil des animaux ; la racine mêlée au sel produit une belle couleur jaune. C'est, du reste, un excellent foin qu'on peut faucher deux fois. Et que faut-il à l'ortie ? Peu de terre, nul soin, nulle culture. Seulement la graine tombe à mesure qu'elle mûrit, et est difficile à récolter. Voilà tout. Avec quelque peine qu'on prendrait, l'ortie serait utile ; on la néglige, elle devient nuisible. Alors on la tue. Que d'hommes ressemblent à l'ortie ! Il ajouta après un silence : Mes amis, retenez ceci, il n'y a ni mauvaises herbes ni mauvais hommes. Il n'y a que de mauvais cultivateurs⁴. »

3. John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayré, Paris, Vrin, 1992, p. 27 ; Kant, *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966, p. 71 ; Fichte, *Fondement du droit naturel*, trad. Alain Renaut, Paris, Presses universitaires de France, 1985, p. 55 (cités d'après Alain Renaut, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p. 197-198 ; voir les développements qui suivent d'Alain Renaut, sur Locke, Comenius, Kant et Fichte ; de même que ses pages sur Rousseau, p. 281 sq.). Il est remarquable que Comenius, désigné par Michelet comme « le Galilée de l'éducation », ait insisté sur la civilisation des humains, dès la petite enfance, et sur l'importance à cet égard des sens ; voir Alain Renaut, *op. cit.*, p. 199, note 8, qui renvoie à O. Cauly, *Comenius*, Paris, Le Félin, 1995, et Jean Bédard, *Comenius. Ou l'art sacré de l'éducation*, J.C. Lattès, 2003.

4. Victor Hugo, *Les Misérables*, première partie, *Fantine*, livre cinquième – III, Paris, Gallimard, Pléiade, 1976, p. 172.

4.2 L'ÉVEIL DES SENS

Ce qui semble préoccuper avant tout les parents d'aujourd'hui, c'est l'intelligence. Que puis-je faire, demandent-ils, en vue du développement intellectuel de mon enfant ?

La réponse, nous l'avons déjà constaté au dernier cours, c'est : occupez-vous de leur sensibilité. Rappelez-vous la citation de Christian de Duve, où l'on pouvait voir à quel point les neurosciences confirment ce que l'expérience commune avait depuis longtemps pressenti : par-delà les déterminismes du génome humain, le développement du cerveau et de l'esprit dépend en grande part de l'attention que l'on apporte à l'enfant dès le début. Parler aux enfants, leur chanter des chansons, les caresser, éveiller leur attention visuelle, leur donner des jouets de formes et de couleurs diverses, tout cela contribue de manière indispensable à façonner jusqu'à leur cerveau. Plus est grande la diversité des stimulations sensorielles, mieux se construiront « les innombrables circuits neuronaux qui soutiennent l'épanouissement de la vie mentale » (Christian de Duve). Priver l'enfant au niveau sensoriel enraye son développement psychique⁵.

Le développement des sens commence en réalité dès le fœtus et se poursuit chez le nouveau-né ; déjà le fœtus est sensible au sur, à l'amer et au sucré, voire aux odeurs, de l'ail par exemple ; le nouveau-né discerne d'emblée entre les visages et les objets, préférant du reste les visages ; en quelques heures à peine il se sera constitué une représentation du visage de sa mère, dont il saura vite imiter les mimiques faciales⁶. « Ce que

5. Cf. Christian de Duve, *Poussière de vie. Une histoire du vivant*, traduit de l'anglais par Anne Bucher et Jean-Matthieu Luccioni, Paris, Fayard, 1996, p. 40. La plasticité du cerveau dans sa phase de développement est « fantastique », écrit l'auteur.

6. Voir Lise Eliot, *Early Intelligence. How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*, London, Penguin Books, 1999 ; et Alison Gopnik, Andrew Meltzoff et Patricia Kuhl, *How Babies Think. The Science of Childhood*, London, London, Phoenix, 2001.

nous voyons dans le berceau, c'est le plus grand esprit qui ait jamais existé, la plus puissante machine à apprendre dans l'univers⁷. »

Le cerveau humain possède environ 100 milliards de neurones (ou cellules nerveuses), et le cerveau du bébé contient déjà la plupart de ces neurones. Ces neurones croî-
tront, mais ce qui change surtout ce sont les circuits reliant ces cellules entre elles, dont la complexité dépend de l'activité et de l'expérience. On est en mesure aujourd'hui d'examiner de près les cellules du cerveau dès le début de leur développement dans l'embryon. Bien avant la naissance, les cellules du cerveau envoient des signaux les unes aux autres. Après la naissance, sous le flot d'informations provenant de tous les organes des sens, elles continuent de tenter d'établir des connexions entre elles. C'est ainsi que se constituent les synapses, c'est-à-dire les connexions entre axones et dendrites. Le nombre de synapses (mesuré indirectement par l'énergie dépensée, le métabolisme du glucose dans le cerveau) donne une idée approximative des progrès du cerveau d'un bébé. Or ce qu'on sait maintenant, c'est que **les cerveaux des enfants sont beaucoup plus occupés que les nôtres**. À trois mois les zones du cerveau impliquées dans la vision, l'audition et le toucher consomment une quantité croissante de glucose, qui atteint le niveau pleinement adulte vers deux ans. Le cerveau d'un enfant de trois ans est **deux fois plus actif que le cerveau d'un adulte**. « À la naissance, chaque neurone du cortex cérébral possède environ 2 500 synapses. Le nombre de synapses atteint son sommet à l'âge de deux ou trois ans, où il y a à peu près 15 000 synapses par neurone » – beaucoup plus, en

7. « What we see in the crib is the greatest mind that has ever existed, the most powerful learning machine in the universe » (Susan Carey, « Being creative in the cradle », dans *TLS*, October 27, 2000, p. 8-9). Voir aussi Lewis Thomas, *The Fragile Species*, New York, Macmillan, 1992, p. 62-63, et Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996.

somme, que dans un cerveau adulte ; après quoi le nombre de synapses va en diminuant tout au long de la vie. « Les enfants au stade préscolaire ont des cerveaux qui sont littéralement plus actifs, plus connectés, et beaucoup plus flexibles que les nôtres⁸. »

Le sens du toucher mérite une mention toute spéciale, car il joue un rôle particulièrement puissant dans le développement d'ensemble du cerveau. Il semble désormais bien établi que l'expérience du toucher est essentielle au développement cognitif tout entier, et point seulement à celui de la sensibilité tactile. « Tout ce qui augmente la diversité des stimulations du toucher chez un bébé est susceptible d'améliorer un grand nombre d'aspects du développement cérébral et mental. » Le toucher est le premier sens qui se manifeste. Les embryons d'à peine cinq semaines et demie après la conception éprouvent le toucher aux lèvres et au nez, puis cette sensibilité tactile s'étend rapidement au reste du corps ; à la douzième semaine la surface quasiment entière du corps réagit au toucher. Pendant longtemps toutefois, elle demeure plus grande dans le visage ; même à l'âge de cinq ans, le toucher des enfants sera plus sensible au visage qu'aux mains⁹.

C'est, on le sait, en vertu de la finesse de notre toucher et, par voie de conséquence, du goût – nullement par l'acuité de nos yeux ou de nos oreilles, encore moins par celle de notre odorat – que nous excellons parmi les animaux. Cette finesse du toucher est en relation directe avec l'intelligence¹⁰. L'exemple insigne est ici, bien entendu, celui de la main. « L'esclave enrichit son maître [écrit magnifiquement Valéry],

8. Alison Gopnik, Andrew Meltzoff et Patricia Kuhl, *How Babies Think*, op. cit., p. 186 ; p. 183-186 que nous résumons ici.

9. Cf. Lise Eliot, *Early Intelligence*, op. cit., p. 129-144 ; la phrase citée est à la page 129.

10. Voir Aristote, *De Anima*, II, 9, 421 a 18-26 ; sur la main : III, 8, 432 a 1-3 et *Les Parties des animaux*, 687 a 6-687 b 5 ; et aujourd'hui, André Leroi-Gourhan, *Le Geste et la parole*, Paris, Albin Michel, 1964, vol. 1, p. 40-89.

et ne se borne pas à lui obéir. Il suffit pour démontrer cette réciprocité de services de considérer que notre vocabulaire le plus abstrait est peuplé de termes qui sont indispensables à l'intelligence, mais qui n'ont pu lui être fournis que par les actes ou les fonctions les plus simples de la main. *Mettre*; – *prendre*; – *saisir*; – *placer*; – *tenir*; – *poser*, et voilà : *synthèse*, *thèse*, *hypothèse*, *supposition*, *compréhension*... *Addition* se rapporte à donner, comme *multiplication* et *complexité* à plier. » À quoi se joint « cette assurance singulière » qu'engendre en nous la sensation de toucher : le « réaliste » veut autant que possible toucher, palper¹¹. Il est intéressant, à cet égard, de noter que le cerveau vient d'un développement de l'ectoderme, ce qui fait dire à Valéry que « ce qu'il y a de plus profond en l'homme, c'est la peau » (cf. Paul Valéry, *L'idée fixe*).

Le toucher donne la perception de soi, du corps propre comme subsistant par soi et distinct des autres, de même que les parties de notre corps comme nôtres – ma main, par exemple, comme m'appartenant. Sens de **la substance**, il est aussi sens de **l'intériorité**. Si merveilleuse qu'elle soit, la vue ne dépasse la surface des choses qu'à la condition que ces dernières soient transparentes. Le toucher permet, quant à lui, de les pénétrer en quelque sorte, tout en percevant leur surface. Il fournit l'impression d'espace rempli, comme lorsqu'on plonge sa main dans un bol d'eau, il perçoit les battements du cœur, ausculte, sonde. Le plus passif des sens – c'est à celui-ci qu'est liée la douleur physique –, le toucher, est **le sens de l'expérience**, et partant celui de **la sympathie** (*sympatheia* signifie « pâtir avec », « participer à la souffrance de »). Nous en tirons les notions de « tact », de « doigté ». « Être touché », c'est la sensibilité même. L'être humain tout entier participe d'une dépendance foncière par rapport à ce sens modeste, nocturne, confus, « tâtonnant ». Le sens du goût, dont

11. Paul Valéry, « Discours aux chirurgiens », dans *Œuvres*, I, Paris, Gallimard, Pléiade, 1957, p. 907-923; cf. « Inspirations méditerranéennes », p. 1093-1094.

l'acuité est liée à celle du toucher, n'est rien de moins que le sens de la sagesse – *sapientia*, « sagesse » renvoie à *sapere*, « goûter » – parce qu'il est celui d'une distinction et d'un ordre intimement éprouvés : d'où « le sel de la sagesse ».

À ce qui précède s'ajoute la loi universelle, depuis longtemps observée et combien fondamentale (encore qu'elle soit trop souvent oubliée), selon laquelle ce qui est connu en premier lieu est « toujours ce que nous affectionnons davantage » (Aristote). On ne saurait exagérer à cet égard l'effet affectif du toucher, du contact tendre et amoureux, qui devrait être encore plus évident que son effet sur le développement cognitif. Étant donné que le toucher, plus que tout autre sens, influe si directement sur le cerveau des jeunes enfants, il est clair qu'il offre le meilleur moyen de favoriser leur premier épanouissement à la fois affectif et intellectuel¹².

Il y a donc lieu de mettre vivement en question la négligence dont sont victimes tant d'enfants au début de leurs vies. Lewis Thomas a raison d'y insister : « Ce que nous ne cessons d'oublier, c'est le stupéfiant, énorme, unique pouvoir du cerveau d'un jeune enfant, sans équivalent plus tard dans la vie, pour *apprendre*. » L'expérience qui dépasse toutes les autres en importance dans le façonnement de l'esprit d'un jeune enfant est celle de l'affection et du respect prodigués par les parents, les mères tout particulièrement. Quand la mère manque à l'enfant, qu'elle lui a été retirée, la société a intérêt, pour elle-même et pour son propre avenir, à trouver des solutions de remplacement. Les problèmes éducatifs gigantesques de nos sociétés iront de cul-de-sac en cul-de-sac si nous ne parvenons pas à trouver le moyen d'assurer à l'enfant cette affection et ce respect, nuit et jour, dès l'époque préscolaire

12. Aristote, *Politique*, VII, 17, 1336 b 30-33; cf. Lise Eliot, *op. cit.*, p. 144. Nous avons consacré de longues pages au toucher et à la main dans notre livre *De la dignité humaine*, Paris, Presses universitaires de France, 1995; « Quadrige », 2002, p. 105-113.

et bien avant la maternelle. Faute de quoi, les réformes les plus essentielles à tous les niveaux du monde éducatif sont appelées à demeurer nulles et non avenues pour des générations de jeunes que ces carences auront livrés à l'évasion dans les drogues dures et douces et les formes les plus désespérées de violences¹³.

Je ne redirai pas ici ce que j'ai dit dans les leçons précédentes relativement à l'affectivité, sinon pour ajouter qu'à force d'empêcher l'enfant de manifester ses émotions on lui enlève toute volonté personnelle. En détachant l'être humain de ses sentiments, on l'empêche d'être lui-même¹⁴.

13. Cf. Lewis Thomas, *The Fragile Species*, op. cit., p. 63-64; l'auteur remarque en outre : « Young children possess minds that are fabulously skilled at all sorts of feats beyond mere language. They have receptors wired in for receiving the whole world; they are biologically specialized for learning. But if they are deprived, in their earliest years, of an environment in which learning can be stimulated, they may pass through those years and emerge with quite different minds. Not stupid or mindless, mind you, just different, with a skewed concept of the world and its arrangements. » Voir Marie-Louise Martinez, *Vers la réduction de la violence à l'école*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 1996; Wouter van Haaften, Thomas Wren et Agnes Tellings (ed.), *Moral Sensibilities and Education*, 2 vol., Bommel, Concorde Publishing House, 1999-2000, en particulier, Carolyn Zahn-Waxler et Paul D. Hastings, *Development of Empathy: Adaptive and Maladaptive Patterns*, vol. I, p. 37-59; Andrée Ruffo, *Les enfants de l'indifférence : il suffit pourtant d'un regard*, préface d'Alice Miller, collaboration de Michèle Morel, Québec, Éditions de l'Homme, 1993.

14. Daniel Coleman, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995, p. ix, xiv, 269 et *passim*; cf. Aristote, *Éthique à Nicomaque*, IV, 11, 1125 b 26-1126 b 10; il s'agit de la *praotês*, la douceur; Jonathan Lear, *Love and its Place in Nature*, New York, Farrar, Strauss & Giroux, 1990, p. 47 sq.; Aristote, *Rhétorique*, II, 1, 1377 b 31-1378 a 5, et 1378 a 19-22; Alice Miller, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*, Paris, Aubier et Montaigne, 1984; *Le drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai soi* (1979), trad. B. Dezler et Jeanne Etoré, Paris, Presses universitaires de France, 1983; sur les enfants doués, voir d'autre part Sophie Pelletier et Bruce M. Shore, *The Gifted Learner, the Novice, and the Expert : Sharpening Emerging Views of Giftedness*, dans *Creative Intelligence. Toward Theoretic Integration*, ed. Don Ambrose, LeoNora M. Cohen, Abraham J. Tannenbaum, Creskill, New Jersey, Hampton Press, 2003, p. 237-281; voir en outre Catherine Meyor, *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002.

Or le **manque de confiance en soi est la pire des infirmités pour la vie à venir**, de l'esprit comme du cœur. L'image de soi résulte en majeure partie de la reconnaissance, ou de l'absence de reconnaissance, par autrui. L'enfant est forcément dépendant au départ et ignorant. Mais il faut en outre que cette confiance en soi **trouve une base rationnelle**. Le jeune doit pouvoir découvrir ce qu'il sait le mieux faire, quels sont ses véritables talents, ne pas se laisser trop vite convaincre qu'il n'est pas apte à ceci ou cela. Un échec ne saurait suffire à le décourager. Par exemple en mathématiques où la faute est si fréquemment due à un mauvais enseignement. Un éducateur de valeur peut ici réparer les méfaits d'un autre. De même l'effort répété peut parvenir à corriger la source de l'échec, et une première réussite provoquer de nouveaux départs. « Il n'y a point d'expérience qui élève mieux un homme que la découverte d'un plaisir supérieur, qu'il aurait toujours ignoré s'il n'avait point pris d'abord un peu de peine¹⁵ » (Alain).

La culture narcissique dans laquelle nous sommes, en faisant éprouver des besoins qui ne sont pas nôtres, nous éloigne de nos véritables besoins et de nos véritables désirs, dont dépend notre bonheur. Seule la satisfaction des désirs réels, de nos désirs les plus profonds pour commencer, peut rendre heureux. Stephen Vizinczey a relevé avec talent à quel point « notre bonheur dépend de nos sentiments réels, et non, comme on le suppose couramment, de notre situation ». La réponse toute faite est en vérité « l'un des grands problèmes de nos vies : nous nous *attendons* continuellement à réagir d'une manière prédéfinie ». Une tension permanente « écartèle notre

15. Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige, 1986, 1995, p. 15.

conscience entre nos réactions prévisibles et celles que nous éprouvons dans la réalité¹⁶ ».

4.3 LES SIGNES

L'intelligence apparaît dans l'appréhension des signes, de tout ce qui a du sens, et dans la recherche de sens. Dans un brillant essai intitulé *Les nourrices*, Alain attirait l'attention sur le fait, insuffisamment observé, qu'en réalité « le monde paraît à travers les signes. L'apparence toujours nous trompe, et c'est par ce mouvement de dépasser l'apparence que quelque chose apparaît. » Les premières expériences ne sont en effet pas faites par l'enfant lui-même.

Il est porté avant de marcher ; on lui présente des objets avant qu'il puisse s'instruire. Il est dans l'ordre que l'enfant ait peur du feu avant de savoir qu'il brûle, et peur de la porte de la cave avant de savoir qu'il y peut tomber. L'expérience enfantine a d'abord pour objet des signes ; la première connaissance d'un objet est l'imitation d'un signe et d'une suite de signes. La première connexion entre feu et brûlure est entre le mot feu et le mouvement de se retirer, détourner ou protéger. Le feu lui-même n'y est d'abord pour rien. [...] Il est clair que l'enfant périrait par l'expérience avant de s'instruire par l'expérience ; et cela est vrai de nous tous. C'est pourquoi la plupart des dangers nous effraient peu au premier moment ; au lieu que la peur sur un visage effraie le plus brave ; et presque personne ne résiste à un mouvement de terreur panique.

Non seulement, ajoute Alain, allons-nous « à la chose déjà tout pourvus de signes, on dirait presque armés de signes », mais « tout notre travail de recherche est à vérifier des signes ; et

16. Stephen Vizinczey, *Vérités et mensonges en littérature*, traduit de l'anglais par Philippe Babo et Marie-Claude Peugeot, Paris, Éditions du Rocher, 2001, p. 51-52 ; il voit une des « grandeurs caractéristiques » de l'œuvre de Stendhal, romancier en qui Freud voyait un « génie de la psychologie », de nous faire toucher du doigt cette tension. Cf. Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, New York, Norton, 1979.

c'est l'inflexion imprimée au signe par la chose, c'est cela que nous appelons idée. On remarque que celui qui manie les choses seulement, et en quelque sorte sans leur parler, n'a pas d'idées. » Penser se définit « par cette lutte entre les signes et la nature des choses¹⁷ ».

Certes, comme l'a bien dit Rousseau, « le premier langage de l'homme, le langage le plus universel, le plus énergique, et le seul dont il eut besoin avant qu'il fallut persuader des hommes assemblés, est le cri de la Nature ». Après l'enveloppe du sein maternel, et avant ce monde humain de signes dont sa frêle existence dépend, le premier rapport de l'être humain n'est toujours pas un rapport aux choses. « De ces pleurs qu'on croirait si peu dignes d'attention naît le premier rapport de l'homme à tout ce qui l'environne : ici se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé¹⁸. »

Bref, non seulement l'être humain connaît-il des signes avant de connaître les choses, mais il aura usé de signes avant de « savoir ». De signes naturels en effet d'abord, qui font connaître d'eux-mêmes quelque chose d'autre, sans institution ou convention préliminaire, comme ceux de la voix ou du visage qui permettent de discerner les sentiments de tristesse, d'irritation ou de joie, par exemple. **Mais la nécessité de signes institués s'impose vite par la suite. Aussi rien ne peut remplacer l'école.** « La sévérité propre à l'école est qu'elle rabat tous les signes naturels », disait encore Alain. La pure nature ne saurait suffire à l'être humain, qu'elle rendrait captif. C'est, comme l'a excellemment résumé Danièle Sallenave, par **le secours éminent de la langue écrite, de la littérature**, que

17. Alain, « Les Nourrices », dans *Les Passions et la sagesse*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1960, p. 153-154.

18. Jean-Jacques Rousseau, respectivement dans le *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Paris, Gallimard, 1969, Folio, 1985, 1996, p. 78 ; et *Émile, ou De l'éducation* (1762), Livre I, Paris, Gallimard, 1969, Folio, 1995, p. 122.

l'enfant acquerra ces « moyens de penser, d'organiser, de réfléchir, de construire et d'apprendre que donne un usage élevé, complexe, de sa langue ». La richesse fondamentale d'une langue est « qu'elle permet de penser : et on ne pense pas avec des mots, on pense avec des phrases ». Apprendre sa propre langue, c'est « accéder au langage, donc à la pensée », apprendre, en somme, à penser « en commun, dans la communauté des hommes ». On le voit du fait qu'il est impossible d'agir dans le monde social ou d'y transformer sa situation si on est incapable de penser correctement « dans une langue complexe et correcte ». L'accès à la langue littéraire décuple, démultiplie les possibilités d'expression, de pensée et de logique¹⁹.

4.4 UNE ÉDUCATION D'« IMMENSITÉ »

C'est aux enseignants que revient à cet égard la formation de base, qui ne peut se réaliser qu'au contact de la pensée d'auteurs divers et de connaissances authentiques aussi variées que possible. Le but est toujours la formation du jugement, d'une culture propre à chacun des enfants concernés. Maria Montessori a bien marqué l'importance de donner à l'enfant de l'espace, et les moyens de « dilater sa personnalité », en suscitant chez lui des centres d'intérêt situés au-delà de ce que font les autres, sinon il s'appauvrit en restant trop proche de nous. Seuls les pauvres se disputent pour un bout de pain. Les riches, eux, sont attirés par toutes les possibilités que leur offre le monde. La jalousie et la compétition sont les signes d'un « développement mental insuffisant », d'une vision trop restreinte. L'éducation doit « agrandir » l'horizon et faire porter l'intérêt « au-delà d'un immédiat limité et clos. C'est la petitesse

19. Danièle Sallenave, *Lettres mortes*, Paris, Michalon, 1995, p. 132-143. Voir aussi les développements profonds d'A.N. Whitehead dans *Symbolism, its Meaning and Effect*, New York, Capricorn, Macmillan, 1927, 1955.

de l'objet à conquérir qui suscite la jalousie et la lutte ; un vaste espace donne d'autres sentiments, capables de motiver pour tout ce qui permet aux hommes d'avancer dans le sens du progrès. »

C'est donc une « éducation d'immensité » qui s'impose. « Agrandir le monde » où l'enfant s'ennuie doit être la première démarche, « le libérer des chaînes qui l'empêchent d'avancer », en mettant à sa portée « de multiples centres d'intérêts satisfaisant les tendances les plus profondes enfouies dans son psychisme ». Il s'agit de « l'inviter à conquérir l'illimité au lieu de réprimer son désir d'obtenir ce que ses voisins possèdent²⁰ ».

Or l'imagination est le moyen par excellence d'élargir le monde vécu, de « l'ouvrir sur des possibles, de se représenter l'espace-temps au-delà du local et du ponctuel ». L'activité imaginative est infinie, elle « n'a jamais de fin, parce que l'image se dérobe à l'objectivation, à l'inventaire, à l'arraisonnement ». Grâce à l'imagination nous pouvons faire « l'expérience de l'autre, de l'ailleurs, de l'illimité, et, en fin de compte, du sacré », comme l'écrit Jean-Jacques Wunenburger. C'est elle, entre autres, qui « régit la relation ludique au monde », celle du jeu qui crée d'autres mondes et permet d'échapper aux seules conditions empiriques²¹.

4.5 LE JEU

Le jeu est une expérience fondamentale de l'être humain, sans laquelle il ne saurait y avoir de culture ni d'éducation véritable. « On plaisante, parce qu'on désire contempler »,

20. Maria Montessori, *La formation de l'homme*, trad. Michel Valois, préface de Renilde Montessori, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, p. 54-55.

21. Jean-Jacques Wunenburger, *La « Bildung » ou l'imagination dans l'éducation*, dans *Éducation et philosophie*, dans *Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul* (sous la direction de Renée Bouveresse), Paris, Presses universitaires de France, 1993, p. 59-69.

déclarait avec profondeur Plotin. « D'ailleurs, ajoutait-il, les enfants comme les adultes, qu'ils badinent ou qu'ils soient sérieux, semblent bien n'avoir d'autre but que la contemplation. » Le jeu nous introduit à un univers séparé, avec ses règles propres, qui met entre parenthèses les règles du monde « sérieux », et met aussi entre parenthèses le temps de la vie sociale courante. Il crée ainsi une enclave dans le monde de la vie ordinaire et sa chronologie. On fait dans le jeu l'expérience du neuf et de la répétition, de la réciprocité et de l'interactivité, de l'action et de la passion, de l'empathie, de la gratuité et du risque, d'une prise de distance essentielle par rapport à soi-même. « Il est clair, écrit Gadamer, que le va-et-vient fait si essentiellement partie du jeu qu'il est absolument impossible, en fin de compte, de jouer tout seul [...]. Il doit toujours y avoir un élément distinct du joueur, avec quoi il puisse jouer, et qui riposte spontanément à l'initiative du joueur [...]. La popularité immortelle du jeu de balle se fonde sur la totale mobilité de la balle, qui tire pour ainsi dire d'elle-même toute la surprise du jeu. » Gadamer insiste aussi à juste titre sur le fait que « jouer » c'est toujours « être joué » : « L'attrait du jeu et la fascination qu'il exerce consistent justement dans le fait que le jeu s'empare de celui qui joue [...]. Le véritable sujet n'est pas le joueur, mais le jeu lui-même. » Bien plus, « celui qui joue éprouve le jeu comme une réalité qui le dépasse ». Son but ultime semble bien être la joie, ce que corrobore le fait que le temps y revêt une allure d'éternité. Selon le mot profond de Nietzsche, toute joie veut l'éternité²².

22. Plotin, *De la nature, de la contemplation et de l'Un*, 1, dans *Ennéades*, III, 8 [30], trad. Émile Bréhier, Paris, Les Belles Lettres, 1925, p. 154; Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. Étienne Sacre, revue et complétée par Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio, Paris, Seuil, 1996, p. 121 sq. (spécialement p. 123-124 et 127); cf. Nietzsche, « Alle Lust will Ewigkeit – will tiefe, tiefe Ewigkeit » (Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, III, *Das andere Tanzlied*, 3) : « Toute joie veut l'éternité – veut la profonde, profonde éternité. » Sur le jeu, les études fondamentales sont : J. Huizinga, *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, traduit du néerlandais par

Ce qui fait totalement défaut à l'animal, et même aux singes les plus humanisés, observe Buytendijk, « c'est le *sourire*, expression d'une gaieté intérieure et contenue, réponse de l'enfant humain qui retrouve sa mère [...]. Dans les rapports du jeu, Gua et Viki [deux chimpanzés] ont parfois ricané à l'enfant toujours de la même manière; mais l'enfant sourit et rit de différentes façons, parce que, le sens de l'objectivation s'étant éveillé en lui, il reconnaît aux situations de nouvelles significations, multiples et ambivalentes. » À mesure que la liberté de l'enfant grandit, il peut (déjà très tôt) « faire comme si », déplacer un cube comme si c'était un train, un chien, un avion. « Il découvre, invente ces imitations de la structure dynamique des événements et des activités. Par ces découvertes, le petit enfant peut *rendre présent* le vécu. Il ne le peut pas encore dans la forme purement symbolique du langage, mais déjà dans le schéma visible des mouvements. L'animal peut percevoir une analogie, et même celle de structures dynamiques; il ne peut les représenter. C'est pourquoi le chimpanzé ne peut dessiner, il ne peut que gribouiller²³. » Feindre, en d'autres termes, c'est représenter, ce qui implique un dépassement du sens et la saisie de rapports qui lui sont inaccessibles. Dans le génie de la fiction, dans le fameux mensonge des poètes plus tard, dans le jeu de l'acteur, « le paradoxe du comédien » (Diderot), on voit apparaître un propre de l'homme: entendre le vrai sous le faux, ordonner des choses à en signifier d'autres, à la condition, certes, qu'elles

Cécile Seresia, Paris, Gallimard, 1988, et F.J.J. Buytendijk, *Das menschliche Spielen*, dans H.-G. Gadamer et P. Vogler, Hrsg., *Kulturanthropologie, Neue Anthropologie*, Band 4, Frankfurt am Main, DTV, 1973, p. 88-122; F.J.J. Buytendijk, *À propos du jeu humain*, dans L'Évolution psychiatrique, janvier-mars 1956, p. 63-67; et F.J.J. Buytendijk, *Wesen und Sinn des Spiels*, Reprint Edition, New York, Arno Press, 1976. Voir aussi Peter Berger, *A Rumor of Angels. Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*, New York, Doubleday, Anchor Books, 1970, p. 57 sq.

23. F.J.J. Buytendijk, *L'homme et l'animal. Essai de psychologie comparée*, trad. Rémi Laureillard, Paris, Gallimard, 1965; « Idées », 1970, p. 136.

soient feintes; on voit apparaître et se développer la raison. Nous approfondirons davantage ce dernier point dans la sixième leçon, intitulée *Art et vérité*.

Nous l'avons vu, Platon insistait sur la formation des goûts et des répugnances dès avant l'éveil de la raison dans l'enfance, grâce à l'appréciation du beau dans les arts, la musique en particulier. Il recommandait en outre de « fournir à chacun de petits outils qui imitent les vrais », de sorte que par les jeux, on puisse « tourner les goûts et les désirs des enfants vers le but qu'ils doivent avoir atteint à l'âge adulte ». L'essentiel de l'éducation (*kephalaion paideias*) « consiste en la formation régulière qui, par le jeu, amènera le mieux possible l'âme de l'enfant à aimer ce en quoi il lui faudra, une fois devenu homme, être aussi achevé qu'il convient ». La primauté doit être donnée à une formation complète, celle du *pepaideumenos* (« cultivé ») par opposition à l'*apaideuton* (« l'inculte » – que cela n'empêche pas de réussir dans un métier particulier, tel celui d'aubergiste ou d'armateur); elle doit être accordée à la formation à la vertu, à l'éveil du « désir passionné » (*epithumêtên kai erastên*) de devenir un citoyen accompli et juste. Seule cette formation-là mérite le nom d'éducation (*paideia*). « Disons que les hommes élevés comme il faut deviennent ordinairement bons et qu'il ne faut en aucun cas mésestimer l'éducation, car elle est à l'origine des plus grands biens qui puissent arriver aux meilleurs des hommes; et si jamais elle dévie, la redresser si possible, voilà ce que tout homme doit faire sans répit, sa vie durant, selon la mesure de ses forces. » Le défi est de trouver pour notre temps l'équivalent au *pepaideumenos*, à « l'être humain cultivé » au sens de l'être de jugement, mis en valeur tout particulièrement par Aristote, à la suite de Platon²⁴.

24. Platon, *Les Lois*, I, 643 b-644 b, trad. E. des Places, Paris, Les Belles Lettres, 1951 (légèrement modifiée). Cf. Platon, *République*, II, 366 c 6-7; III, 401 c-402 a; *Lois*, II, 653 b 4, c 2; 654 c 7, d 2; 656 b 2-3; 660 a 3; III, 689 a 5-7; VI 751 d 1-2; 752 c 3-4; Aristote, *Politique*, VII, 13-15, 1331 b 24-1334 b 28; 17, 1336 a

4.6 ÉDUCATION ET POLITIQUE

Le lien, si fortement marqué par les Grecs, Platon et Aristote en tête, entre l'éducation et le politique, de même que leur accent sur la formation de l'humain complet et sur la formation morale rappellent l'extraordinaire importance que les sociétés « confucéennes » (et bien d'autres) attachent tout autant à l'éducation. Comme l'écrit Simon Leys, « Confucius a établi un lien durable et décisif entre *éducation* et *pouvoir politique* ». Qui plus est :

L'éducation confucéenne était offerte à tous, indifféremment : riches et pauvres, aristocrates et roturiers. Son objet était avant tout moral : les accomplissements intellectuels n'étaient qu'un moyen pour assurer le progrès spirituel de l'étudiant. Une confiance optimiste attribuait une sorte d'omnipotence à l'éducation [...]. L'éducation confucéenne était avant tout humaniste et universaliste. Comme le maître le disait, « un honnête homme n'est pas un pot » (ou aussi « un honnête homme n'est pas un instrument ») : sa capacité ne doit pas avoir une limite spécifique, ni son emploi une aire d'application étroite. L'important n'est pas d'accumuler une information technique, ni d'acquérir une compétence spécialisée, mais bien de développer son humanité. L'éducation ne relève pas du domaine de l'avoir, mais de l'être²⁵.

Les sagesse orientale et occidentale se rejoignent parfaitement sur l'essentiel, ici comme ailleurs, on le voit. J'aurai l'occasion de tenter d'approfondir ce thème du politique dans la onzième leçon.

28-1337 a 7 ; VIII, 1-7, 1337 a 11-1342 b 34. Sur le *pepaideumenos* comme celui qui est apte à bien juger (*krineîn*), voir Aristote, *De Partibus Animalium*, I, 1, 639 a 1 sq., et *Politique*, III, 11, 1282 a 3-7 (cf. en outre Richard Bodéüs, *Le philosophe et la Cité*, Paris, Les Belles Lettres, 1982, p. 194-214).

25. Simon Leys, *L'ange et le cachalot*, Paris, Seuil, 1998, p. 28-29.

CONCLUSION

Après avoir rappelé des notions tout à fait fondamentales, comme celles des rôles respectifs de la nature et de la culture, en particulier celui de l'habitude, j'ai insisté sur l'éveil des sens, et ensuite sur l'éveil de l'esprit lui-même, à partir de l'appréhension des signes, puis à partir de la découverte de l'immensité, de la stimulation de l'imagination, de la dimension ludique de notre être, c'est-à-dire le jeu. Avant toutefois d'aller plus loin encore au sujet de l'éveil de l'esprit, nous marquerons une pause, au prochain cours, dont le titre dit déjà beaucoup : « Sagesse du corps ».

5

SAGESSE DU CORPS

5.1 ÉDUCUER LE CORPS

Dans les excellents termes de Gabor Csepregi, faisant référence à Merleau-Ponty, « le corps est tout autre chose qu'un objet extérieur qu'on puisse manipuler à son gré. Tel le cœur dans l'organisme, il est la source d'un dynamisme irréductible et autonome dont l'inventivité est indispensable pour les multiples rapports que nous entretenons avec autrui et avec le monde¹. » Une spontanéité créatrice se manifeste chez l'athlète qui découvre d'emblée, en jouant, le geste qu'il fallait poser, chez l'artiste dont les mains créent comme si elles pensaient elles-mêmes, voire en certains gestes de la vie ordinaire où notre corps semble précéder toute réflexion. Il y a une « sagacité de l'habitude », qui s'applique aussi à l'habileté

1. Voir avant tout Gabor Csepregi, *Sagesse du corps*, dans *LTP*, vol. 59, n° 1, février 2003, p. 21-34, qui fait en même temps état des principaux acquis de la recherche contemporaine en la matière. La phrase citée est à la page 33. Cf. Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 235 sq.

corporelle, grâce à laquelle « chaque fois que nous ripostons à une situation neuve nous trouvons en nous des ressources étonnantes auxquelles le plus sage est de nous y confier² ».

Comment éduquer, entraîner le corps ? Aristote remarquait que les Laconiens « aboutissent à faire des brutes avec leurs exercices épuisants, sous prétexte que cela est le plus utile pour former au courage », but trop exclusif qu'ils n'atteignaient du reste pas du tout. On voit « le courage accompagner, non la pire sauvagerie, mais plutôt des mœurs plus douces », ajoutait-il. Auschwitz a offert à notre époque le plus clair exemple d'un « rapport faussé et pathologique au corps » (Horkheimer et Adorno). « Partout [écrit Adorno] où la conscience est mutilée, elle se replie sur le corps et la sphère du corporel, et prend la forme aliénée d'un acte de violence. » On peut penser ici, par analogie, au suicide, dont on observe que le désir « repose sur une dichotomie entre le corps et la vie psychique. La mort voulue pour le corps n'entraîne pas celle du psychique qui poursuit son existence en étant valorisé » (Anatrella).

Nous avons vu dans un autre cours qu'Adorno dénonçait avec justesse « l'idéal de la dureté » dans l'éducation promue par les Nazis, le jugeant « parfaitement erroné ». Il s'agit d'un « masque à un masochisme » qui « ne s'associe que trop facilement au sadisme ».

La dureté tant valorisée à laquelle on doit être entraîné signifie purement et simplement l'indifférence envers la souffrance. Et elle ne fait pas tellement de différence entre sa propre souffrance et celle des autres. Celui qui est dur envers soi-même acquiert le droit d'être dur envers d'autres et se venge de la souffrance dont il ne pouvait pas montrer les manifestations, qu'il devait refouler. Il convient de faire prendre conscience de ce mécanisme et de développer une éducation

2. Paul Ricœur, *Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier, 1967, p. 274.

qui ne distribue pas comme autrefois des primes à la douleur et à l'aptitude à la supporter³.

Tout autre doit être, en somme, l'éducation du corps : la gymnastique et le sport sont fondamentaux pour la santé, pour l'esthétique, pour la convivialité, cela va de soi, mais aussi pour l'équilibre et pour rendre le corps toujours plus apte à servir l'ensemble de nos facultés, y inclus celles de l'esprit. Nous l'avons déjà dit, la technologie favorise une paresse et un endormissement des facultés du corps qui ont des conséquences graves, dans la mesure où tout passe par l'attention, l'esprit alerte, l'œil exercé, observateur, le développement des habiletés manuelles. « Toute intelligence pratique repose sur des aptitudes physiques. La fonction de la main en témoigne », écrit Buytendijk, qui ajoute : « Palper un objet c'est former des hypothèses, analyser, corriger et réunir en image des impressions. Au contact des choses, l'enfant apprend à " reconnaître " tactilement. De cette façon, la main devient, comme dit Kant, le " cerveau externe de l'homme ". » Il est bien établi que, sur le plan individuel, l'équilibre manuel est « étroitement solidaire des territoires cérébraux qui l'intéresse » (Leroi-Gourhan) et que, toujours sur ce plan, la régression manuelle affecte le comportement rationnel. Il faut donner raison à Maria Montessori d'avoir marqué qu'il serait « logique, pour juger du développement psychique de l'enfant, de considérer, dès son apparition, l'expression de son " mouvement intellectuel " : c'est-à-dire le langage et l'activité de sa main qui aspire au travail⁴ ». Jérôme S. Bruner et d'autres ont démontré que,

3. Aristote, *Politique*, VIII, 4, 1338 b 11-24, trad. Jean Aubonnet, Paris, Les Belles Lettres, 1989. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 211-212; Tony Anatrella, *Non à la société dépressive*, Paris, Flammarion, 1993. p. 245.

4. F.J.J. Buytendijk, *L'homme et l'animal*, trad. Rémi Laureillard, Paris, Gallimard, 1965; coll. « Idées », 1970, p. 152; André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, Paris, Albin Michel, 1984, vol. II, p. 60 sq. et 259 sq.; Maria Montessori, *L'enfant*, Paris, Gonthier, 1968, p. 64.

pour venir à bout des difficultés que pose une coordination optimale entre les données spatiales et l'activité motrice, l'enfant doit s'en remettre aux informations fournies par son sens du toucher. « C'est surtout l'exploration de l'espace par le toucher qui lui permet de former des "schèmes efficaces" (*working schemata*) et d'accomplir ensuite des tâches motrices de plus en plus difficiles. Sans la curiosité provoquée par les objets ludiques et la prospection de leurs caractéristiques par le toucher, la formation des schèmes serait à coup sûr moins sélective et moins adaptée⁵. »

On observe que le mouvement de préhension devient insensiblement un mouvement de désignation, lorsque, par exemple, l'enfant essaie de s'emparer d'objets qu'il ne peut atteindre. Comme le remarque Cassirer, « aucun animal ne franchit le seuil au-delà duquel le mouvement de préhension se transforme en geste de désignation. La "préhension à distance", comme on a appelé le geste d'indiquer avec la main, n'a pas dépassé chez les animaux, même les plus développés, le stade d'une première et incomplète ébauche. Ce simple fait relatif à l'évolution indique qu'il se cache dans cette "préhension à distance" un trait typique, une signification spirituelle au sens large. » En éloignant de lui le contenu représenté et désiré, le moi « constitue par là-même un objet, un contenu "objectif" pour lui ». Tout progrès du concept et de la théorie pure « consiste précisément à dépasser progressivement cette première immédiateté sensible » jusqu'à faire apparaître l'objet, pour la réflexion critique du savoir sur lui-même, comme un « point infiniment éloigné », comme « une tâche pour la connaissance ». Un passage constant s'établit entre la « préhension » et la « compréhension ». Et l'on voit surgir du même coup toute

5. Voir Gabor Csepregi, *Le jeu rituel. Pour une phénoménologie de la mémoire corporelle*, dans *Études phénoménologiques*, 18, n° 36 (2002), p. 97-118; Jerome S. Bruner, *Modalités of Memory*, George A. Talland et Nancy C. Waugh (ed.), *The Pathology of Memory*, New York, Academic Press, 1969, p. 253-259.

la dimension gestuelle du corps, comment il peut signifier, non seulement les émotions et les désirs, mais aussi l'intelligence – en particulier lorsqu'au geste notre liberté substituera « le son comme moyen et comme substrat sensible », y créant ces sons articulés et symboles uniques que sont les mots, et dès lors « le langage en tant qu'activité libre et originale de l'esprit⁶ ».

5.2 LA MAIN

« Comment trouver une formule [notait encore Valéry] pour cet appareil qui tour à tour frappe et bénit, reçoit et donne, alimente, prête serment, bat la mesure, lit chez l'aveugle, parle pour le muet, se tend vers l'ami, se dresse contre l'adversaire, et qui se fait marteau, tenaille, alphabet?... Que sais-je? Ce désordre presque lyrique suffit. Successivement instrumentale, symbolique, oratoire, calculatrice – agent universel, ne pourrait-on pas la qualifier d'*organe du possible* – comme elle est, d'autre part, *l'organe de la certitude positive*⁷? »

La marque de l'homme est, en effet, comme le résume excellemment Gadamer, « d'être à ce point non spécialisé qu'il est doué d'une capacité d'adaptation fantastique, quasiment illimitée ». La main et la voix incarnent à perfection la non-spécialisation humaine. Aristote signifiait l'infinité de la main en l'appelant « l'organe des organes », ou « l'outil des outils ». À l'instar du langage, elle révèle l'infinité de l'intelligence. Si « la perte de la main » implique la « perte de la formation sensible », cela pourrait signifier en outre, au bout du compte, celle de la faculté de juger. « La main est un organe spirituel et nos sens déploient une intelligence propre dans la mesure

6. Ernst Cassirer, *La philosophie des formes symboliques. 1. Le langage*, trad. Ole Hansen-Love et Jean Lacoste, Paris, Minuit, 1972, p. 131-133.

7. Paul Valéry, *Discours aux chirurgiens*, *op. cit.*, p. 919; cf. Arnold Gehlen, « De l'expérience », *Anthropologie et psychologie sociale*, trad. J.-L. Bandet, Paris, Presses universitaires de France, 1990, p. 34.

où ils sont comme inspirés de liberté dans la main qui palpe, saisit et montre. » Aussi, « la culture des sens signifie, en fin de compte, le développement de la faculté humaine de juger⁸ ».

Notons l'apport si important, ici encore, des Anciens, auxquels Gadamer renvoie à juste titre en appuyant ses propos sur ceux d'Aristote. Nous savons par Aristote et Galien que déjà Anaxagore soutenait que l'être humain est intelligent parce qu'il a des mains. Il fallait dire plutôt qu'il a des mains parce qu'il est intelligent, note Aristote. Mais le lien entre l'intelligence et les mains a été de toute façon vite relevé⁹. L'idée que l'évolution a libéré la main sera chère à Darwin et est réaffirmée en paléontologie humaine aujourd'hui. L'importance et la signification de la station droite furent bien marquées par les anciens Grecs, notamment Platon et Aristote, mais aussi par l'antique sagesse chinoise, puis cent fois réitérées par la suite ; tous l'associent au bout du compte à notre nature intellectuelle¹⁰.

8. Hans-Georg Gadamer, « La perte de la formation sensible comme cause de la perte des critères de valeur », trad. Fernand Couturier, Jean-Claude Petit et Monika Thoma, dans *Herméneutique. Traduire, interpréter, agir*, Montréal, Fides, 1990, p. 35-49. Cf. Aristote, *De Partibus Animalium*, IV, 10, 687 a 21 ; *De anima*, III, 8, 432 a 1-2.

9. Cf. DK 59 A 102 ; Aristote, *De Partibus Animalium*, IV, 10, 687 a 7. Voir par ailleurs Xénophon, *Mémoires*, I, 4. 11 et 14.

10. Cf. Platon, *Timée*, 90 a-b : « [...] Cette âme nous élève au-dessus de la terre, en raison de son affinité avec le ciel, car nous sommes une plante non pas terrestre mais céleste. Et en effet c'est du côté du haut, du côté où eut lieu la naissance primitive de l'âme, que le Dieu a suspendu notre tête, qui est comme notre racine et, de la sorte, il a donné au corps tout entier la station droite » (trad. A. Rivaud) ; Aristote, *De Partibus Animalium*, IV, 10, 686 a 25 sq. : « L'homme, au lieu des pattes et des pieds de devant, possède des bras et ce qu'on appelle les mains. Car il est le seul des animaux à se tenir droit parce que sa nature et son essence sont divines. Or, la fonction de l'être divin par excellence c'est la pensée et la sagesse. Mais cette fonction n'aurait pas été facile à remplir si la partie supérieure du corps avait pesé lourdement » (trad. P. Louis) ; cf. 687 a 6 sq. ; Herder, dans ses *Idées en vue d'une histoire de l'humanité* : « grâce à cette station verticale, l'homme devint une créature apte à créer ; il reçut des mains libres et créatrices. Et seule la station debout permet l'apparition du véritable langage humain » (cité par Kant dans son compte rendu critique : voir *Philosophie de l'histoire*,

Mais saint Grégoire de Nysse apportera des précisions qui lui ont valu l'approbation d'André Leroi-Gourhan à notre époque : la main libère la bouche en vue de la parole.

C'est ainsi que l'esprit [écrit Grégoire], grâce à la constitution de notre organisme, règle en nous la parole, comme un bon musicien : nous sommes devenus des êtres doués de parole, alors que, me semble-t-il, nous n'aurions jamais reçu le don du langage, si la lourde obligation de trouver la nourriture nécessaire aux besoins de notre corps avait dû être remplie par nos lèvres. Mais, en réalité, cette charge est assumée par nos mains, qui laissent la bouche se mettre au service de la parole.

Grégoire explique le corps humain comme avant tout adapté à la parole :

Puisque l'homme est un être vivant doué de raison et de parole, il fallait que l'instrument qu'est pour lui son corps soit adapté aux besoins de la parole. Prenons une comparaison : on voit bien que les musiciens travaillent leur musique suivant la nature des instruments, et ne jouent pas de la flûte avec un luth ni de la cithare avec une flûte. De la même façon, il fallait que soient fabriqués des organes adaptés à la parole, afin que, émise par les organes phonateurs, elle puisse rendre un son répondant aux besoins du discours. C'est pourquoi les mains ont été articulées au corps. Si l'on peut compter par milliers les besoins de la vie auxquels ces instruments adroits qui suffisent à tout, les mains, peuvent prêter leur utilité, pour tout art, toute activité, si l'on a soin de prendre en compte la guerre comme la paix : eh bien, c'est avant tout pour la parole que la nature a ajouté les mains à notre corps¹¹.

trad. S. Piobetta, Paris, Aubier, 1947, p. 101). Pour la tradition chinoise, voir le texte magnifique de Tung Chung-Shu dans *A Source Book in Chinese Philosophy*, translated and compiled by Wing-Tsit Chan, Princeton University Press, 1963, p. 280-281.

11. Grégoire de Nysse, *La création de l'homme*, trad. J.-Y. Guillaumin, Paris, Desclée de Brouwer, 1982, respectivement, p. 63, p. 59-60.

Pour Darwin et pour la paléontologie contemporaine, la verticalisation de l'animal humain libère la main et la face, ce qui permet le développement du cerveau et la faculté de symbolisation¹². Non pas, insiste-t-on aujourd'hui, que tel organe provoque la formation de tel autre, mais « tout le corps est solidaire » (Leroi-Gourhan)¹³.

5.3 L'ATTENTION

On pressent en même temps l'importance de ce que la langue anglaise nomme *awareness*, d'une conscience sensorielle toujours plus éveillée. « Le non-éveil est la base de l'ignorance », confirme le bouddhisme¹⁴. L'éducation du coureur des bois en

12. Cf. André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, tome I, *Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, chap. 2, en particulier p. 41 sq. et 55 sq.; *Les Racines du monde*, Paris, Le Livre de poche, 1991, p. 175: « Ce que dit Grégoire de Nysse est très proche de ce que j'ai essayé de dire moi-même, mais à près de deux mille ans de distance, et dans une ambiance métaphysique toute différente. » Voir aussi Charles Darwin, *The Descent of Man*, part I, c. 2, New York, Modern Library, n. d., p. 431-439. Aussi, « pour l'homme, la condition vraiment fondamentale, c'est la forme de son pied » (Leroi-Gourhan, *Les Racines du monde*, p. 176; voir les explications détaillées, p. 176-178, et Darwin, p. 434). Observation analogue chez Grégoire de Nysse (*op. cit.*, chap. VIII, au début). Le pouce du pied des anthropoïdes est opposable; le pouce du pied humain n'est pas opposable mais plantigrade, « mécaniquement la pièce maîtresse du squelette du pied » (Leroi-Gourhan, *op. cit.*); c'est donc la formation exactement inverse de celle de la main où c'est au contraire l'opposition du pouce de la main qui explique la supériorité mécanique de celle-ci, comme on sait; or il s'agit dans les deux cas du détail principal assurant la supériorité de l'animal humain.

13. André Leroi-Gourhan, *Les Racines du monde*, p. 176; cf. p. 170-171: « L'outil est en quelque sorte le prolongement du corps humain, la main est la commande centrale de l'outil, et l'histoire de la main entraîne celle de tout le corps. C'est l'une des grandes vérités qu'a découvertes le dix-neuvième siècle, avec Cuvier: les parties d'un corps sont solidaires les unes des autres et on peut reconstituer avec une griffe [...] les formes et les caractères physiques des animaux les plus variés, avec une surprenante exactitude [...]. L'anatomie comparée est une des sciences les plus fermes et les plus convaincantes, parmi les sciences naturelles. La forme de chaque partie du corps est véritablement conditionnée par le corps tout entier. »

14. *A Source Book in Chinese Philosophy*, *op. cit.*, p. 400. Rappelons que Bouddha signifie « l'Éveillé ».

forêt ou du marin en mer est supérieure à cet égard, puisqu'ils sont infiniment plus alertes devant les immenses richesses du monde naturel que la plupart d'entre nous, sans parler de ceux dont les yeux, les oreilles et les mains sont devenus pratiquement infirmes, en comparaison¹⁵. Apprendre à *voir* est la première des tâches pour lesquelles les éducateurs sont indispensables, écrivait, non sans raison, Nietzsche: « Apprendre à *voir*: habituer l'œil au calme, à la patience, à laisser les choses venir à lui, à suspendre le jugement, apprendre à faire le tour du particulier et à le saisir dans sa totalité. C'est là l'école préparatoire *élémentaire* de la vie de l'esprit: ne pas réagir immédiatement à toute sollicitation. » L'œil écoute, disait Claudel, s'agissant de peinture. Ce voir-là implique discernement, et par la suite sens commun et intelligence.

Nietzsche ajoute: « Toute attitude anti-spirituelle, toute vulgarité vient de l'incapacité de résister à une sollicitation: on est *contraint* de réagir, on obéit à chaque impulsion. Dans bien des cas, une telle contrainte est déjà un signe de maladie, de décadence, un symptôme d'épuisement¹⁶. » Voilà qui décrit bien, entre autres, à plus d'un siècle de distance, l'asservissement aux

15. Sur la perte du sensible, voir Arnold Gehlen, « Nouveaux phénomènes culturels », dans *Anthropologie et psychologie sociale*, trad. J.-L. Bandet, Paris, PUF, 1990, p. 192-210. Sur la perte d'expérience, Hermann Lübke, « Erfahrungsverluste und Kompensationen. Zum philosophischen Problem der Erfahrung in der gegenwärtigen Welt », dans *Der Mensch als Orientierungswaise? ein interdisziplinärer Erkundungsgang*, Beiträge von Hermann Lübke [et autres], Freiburg, K. Alber, 1982, p. 145-168; et Odo Marquard, « The Age of Unwordliness? A Contribution to the Analysis of the Present », dans *In Defense of the Accidental. Philosophical Studies*, trad. R.W. Wallace, New York, Oxford University Press, 1991, p. 71-90. Sur la tentative de « produire grâce à la mégamachine une existence qui fasse appel à aussi peu de pensée et d'effort et d'intérêt personnel que possible », Lewis Mumford, « The Threat of Parasitism », dans *The Myth of the Machine*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovitch, 1970, p. 338-345. Nous avons développé davantage ces points dans notre livre, *La nouvelle ignorance et le problème de la culture*, Paris, Presses universitaires de France, 2000.

16. Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, « Ce qui manque aux Allemands », 6, trad. Jean-Claude Hémery, Paris, Gallimard, 1974, « Idées », p. 81-82.

médias électroniques, et qui invite à poser à nouveau la question de ce que serait un monde dont serait absente toute expérience du toucher, du contact, de la *résistance* qu'offre le concret – monde fantomatique où nous ne nous sentirions plus nous-mêmes. L'agir humain oblige à choisir entre les contraires, lesquels, dans le concret, résistent et s'excluent mutuellement, comme l'illustre magnifiquement Hamlet. L'agir responsable est difficile, de même qu'est difficile le beau et ce qui donne un sens à la vie et dès lors le goût de vivre. Il y a lieu de se demander si notre civilisation n'est pas en perte grave de valeurs tactiles. L'éducation des enfants l'est certainement.

5.4 TACT ET SENS COMMUN

Il est remarquable que le mot qui désigne le sens social par excellence, le tact, signifie d'abord le toucher délicat de la main. Les acceptions ultérieures de l'expression « sens commun » reflètent une évolution analogue. Chez Aristote, l'expression « sens commun » désigne le sens interne qui rend compte du discernement entre la perception des différents sens. Dans la pensée stoïcienne, elle désigne plutôt certaines notions naturelles et communes (*prolêpseis* et *ennoai koinai*). Il s'agit de notions acceptées avant toute discussion, qui en sont du reste la condition même, comme elles le sont de toute recherche et de toute découverte, un fonds commun où tous les humains se retrouvent et se sentent solidaires et égaux. « Sous le couvert des *prolêpseis* et des *ennoai koinai*, mais sans perdre radicalement son ancrage dans une saisie perceptive des choses et du monde, c'est une notion plus "intellectuelle" du sens commun que les stoïciens mettent ainsi en évidence et à laquelle ils accordent une importance considérable », écrit Danielle Lories. Parmi ces notions appartenant à la raison commune, que nous partageons par conséquent tous du simple fait d'être nés humains, il faut compter celle de bien. Dans quelle mesure la notion de

bien serait-elle « naturelle », dans quelle mesure ne serait-elle pas plutôt le fruit de la sagesse ? Percevoir, repérer, rechercher comme bien ce qui nous est profitable, avantageux, nous l'apprenons naturellement en vivant. Mais cette préconception naturelle n'en est pas moins appelée « à trouver son plein développement chez le sage, lequel *connaît* le bien, en a la *science* [...]. Le bien est alors conçu par une raison qui n'est autre que la raison humaine, commune et achevée, qui rejoint la raison naturelle universelle. Le bien comme valeur universelle relève ainsi d'un *sens commun* dans l'acception *communautaire* du mot ; il appartient à la communauté des êtres rationnels, est pensé par elle, alors que la préconception du bien reposait sur un sens commun perceptif. »

Or à la base même de tout l'édifice moral selon les stoïciens, se découvre à nouveau le toucher, sens de la perception de soi, sous la forme d'*entos haphê*, de « tact intérieur ». Le développement de ce thème débouche « sur une notion charnière qui sert d'articulation entre l'épistémologie, la psychologie et la morale : la *sunaisthêsis* » (en latin : *sensus sui*, « sensation de soi »). Le sujet de l'*aisthanesthai beautou*, de la perception de soi, est l'individu vivant, qui « ne peut être qu'un tout vivant. Un corps propre. Le corps que l'on est et non que l'on a. » Il s'agit d'une perception de soi comme soi unitaire – ni une simple conscience du corps ni la conscience transparente d'une âme purement intellectuelle ou pure pensée ; d'un « je sens/je me sens » qui accompagne tous les états de conscience, toutes les représentations. Dans leur approche du « tact interne », les stoïciens fournissent « une description quasi phénoménologique du corps propre, d'un corps-sujet, pour utiliser un vocabulaire qui, pour être anachronique, ne paraît pas absolument déplacé », ajoute Danielle Lories. Il est remarquable que les stoïciens posent ce tact interne « au principe de tout le développement moral de l'individu », pour la raison

qu'il est au principe de l'*oikeiôsis*, sens intime de soi, de l'identité personnelle, de la « reconnaissance de soi¹⁷ ».

Rien d'étonnant à ce que l'expression « sens commun » suggère aujourd'hui les notions d'équilibre et de « connaissance partagée », mais aussi de sens moral, comme l'illustre excellemment John Saul en évoquant les grandes figures de Solon et de Socrate. On voit comment cette signification s'enracine dans celles que nous venons de rappeler, désignant d'abord ces premières facultés de juger perceptives et intellectuelles. Ces dernières sont si essentielles à la vie humaine qu'aucun projet éducatif responsable ne saurait les ignorer. Mais il ne saurait non plus faire fi de la position de citoyen du monde, qui exige l'exercice d'une « mentalité élargie », selon la formule bien connue de Kant. Les propos suivants de Hannah Arendt trouvent aujourd'hui une résonance encore plus grande que lorsqu'ils furent prononcés : « On juge toujours en tant que membre d'une communauté, guidé par son sens communautaire, son *sensus communis*. Mais, en dernière analyse, on est membre d'une communauté mondiale par le simple fait qu'on est un être humain¹⁸. » Si le pouvoir de juger est une faculté spécifiquement politique, écrit Arendt, c'est qu'il est, dans le sens justement où l'entend Kant, « la faculté de voir les choses

17. Danielle Lories, *Le sens commun et le jugement du phronimos. Aristote et les stoïciens*, Louvain-la-Neuve, Éditions Peeters, 1998, respectivement, p. 190, 260, 283, 285, 305, 321. C'est vers Hiéroclès que l'auteur se tourne d'abord, s'agissant de la perception de soi, puisqu'il est, à ses yeux, « de toutes les sources disponibles, la seule qui traite à la fois longuement et en profondeur de ce concept stoïcien de la perception de soi » (p. 277) ; mais s'y ajoute la lettre 121 de Sénèque (cf. p. 288), un texte magnifique sur le sentiment de sa propre constitution (*constitutionis suae sensus*) et sur l'enfant, dont Jacques Brunschwig a excellemment marqué l'apport original (« L'argument des berceaux », dans *Études sur les philosophies hellénistiques*, Paris, « Épiméthée », 1995, spécialement, p. 99-104).

18. Cf. John Saul, *Vers l'équilibre*, op. cit., p. 41 sq. ; sur la « connaissance partagée », voir p. 29 sq. et 52 sq. où il renvoie à l'*Orestie* d'Eschyle : Athéna « déclare qu'on ne doit pas assouvir sa colère par la vengeance, mais par l'exercice de la loi » ; Kant, *Critique de la faculté de juger*, §40 ; Hannah Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, éd. Ronald Beiner, University of Chicago Press, 1982, p. 75-76.

non seulement d'un point de vue personnel, mais dans la perspective de tous ceux qui se trouvent présents ». Le jugement est « l'une des facultés fondamentales de l'homme comme être politique, dans la mesure où il le rend capable de s'orienter dans le domaine public, dans le monde commun ». Ce sont là « des vues virtuellement aussi anciennes que l'expérience politique articulée. Les Grecs nommaient cette faculté *phronêsis*, ou perspicacité, et ils la considéraient comme la vertu principale ou l'excellence de l'homme d'État par opposition à la sagesse du philosophe. »

Or cette faculté prend racine dans ce qu'on appelle le sens commun, lequel « nous révèle la nature du monde dans la mesure où il est un monde commun. Nous lui devons que nos cinq sens strictement privés et "subjectifs", avec leurs données sensorielles, puissent s'adapter à un monde non subjectif et "objectif" que nous avons en commun et partageons avec autrui. Juger est une importante activité – sinon la plus importante –, en laquelle ce partager-le-monde-avec-autrui se produit. » Non seulement la conception kantienne du jugement répète-t-elle ainsi celle des Grecs, spécifiquement la *phronêsis* aristotélicienne, mais l'une comme l'autre l'ancrent dans le sens commun, qui, « non content d'assurer le partage du monde par les différents sens [telle l'*aisthêsis koinê* aristotélicienne], est aussi communautaire. La réalité de la chose du monde est dans notre aptitude à la partager avec autrui¹⁹. »

Non moins essentielle est du reste chez Aristote la notion de sentir avec autrui, *sunaiathanesthai*, qui trouve son sommet dans l'amitié (*philia*), dont la condition première est justement

19. Cf. Hannah Arendt, *La vie de l'esprit. I, La pensée*, trad. Lucienne Lotringer, Paris, PUF, 1981, p. 66-67; *La crise de la culture*, trad. sous la direction de Patrick Lévy, Paris, Gallimard, 1972, spécialement p. 282-283; *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983 (1961), p. 234-235: « Le seul caractère du monde qui permette d'en mesurer la réalité, c'est qu'il nous est commun à tous [...]. Dans une collectivité donnée une diminution notable du sens commun [...] est donc [un] signe presque infaillible d'aliénation par rapport au monde. »

la vertu. L'ami véritable est un *allos autos*, un « autre soi », dont on se réjouit de l'existence, de la vie comme de la sienne propre, à condition de s'aimer d'abord soi-même à la façon du *spoudaios*, du « vertueux²⁰ ». Dans l'amitié, « vivre en commun avec quelqu'un, c'est *sentir en commun avec lui* [*to sunaisthanesthai*] et connaître en commun avec lui » (*Éthique à Eudème*, VII, 12, 1244 b 23-26; cf. *EN* 1170 a 27-1170 b 13). « Non seulement je sens que je sens, mais j'ai la capacité, sur fond de ce sens de moi-même, de ma vie, de sentir qu'un autre se sent lui-même sentir. *Sunaisthanesthai* semble ainsi renvoyer à ce qu'on appellera bien plus tard un sentiment d'*empathie* [...]. » Il faut « être capable de prendre ainsi part au sentiment intime de soi qu'éprouve autrui ». On voit toute la portée de l'amitié, ainsi entendue, pour la *phronêsis* au sens de l'excellence politique présidant à la vie commune des citoyens. Car l'amitié s'avère alors le « lien social par excellence ». Notre être étant par nature relationnel, il ne peut s'accomplir « qu'en bonnes relations avec ses semblables et dans un vivre-ensemble », dans le partage de paroles et de pensées, d'un sentir en commun qui prolonge et conforte le « sens du réel de l'*aisthêsis koinê* [sens commun]²¹ ».

C'est dire que notre être ne peut s'accomplir que dans le partage de paroles et de pensées, d'un sentir en commun, et que l'amitié s'avère le lien social par excellence. Les stoïciens ont mis en relief un soi immédiatement lié à autrui, en relation à ses semblables dans son intimité même. Le sens de soi (*oikeiosis*), qui s'inscrit au plus profond de l'aptitude à juger,

20. Il s'agit bien ici du rapport éthique à soi-même et non d'une simple « conscience de soi ». L'origine de l'amitié véritable est l'amour de soi du vertueux, contraire à l'égoïsme vulgaire. Les textes d'Aristote à cet égard sont lumineux et abondent dans les trois *Éthiques* (en supposant que la « Grande Morale » soit de lui). On nous permettra de renvoyer, pour le détail des références et des analyses, au chapitre sur l'amitié dans notre livre *De la dignité humaine*, Paris, PUF, 1995, p. 203-222.

21. Danielle Lories, *op. cit.*, p. 148, 151, 150.

est immédiatement un sens communautaire, permettant de tenir et de porter ensemble la responsabilité de l'humain comme tel. En approfondissant ce que notre condition humaine a d'universel, les Grecs et leurs successeurs ont légué des trésors d'exemples et de réflexions d'une portée inestimable, spécialement pour nous aujourd'hui, alors qu'une même communauté de destin unit tous les humains pour la première fois.

La formation du jugement en éducation implique donc celle du jugement moral et du jugement politique qui voient les intérêts humains universels. Comme l'a fort bien marqué Marcel Conche, cela veut dire notamment ouvrir les yeux des jeunes au scandale des intolérances, des disparités extrêmes – misère et opulence – et les éveiller toujours davantage à une solidarité qui ne s'arrête pas aux limites des sociétés particulières. « L'enfant, comme tel, n'est jamais sectaire. Il vit dans l'élément de l'universel; son accueil est sans limites. Il est donc raisonnable, plus que l'adulte, quoique n'ayant pas encore la maîtrise du rationnel. Il apporte le sentiment vécu de l'égalité universelle²². »

Il va sans dire que ces derniers thèmes resurgiront quand il s'agira du politique.

22. Marcel Conche, dans *Éduquer, à quoi bon?*, dir. Anita Hocquard, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. 66.

6

ART ET VÉRITÉ

J'ai parlé déjà brièvement d'imitation (*mimêsis*) et fait référence plus d'une fois au jeu, à la dimension ludique de l'existence humaine. Les deux sont essentiels à l'expérience humaine et se retrouvent dans les arts du beau.

Le genre humain vit « d'art et de raisons », déclare Aristote dès la première page de sa *Métaphysique* (980 b 27-28). Or on classe d'ordinaire la poésie au sommet, ou presque, des arts. Pourtant on dit également, depuis pratiquement toujours, que « les poètes mentent ». Et la fiction n'est-elle pas à proprement parler une feinte ? « C'est un mythe » veut dire, dans la langue de tous les jours, « c'est faux ». Pourquoi donc accorde-t-on tant d'importance à la poésie, à la fiction, à la littérature, au mythe, à l'art lui-même ?

Notons d'emblée que parler de fausseté implique la reconnaissance de l'existence du contraire, du vrai, contre tous les scepticismes faciles. Il saute aux yeux que, s'il y a du faux, c'est que le vrai existe – ou est possible à tout le moins.

Voyons donc de plus près, dans un premier temps, cette question de la vérité de l'œuvre d'art. Nous explorerons ensuite le thème connexe de la lecture.

6.1 MYTHOS

Le mot *mythos*, d'où est dérivé le mot « mythe », est polysémique. Il peut signifier « parole », « histoire », « fable », « intrigue », « récit ». Il en va ainsi de l'histoire d'Œdipe représentée dans l'*Œdipe roi* et l'*Œdipe à Colone* de Sophocle ou celle de *Hamlet*. Ce qui étonne au départ, c'est l'immense emprise du « mythe », entendu en ce sens, sur les humains, aujourd'hui comme toujours. La fiction jouit en effet d'une « brûlante autorité », à laquelle cherchent à échapper la lecture littérale et le documentaire. « C'est que la fiction s'accroche¹. » Rappelons-le, c'est l'effet extraordinaire, sur les auditoires modernes, des mythes d'Œdipe et de Hamlet qui a tant stimulé Freud à en chercher la clef.

La définition classique du mythe se lit d'ailleurs : *logos pseudês eikonizôn alêtheian* : « discours faux figurant la vérité ». « The truest poetry is the most feigning », renchérit Shakespeare : « La poésie la plus vraie est celle qui feint le plus. » Et il n'est pas difficile d'entrevoir que la même chose puisse se dire de l'art en général. Ainsi Oscar Wilde : « La conclusion dernière, c'est que le mensonge, affirmation de belles choses inexactes, est le but même de l'art. » Mais qu'est-ce que cela veut dire exactement ? Où se trouvent au juste le « vrai » et le « faux » en art ? Que veut dire ici « mensonge », « feinte », et surtout « vérité » ? Que serait donc cette « vérité » ou cette « fausseté » des œuvres d'art qui jalonnent l'histoire des civilisations ? Et pour revenir à « la formation que donne la littérature », comment comprendre ce que

1. George Steiner, *Réelles présences. Les arts du sens*, trad. Michel R. de Pauw, Paris, Gallimard, 1991, p. 231.

Jean Larose appelle, avec raison croyons-nous, « le miracle éducatif opéré par des textes dont toute l'efficacité formative repose sur cette fausseté, sur cette artificialité – que leur reprochent les pédagogues² » ?

Considérons un instant l'exemple de la peinture. Où se vérifie l'« authenticité » d'un portrait ? Les chefs-d'œuvre que sont les quelque quarante autoportraits de Rembrandt apparaissent comme autant de tentatives, par l'artiste, de reproduire son « vrai » visage à différentes périodes de sa vie. Sont-ils « vrais » parce que chacun ressemblerait au « vrai » visage original, saisi à différents moments de sa vie, comme par des photos ? « C'est l'artiste qui est véridique et c'est la photo qui est menteuse, car, dans la réalité, le temps ne s'arrête pas », remarquait Rodin. Ou seraient-ils au contraire plus « vrais » que le visage en chair et en os, dès longtemps disparu, de Rembrandt ?

Les chaussures de la célèbre peinture de Van Gogh sont-elles moins « vraies » que la ou les paires de chaussures qu'il a pu considérer quand il composait son tableau ? D'aucuns diront qu'elles sont au contraire bien plus « vraies », puisque ce tableau continuera d'émerveiller des millions de regards à travers les âges alors que les « modèles originaux » ont vite basculé dans le néant. Qu'est-ce alors qui mérite l'appellation de « vraies » chaussures ? Quelque idée platonicienne de la chaussure à laquelle aurait accès le génie de l'artiste, la « paire de chaussures de paysan » en soi ? N'est-il pas évident que je ne puis chausser les chaussures du tableau et qu'elles ne sont

2. Théon d'Alexandrie, dans *Progymnasmata*, Spengler, 72 ; Shakespeare, *As You Like it*, III, iii, 16 ; Oscar Wilde, « Le déclin du mensonge », dans *Intentions*, trad. Philippe Neel, revue par Carle Poonafous-Murat, Paris, Le Livre de poche, 2000, p. 88 ; Jean Larose, *L'amour du pauvre*, Montréal, Boréal, 1991, p. 17.

donc pas de « vraies » chaussures ? De quoi capituler devant la question du « vrai » et du « faux³ » ?

Les poètes, les artistes, mentent-ils vraiment ? Comédies, tragédies, mimes, films, romans, peintures, sculptures, tout cela ment-il ? Il y a fausseté au sens où les *Fables* de La Fontaine seraient « fausses » parce que les animaux en vérité ne parlent pas. C'est donc à condition d'être « faux » qu'ils seront vrais : « toutes ces choses ne sont en partie vraies qu'autant qu'elles sont fausses en partie ; ce qui contribue à les rendre vraies, c'est justement que, sous d'autres rapports elles sont fausses » (saint Augustin). Sur la scène, Roscius, l'acteur, est une fausse Hécube, un faux Priam. Mais lui comme un autre acteur excellera d'autant plus qu'il saura mieux se désincarner, devenir l'autre et ne pas être lui-même, réussir à créer l'illusion qu'il est Hector, Andromaque, Hercule, Jules César, qui on voudra. En excellent pédagogue, Diderot provoquait en déclarant que « c'est le manque absolu de sensibilité qui prépare les acteurs sublimes ». Le grand acteur français, Louis Jouvet, décrivait l'idéal de l'acteur en ces termes : « Il va enfin, pense-t-il, loger son âme, son corps dans des êtres dignes de lui » ; la première forme de sincérité de ce « locataire usurpateur », c'est « l'art de se tricher soi-même », insistant sur le vide que doit faire le comédien pour accueillir en lui le personnage, sur le dédoublement essentiel à l'illusion théâtrale et sur la « pratique intelligente du paraître et de l'être, de l'ostentation et de l'authentique » de la « conciliation de ces deux extrêmes, de ces deux contraires ».

3. La remarque de Rodin est citée par Maurice Merleau-Ponty, dans *L'œil et l'esprit*, op. cit., p. 80. Cf. Kenneth Clark, *An Introduction to Rembrandt*, New York, Harper & Row, 1978 : « He was driven on by a passion to set down every shape, area, tone and colour exactly as he saw it ; and he had concluded that human beings must be accepted exactly as they are. That is how we find them in the Bible – without extenuation or disguise. And if Rembrandt was to approach all his sitters in this way, he must begin with the sitter he knew best » (p. 26).

Un véritable portrait en peinture est obligatoirement un faux visage, tout comme ce reflet dans le miroir est une fausse femme ou un faux homme. L'illusion est ici médiatrice de vérité, et on ne peut justement pas s'en passer. La *Septième Lettre* attribuée à Platon résume bien la portée de la dépendance où nous nous découvrons relativement à des médiations qui risquent chaque fois de faire écran. Pour atteindre le cercle lui-même, écrit Platon (342 a sq.), je dois passer par quatre éléments médiateurs : le nom « cercle », la définition, l'image (*eidolon*), la science. Or, comme le résume bien Gadamer, « ils sont tous les quatre empêtrés dans la dialectique de l'image. Dans la mesure où la chose doit se représenter en eux, ils sont tous soumis à la nécessité d'être quelque chose par eux-mêmes. Ce qui veut représenter quelque chose ne peut pas être ce qu'il représente. Il appartient à l'être de ces moyens comme tels d'avoir un non-être à eux. Leur être est en quelque sorte d'être le non-être de ce qu'ils représentent. De là provient, selon Platon, que nous soyons toujours à nouveau tentés de prendre l'accessoire pour l'essentiel. »

Tout l'être du signe consiste pareillement à **faire venir autre chose que lui-même à l'esprit**, avec tous les risques qui alimentent depuis toujours les sophismes de tout crin. De là, aussi bien, un bon nombre des difficultés de la communication. Le cas de l'art a valeur de paradigme quant au problème du vrai. Il est illusion si l'on y cherche la reproduction la plus fidèle possible d'originaux singuliers, selon une interprétation stupide de l'idée de *mimêsis*, d'« imitation de la nature » – comme dans l'exemple classique des raisins peints par Zeuxis, que des pigeons vivants vinrent picorer. Le « faux » de la représentation artistique, la « fiction », est indispensable pour manifester « une réalité plus haute, née de l'esprit ». Dans les termes de Hegel :

[L'art] présente sur la réalité extérieure la même supériorité que la pensée : ce que nous recherchons dans l'art, comme

dans la pensée, c'est la vérité. Dans son apparence même, l'art nous fait entrevoir quelque chose qui dépasse l'apparence : la pensée; alors que le monde sensible et direct, loin d'être la révélation implicite d'une pensée, dissimule la pensée sous un amas d'impuretés, pour se mettre lui-même en relief, pour faire croire que lui seul représente le réel et le vrai. Il s'ingénie à rendre inaccessible le dedans en l'enfouissant sous le dehors, c'est-à-dire sous la forme. L'art, au contraire, dans toutes ces représentations, nous met en présence d'un principe supérieur. Dans ce que nous appelons nature, monde extérieur, l'esprit a beaucoup de mal à se retrouver et à se reconnaître.

Il résulte de toutes ces remarques que, si l'art peut être traité d'apparence, son apparence est de nature toute particulière. Il est apparent à sa manière qui n'a rien de commun avec la signification que nous attachons à l'apparence en général⁴.

Cassirer a su admirablement faire ressortir la dimension cognitive de l'imitation, la *mimêsis* comme *poiêsis*, activité créatrice et formatrice, libre projet de l'esprit dont le modèle est intérieur et n'a donc rien d'une copie. Elle « ne consiste jamais à redessiner, trait pour trait, un contenu de réalité, mais à extraire de cette réalité un moment pertinent afin de tracer les "contours" caractéristiques de sa silhouette. Par-là l'imitation est déjà sur la voie de la représentation, dans laquelle les objets ne sont pas pris dans leur achèvement, mais où la conscience elle-même les construit en suivant leurs caractéristiques constitutives⁵. »

4. Saint Augustin, *Soliloques*, II, x, 18; Denis Diderot, *Paradoxe sur le comédien*, Paris, Garnier-Flammarion, 1967, p. 133; Louis Juvet, *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion, 1954, p. 43-44, p. 90; Hans-Georg Gadamer, *L'art de comprendre*, trad. Marianna Simon, Paris, Aubier, 1982, p. 239; Hegel, *Esthétique*, trad. S. Jankélévitch, Paris, Flammarion, 1979, coll. « Champs », vol. I, p. 30-31.

5. Ernst Cassirer, *La philosophie des formes symboliques*, I: *Le Langage*, trad. Ole Hansen-Lowe et Jean Lacoste, Paris, Minuit, 1972, p. 134.

Le discours poétique convient d'autant mieux aux choses humaines que les événements de la vie sont soumis au temps et n'offrent pas de trame cohérente à nos regards, paraissant souvent même irrationnels, arbitraires, absurdes. Le singulier, constatent les philosophes depuis l'aube des temps, ne peut pas être défini et n'a pas l'intelligibilité de l'universel. « L'être individuel, de quelque mode que ce soit, est, pour le dire tout à fait universellement, "contingent" (*zufällig*) » (Husserl). Des choses nous « arrivent » qui nous « touchent » et nous « atteignent », ce que dit bien le mot latin « contingent », nous « tombent dessus », comme dit l'allemand *zufällig*, adviennent. Pour qui est soumis au temps, les événements futurs demeurent contingents au sens strict de ce terme (ce qui peut être ou ne pas être), donc angoissants. Aussi faisons-nous appel à des « histoires », des « fables » (*mutbot*), comme à autant de trames appelées à introduire dans nos vies quelque intelligibilité, du sens, dépassant la simple narration brute d'un singulier pur. En décrivant des possibles, nous accédons à l'universel, à l'agir humain représenté concrètement en des actions exemplaires : « la poésie est plus philosophique et plus noble que l'histoire : car la poésie traite plutôt de l'universel » (Aristote, *Poétique*, c. 9, 1451 b 5-7)⁶.

« Encore, encore... » demande l'enfant, réclamant le même conte, parfois jour après jour. C'est une manière de surmonter le temps en le reprenant sans cesse à son début, en quelque sorte, et en engendrant à neuf des événements qui découvrent cette fois une trame nécessaire qu'ils n'ont pas autrement. Et dès lors une intelligibilité beaucoup plus proche de la vie que celle, si admirable, par ailleurs, des mathématiques. Plus proche

6. Husserl, *Idees directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*, I, § 2, trad. Paul Ricœur, Paris, Gallimard, 1950. p. 16; sur le contingent, voir Jean-Luc Marion, *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 177 sq. et p. 213 sq., où l'on trouvera toutes les références pertinentes, notamment à Aristote.

de la vie qui est devenir, temporalité, et mystère. « Le mythe est d'abord pédagogie de la transgression », écrit magnifiquement Jean Ladrière. La pensée thématique a besoin d'une pensée plus ancienne, d'une présence antérieure dans la représentation, comme on le voit dans le passage des mythes cosmologiques à la pensée spéculative sur le cosmos, où le déploiement successif est déjà schématisé⁷.

Il en va de même, pourrait-on dire, pour l'imagination de l'enfant et pour nous tous en vue de la réflexion sur la vie ; ne cessons-nous pas de mettre plus ou moins consciemment un ordre provisoire dans nos imaginations et nos mémoires, en fredonnant des airs de musique, par exemple ? Raconter est fondamental, d'autant plus si le jeune peut en imagination (ce qui est infiniment plus fécond que par les yeux, pour ainsi dire) s'identifier à l'héroïne ou au héros et en admirer le courage et l'astuce en des circonstances fantastiques, comme en témoigne le succès de *Harry Potter* ou du *Seigneur des anneaux*.

L'enfant dit « cet objet m'a fait mal ». « Il s'agit là pour lui d'une manière d'affirmer, de jouer la réalité », remarquait Gusdorf. On « joue » encore la réalité au théâtre, au cinéma, à la télévision, dans la littérature, en peinture, en sculpture, en voyant sur cette toile Mona Lisa, dans ce marbre David, un visage, un corps humain. L'intérêt de la conscience mythique, c'est qu'elle prend acte d'une totalité vitale, vivante, et tente de la comprendre en la jouant. Il s'agit de dépasser l'immédiat sensible, le singulier, l'actuel en ce sens, vers un ordre de réalité plus vrai, mais qui devra être perpétuellement dépassé lui-même, puisqu'il est symbolique.

Comme l'a bien montré Whitehead, notre pensée n'est pas d'un côté rationnelle, de l'autre symbolique, notre pensée est tout entière symbolique ; les symboles utilisés par la

7. Jean Ladrière, *L'articulation du sens*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1984, I, p. 191-214. Voir en outre les riches et profondes analyses de Paul Ricœur, *Temps et récit*, 3 vol., Paris, Seuil, 1983-1985.

« science » pour appréhender le mode matériel en témoignent à leur manière ; d'autres symboles, les plus riches et les plus nuancés, sont les mots ; d'autres symboles encore servent à tenter d'exprimer les aspirations de notre vie totale, du point de vue humain, comme le font les arts, notamment la musique et la poésie. Pour celles de nos aspirations qui visent à dépasser le monde, il y a le symbolisme religieux⁸.

À quoi serviraient les poètes, demandait Goethe, s'ils se bornaient à nous donner de simples faits. Ils doivent, bien plutôt, nous donner du « meilleur, du plus vrai, du plus accessible ». L'amour de Roméo et Juliette est plus « vrai », plus présent, que l'amour vécu dans la réalité, la colère au théâtre est plus « vraie », plus présente, que la colère réelle, car au théâtre les passions sont sublimées. De plus, la poésie s'adresse à l'intelligence et à l'imagination, qu'elle met en activité au moyen de simples mots, là où la peinture donne au moins la couleur, et la sculpture, la forme et des valeurs tactiles⁹.

Même lorsqu'ils ont recours à d'autres symboles, les savants ont besoin du langage ordinaire afin de se comprendre eux-mêmes et de communiquer leur savoir et sa signification à d'autres. Ils sont de plus, comme tout le monde, des agents moraux. Dans les excellents termes d'Iris Murdoch,

L'aspect le plus essentiel et le plus fondamental de la culture est l'étude de la littérature, puisqu'on éduque ainsi à se représenter et à comprendre les situations humaines. Nous sommes des hommes et nous sommes des agents moraux avant d'être

8. Georges Gusdorf, *Mythe et métaphysique*, Paris, Flammarion, « Champs », 1984, p. 63 ; A.N. Whitehead, *Symbolism. Its Meaning and Effect* [1927], New York, Capricorn Books, 1955.

9. Ce point est bien marqué par Schopenhauer, dans *Le monde comme volonté et comme représentation, Supplément au livre troisième*, XXXIV, trad. A. Burdeau revue et corrigée par Richard Roos, Paris, Presses universitaires de France, 1966, p. 1140-1141 : « L'œuvre d'art ne doit pas tout livrer directement aux sens, mais juste ce qu'il faut pour mettre l'imagination en bonne voie, l'imagination doit toujours avoir quelque chose à ajouter, c'est elle qui doit même dire le dernier mot. »

des savants, et la place de la science dans la vie humaine doit être discutée dans des *mots*. C'est pourquoi c'est et ce sera toujours plus important de connaître Shakespeare que de connaître quelque savant que ce soit ; et s'il est un « Shakespeare de la science » son nom est Aristote¹⁰.

Rien de plus lucide, en somme, que le *Discours de Stockholm* où Soljenitsyne, pour commenter la parole de Dostoïevski, « la beauté sauvera le monde », évoque « cette ancienne trinité que composent la vérité, la bonté et la beauté », et précise : « la conviction profonde qu'entraîne une vraie œuvre d'art est absolument irréfutable, et elle contraint même le cœur le plus hostile à se soumettre [...]. Une œuvre d'art porte en soi sa propre confirmation¹¹. » Cette force de conviction – on peut d'ailleurs penser aux œuvres de Soljenitsyne lui-même, qui précipitèrent la chute de l'empire soviétique – vient de ce qu'une telle œuvre d'art restitue, au bénéfice de notre regard, l'intégrité oubliée, ou perdue. Semblables en cela à ceux de la curiosité, nos regards étaient trop dispersés pour apercevoir la profondeur de ce qui est ; une des tâches de l'artiste est de nous y réveiller. « Nos yeux à facettes sont adaptés au quantitatif, à ce qui est émietté ; nous sommes devenus des analystes du monde, et aussi de l'âme, et ne sommes plus capables de voir une totalité¹². » Or la beauté nous met toujours en présence d'une totalité et démasque ainsi l'esprit d'abstraction.

Qu'on veuille bien me permettre de rappeler dans le même sens, en conclusion de ce point, cette remarque pénétrante de Goethe : « Tout ce qui est grand nous éduque dès que nous l'apercevons¹³. »

10. Iris Murdoch, *The Sovereignty of Good*, London, Routledge & Kegan Paul, 1970, p. 34.

11. Alexandre Soljenitsyne, *Les droits de l'écrivain*, suivi de *Discours de Stockholm*, Paris, Seuil, 1972, p. 97.

12. Hans Urs von Balthasar, *La Gloire et la croix*, trad. R. Givord, Paris, Aubier, 1965, I, p. 22.

13. Goethe, *Conversations avec Eckermann*, 16 décembre 1828.

6.2 LA LECTURE

Quand la nuit tombe, l'univers se rétrécit. Son immensité et sa réalité sont révélées par la lumière. Un monde dénué de sens, à dominante technoscientifique, aux finalités non critiquées, est un monde rétréci, sans vie car il est sans esprit, une nuit sans étoiles, et mortifère. L'éveil à soi-même et à autrui que rend possible la lecture est justement l'éveil de l'esprit, lequel est avant tout désir de lumière – *erôs*, dit Platon, *oregein* dit Aristote¹⁴. L'art de lire ferait découvrir à l'analphabète le monde immense, prodigieux, tout intérieur, de la lecture. Si la langue maternelle, quelle qu'elle soit, constitue l'accès par excellence au langage – au *logos* –, l'accès à l'écrit éveille et enrichit de manière irremplaçable le verbe, la pensée et la volonté, la vie même en ce qu'elle a de plus intime et de meilleur. L'enseignement littéraire oblige à une lecture lente, car il doit réclamer l'attention, faire réfléchir, juger.

Les grands textes (notamment ceux dont la vitalité est telle qu'ils ont survécu à l'usure de siècles et de millénaires) nous mettent en contact direct avec la pensée de génies, avec celle d'autres peuples, d'autres époques, et d'autant mieux s'il s'agit de textes premiers, qui, étant à l'origine de l'expression de nos concepts, offrent des données de base à notre réflexion personnelle, au langage même au moyen duquel nous pensons chez ceux qui l'ont forgé pour nous. Le sujet de la littérature est à la fois le plus difficile et le plus vital qui soit, puisqu'il s'agit essentiellement du bien et du mal qui ne sont jamais vécus autrement en ce monde qu'au sein de la contingence, dans le maquis de circonstances infiniment variables. La littérature ouvre à la sensibilité, la façon de voir, la condition des autres : aussi s'avère-t-elle de plus en plus indispensable à

14. Cf. Henri Maldiney, « Psychose et présence », dans *Penser l'homme et la folie*, Grenoble, Éditions Jérôme Million, 1991, p. 5-82.

toute vie politique responsable, spécialement dans le contexte de la mondialisation¹⁵.

La lecture cultive en outre la capacité de former des jugements et des opinions propres; elle prépare au changement, en particulier au changement ultime universel, la mort. La maturité est tout : sans lecture, le soi se disperse. Elle contribue grandement au développement de la confiance en soi. L'extraordinaire puissance cognitive d'un Shakespeare, pour ne donner qu'un exemple, est un stimulant éducatif incomparable. On ne saurait sous-estimer, de plus, le rôle capital de l'ironie – ainsi l'ironie constante de Hamlet qui, quand il dit une chose, veut pratiquement toujours en signifier une autre, et fréquemment l'opposé. « La perte de l'ironie est la mort de la lecture, et de ce qu'il y avait de civilisé dans nos natures¹⁶. » Or l'ironie exige de l'attention et la capacité de penser les contraires, par conséquent une intelligence éveillée.

George Steiner résume excellemment l'essentiel :

Le témoignage ultime est celui de l'enfant. La porte qu'il ouvre aux visiteurs diurnes et nocturnes en provenance des régions de l'imagination relève des vérités psychologiques premières. [...] L'histoire racontée à un enfant, le conte que l'on lui lit, la ballade que, peut-être inconsciemment, il mémorise, touchent son cœur. À la lettre. [...] C'est dans le commerce intime qu'il entretient avec la vitalité et la substance des visiteurs qu'il imagine, que l'enfant met à l'épreuve et assemble les composantes de son moi en formation. [...] Priver un enfant de l'enchantement de l'histoire, de l'élan du poème, écrit ou oral, c'est comme l'enterrer vivant. C'est l'emmurer dans le vide. La mythologie, les voyages qui mènent de Charybde en Scylla, ou conduisent au fond des terriers, la logique turbulente

15. Cf. Jacqueline de Romilly, *Écrits sur l'enseignement*, Paris, Éditions de Fallois, 1991, p. 19-21; Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995.

16. Harold Bloom, *How to Read and Why*, New York, Scribner, 2000, p. 23-25.

de la Bible, des « jardins de la poésie », sont les grands visiteurs. Une bande dessinée, c'est toujours mieux que rien dès lors qu'elle traduit la vie féconde du langage. Il faut rendre l'enfant sensible, vulnérable, aux sources de l'être qui habitent le poétique¹⁷.

Plus tard devra s'épanouir sa capacité d'entretenir un débat à l'intérieur de lui-même, et ainsi se former son intelligence et sa conscience. À cet effet, « la lecture, la réflexion sur les textes et la pensée des auteurs sont primordiales ». Faute d'un matériel riche et varié pour la stimuler et l'occuper, la subjectivité humaine ne peut se développer ; ce sont alors « les émotions et les représentations les plus archaïques qui vont s'imposer, quitte parfois à cohabiter avec un fonctionnement rationnel très sophistiqué » (Tony Anatrella)¹⁸.

Laisser l'imagination des jeunes s'atrophier, en faire des prisonniers de l'immédiat, c'est les rendre d'emblée dépassés, séniles à vingt ans et bientôt, faute d'exercice, sans mémoire, comme ces pauvres bêtes qui « se trouvent chaque matin devant l'oubli de ce qu'elles ont vécu la veille », condamnées à « travailler sur un matériel minime d'expériences » (Ortega). Éveiller leur imagination et leur cœur à des chefs-d'œuvre, artistiques ou autres, c'est les ouvrir à ce qui est tout simplement notre vie, à ses défis, ses idéaux, ses difficultés, à ce qui donne le goût, la passion, de vivre. « Si l'enfant est maintenu à l'écart des textes, au plein sens du terme, il subira très tôt une mort du cœur et de l'imagination », d'autant que ce sont en réalité « les mots qui frappent à la porte avec le plus d'insistance » : comme l'enseigne Dante, ils « peuvent, avec une

17. George Steiner, *Réelles présences*, Paris, Gallimard, 1991, p. 228-229.

18. Tony Anatrella, *Non à la société dépressive*, Paris, Flammarion, « Champs », 1993, p. 54.

force substantielle, échauffer l'âme et la rendre réceptive à l'amour » (Steiner)¹⁹.

Des nourritures fortes s'imposent assez vite, ici comme ailleurs, dans la mesure du possible. Elles ne sont pas toujours celles qu'on pense. Dans son *Journal* du 20 juillet 1955, Julien Green notait avec beaucoup d'à propos :

Rien de plus instructif, en ce qui concerne la relativité de la gloire humaine, que de lire des listes de *nouveautés* au verso de livres imprimés il y a trente ou quarante ans. Pas un nom ne surnage sur ce lac d'oubli, pas un titre. [...] Je pense à tous ceux dont on parlait et dont pas une syllabe ne reste. Mais il y a mieux. Qu'on dresse, si l'on peut, la liste à peu près complète des écrivains du dix-septième siècle. En reste-t-il, je ne dis pas un dixième, mais un centième ? Un cinq centième peut-être pour toute la Renaissance et le Moyen Âge. Et pour l'Antiquité, hélas... J'ai vu, moi qui ne suis pas encore vieux, la débâcle des vivants comme celle des morts. Les gloires d'avant-guerre se sont écroulées un peu partout dans le monde, et par centaines. Se croire quelque chose est une grande ânerie²⁰.

Il faut donner raison à Danièle Sallenave, dont les propos critiques, dans *Lettres mortes*, frappent juste. Les lettres devraient « occuper une place tout à fait éminente dans la formation de chacun et de tous – de l'homme privé et du citoyen. Car avec les lettres il y va de la réflexion, du goût, du jugement, de la pensée. » L'école est en fait « le seul lieu où la lutte peut être menée contre les privilèges hérités [...]. Ce qui est élitiste, ce n'est pas de réussir, c'est d'y être aidé par la naissance. Le beau mot d'égalité signifie cela : offrir au plus grand nombre la possibilité d'exceller. » Les clichés contre la

19. Ortega y Gasset, *La révolte des masses*, trad. Louis Parrot, avec une préface de l'auteur pour le lecteur français, Paris, Gallimard, « Idées », 1961, p. 40; George Steiner, *Réelles présences*, *op. cit.*, p. 229 et 231.

20. Julien Green, *Journal 1928-1958*, Paris, Plon, 1961, p. 1034.

recherche d'excellence ne résistent pas longtemps dans le sport. L'unanimité est vite faite : un mauvais joueur doit, de préférence, s'en aller ailleurs. Pourquoi en serait-il autrement en d'autres domaines, et surtout là où c'est le bien commun qui est en jeu ?

Nous nous croyons libérés des tyrannies anciennes, et nous voilà cependant « aveuglés devant des tyrannies naissantes ». Il n'y a pourtant pas de liberté pour l'ignorant, comme le disait bien Condorcet. La question de la démagogie demeure l'une des plus préoccupantes de notre temps. « Mais comment la combattre sinon en la prenant à sa racine ? » Pour y résister « il faut être éduqué », il faut réduire par conséquent « l'inculture de masse ». La démagogie, elle, dénie tout pouvoir à l'éducation. « L'inculture est en revanche un secours inestimable pour les desseins criminels des tyrans. » La démagogie commence très tôt : « elle commence quand on renonce à la grandeur et au sérieux de ce qu'on enseigne, elle commence quand on flatte ».

La vie en société suppose des citoyens conscients. « La pensée, les livres, font arme pour résister aux démagogues. » La société tout entière « a besoin de penser le monde qu'elle vit », ce qu'elle n'apprendra que « dans les livres, par l'exercice qu'ils offrent de la réflexion, de la pensée critique et du jugement ». Il faut comprendre qu'en principe l'université relie à l'universel, et qu'en faisant cela elle *affranchit*, elle *émancipe*. « L'enfant veut qu'on l'élève », disait Alain. En élevant, on arrache à l'ignorance, à la *doxa*, aux préjugés, aux noirceurs. Il s'agit, encore une fois, de « produire ainsi les conditions de la liberté : la formation du jugement ».

« La perte de la connaissance générale des textes les plus communs de notre culture et l'ignorance des langues anciennes, ou de l'état ancien de notre langue quand ce n'est pas de la langue écrite d'aujourd'hui, rendent de plus en plus problématique un enseignement des lettres. Il n'est pas jusqu'à la

déchristianisation (au sens culturel, non au sens religieux) qui n'ait des effets négatifs et ne rende parfois impossible la lecture de textes classiques, donc le partage et la compréhension de la réflexion qui les animait. » On n'a peur de rien « lorsqu'on a soi-même connu le bénéfice de l'émancipation par les livres ». Les lettres ont pour mission essentielle « de donner à tous, par l'étude des (grands) textes, les bases de la réflexion, de l'esprit critique, du jugement esthétique, politique, personnel, civique ». Elles sont « une des étapes par lesquelles on accède à la constitution de soi ».

La langue est instrument de pouvoir, et, donnée au peuple, remise aux mains des plus défavorisés, elle favorise cette fois la démocratie véritable. Mais la langue n'est pas plus réductible à des fonctions que ne l'est l'amour. Elle est cet « héritage que ne précède aucun testament » selon la belle formule de René Char dans les *Feuillets d'Hypnos*, marque et lieu de la liberté. La haine de l'écrit littéraire conduit à la pire des paupérisations, pour reprendre un terme d'Edgar Morin. Il s'agit de fournir « les armes de la distance et de la réflexion critique », d'arracher à la « philosophie spontanée » qui risque fort de n'être encore que de la *doxa*, voire à la fuite dans la « valse méthodologique²¹ ». On ne saurait parler plus juste.

Les témoignages de celles ou ceux qui réussissent dans la vie dite « pratique » ne sont pas moins instructifs : « Dans les entreprises, plus on monte haut, plus on peut se passer des techniques – parce qu'on a les techniciens à sa disposition ; la seule chose qu'on ne peut remplacer, c'est le jugement et, pour la formation du jugement, rien n'égale l'art rhétorique (celui qui, dans les études littéraires, développe la dissertation) et la fréquentation intelligente des classiques²². »

21. Danièle Sallenave, *Lettres mortes*, Paris, Michalon, 1995, p. 26, 42-50, 72, 76, 85, 114-129 et 145-169.

22. P. Moussa, cité par Jacqueline de Romilly, *Lettre aux parents sur les choix scolaires*, Paris, Éditions de Fallois, 1994, p. 55.

Marcel Proust décrit, en termes inimitables, l'entrée en soi que suscite la lecture de grands textes :

Il existe certains esprits [...] qu'une sorte de paresse ou de frivolité empêche de descendre spontanément dans les régions profondes de soi-même où commence la véritable vie de l'esprit. Ce n'est pas qu'une fois qu'on les y a conduits ils ne soient capables d'y découvrir et d'y exploiter de véritables richesses, mais, sans cette intervention étrangère, ils vivent à la surface dans un perpétuel oubli d'eux-mêmes, dans une sorte de passivité qui les rend le jouet de tous les plaisirs, les diminue à la taille de ceux qui les entourent et les agitent, et, pareils à ce gentilhomme qui, partageant depuis son enfance la vie des voleurs de grand chemin, ne se souvenait plus de son nom, pour avoir depuis trop longtemps cessé de le porter, ils finiraient par abolir en eux tout sentiment et tout souvenir de leur noblesse spirituelle, si une impulsion extérieure ne venait les réintroduire en quelque sorte de force dans la vie de l'esprit, où ils retrouvent subitement la puissance de penser par eux-mêmes et de créer. Or, cette impulsion que l'esprit paresseux ne peut trouver en lui-même et qui doit lui venir d'autrui, il est clair qu'il doit la recevoir au sein de la solitude hors de laquelle, nous l'avons vu, ne peut se produire cette activité créatrice qu'il s'agit précisément de ressusciter en lui. De la pure solitude l'esprit paresseux ne pourrait rien tirer, puisqu'il est incapable de mettre de lui-même en branle son activité créatrice. Mais la conversation la plus élevée, les conseils les plus pressants ne lui serviraient non plus à rien, puisque cette activité originale ils ne peuvent la produire directement. Ce qu'il faut donc, c'est une intervention qui, tout en venant d'un autre, se produise au fond de nous-mêmes, c'est bien l'impulsion d'un autre esprit, mais reçue au sein de la solitude. Or nous avons vu que c'était précisément là la définition de la lecture, et qu'à la lecture seule elle convenait. La seule discipline qui puisse exercer une influence favorable sur de tels esprits, c'est donc la lecture : ce qu'il fallait démontrer, comme disent les géomètres. Mais, là encore, la lecture n'agit qu'à la

façon d'une incitation qui ne peut en rien se substituer à notre activité personnelle ; elle se contente de nous en rendre l'usage [...].

Et ceci, encore :

Dans la lecture, l'amitié est soudain ramenée à sa pureté première. Avec les livres, pas d'amabilité. Ces amis-là, si nous passons la soirée avec eux, c'est vraiment que nous en avons envie. Eux, du moins, nous ne les quittons souvent qu'à regret. Et quand nous les avons quittés, aucune de ces pensées qui gâtent l'amitié : Qu'ont-ils pensé de nous ? – N'avons-nous pas manqué de tact ? – Avons-nous plu ? – et la peur d'être oublié pour tel autre. Toutes ces agitations de l'amitié expirent au seuil de cette amitié pure et calme qu'est la lecture. Pas de déférence non plus ; nous ne rions de ce que dit Molière que dans la mesure exacte où nous le trouvons drôle ; quand il nous ennueie, nous n'avons pas peur d'avoir l'air ennuyé, et quand nous en avons décidément assez d'être avec lui, nous le remettons à sa place aussi brusquement que s'il n'avait ni génie ni célébrité. L'atmosphère de cette pure amitié est le silence, plus pur que la parole.

Et ceci, pour finir :

La capacité de lecture profitable, si l'on peut ainsi dire, est beaucoup plus grande chez les penseurs que chez les écrivains d'imagination. Schopenhauer, par exemple, nous offre l'image d'un esprit dont la vitalité porte légèrement la plus énorme lecture, chaque connaissance nouvelle étant immédiatement réduite à la part de réalité, à la portion vivante qu'elle contient. Schopenhauer n'avance jamais une opinion sans l'appuyer aussitôt sur plusieurs citations, mais on sent que les textes cités ne sont pour lui que des exemples, des allusions inconscientes et anticipées où il aime à retrouver quelques traits de sa propre pensée, mais qui ne l'ont nullement inspirée²³.

23. Marcel Proust, *Sur la lecture* (1905), Paris, Actes Sud, 1988, p. 26 sq., p. 42-43.

Le mode de la lecture est davantage celui du toucher, de l'intériorité. La meilleure analogie est celle de la chaleur qui pénètre insensiblement, de manière intime, nous envahit tout entier, comme l'amour et comme l'amitié. Proust a raison de considérer les livres dans la perspective de l'amitié. Dans *Psychanalyse du feu*, Gaston Bachelard a décrit avec génie « ce besoin de *pénétrer*, d'aller à l'*intérieur* des choses, à l'*intérieur* des êtres » comme « une séduction de l'intuition de chaleur intime. Où l'œil ne va pas, où la main n'entre pas, la chaleur s'insinue. » Il y a « communion par le dedans²⁴ ». L'amour, de même, peut nous transformer jusqu'au plus intime de nous-mêmes, nous transfigurer totalement. Il fait fondre, consume comme un brasier, supprime tous les obstacles, mieux encore que l'intelligence. Il liquéfie, dit-on. Lumière du cœur signifie : ouverture, accueil, disponibilité, fécondité. Rien n'obscurcit et n'aveugle autant que la haine.

Ici lumière et chaleur font corps, comme dans le feu.

CONCLUSION

L'importance des arts et des lettres pour toutes et tous dans l'éducation ne saurait donc être exagérée. Ils sont liés à nos choix, au sens même de nos vies au sein de la contingence. Il en va de la formation de notre jugement moral et politique, de l'éveil au beau, au bien et au mal. Il ne s'agit donc pas, comme on le croit parfois, de quelque parure ou ornement qu'on peut avoir ou ne pas avoir. Il s'agit d'une nécessité. À une bonne culture générale on peut ajouter une spécialité, un métier ou l'autre, évidemment. Et dans cette culture générale,

24. Gaston Bachelard, *Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, « Idées », 1968, p. 70. L'histoire lue chaque soir était, écrit Daniel Pennac, « un retour au seul paradis qui vaille : l'intimité. Sans le savoir, nous découvrons une des fonctions essentielles du conte, et, plus vastement, de l'art en général, qui est d'imposer une trêve au combat des hommes. L'amour y gagnait une peau neuve. C'était gratuit » (*Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992 ; « Folio », 1997, p. 36-37).

un aperçu des sciences est souhaitable. Mais on ne peut surtout pas s'y dispenser des arts et des lettres, pour les raisons dites.

LE DÉFI DE L'ENSEIGNEMENT

7.1 LE DÉFI CENTRAL

Vous pouvez mener un cheval à la fontaine, mais vous ne pouvez pas le faire boire. De même [écrit William James] vous pouvez mettre un enfant à l'école, mais vous ne pouvez lui apprendre les choses nouvelles que vous désirez lui enseigner qu'en faisant appel tout d'abord à ses réactions instinctives. C'est lui qui doit faire le premier pas. Avant un acte accompli de sa part, vous n'aurez rien acquis en lui [...]. Représentez-vous un enfant dont la passivité ne réponde en aucun point aux sollicitations du pédagogue. Comment ferez-vous le premier pas dans son éducation¹ ?

Tel est sans doute le premier défi posé à tout enseignement, quel que soit le niveau et la matière concernés.

Paul Valéry notait, dans le même sens : « Pour apprendre quelque chose à quelqu'un, il faut avant tout provoquer en lui

1. William James, *Aux étudiants, aux enseignants*, trad. L.-S. Pidoux, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2000, p. 46.

le besoin de cette connaissance. Cela suffit. Le reste n'est rien. » Et encore : « Tout enseignement est vicieux qui ne commence pas par exciter le besoin auquel il est destiné à répondre². » Mais c'est Simone Weil qui l'a dit le mieux : « L'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Là où elle est absente, il n'y a pas d'étudiants, mais de pauvres caricatures d'apprentis qui au bout de leur apprentissage n'auront même pas de métier³. »

En d'autres termes, l'ennemi numéro 1, c'est ce que Whitehead appelait les idées « inertes » – les idées simplement reçues, sans être utilisées, mises à l'épreuve, jointes à d'autres en des synthèses ou des agencements nouveaux. C'est parce que la pensée est utile que l'éducation intellectuelle est utile. Il importe au plus haut degré d'être soi-même constamment conscient de cette utilité si l'on veut pouvoir la faire pressentir aux autres, en particulier aux jeunes. La pensée s'exerce toujours de manière effective dans le présent, la seule dimension du temps qui soit jamais réellement à notre disposition. Il n'est dès lors pas de pire tort envers de jeunes esprits que celui de leur faire déprécier, voire fuir, le présent, car ce n'est qu'en lui que sont jamais effectivement donnés tant le passé (mémoire et réminiscence) que l'avenir (attente, prévision, pressentiment).

Le défi par excellence de l'enseignement tout entier est, on le voit, de maintenir la connaissance vivante, de l'empêcher de devenir inerte.

2. Paul Valéry, *Cahiers II* (éd. Judith Robinson), Paris, Gallimard, Pléiade, 1974, p. 1556-1559, 1567.

3. Simone Weil, *Attente de Dieu*, Paris, 1950, Le Livre de poche, 1963, p. 91.

On a affaire à l'esprit humain, pas à de la matière morte. L'intelligence humaine n'est jamais passive, elle est en perpétuelle activité, délicate, réceptive, sensible aux stimulations. L'intérêt d'un sujet doit être suscité ici et maintenant, l'éveil de l'élève doit s'effectuer ici et maintenant, tout le potentiel vital d'un enseignement doit pouvoir transparaître ici et maintenant. Un des principaux problèmes, c'est l'absence apparente de liens entre les matières, leur disparité inexplicquée, et l'absence de raisons offertes pour leur imposition. Pourquoi l'algèbre ? Pourquoi la géométrie ? Pourquoi la science ? Pourquoi l'histoire ? Pourquoi les langues ? Pourquoi la littérature ? Cette dissociation tue. Il n'y a qu'un sujet d'études au bout du compte, et c'est la vie dans toutes ses manifestations⁴.

L'expérience et la psychologie ont dès longtemps montré qu'il n'y a pas d'impression durable sans expression. Car l'expression donne une impression nouvelle, celle d'avoir agi, et complète l'expérience ; l'idée s'incorpore en nous comme associée à tout ce qui était déjà présent. C'est que nous sommes des êtres agissants. Notre pouvoir intellectuel, à chacune et chacun, résulte de l'activité commune de toutes nos facultés. L'important, c'est l'activité totale de notre esprit.

Plutarque faisait observer qu'une majorité de gens croit qu'il importe d'abord d'apprendre à parler alors qu'on doit apprendre à écouter pour commencer, et à écouter de manière attentive, active. Une participation active de l'étudiante ou de l'étudiant à l'enseignement est en ce sens indispensable à tout apprentissage ; savoir bien interroger, après avoir écouté, est un art essentiel, qu'on doit apprendre également. L'esprit humain n'est pas comparable à un vase qu'on remplit, mais bien plutôt à une matière combustible qu'une étincelle peut enflammer. Se contenter d'admirer passivement une raison à l'œuvre est comme aller chez le voisin pour lui emprunter de

4. Cf. A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, The Free Press, 1929; Paperback Edition, 1967, p. 1-7.

quoi allumer un feu chez soi, puis préférer ensuite se réchauffer longuement devant son feu à lui. C'est au contraire sa propre originalité ainsi que son propre désir de penser et de découvrir le vrai qu'il importe d'éveiller⁵.

On a donc raison de déclarer, comme le font les règlements de l'Université Laval, que l'étudiant est « l'agent principal de sa formation ». Encore qu'en un sens différent du sien, car il était poète, chacune et chacun de nous pourrait dire, comme Phémios chez Homère, *autoδιδaktos eimi*, « je suis autodidacte⁶ ». Cela vaut pour l'étudiant comme pour le professeur avant lui. Newman osait avancer même que « l'auto éducation sous n'importe quelle forme, au sens le plus strict, est préférable au système d'enseignement qui, tout en professant tellement, fait en réalité si peu pour l'esprit⁷ ». Nous rencontrons ici l'idée, fondamentale entre toutes, de la maïeutique⁸ (le mieux rendue par le sens ordinaire du mot en grec : « l'art de faire accoucher »). Un des plus grands maîtres de tous les temps, Socrate, se comparait en effet à une sage-femme, dont l'art ne consiste pas à accoucher elle-même, mais bien à assister l'accouchement d'autrui ; de même est-ce l'élève qui enfante ses idées, pas le maître, lequel ne fait qu'aider la nature, à l'instar du médecin quant à la santé. Mais je reviendrai sur ce dernier exemple plus loin.

5. Cf. Plutarque, *De recta ratione audiendi* (« Comment il faut ouïr », traduisait Jacques Amyot), 38 e, 48 c-d, 42 f-43 d, 48 c-d.

6. Homère, *Odyssée*, xxii, 347.

7. Newman, *The Idea of a University*, VI, 10, ed. I.T. Ker, Oxford, 1976, p. 131.

8. Sur la *maieutiké*, le texte de base est le *Théétète* de Platon, 148 e-151 d ; cf. 160 e-161 b.

7.2 COMMENT FAIRE ?

Si tel est bien le défi de l'enseignement, comment s'y prendre pour le relever ? Ce défi en engendre un autre, pour ainsi dire, qui est de trouver les moyens. Qu'il me soit permis de suggérer au départ quelques éléments de réponse d'ordre plus général, qui me paraissent fondamentaux.

Je procéderai par des exemples, empruntés à trois types d'enseignement : A) l'enseignement de disciplines plus immédiatement pratiques, telle l'administration ; B) l'enseignement des sciences ; C) l'enseignement des arts, des lettres et des sciences humaines.

A. *L'administration*

On conviendra que la fonction principale de l'étude, en pareil cas, est de former des administrateurs plus dynamiques, aptes aux affaires, aux relations personnelles, imaginatifs, créateurs, constructifs. Dans l'organisme social complexe du monde moderne, l'aventure de la vie et l'aventure intellectuelle vont de pair.

Comment s'y prendre ? C'est au contact des questions concrètes et des problèmes que se forme ici comme ailleurs l'intelligence, pas en apprenant les solutions. Le choc de la réalité est un levier essentiel, comme le rappelle, très à propos, Michel Crozier, dans *La crise de l'intelligence*. L'apprentissage quantitatif des connaissances qui méconnaît l'intelligence créative est mal adapté à un monde de la responsabilité ayant à faire face à des situations de plus en plus inédites. Cela a toujours été vrai, mais jamais autant que maintenant, où les défis sont ceux d'une plus grande complexité et d'une plus grande liberté. De plus, « le monde change, de telle sorte que la part de l'exploration, du diagnostic et du choix de problème devient beaucoup plus importante que celle de leur solution. L'absurdité française, c'est de croire que la formation des ingénieurs comme

machines à trouver des solutions est la bonne formule pour recruter des dirigeants qui auront surtout comme tâche de déterminer quels sont véritablement les problèmes. »

Or cet accès au réel passe obligatoirement par une écoute interactive, ou n'aura pas lieu. (On croirait réentendre Plutarque, tel que cité plus haut.) Michel Crozier voit, avec raison, dans l'apprentissage de l'écoute et dans l'analyse qui enrichit l'écoute, ce qui manque le plus de nos jours, en particulier parmi les « élites » appelées à gouverner. « Seul celui qui sait écouter pourra faire de sa parole un acte de communication. L'écoute est le premier acte du respect et de la tolérance qui rend possible le débat démocratique. » Non pas une écoute passive et hiérarchique, du type de celle où « les élèves n'écoutent que le maître et n'apprennent pas à s'écouter les uns les autres, donc à débattre avec tolérance ». Le message des manifestants qui descendent dans la rue n'est plus celui des grèves classiques de type revendicatif et il est pourtant clair : « Écoutez-nous ! » Face aux problèmes inédits qui se présentent aujourd'hui, l'écoute est irremplaçable⁹.

Le point de départ du comment enseigner, c'est, dans ce cas, on le voit, les problèmes concrets et les points de vue opposés qu'ils suscitent.

B. Les sciences

Lewis Thomas, éminent homme de science lui-même, résume mieux que personne la situation véritable du savoir « scientifique » :

Le seul morceau solide de vérité scientifique à propos duquel je sois totalement confiant, c'est que nous sommes profondément ignorants de la nature. À vrai dire, je considère cela

9. Michel Crozier, *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, Interéditions, 1995, p. 158, 38, 100, 41-42, 49 sq., 53-55, 129; cf. Whitehead, *op. cit.*, p. 94-96.

comme la découverte majeure des cent dernières années de biologie. [...] C'est cette soudaine confrontation avec la profondeur et l'étendue de l'ignorance qui constitue la contribution la plus significative de la science du XX^e siècle à l'intellect humain. Nous y faisons enfin face. [...] Maintenant que nous avons commencé à explorer pour vrai, en faisant de la science sérieuse, nous entrapercevons combien énormes sont les questions et combien loin d'avoir trouvé réponses nous sommes.

Il s'agit de concentrer l'attention sur ce qui n'est pas connu, sur le degré insoupçonné d'ignorance où nous étions et sommes encore et dont la science justement nous a fait prendre conscience au XX^e siècle, d'éveiller aux perplexités diverses dont la science véritable est faite pour la plus grande partie et qui ne cadrent guère ensemble pour le moment. Il convient, en un mot, de célébrer l'ignorance où nous voilà enfin parvenus – car elle fait partie maintenant de l'ignorance connue (la simple ignorance, dans le vocabulaire platonicien), par opposition à l'ignorance ignorée (la double ignorance) – grâce aux neurosciences, à l'océanographie, à l'astrophysique, mais aussi grâce à la psychologie des profondeurs, à l'histoire des religions (pour ne citer que deux des « sciences humaines » avancées, si je peux me permettre déjà ici une brève incursion dans le domaine dont je parlerai plus loin) et à tant d'autres disciplines qui ont spécialement progressé à notre époque. La célébrer par l'émerveillement et la perplexité (*bewilderment*), qui sont toujours le *sine qua non* de toute découverte¹⁰.

« La science ne pense pas¹¹ », disait Heidegger, en un jugement apparemment plus sévère même que l'observation non moins célèbre de Platon selon laquelle les géomètres

10. Lewis Thomas, *The Medusa and the Snail*, New York, The Viking Press, 1979, p. 73-74 : et *Late Night Thoughts on Listening to Mahler's Ninth Symphony*, New York, The Viking Press, p. 150 ; cf. p. 151-163.

11. Martin Heidegger, *Qu'appelle-t-on penser ?*, trad. Gérard Granel, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Épiméthée », 1959, p. 26 ; cf. p. 98.

« rêvent ». Dans la mesure où nous n'aurions pas une conscience critique de ce que nous faisons en géométrie, où nous nous abstiendrions d'en interroger les fondements, notre état ressemblerait tout à fait, il est vrai, à du somnambulisme, même pas à du rêve lucide. Est-il vrai cependant que la science ne « pense pas » ? Cette remarque de Heidegger serait juste, sans doute, relativement à la technoscience. Le savoir technique, c'est par exemple celui que fournissaient les sophistes de l'Antiquité : Comment bien parler pour séduire ou persuader ? Comment effectuer telle opération mathématique, telle la quadrature du cercle ? Réponse : « Fais comme moi. » Supposons un problème de chimie, de physique, de mathématique ; la méthode d'enseignement consisterait à dire : tu fais cela comme cela, en m'imitant, puis cela viendra, à force d'exercice et de pratique. Copie-moi, puis répète, et tu seras bon.

Se contenter d'enseigner ainsi le *comment* ne saurait au contraire suffire à l'enseignement des sciences proprement dites, puisqu'on risquerait de ne transmettre alors que des techniques. La remarque de Heidegger serait injuste s'il s'agissait du savoir scientifique proprement dit, qui permet de créer les nouvelles théories indispensables au réel progrès scientifique. Comprendre à fond la problématique de sa recherche, savoir mettre en question les présupposés de sa discipline en son état actuel, est nécessaire à tout savant digne de ce nom, qui doit être en mesure de faire progresser les connaissances en son domaine, comme le firent Einstein, Heisenberg et leurs successeurs en physique au XX^e siècle. Peut-on enseigner toutefois un savoir aussi fécond, et, si oui, comment ?

Ce ne pourrait être qu'à la condition expresse de respecter la démarche naturelle de la pensée que nous venons d'évoquer, qui commence par le questionnement fait sien. C'est dire qu'il faut faire participer les jeunes esprits, sans tarder, aux arguments en présence dans les grandes querelles

scientifiques de l'heure, les initier d'entrée de jeu à l'aventure exaltante de la science, les éveiller aux problèmes innombrables, parfois considérables, à résoudre, concentrer leur attention sur ce qui n'est pas connu – l'étrangeté du monde ouvert par la théorie des quanta en physique, les énigmes encore impondérables de la cosmologie, et ainsi de suite. La science véritable est constituée principalement de perplexités ne cadrant pas du tout ensemble pour le moment, et c'est elle qui nous aura permis, au XX^e siècle, de prendre conscience du degré insoupçonné d'ignorance où nous étions et sommes encore ; nous aurons besoin de plus en plus, pour avancer, du travail « de toutes sortes de cerveaux hors des champs de la science, surtout les cerveaux de poètes, à coup sûr, mais aussi ceux d'artistes, de musiciens, de philosophes, d'historiens, d'écrivains en général¹² ».

Un débat entre savants de première ligne autour du déterminisme des gènes, par exemple, en des publications aussi valables que *The New York Review of Books*, où les uns plaident que le comportement animal et humain est entièrement gouverné par des gènes, et les autres qu'au contraire tout comportement est fixé et déterminé par l'environnement ou par la culture, est un élément d'éducation dont aucun étudiant ne devrait être privé. C'est l'argumentation même qui éduque en l'occurrence, car les éléments d'une réponse complète sont si nombreux et si complexes qu'on ne peut se permettre de régler de telles questions sans plus. L'étudiant aura ainsi de bons points de repère pour tracer son propre chemin dans la forêt, et sera en tout cas libre devant les aberrations de la *popular science*. « C'est l'étrangeté même de la nature qui rend la science si captivante. Voilà ce qui devrait se trouver au cœur de l'enseignement de la science. Il y a plus de sept fois sept types d'ambiguïté en science, qui attendent l'analyse. La poésie de

12. Lewis Thomas, *Late Night Thoughts...*, *op. cit.*

Wallace Stevens est claire comme le cristal à côté du code génétique¹³ » (Lewis Thomas). Malgré des progrès admirables, la plupart des sciences en sont aux premières étapes de leur commencement. Il ne s'agit aucunement de dominer la nature mais de la connaître toujours mieux.

Faute de donner à l'étudiant le sens de la grande aventure des sciences, on l'empêche de s'émerveiller, de devenir par conséquent lui-même créateur un jour. On lui fait accroire que ce qu'il ne comprend pas est simplement dû au fait qu'il ne connaît pas lui-même tous les faits, alors qu'en réalité les savants les plus avancés sont tout aussi médusés que lui. Tout progrès scientifique dépend de la transformation d'une réponse en question.

Nous retrouvons donc, là encore, un point de départ analogue au précédent. Il ne saurait y avoir d'enseignement véritable des sciences qui ne fasse état des problèmes et des questions, de ce que la langue anglaise appelle *bewilderment*, à savoir un mélange de perplexité et d'émerveillement devant l'immensité et la profondeur de ce qu'il reste à découvrir parmi les réalités même les plus familières, la vie biologique par exemple, la conscience, voire la musique. Mais ces deux derniers exemples relèvent, il est vrai, d'un autre domaine que celui des sciences proprement dites, celui des sciences humaines, dont je parlerai maintenant.

C. Les arts, les lettres et les sciences humaines

L'importance que l'on accorde à la démarche des sciences pures vient de ce qu'elle est la seule qui paraisse rendre possible un accord universel, en reposant sur une réduction préalable de l'expérience humaine à deux domaines, extrêmement limités l'un et l'autre : celui de la perception et celui du

13. *Ibid.*, p. 150.

raisonnement formel pur. Le problème est que la décision méthodique de s'en tenir à leur double évidence implique la mise entre parenthèses d'immenses régions de l'expérience et de tous les discours en lesquels ces dernières tentent de se dire, de s'explicitier et de se comprendre.

Qui plus est, le savoir est de plus en plus fragmenté, et l'on sait maintenant qu'il n'est au pouvoir de personne de comprendre entièrement le monde où nous sommes. La science est une œuvre collective, l'affaire d'une communauté.

Bref, la science est, d'une part, loin de suffire, et la connaissance qu'en ont les individus est de toute manière partielle, inéluctablement. Tout ce qu'on met sous le beau nom d'*humanités* est tout aussi vital dans l'éducation, voire plus vital encore, puisqu'il s'agit de la connaissance de soi, comme nous le redirons dans un instant. Aussi faut-il la dimension d'une université ou de son équivalent, et le type de relations humaines qui la définit en principe, pour que, sous les apparences d'une diversité insurmontable de disciplines et d'approches, puisse se construire, dans une approximation permanente, la vie universelle du sens.

Tout dans nos vies, nous le disions dès la première leçon, exige cependant un apprentissage – penser, aimer, même danser, voire regarder un match de football...

Il en va de même des arts libéraux, bien entendu, qui, pour exigeants qu'ils soient, *libèrent* justement. Selon l'excellente expression de Northrop Frye, l'université est la « centrale d'énergie de la liberté » (*the powerhouse of freedom*), pour la société et le monde qui doivent pouvoir y trouver toutes les réserves souhaitables de liberté et les bienfaits qui en découlent. L'université incarne en principe tout ce que l'humanité peut faire, créer, et ce que le reste de la société peut réaliser s'il essaie. Partout où l'on accepte la vision de l'artiste, le désintéressement, la distance du savant, le savoir et la patience

de l'enseignant, le questionnement de l'enfant, l'université est à l'œuvre dans le monde¹⁴.

Le domaine des arts et des lettres recouvre ces immenses régions de l'expérience dont je viens de parler et c'est celui-ci qui cerne l'être humain de plus près. De là la place centrale des humanités, justement, même si elles sont des domaines de controverses, là où les sciences dites exactes ne le sont pas, car pour les humanités le seul référent ultime est l'humanité elle-même. C'est un domaine où l'imagination et les émotions sont profondément concernées et qui touche plus directement la connaissance de soi. Or, faut-il le rappeler, comme le fait si bien John Saul dans *The Unconscious Civilization*, quoi de plus méprisable que le mépris de la connaissance de soi ?

Le type de communication qu'implique l'enseignement des sciences humaines à son meilleur est particulièrement remarquable. Il s'agit de la sorte d'enseignement qu'incarne Socrate. L'enjeu de cette dernière est l'éveil, l'esprit de recherche et de découverte, touchant des matières aussi vitales que l'esprit lui-même et tout ce qui est donné dans l'expérience interne, à commencer par les questions d'ordre éthique ou métaphysique même. La vérification ne se fait évidemment pas par les sens, en pareil cas, les objets d'investigation étant alors ou bien purement intelligibles ou en tout cas accessibles à la seule expérience interne (tels la loi morale en moi, la voix de la conscience, le repentir, la pensée elle-même, l'amour). Il s'agit dès lors d'éveiller l'esprit d'autrui à la conscience de quelque chose d'intérieur, dans les profondeurs du moi. La similitude que propose Socrate, et que j'évoquais au début, reste la meilleure : l'enseignante ou l'enseignant est comparable à une sage-femme qui ne peut qu'aider à porter au jour la conception déjà présente en la personne qu'elle assiste. Quoi de plus admirable que ce pouvoir qu'a le langage de porter au

14. Northrop Frye, *By Liberal Things*, Toronto, Clarke, Irwin and Co. Limited, 1959, p. 7-9, 17.

jour des vérités qui gisaient là endormies, non critiquées, informes en apparence et qui auraient pu demeurer à jamais inconnues.

Les arts nous font entrer en nous-mêmes, dans les grands espaces et les vastes palais de l'imagination et de la mémoire où se trouvent d'innombrables trésors d'images et tout ce que construit notre esprit, et où nous nous rencontrons aussi nous-mêmes, de manière particulièrement révélatrice, dans cette exigence de nous-mêmes vis-à-vis de nous-mêmes qu'est la conscience. Ils civilisent et raffinent notre affectivité, l'épanouissent.

Ce sont ces faits d'expérience qui expliquent que de grands philosophes ont pu décrire l'apprentissage comme un « ressouvenir », une anamnèse. Le mot allemand *Erinnerung*, qui se traduit par « souvenir » a aussi un autre sens, que relève bien Hegel. Cet autre sens est « celui de se rendre intérieur, d'entrer en soi ; c'est le sens intellectuel et profond du mot. En ce sens on peut dire que le fait de reconnaître l'universel n'est rien d'autre qu'un ressouvenir, un acte d'entrer en soi [...] et qu'ainsi nous portons notre intériorité à la conscience¹⁵. »

Encore une fois, lorsque vous dites : « j'ai de la difficulté à saisir », où tentez-vous de « saisir » ? Pas ici devant vous sur la table, comme vous saisissez votre crayon. C'est en vous que vous saisissez. Et vous saisissez en vous en remontant à du déjà connu.

Quelle sorte de prendre est apprendre ?, pourrait-on demander. Le véritable apprendre est, écrit Heidegger, « un prendre suprêmement remarquable, un prendre dans lequel celui qui prend ne prend que ce qu'au fond il a déjà. À cet apprendre correspond aussi l'enseigner. Enseigner, c'est donner, offrir. Mais ce qui est offert dans l'enseignement n'est

15. G.W.F. Hegel, *Leçons sur Platon*, texte inédit 1825-1826, trad. Jean-Louis Vieillard-Baron, Paris, Aubier, 1976, p. 79. On aura compris que ce sens d'*Erinnerung* comme « entrée en soi » est donné par l'étymologie Er – Inner – ung.

pas ce qui peut être appris ; ce qui est donné à l'élève, c'est seulement l'indication lui permettant de prendre par lui-même ce qu'il a déjà. » Il s'agit de porter à la connaissance réellement et à fond ce que nous savons déjà. « Un tel apprendre, le seul qui nous importe ici, requiert de séjourner en permanence près de ce qui en apparence est le plus proche, par exemple près de la question : " Qu'est-ce qu'une chose ? ". Du point de vue utilitaire, nous ne faisons que demander sans trêve *la même inutilité* notoire : qu'est-ce que la chose, qu'est-ce que l'ustensile, qu'est-ce que l'homme, qu'est-ce que l'œuvre d'art, qu'est-ce que l'État, qu'est-ce que le monde¹⁶ ? »

Il ne faut pas sous-estimer la part importante des faits et des nouveaux faits à apprendre en sciences humaines également, par exemple en anthropologie ou en sociologie. De manière idéale, toutefois, chaque cours devrait, dans la mesure du possible, faire vivre une découverte faite en commun, où l'on trouve sous une forme neuve les connaissances. Quelque chose prend corps. La classe se met à exister, comme une personne. Il s'instaure une collaboration, pratique et intellectuelle, un climat de confiance, une dynamique dans laquelle l'expression des réflexions, des commentaires et des interrogations des étudiantes ou des étudiants trouve toute la place qui lui est due¹⁷.

C'est peut-être là qu'on voit le mieux à quel point le questionnement commande toute la vie de l'esprit. Sans doute accorde-t-on parfois trop d'importance à la réception de connaissances et pas assez à la faculté d'élaboration, laquelle prend racine dans le questionnement. La pensée proprement dite doit son essor à un désir insatiable. Le questionnement

16. Martin Heidegger, *Qu'est-ce qu'une chose ?*, trad. Jean Reboul et Jacques Taminiaux, Paris, Gallimard, 1971, p. 85.

17. Tout cela a été mieux dit que nous ne saurions le faire par Jacqueline de Romilly dans *Nous autres professeurs*, repris dans *Écrits sur l'enseignement*, Paris, Éditions de Fallois, 1991, p. 32 sq.

est ce que nous avons de plus personnel et de plus propre. Je ne peux pas vous passer ma question, sinon très en surface. Car la question authentique est animée par un sentiment, une inquiétude, la conscience d'un manque, parfois douloureuse, elle appartient à celle ou celui qui la pose. Les liens qu'on découvrira dépendent des liens qu'on cherche. La réflexivité que rend possible le langage humain renvoie à la question et au questionnement que nous sommes, à notre existence comme essentiellement affectée par une « mise en suspens¹⁸ ».

La communication humaine naît avant tout de l'intérieur. Elle implique d'une certaine façon la personne qui communique, le risque de la confiance à autrui. Il n'existe pas une façon de communiquer purement abstraite. L'enfer de la non-communication, de la solitude ainsi entendue, doit faire entrevoir que la communication humaine a une valeur, une signification, un poids bien au-delà de tout ce que l'on imagine, qu'elle est à la fois formidable et fragile, beaucoup plus délicate, riche, constructive (ou destructrice) qu'elle n'apparaît à la surface. L'enseignement en est peut-être la preuve la plus remarquable. Nous sommes faits pour communiquer; d'où cette nostalgie profonde de ne pouvoir communiquer à fond. Nous nous constituons dans la communication, dans la relation entre les personnes, dont une des formes les plus essentielles est l'enseignement. Un « enseignement » issu d'un vide affectif ou intellectuel n'est pas de l'enseignement, et déprime et déprime d'autant plus. Aussi faut-il déceler, promouvoir tout ce que chacune et chacun porte en soi virtuellement, échanger concrètement à cette fin, avoir l'imagination d'autrui.

C'est assez dire, en tout cas, que l'enseignement est toujours tributaire de la qualité du questionnement suscité. Vous aurez compris que c'est elle, que c'est l'authenticité du questionnement, qui me semble la « stratégie pédagogique »

18. Jean Ladrière, *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Québec, Artel – Fides, coll. « Catalyses », 1997, p. 269.

la plus fondamentale. Je dis bien « l'authenticité », car, pour chaque domaine, pour chaque discipline, l'enseignement sera différent dans son contenu, et animé par une connaissance approfondie du champ concerné.

CONCLUSION

Un défi merveilleux s'offre dès lors, dans les faits, à l'enseignante et à l'enseignant, pour peu qu'ils aient souci de culture et qu'ils éprouvent vraiment eux-mêmes la passion de connaître et de communiquer leur connaissance. Une certaine expérience, au moins minimale, de la recherche paraît ici essentielle, dans la mesure où une vive conscience de ce qu'on ne sait toujours pas, des questions par conséquent se posant *réellement*, s'acquiert avant tout par le vécu de la recherche elle-même. Comme le répètent différents savants contemporains dans une publication récente, l'univers « ruisselle d'intelligence ». L'expérience de penser elle-même constitue « un formidable mode d'excitation » (Whitehead). Or, qui n'a rien éprouvé de cela à son propre compte ne peut guère le communiquer¹⁹.

« La connaissance ne se conserve pas mieux que le poisson. » Il s'agit de raviver « une sagesse et une beauté qui, sans la magie de l'enseignant, demeurerait perdues dans le passé ». Il revient en somme à l'enseignant de faire naître l'enthousiasme, « le désir tumultueux de fondre la personnalité en quelque chose qui la dépasse [...]. La manifestation la plus pénétrante de cette force est le sens de la beauté, le sens esthétique d'une perfection réalisée » (Whitehead). Bref si, pour certains, malheureusement, le beau a quelque chose d'irréel, c'est tout le contraire chez ceux qui ont l'expérience de la vie de l'esprit, comme le montrent les attestations multiples de

19. Cf. *Le savant et la foi* (éd. Jean Delumeau), Paris, Flammarion, « Champs », 1991, p. 9 et 37 ; A.N. Whitehead, *Modes of Thought*, New York, Free Press, 1968, p. 36.

grands savants, de génies artistiques et de philosophes²⁰. Apprendre à éprouver l'extraordinaire beauté de la vie de l'esprit et la délectation correspondante, en mathématiques ou en poésie, par exemple, est un fruit naturel de l'éducation dont on n'a nul droit de priver ceux qui les attendent, parfois à leur insu. Donner un sens étroitement utilitaire au droit universel à la culture est non seulement une contradiction dans les termes, mais une insulte à l'humain, à la liberté.

La joie d'apprendre est fondamentale; la joie de faire comprendre aux autres ce que l'on sait et ce que l'on aime ne l'est pas moins pour les enseignants. On constate qu'en faisant comprendre une matière on s'exalte de mieux la comprendre. On revient à la source. L'amour de l'enseignement et la passion d'éduquer se transmettent tout naturellement, incitant les jeunes d'esprit à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir, de nouvelles questions. Whitehead l'a dit dans les termes provocants que voici :

La justification d'une université est qu'elle préserve le lien entre la connaissance et l'appétit de vivre, en réunissant jeunes et aînés dans la considération imaginative du savoir. L'université fournit de l'information, mais elle la fournit avec imagination. Du moins, telle est la tâche qu'elle devrait accomplir pour la société. Une université échouant à cet égard n'a pas de raison d'exister. Cette atmosphère d'exaltation, provenant d'une considération imaginative, transfigure la connaissance. Un fait n'est plus un simple fait : il est investi de toutes ses possibilités.

Bref, « une université est imaginative ou n'est rien – du moins rien d'utile²¹ ».

20. Whitehead, *The Aims of Education*, *op. cit.*, p. 42-45, 49; citation, p. 98; cf. S. Chandrasekhar, *Truth and Beauty. Aesthetics and Motivation in Science*, University of Chicago Press, 1987.

21. A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, *op. cit.*, p. 93 et 97.

Le rôle central de l'éducation supérieure est d'apprendre à penser toujours mieux. Des étudiants qui obtiendraient leur diplôme avec des habiletés techniques sans avoir développé leur pensée n'auraient pas été éduqués, et auraient peine à jouer leur rôle de citoyens. Ce qu'il s'agit de former avant tout, c'est le jugement critique ; lui seul rend autonome, libre. Ainsi le défi ultime de l'enseignement est-il de susciter une autonomie culturelle suffisante chez l'étudiant pour qu'il puisse exceller en ce qu'il fera et surtout puisse vivre dans la richesse du *concret* – du latin *concresecere*, « croître avec ». On ne le redira jamais assez : l'arbre concret, c'est l'arbre individuel en toutes ses composantes et ses conditions, en sa vie même – par opposition aux nuages de l'abstraction et des réductionnismes. Que, bien plus profondément encore, cette étudiante ou cet étudiant puisse s'éveiller à la vie dans ses manifestations les plus riches, éprouver la vie elle-même en ce qu'elle a de meilleur, par l'affectivité, qui, pour n'être jamais accessible de l'extérieur, est pourtant – je l'ai assez dit – au cœur de la vraie vie.

POSTSCRIPTUM

Qu'on me permette d'ajouter toutefois en postscriptum les deux témoignages suivants, touchant plus précisément le rapport de l'enfant à l'enseignement. Ils se passent de commentaires. Le premier est de George Steiner :

Je suis persuadé qu'à l'université, par certains côtés, c'est déjà trop tard. La spécialisation, les hautes études, ce n'est pas de ça qu'il faut parler. C'est l'enfant qui est la matière première de la culture, de la civilisation même. Le mot grec pour éducation, pour culture, c'est le mot pour enfant : *paideia*, *païdos*. Si on peut inculquer à l'enfant certains rêves, un certain refus de la vulgarité, de l'inhumain, de la déception énorme, alors on a une chance de gagner la bataille. C'est dans les premières années du secondaire que se joue le drame le plus complexe, qui est celui de faire croire à l'enfant qu'il y a des rêves, des

transcendances éventuelles possibles. L'horreur de notre enseignement, de sa fausse réalité – un réalisme brutal et faux –, c'est d'amoindrir les rêves de l'enfant. Au lieu de faire plus que l'enfant ne comprend, il faut toujours aller un peu plus loin, il faut que l'enfant tende le bras et la main pour essayer de capter la balle, même si ça le dépasse. C'est alors que commence la grande joie, lorsqu'on se dit : Je n'ai pas encore compris, mais je vais comprendre. Je n'ai pas encore rêvé, mais je vais rêver. Je n'ai pas encore joui de ça, mais je vais en jouir.

En nivelant, en faisant une fausse démocratie de la médiocrité, on tue chez l'enfant la possibilité d'outrepasser ses limites sociales, domestiques, personnelles et même physiques. À l'université, c'est peut-être déjà trop tard. La bataille essentielle a été perdue. Pas toujours, car il y a bien sûr beaucoup d'êtres humains qui mûrissent lentement et tardivement, mais il y en a aussi qui sont teints pour toujours à l'école. L'amertume, l'aigreur, la morosité du professeur médiocre est l'un des grands crimes dans notre société²².

La seconde citation est de Jean-François Lyotard :

Dénué de parole, incapable de la station droite, hésitant sur les objets de son intérêt, inapte au calcul de ses bénéfices, insensible à la commune raison, l'enfant est éminemment l'humain parce que sa détresse annonce et promet les possibles. Son regard initial sur l'humanité, qui en fait l'otage de la communauté adulte, est aussi ce qui manifeste à cette dernière le manque d'humanité dont elle souffre, et ce qui l'appelle à devenir plus humaine²³.

22. George Steiner et Cécile Ladjali, *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 98-99.

23. Jean-François Lyotard, *L'inhumain. Causerie sur le temps*, Paris, Galilée, 1988, p. 11-12.

8

LA CRISE DE LA CONNAISSANCE

Il faudrait être singulièrement coupé de la réalité pour ne pas voir à quel point le monde de l'éducation est en désarroi, dans nos sociétés occidentales à tout le moins. Depuis des décennies, les réformes de l'éducation y vont se succédant et se multipliant avec un égal insuccès. Pourquoi donc ?

La réponse n'est pas simple. Un élément très important à prendre en compte est toutefois celui de la crise de la connaissance que nous traversons. Le mot « crise » est certes galvaudé, mais il n'en demeure pas moins riche en connotations d'une rare pertinence pour qui se soucie d'éducation. Car il vient du grec *krisis*, qui signifie, entre autres, « jugement », « décision », « choix ». Son premier usage moderne est médical : il désigne le point déterminant où se décide la guérison ou la mort, le tournant vers le meilleur ou le pire ; puis, par extension, de manière plus générale, une étape d'importance vitale et décisive. Il implique, on le voit, une prise de conscience qui peut être salutaire et conduire au meilleur plutôt qu'au pire, pourvu qu'on agisse en conséquence. C'est cet accent optimiste que je voudrais retenir ici, en dernière analyse. Un optimisme

réaliste, cependant, et par conséquent sensible à la gravité des enjeux et des risques.

Il convient donc de considérer de plus près cette crise, avant de tenter d'y proposer des éléments de solution, au niveau de l'éducation principalement, car c'est là que tout se joue.

8.1 LA SPÉCIALISATION

L'écart va grandissant entre le discours strictement scientifique des savants et la pensée ordinaire, laquelle est pourtant aussi le fait de chaque savant dès qu'il sort de sa spécialité, ou même lorsqu'il tente d'expliquer à d'autres son savoir professionnel, voire de situer à ses propres yeux ce savoir au regard du reste de son expérience. Même lorsqu'ils ont recours à d'autres symboles, les savants ont en somme besoin du langage ordinaire afin de se comprendre eux-mêmes et de communiquer leur savoir et sa signification à d'autres. Ils sont de plus, comme tout le monde, des agents moraux. Aussi, dans les excellents termes d'Iris Murdoch, qui méritent d'être cités plus d'une fois :

L'aspect le plus essentiel et le plus fondamental de la culture est l'étude de la littérature, puisqu'on éduque ainsi à se représenter et à comprendre les situations humaines. Nous sommes des hommes et nous sommes des agents moraux avant d'être des savants, et la place de la science dans la vie humaine doit être discutée dans des *mots*. C'est pourquoi c'est et ce sera toujours plus important de connaître Shakespeare que de connaître quelque savant que ce soit ; et s'il est un « Shakespeare de la science » son nom est Aristote¹.

Ce passage à la langue commune des humains est nécessaire, car il n'existe pas de langue interdisciplinaire autre que

1. Iris Murdoch, *The Sovereignty of Good*, London, Routledge & Kegan Paul, 1970, p. 34.

lui, et l’idiome de chaque discipline demeure impénétrable aux autres, comme dans la tour de Babel. En outre, il faut bien divulguer, un jour, au moins les résultats de ce savoir et leur signification à d’autres que des scientifiques. C’est là que le phénomène de la *popular science* prend son essor – d’une vulgarisation qui est, hélas !, rarement à la hauteur de la science elle-même. Du fait qu’elle reste pourtant investie de toute son autorité, elle semble faire de fréquentes victimes même chez des spécialistes.

Aussi, l’économiste américain, John Kenneth Galbraith, avait-il raison de déclarer qu’« une des aberrations étonnantes et peu examinées de la vie académique, professionnelle, ou des affaires, c’est le prestige accordé sans réfléchir au spécialiste ». En médecine, par exemple, poursuivait-il, « le spécialiste est considéré comme bien supérieur professionnellement et socialement au généraliste ». Or « la spécialisation engendre non seulement l’ennui mais aussi le manque d’à-propos et l’erreur. C’est certainement le cas pour toutes les questions pratiques. [...] Le spécialiste, en raison de sa formation, exclut vertueusement ce qu’il est commode de ne pas savoir. » Les fameuses prédictions d’Ortega, il y a plus d’un demi-siècle, quant à la « barbarie du spécialisme », qui permet à des « savants-ignorants » de profiter (à leur insu souvent, peut-être) de la crédulité des masses, seraient-elles inéluctables ? Il faut donner raison au physicien David Bohm : « Ce dont on a d’abord besoin, c’est la réalisation croissante du danger extrêmement grand de continuer avec un processus fragmentaire de pensée. » Interrogé par *Le Monde*, Gadamer déclarait que « le rôle du philosophe dans la cité d’aujourd’hui doit d’abord être de remettre en cause l’importance grandissante de l’expert, qui, pourtant, commet toutes sortes d’erreurs, parce qu’il ne veut pas avoir conscience des points de vue normatifs qui le guident ». La question la plus pressante, c’est : « Comment peut-on préserver – non pas seulement en théorie

ou sur le principe, mais concrètement, dans les faits – le courage de chacun à former et défendre un jugement personnel, malgré l'influence des experts et des manipulateurs d'opinion publique². »

Un bon exemple est fourni par ce qu'on appelle improprement la « science économique ». Depuis la mort de John Maynard Keynes en 1946, cette prétendue science s'est peu à peu transformée en une discipline abstruse, voisine des mathématiques au point de ressembler à une branche de cette dernière. On ne s'y intéresse plus guère à des sujets concrets comme l'inégalité, la pauvreté, le chômage et le reste. Il s'agit plutôt d'un vaste jeu académique. Si on y avait fait des progrès analogues à ceux de la physique ou de la chimie, on ne lui reprocherait pas plus son inaccessibilité qu'on ne le fait à la théorie de la relativité d'Einstein, par exemple, car dans ce dernier cas les vérifications et les retombées empiriques n'ont pas manqué de corroborer la théorie.

Mais ce qui marche en économie est toujours relativement simple et connu depuis longtemps, cependant que l'inaccessibilité de la « science économique » du jour va de pair, bien plutôt, avec son incompetence et s'avère à l'origine des désastres économiques et humains qu'on sait. De l'aveu des économistes américains, des phénomènes comme le ralentissement de la productivité et l'augmentation des inégalités salariales demeurent inexplicables par leur science encore maintenant. La théorie radicalement nouvelle de Robert Lucas, Prix Nobel de 1995 en économie, s'est révélé un fiasco dans ses résultats.

2. Cf. Platon, *République*, VII, 533 b-c (trad. Pierre Pachet, Paris, Gallimard, « Folio », 1995) ; John Kenneth Galbraith, dans *The New York Review of Books*, November 22, 1984, p. 20 ; Ortega y Gasset, *La rébellion de las Masas*, 1930, chap. XII : « La barbarie del especialismo » (voir, sur ces propos d'Ortega, Erwin Schrödinger, *Physique quantique et représentation du monde*, Paris, Seuil, « Points », 1992, p. 26 sq.) ; David Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, London, Ark Paperbacks, 1990, p. 19 ; Hans-Georg Gadamer, dans *Entretiens avec Le Monde*, 1. *Philosophies*, Paris, Éditions La Découverte et Journal *Le Monde*, 1984, p. 233 et 239-240.

Sa complexité mathématique avait entre-temps offert un champ pratiquement infini à des développements techniques et à des spéculations d'ordre purement mathématique. Son postulat fondamental était pourtant loin de ces abstractions. Il posait en principe que l'offre est toujours égale à la demande, bref que le chômage est impossible, puisque cela signifierait que l'offre de travailleurs est plus élevée que la demande de travailleurs. Or sans ce postulat – d'entrée absurde puisqu'il posait, sans aucun égard aux réalités, le plein emploi comme une donnée de départ –, la plupart des conclusions de Lucas s'écroulaient, l'une d'entre elles étant la croissance monétaire à un taux constant (le « monétarisme »). Il n'empêche que sa méthodologie règne encore dans le domaine de la macroéconomie, dont l'abstraction et l'éloignement du monde réel continuent de croître.

En 1991, un groupe de douze éminents économistes américains constituant la Commission on Graduate Education in Economics a fait montre, en revanche, de réalisme et de sagesse en avouant qu'elle craignait qu'on ne soit en train de former une génération d'« *idiots savants*, habiles en technique mais ignorant les problèmes économiques réels³ ».

Idiots est le mot juste (du latin *idiota*, « ignorant », emprunté au grec *idiôtês*, « ignorant », par opposition à *pepaideumenos*, « homme cultivé »). Le malheur est que leur réputation imméritée d'experts étend d'autant plus l'influence de cette idiotie en des sociétés comme les nôtres où la « science » exerce un pouvoir magique et où « le pouvoir semble de plus

3. Cf. John Cassidy, *The Decline of Economics*, dans *The New Yorker*, December 2, 1996, p. 50-60. Les mots « idiots savants » sont en français et en italiques dans le texte. Dans *L'horreur économique* (Paris, Fayard, 1996), Viviane Forrester a trouvé de justes qualificatifs pour ce type d'ignorance : « L'indifférence est féroce » (p. 59) ; « Le détachement, l'assoupissement ont tant dominé [...] » (p. 60). Voir aussi *Une société en déficit humain*, Québec, Centraide, 1998. Les travaux d'Amartya Sen, Prix Nobel d'économie en 1998, font heureusement exception (cf. son livre *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1999).

en plus légitimé par des experts savants », comme le relève avec justesse Jacques Testart : « En effet, l'expert rassure et les citoyens hésitent à affirmer l'absurdité ou le cynisme d'une décision politique ayant reçu l'aval des experts les plus qualifiés. » L'hostilité de ces « idiots savants » et de ceux qui les écoutent à l'égard de la culture et de la pensée est, en ce qui les concerne, on ne peut plus fondée. « Car rien n'est plus mobilisateur que la pensée », écrit excellemment Viviane Forrester. « Il n'est d'activité plus subversive qu'elle. Plus redoutée. Plus diffamée aussi [...]. Le seul fait de penser est politique. D'où la lutte insidieuse, d'autant plus efficace, menée de nos jours, comme jamais, contre la pensée. Contre la *capacité de penser*. Laquelle, pourtant, représente et représentera de plus en plus notre seul recours⁴. »

Les conséquences de cette crise contemporaine de la connaissance, dont je viens d'esquisser quelques traits seulement, sont considérables, en particulier pour les questions de méthode. Au cœur de la crise se découvre une nouvelle forme d'inculture, accompagnant les splendides progrès de la connaissance scientifique et de la technologie. Edgar Morin décèle un obscurantisme favorisé par la mutilation du savoir : « nos gains inouïs de connaissance se paient en gains inouïs d'ignorance ». La connaissance scientifique nous révèle chaque jour de nouvelles merveilles sur le cosmos, sur la matière, sur la vie, sur le cerveau humain, et pourtant ce formidable enrichissement « apporte avec lui une formidable paupérisation de la connaissance », qui plus est « une nouvelle et redoutable ignorance ». Si ces maux spécifiquement modernes que sont la pollution, la dégradation écologique, la croissance des inégalités dans le monde, la menace thermonucléaire, paraissent inséparables des

4. Jacques Testart (avec Jean Reich), *Pour une éthique planétaire*, Paris, Mille et une nuits, 1997, p. 45; Viviane Forrester, *L'horreur économique*, *op. cit.*, p. 96; sur la confiscation des valeurs culturelles, « celles de l'intelligence », cf. p. 88, 114 et *passim*.

progrès de la connaissance scientifique, si les pouvoirs asservisseurs ou destructeurs issus du savoir scientifique échappent au contrôle, c'est que chacun « devient de plus en plus ignorant du savoir existant », de « ce qu'est et fait la science dans la société ».

Faut-il accuser la science, comme les propos suivants de Husserl sembleraient le faire ? « Dans la détresse de notre vie – c'est ce que nous entendons partout –, cette science n'a rien à nous dire. Les questions qu'elle exclut par principe sont précisément les questions les plus brûlantes à notre époque malheureuse pour une humanité abandonnée aux bouleversements du destin : ce sont les questions qui portent sur le sens ou sur l'absence de sens de toute cette existence humaine⁵. »

8.2 LA FAILLE CENTRALE : PRENDRE L'ABSTRAIT POUR LE CONCRET

La science n'en est en réalité nullement responsable. Husserl ne le prétend du reste pas. Il faut accuser plutôt le manque de culture, qui se traduit toujours par un manque de jugement. La science n'a pas à répondre à ces questions « ultimes et les plus hautes ». Car

ces questions atteignent finalement l'homme en tant que dans son comportement à l'égard de son environnement humain et extrahumain il se décide librement, en tant qu'il est libre dans les possibilités qui sont les siennes de donner à soi-même et de donner à son monde ambiant une forme de raison. Or sur la raison et la non-raison, sur nous-mêmes les hommes en tant que sujets de cette liberté, qu'est-ce donc que la science a à nous dire ? La simple science des corps manifestement n'a rien à nous dire, puisqu'elle fait abstraction de tout ce qui est subjectif.

5. Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, trad. Gérard Granel, Paris, Gallimard, 1976, p. 10.

Il faut accuser plutôt, en un mot, la faille centrale qui consiste à prendre l'abstrait pour le concret, que Whitehead appelait à juste titre le « sophisme du concret mal placé » (*the fallacy of misplaced concreteness*, autrement traduit par « localisation fallacieuse du concret »). Il va de soi que les sciences particulières ont affaire, à des degrés divers, à des abstractions, puisque telle est la condition même de notre savoir. Ce dernier avance à coup d'abstractions, grâce à cette faculté prodigieuse dont nous bénéficions, non seulement de pouvoir considérer une partie ou un aspect d'une chose en les séparant des autres, mais même de fonder là-dessus toute une science ; c'est le cas, par exemple, de l'univers immense et merveilleux des mathématiques. L'erreur commence dès qu'on oublie l'abstraction fondatrice. Une « rationalité unilatérale » (*einseitige Rationalität*) devient un mal : « On n'a pas le droit de porter à l'absolu et d'isoler aucune connaissance partielle, aucune vérité séparée (Husserl)⁶. »

Concret (de *concretere*, « croître ensemble ») signifie ce qui s'est formé ensemble. Un arbre, ou n'importe quel vivant, est proprement concret en ce sens, là où une montre ou quelque autre artefact ne l'est pas, puisque les parties d'un artefact ont été mises ensemble par un agent extérieur et sont indifférentes les unes aux autres, comme d'ailleurs au tout dont elles font partie ; celles de l'arbre, de tout être vivant, concourent au contraire à sa production de lui-même comme *individu*. Le tout concret vivant est dès lors irréductible à ses parties – ainsi que Kant, à qui nous empruntons les exemples

6. Edmund Husserl, *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, édition bilingue, trad. Paul Ricœur, Paris, Aubier Montaigne, 1977, p. 70-71 ; cf. A.N. Whitehead, *Science and the Modern World* (1925), New York, The Free Press, 1967, p. 51, 54-55, 58-59 ; *Process and Reality. An Essay in Cosmology* (1929), Corrected Edition, New York, Macmillan, The Free Press, 1978, p. 18, 93, 94, et *passim*.

de l'arbre et de la montre, l'a admirablement fait ressortir – et il est en constant devenir⁷.

Le XVII^e siècle a généré un schème de pensée avant tout mathématique dont le succès a été immense. On a su tirer d'abstractions des séries de déductions claires et parfaitement satisfaisantes pour qui veut penser abstraitement, comme c'est exemplairement le cas en mathématiques pures. De même, analogiquement, le *Scholium* de Newton excelle dans l'exposé de déductions détaillées de vérités d'un même degré d'abstraction. Mais, remarque Whitehead, il « paie son insuffisance philosophique en ce qu'il est incapable d'esquisser, même faiblement, les limites de son champ de validité ». De plus, « le *Scholium* trahit son abstraction en ce qu'il ne suggère nullement l'aspect d'autoproduction, de génération, de *phusis* ou de *natura naturans* si évidente dans la nature. Pour le *Scholium*, la nature est simplement et totalement là, conçue dans la pure extériorité et docile. L'ampleur de la théorie moderne de l'évolution rendrait confus le Newton du *Scholium*, mais éclairerait le Platon du *Timée*. » De même, « Newton eut été surpris par la théorie moderne des quanta et par la dissociation des quanta en vibrations, tandis que Platon s'y serait attendu ». Le *Scholium* est, en d'autres termes, « bâti sur une localisation fallacieuse du concret⁸ ». Il en va de même de tout schème scientifique qu'on substitue au concret.

« Dans la *mathématisation galiléenne de la nature*, observe également Husserl, désormais c'est la nature même qui, sous la direction de la nouvelle mathématique, se trouve idéalisée : elle devient elle-même, pour employer une expression moderne, une multiplicité mathématique. » Il n'empêche que

7. Cf. Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, p. 64-68.

8. A.N. Whitehead, *Process et réalité*, traduit de l'anglais par Daniel Charles, Maurice Elie, Michel Fuchs, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud, Robert Sasso et Arnaud Villani, Paris, Gallimard, 1995, p. 174-176 (p. 93-94 dans l'édition anglaise, *Process and Reality*, New York, The Free Press, Macmillan, 1978).

« toute cette mathématique *pure* n'a affaire aux corps et au monde corporel que dans une simple abstraction, c'est-à-dire qu'elle n'a affaire qu'aux *formes abstraites* de la spatio-temporalité, et, de plus, à celles-ci seulement en tant que formes-limites idéales⁹ ».

Faire le tour d'une université en s'arrêtant à chaque discipline particulière permettrait d'additionner bout à bout les points de vue, donc les abstractions ou réductions possibles – ce ne serait à vrai dire que le début d'une série infinie – auxquelles on pourrait soumettre le même être concret, et pourquoi pas tout de suite le plus concret et le plus complexe d'entre eux, l'être humain ? Physique, biologie, chimie, mathématiques, anthropologie, psychologie, sociologie, économie, sciences politiques, sciences religieuses, littérature, beaux-arts, linguistique, histoire, géographie, etc., etc., toutes ont quelque aspect indispensable de l'être humain à révéler, mais chacune n'en offre, ce faisant, qu'une part infime. Croirait-on néanmoins, en additionnant tous ces aspects, toutes ces parts, obtenir un tout qui soit enfin l'être humain lui-même ? Nous verrons que ce serait n'avoir rien compris.

8.3 L'IGNORANCE DE SOI

Ne pourrait-on pas être néanmoins tenté d'avancer, en contrepartie, que tous les phénomènes étudiés par les autres disciplines ne sont que des épiphénomènes, l'essentiel étant la matière ? Nous interrogeant sur l'être matériel de cette table, de cet arbre ou de cet éléphant, nous faisons face à un être « objectif », là devant nous, que nous pouvons mesurer, jauger, analyser jusqu'en ses éléments (le cas de l'éléphant est déjà plus complexe, mais laissons). Même le corps humain, nous pouvons aussi le palper et l'ausculter, le scruter sur le mode

9. Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, *op. cit.*, p. 27, 34-35.

expérimental de la médecine hippocratique depuis deux millénaires et demi, ou sur celui, plus récent, de la biologie moléculaire, de la génétique et de la neurophysiologie.

Certes on peut le faire, mais ce sera en faisant abstraction, justement, du corps vécu, de l'expérience de son propre corps, qu'a tout un chacun. Ce serait s'ignorer soi-même. L'essentiel serait ainsi mis de côté.

Dans une perspective analogue, l'essor des sciences dites cognitives et la fascination exercée par l'« intelligence artificielle » ne doivent pas étonner. Nous assistons même ces dernières années à un effort massif pour résoudre enfin l'énigme de la conscience, *consciousness*, avec le concours des neurosciences¹⁰. Ce rêve est compréhensible : si seulement on pouvait réduire enfin l'imagination, la mémoire, l'intelligence, aux processus neuronaux, mieux encore, à quelque modèle de notre fabrication, si l'amour lui-même pouvait être capté comme une chose, l'insaisissable par excellence ne serait-il pas enfin maîtrisé ? Pour peu qu'on sache en outre mettre à contribution la psychologie expérimentale, la linguistique, l'ethnologie, la sociologie, que sais-je encore, et joindre les points de vue exclusifs de chacune de ces approches légitimes de phénomènes subtils certes, mais en partie observables, « empiriques », l'espoir de maîtriser enfin un jour l'énigme du sujet humain ne semblerait-il pas plausible ?

Le trouble-fête, ici encore, c'est le concret. La définition de la couleur en optique newtonienne peut être parfaitement comprise par un aveugle de naissance, qui ne connaît pas pour autant, hélas, ni le rouge, ni le vert, ni aucune couleur. La

10. Voir, par exemple, D. Dennett, *Consciousness Explained*, Boston, Little Brown & Co., 1991 ; Francis Crick, *The Astonishing Hypothesis. The Scientific Search for the Soul*, New York, Macmillan, 1994 ; Gerald M. Edelman, *Biologie de la conscience*, trad. Ana Gerschenfeld, Paris, Odile Jacob, « Points », 1994. En outre, Francisco Valera, Evan Thompson et Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, trad. Véronique Havelange, Paris, Seuil, 1993.

physique et la neurophysiologie peuvent nous expliquer avec force détails ce qui se passe lorsque nous voyons une pomme ; « et voici que de ma bouche sortent les mots : “ la pomme est rouge ”. Nulle part en cette description du processus, si complète soit-elle, a-t-on fait la moindre mention du fait que j'ai la perception de la couleur “ rouge ”. De la perception sensible, rien n'a été dit¹¹. » Il n'est pas besoin d'une définition de marcher pour avoir conscience de marcher, ou du son pour avoir conscience d'entendre. Ce n'est pas à partir d'une définition de voir ou de penser que je sais ce que ces activités signifient, mais à partir de l'expérience que j'en ai. Nous avons l'expérience de percevoir, penser, aimer, choisir, admirer et le reste, avec une certitude – et non une clarté, ce qui est tout autre chose ; qu'on songe au toucher, le plus certain de nos sens, mais le moins clair – ne le cédant à aucune, on vient de le rappeler. Étant conscients de telles expériences, « nous sommes, *ipso facto*, conscients du soi ou de la personne – du soi ou de la personne comme étant affectés d'une certaine façon¹² ».

Si même nous osons interroger l'être de la pensée, il est clair que rien n'est plus insaisissable. La question visant la nature de la pensée n'aurait pas de sens si nous ne pensions pas, et elle n'a de sens pour chacun qu'autant qu'il pense. Jamais nous ne voyons la pensée à l'extérieur ; elle ne se vérifie qu'en nous. Certes il y a les artefacts et les mots qui sont là comme autant d'effets sensibles et de signes de sa présence ; il y a le fait essentiel de la communication par la parole humaine. Mais la pensée demeure en retrait, toujours déjà là, semblant se prévenir elle-même, précéder l'acte même par lequel elle tente de se saisir, au point de paraître devoir nous entraîner dans une impossible récession à l'infini. L'intimité

11. C.F. von Weizsäcker, *The History of Nature*, The University of Chicago Press, 1962, p. 142.

12. Roderick M. Chisholm, *On the Observability of the Self*, dans *Self-Knowledge*, ed. Quassim Cassam, Oxford University Press, 1994, p. 105.

du vouloir, celle de l'amour, n'est pas moins étonnante : nul ne peut vouloir à ma place, nul ne peut m'obliger à aimer – ou détester – qui que ce soit en mon for intérieur.

On ne prescrit pas à l'âme de se connaître, remarquait saint Augustin,

comme on lui dirait « Connais la volonté de cet homme » : car cette volonté ne nous est pas présente, nous n'en avons ni l'intuition ni l'intelligence, sinon grâce à la manifestation de signes extérieurs ; encore, ces signes, y croyons-nous plus que nous ne les comprenons ! On ne lui dit pas non plus ces paroles comme on dirait à quelqu'un « Regarde ton visage », ce qui ne peut se faire que dans un miroir ? Car notre visage lui aussi échappe à notre vue : il ne se trouve pas là où peut se diriger notre regard. Mais lorsqu'on dit à l'âme « Connais-toi toi-même », dès l'instant qu'elle comprend ces paroles « toi-même », elle se connaît ; cela, pour la simple raison qu'elle est présente à elle-même.

Sidney Shoemaker tient aujourd'hui des propos presque identiques à ceux-là, insistant que « la raison pour laquelle on n'est pas présent à soi-même “ en tant qu'objet ” dans la conscience de soi est que la conscience de soi n'est pas une conscience sensible [...] ». Manfred Frank fait remarquer de même qu'on ne peut décrire la conscience comme étant accessible à un regard interne ou par introspection, « car tout regard, en présupposant un regardé, introduit une relation dans la simplicité de la conscience ». Pour les mêmes raisons, elle ne peut non plus être considérée comme objet d'un savoir, car « le soi se connaît *immédiatement*¹³ ».

Il va de soi que notre cerveau est étroitement associé à notre activité de penser. La sorte de résistance que nos efforts

13. Respectivement, saint Augustin, *De Trinitate*, X, ix, 12, trad. P. Agaësse (dans Bibliothèque augustiniennne, vol. 16, Paris, Desclée de Brouwer, 1955, p. 145) ; Sidney Shoemaker et Richard Swinburne, *Personal Identity*, Oxford, 1984, p. 104-105 ; Manfred Frank, *L'ultime raison du sujet*, trad. Véronique Zanetti, Paris, Actes Sud, 1988, p. 63.

de réflexion éprouvent sous l'emprise de la fatigue ou d'une médication trop forte est depuis toujours un indice pour tout le monde de ce lien au corps. Aujourd'hui, en outre, les progrès passionnants des neurosciences permettent d'espérer des lumières nouvelles touchant le lien esprit-cerveau, que William James appelait *the ultimate of ultimate problems*, et qui constitue un des domaines où le dialogue entre savants et philosophes s'impose le plus manifestement¹⁴. Notre système nerveux, éprouvé de l'intérieur jusqu'à un certain point, n'en est pas moins une portion du monde physique observable et analysable; la neurophysiologie révèle un objet physique éminemment complexe: douze milliards de cellules, chacune d'entre elles constituant une structure complexe ayant jusqu'à soixante mille boutons synaptiques de connexion avec d'autres cellules. Nous sommes de mieux en mieux renseignés eu égard aux frontières externes du système nerveux – stimuli sensoriels, contractions musculaires – cependant que les processus centraux demeurent obscurs. Nous en savons de plus en plus sur les neurones, leur interaction, la propagation des impulsions électriques nerveuses. L'observation de cas pathologiques a permis un commencement de géographie du cerveau: des lésions d'une aire (Broca) de l'hémisphère gauche entraînent des troubles de langage (aphasie motrice), celles d'une autre aire (Wernicke) du même hémisphère cérébral affectent la compréhension du langage (aphasie sensorielle); la perte de l'hippocampe empêche la constitution de nouveaux souve-

14. Cf. Wilder Penfield, *The Mystery of Mind. A Critical Study of Consciousness and the Human Brain*, Princeton University Press, 1975, p. xxviii. L'ouvrage conjoint de Karl R. Popper et John C. Eccles, *The Self and its Brain* (Berlin, Heidelberg, Londres, New York, Springer international, 1977), offre un bel exemple d'un tel dialogue, ainsi que, plus récemment, celui de Jean-Pierre Changeux et Paul Ricœur, *Ce qui nous fait penser. La nature et la règle* (Paris, Éditions Odile Jacob, 1998, 2000). De même le numéro spécial de la *Revue de métaphysique et de morale* (97^e année, n° 2; avril-juin 1992), *Neurosciences et philosophie. Le problème de la conscience*, préparé par Claude Debru.

nirs, et ainsi de suite. Mais relativement à la compréhension du langage, de la mémoire, il est évident que cela ajoute bien peu ; et à celle de la pensée comme telle, rien du tout. De fait, le mystère croît plutôt : « plus nous en apprenons sur le cerveau, plus il est clair combien peu nous comprenons son incarnation de l'esprit » ; tenter de tracer une géographie du cerveau, « c'est comme essayer de comprendre comment fonctionne le système politique des États-Unis en repérant les édifices publics sur un plan de Washington DC¹⁵ » (Thomas Nagel).

Le problème fondamental demeure ainsi celui de la relation entre l'expérience purement « externe » et cette expérience interne qui suscite toutes nos questions relatives à la vie humaine. Peut-on espérer jamais accorder la vue de nous-mêmes du dehors et celle du dedans, pour ainsi dire ? Le clivage entre l'expérience « objective » scientifique et l'expérience intérieure de vivre est là pour rester, c'est clair. Mais il n'y a aucune raison pour que nous ne sachions tirer davantage parti des deux sans qu'ils s'annulent réciproquement, puisqu'il s'agit d'ordres manifestement tout à fait distincts de réalité.

La thèse selon laquelle l'avènement des sciences dites humaines aurait eu pour résultat la « mort de l'homme » ne fait en réalité que constater la mort d'une certaine idée de l'homme, « d'invention récente » selon Foucault. Or, pourtant, un premier effet de cette disparition est clairement salutaire : de nous garder d'une « auto-idolâtrie » de l'homme, pour reprendre l'expression d'Edgar Morin (et de Baudelaire) ; un second, de rendre possible une connaissance plus complète – et plus vraie en ce sens-là – de nous-mêmes. Il en va de même des progrès

15. *Is that you, James?*, dans *The London Review of Books*, vol. 9, n° 17, October 1, 1987, p. 3. Voir, d'autre part, Jean-Noël Missa, *L'esprit-cerveau. La philosophie de l'esprit à la lumière des neurosciences*, Paris, Vrin, 1993, et Georges Canguilhem, *Le cerveau et la pensée* (1980), dans Georges Canguilhem, *Philosophie, historien des sciences*, Paris, Albin Michel, 1993, p. 11-33.

remarquables des sciences de la nature, en particulier de divers secteurs de la biologie. « Ce qui meurt aujourd'hui, ce n'est pas la notion d'homme, mais une notion insulaire de l'homme, retranché de la nature et de sa propre nature; ce qui doit mourir, c'est l'auto-idolâtrie de l'homme, s'admirant dans l'image pompière de sa propre rationalité¹⁶. »

Mais il y a l'envers. « De simples sciences de fait forment une simple humanité de fait », constate Husserl au début de son grand ouvrage sur la crise des sciences européennes. On est dès lors loin de ce phénomène historique « le plus grand de tous » qui est « la lutte de l'humanité pour la compréhension d'elle-même (expression qui renferme en effet le tout de la question) ». Dans sa conférence de Vienne, en 1935, Husserl avance que la source de toutes nos détresses réside dans l'unilatéralité naïve de la conception objectiviste ou psychophysique du monde, confinant les sciences de l'esprit au modèle naturaliste et poussant l'absurdité jusqu'à faire de l'esprit une annexe réelle des corps, le réduisant à une réalité spatiotemporelle. La subjectivité qui crée la science n'a sa place légitime dans aucune science objective : on oublie alors le savant lui-même, qui n'accède pas au rang de thème de réflexion. Les psychologues (de l'école dite « expérimentale », s'entend) ne font pas exception; ils ont si peu accès à eux-mêmes et à leur environnement vital (*Lebensumwelt*) qu'ils ne semblent pas avoir remarqué qu'ils se présupposent eux-mêmes. « Son objectivisme interdit absolument à la psychologie d'inclure dans son thème de réflexion l'âme, le moi qui agit et souffre, pris en son sens le plus propre et le plus essentiel. » Et Husserl

16. Edgar Morin, *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p. 213. Cf. Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 314-398; sur le « sommeil anthropologique » qui aurait suivi le *Was ist der Mensch?* (« qu'est-ce que l'homme ? »), de Kant, voir 351-354; sur l'homme « invention récente », p. 398. Voir, d'autre part, Fernand Dumont, *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, 1981.

ajoute : « Partout à notre époque se manifeste le besoin pressant d'une compréhension de l'esprit¹⁷. » À qui donner raison, entre ces deux points de vue, en apparence opposés, des sciences d'une part, de Husserl et de tous ceux qui tablent sur l'expérience vécue, de l'autre ?

L'expérience la plus élémentaire, quotidienne, de l'action et de la responsabilité met sans doute le plus nettement en relief la portée du vécu. Ricœur et Taylor l'ont tous deux bien marqué, en faisant intervenir, l'un, le « souci de soi », l'autre le « self-concern », convergence étonnante mais surtout significative, dans le contexte où nous sommes. Les paroles suivantes de Václav Havel, profondément critiques « d'une époque qui nie la signification contraignante de l'expérience personnelle – y compris celle du mystère et de l'absolu », y ajoutent la dimension du vécu politique. À la responsabilité, écrit Havel, on a « substitué ce qui apparaît aujourd'hui comme l'illusion la plus dangereuse qui ait jamais existé : la fiction d'une objectivité détachée de l'humanité concrète [...]. Que cette illusion fasse des millions de victimes dans des camps de concentration dirigés de façon scientifique, ce n'est pas cela qui inquiète l'"homme moderne" (à moins que le hasard le conduise lui-même dans l'un de ces camps et que ce milieu ne le rejette radicalement dans le monde naturel). » Les systèmes totalitaires « représentent un avertissement plus pressant que le rationalisme occidental ne veut l'admettre. En effet, ils sont avant tout un miroir convexe des conséquences nécessaires de ce rationalisme. [...] Ils sont l'avant-garde de la crise globale de cette civilisation (européenne à l'origine, puis

17. Cf. Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, trad. Gérard Granel, Paris, Gallimard, 1976, p. 10 et 19 ; et *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, trad. Paul Ricœur, Paris, Aubier, 1977, p. 79-93. Cf. les remarques de Karl Popper sur le dépassement nécessaire du matérialisme dont la physique elle-même donne déjà l'exemple en ses progrès plus récents, dans Karl R. Popper et John C. Eccles, *The Self and its Brain*, London, Springer International, 1977, p. 4 sq.

euro-américaine et enfin planétaire). Ils sont un portrait prospectif du monde occidental. » Car ils mènent à l'« eschatologie de l'impersonnalité¹⁸ ».

L'expérience de ce que c'est qu'être un humain est, pour chacun, irremplaçable en sa richesse actuelle ou potentielle. C'est uniquement en éprouvant ma propre humanité que j'ai accès à celle des autres : l'angoisse ou la joie d'autrui échapperont à qui n'aurait pas connu ces sentiments. Qui n'a pas aimé ne comprend rien à l'amour. Aucun rapport extérieur, aucune autre expérience de ce que c'est qu'être un humain ne saurait se substituer à l'expérience unique de vie qui m'est particulière, comme elle l'est pour tous et chacun. Le paradoxe, c'est qu'en même temps notre être au moins corporel soit d'emblée tourné vers l'extérieur, à commencer par nos sens – le visage, la « face », est donné à la vision de l'autre.

Havel insiste, dans le contexte des textes cités, sur l'importance de l'expérience « pré-objective », « pré-spéculative ». Sur le monde vécu (*Lebenswelt*) comme présupposé autant dans le quotidien que dans la discussion philosophique, l'accord se fait au reste sans difficulté parmi les philosophes contemporains de différentes perspectives¹⁹. Or le fait le plus remarquable de l'expérience ordinaire est, sans nul doute, l'extraordinaire cohésion d'activités vitales si différentes – percevoir, penser, vouloir, pour ne rien dire du végétatif : nutrition et le reste –

18. Václav Havel, *La politique et la conscience*, dans *Essais politiques*, Paris, Calmann-Lévy, 1989, respectivement, p. 225, 230, 235. Cf. Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990; Charles Taylor, *Sources of the Self*, Cambridge University Press, 1989.

19. Karl Otto Apel mentionne Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, et Searle aussi bien que Habermas et lui-même : *Penser avec Habermas contre Habermas*, trad. Marianne Charrière, Paris, Éditions de l'Éclat, 1990, p. 8. Cf. Václav Havel, *op. cit.*, p. 223 sq. John Searle le dit clairement dans *Intentionality* (Cambridge, 1983, p. 158-159), à propos du « background ». Celui qui veut qu'on justifie le « réalisme » de la vie ordinaire n'a pas compris que cette preuve, ou sa réfutation, présuppose ce « réalisme ». Cet ouvrage a été traduit en français : *L'intentionnalité*, trad. fr. C. Pichevin, Paris, Éditions de Minuit, 1985.

que nous rapportons toutes naturellement à « je » – non point en telle ou telle théorie de philosophe, encore une fois, mais dans la vraie vie²⁰.

Il ne faut pas craindre de reconnaître, enfin, dans les termes de Hans Jonas, que « nous sommes des êtres dotés d'un métabolisme et nous avons besoin du monde, le monde réel-matériel et pas seulement le monde de la conscience ». Le « dualisme radical de la gnose, dans lequel l'âme et l'esprit sont étrangers au monde » est insatisfaisant, « de plus en plus insatisfaisant ». Il importe au plus haut point de réfléchir à « la signification de notre être corporel ». Le corps vécu avant tout, sans doute, mais sans la science nous risquons d'ignorer aussi des dimensions tout à fait essentielles de notre corps. Un bon exemple, s'ajoutant aux précédents, est celui de l'embryologie, laquelle faisait tant déjà l'admiration justifiée de Freud, et aujourd'hui celle du distingué embryologiste britannique, Lewis Wolpert, qui ne manque pas de s'étonner du fait qu'« une seule cellule, l'œuf fécondé, donne lieu à tous les animaux, y inclus les humains ». Le défi du concret ne saurait être relevé aujourd'hui sans les apports *réels* de la science²¹.

20. Ce qui n'exclut pas, mais au contraire appelle, bien entendu, des explications philosophiques. En ce qui concerne la seule connaissance, il faut relire les pages remarquables de Kant autour de « l'unité de l'aperception, principe qui est le plus élevé dans toute la connaissance humaine ». Cf. *Critique de la raison pure*, trad. fr. édition de la Pléiade, p. 854-855 (B 135-136; AK III, 110).

21. Cf., respectivement, « De la gnose au principe responsabilité. Un entretien avec Hans Jonas » (avec Jean Greisch), dans *Esprit*, mai 1991 ; Lewis Wolpert, *The Triumph of the Embryo*, Oxford University Press, 1991, Preface, p. v : « The process of embryonic development is one of the most exciting problems of modern biology. One could say that together with trying to understand how the brain works, they are the great biological problems of our time. The problem of development is how a single cell, the fertilized egg, gives rise to all animals, including humans. So it really is about life itself. Even those of us who work on these problems seldom lose a sense of wonder at this remarkable process. »

CONCLUSION

Il importe donc au plus haut degré de susciter et de cultiver le discernement des élèves dans toutes les matières quant aux limites des savoirs, aux contraintes qu'imposent les méthodologies, aux questions qui se posent toujours. Si la « double ignorance » (*diplê agnoia*), ne pas savoir qu'on ne sait pas, préoccupait tant Socrate, c'est qu'il la jugeait avec raison notre pire ennemi. Elle fait en effet disparaître le questionnement lui-même, autour des questions les plus « brûlantes » surtout, comme toutes celles qui concernent le sens de nos vies. Or aucun progrès authentique n'est possible sans questionnement personnel.

9

LES SCIENCES

Nous avons parlé, au dernier cours, de la crise de la connaissance que nous traversons. Ce qui pourrait contribuer à remédier de manière importante à cette crise serait un meilleur enseignement des sciences. C'est ce que je voudrais faire entrevoir à présent.

Dans ce qui suit, je m'arrêterai d'abord : au problème principal (1), avant de tenter d'esquisser ce qui caractérise l'esprit authentique de la science (2) et de voir ensuite comment s'y prendre pour enseigner les sciences (3) puis de conclure (4).

9.1 LE PROBLÈME PRINCIPAL

Le problème principal, c'est la réduction simpliste, pour ne pas dire simplette. Le matérialisme stupide du XIX^e siècle en a offert un exemple éloquent. Il a été réfuté par de grands scientifiques tels Max Planck, Einstein et d'autres, étudiant plus profondément la matière, nous révélant un « réel » de plus en plus énigmatique. La nouvelle a été cependant longue à

parvenir au front, puisque la mécanique quantique a pris naissance dès 1900 et qu'on n'en fait *pleinement* état qu'à présent¹. Vers la fin du XIX^e siècle, Lord Kelvin croyait encore ferme que la physique était une science à peu près achevée; Ernst Haeckel annonçait pour sa part, en 1877, que la cellule se ramenait essentiellement à du carbone mélangé d'hydrogène, d'azote et de soufre, et que tout s'expliquait désormais par des combinaisons de ces éléments, depuis l'âme et le corps des vivants jusqu'à l'être humain, voire jusqu'au mystère même de l'univers !

Un autre exemple, plus récent, est celui qu'a illustré à la fin des années 1970 le succès de librairie de Richard Dawkins, *The Selfish Gene*, qui rééditait le déterminisme biologique sous la forme la plus sommaire possible: « The sort of popular science writing that makes the reader feel like a genius » (*New York Times*). Qui ne se sentirait en effet « génial » sous l'influence de syllogismes aussi transparents que ceux-ci: les gènes déterminent les individus et les individus déterminent les collectivités, le comportement des groupes étant la conséquence de celui des organismes individuels. Ergo: ce sont les gènes qui font la société. Si donc une société donnée diffère d'une autre, c'est bien parce que les gènes des individus de cette société diffèrent de ceux d'une autre société. Qui plus est, la différence des races se traduit par leur agressivité, leur créativité, leur sens musical, par exemple. Ce ne sont dès lors rien d'autre que les gènes qui font la culture. Or, comme on sait que c'est la séquence des molécules d'ADN qui détermine

1. Autour de la mécanique quantique et des problèmes qu'elle soulève, voir avant tout les savants eux-mêmes: Werner Heisenberg, *Physique et philosophie*, Paris, Albin Michel, 1971; *La Partie et le tout*, Paris, Flammarion, « Champs », 1990; Bernard d'Espagnat, *À la recherche du réel*, Paris, Gauthier-Villars, 1979; E. Schrödinger, *Physique quantique et représentation du monde*, Paris, Seuil, « Points », 1992. Voir aussi Paul Davies et John Gribbin, *The Matter Myth*, New York, Simon and Schuster, 1992, et le collectif *Le monde quantique*, éd. Stéphane Deligeorges, Paris, Seuil, « Points », 1984.

les gènes, il est clair que, connaissant cette séquence, nous saurons dès lors enfin ce que c'est que l'humain, pourquoi certains d'entre nous sont riches, d'autres pauvres, certaines sociétés par conséquent riches et puissantes, d'autres pauvres et faibles, et ainsi de suite ! De même que les morceaux d'une machine, leviers, pistons, etc., n'ont qu'à être rassemblés de manière systématique pour constituer cette dernière, de même pour l'être vivant jusqu'à l'homme et les groupes humains ; les morceaux, en bref, expliqueraient tout.

Le déterminisme biologique de ce type est contredit, aujourd'hui comme hier, par des facteurs comme l'interaction avec l'environnement, le rôle capital du hasard, et le reste. Selon l'éminent généticien R.C. Lewontin, « ces déclarations sont faites sans un lambeau de preuve et sont en contradiction avec tous les principes de la biologie et de la génétique » ; elles ressortissent plutôt à ce qu'on peut appeler l'*idéologie du déterminisme biologique*. Celle-ci, comme d'autres, et comme beaucoup de présupposés fondamentaux auxquels aucun de nous, pas plus les savants que les autres, n'échappe, demeure souvent inconsciente et non critiquée tout simplement. Tout aussi non critiqué, dans l'exemple que nous venons de résumer, est le modèle atomistique et mécaniste d'un artefact – la montre, si l'on veut, par opposition à l'arbre (selon l'exemple célèbre de Kant) – où le tout est construit à partir de parties extérieures les unes aux autres et au tout lui-même, comme en un jeu de blocs².

2. Cf. R.C. Lewontin, *The Doctrine of DNA. Biology as Ideology*, London, Penguin Books, 1991, p. 26 pour la phrase citée, 10 sq., 13 sq. et *passim*. Voir aussi son article « Women Versus the Biologists », dans *The New York Review of Books* (April 7, 1994, p. 31-35), où il fait état de ce qu'il appelle la « génomanie » actuelle, qui voudrait des gènes pour la schizophrénie, la sensibilité aux polluants, la criminalité, la violence, le divorce, et que tous les maux physiques, psychiques, sociaux ou politiques puissent être considérés comme « génétiques ». « Richard Dawkins' claim that the genes "make us, body and mind" seemed the hyperbolic excess of a vulgar understanding in 1976, but it is now the unexamined consensus of intellectual consciousness propagated by

L'ennui est que de pareilles vues simplètes – la cellule selon Haeckel ou le gène d'après Dawkins, par exemple – ne se prêtent que trop facilement à ce que Loren Eiseley appelle la « science en tant qu'institution », celle qui fait croire à des acquis définitifs, fondés sur des faits « supérieurs ». Elles se prêtent tout aussi bien à une rhétorique qui séduit d'autant plus facilement qu'elle donne l'impression de tout expliquer à partir de représentations simplistes accessibles à tout le monde. Chez toute personne cultivée, des expressions telles « nothing but », « rien d'autre que », devraient plutôt faire l'effet d'une alarme ; quelque chose de faux s'annonce alors à coup sûr.

Qu'on le comprenne bien, il ne s'agit nullement de joindre une de ces cohortes « antiscience » que dépeint Gerald Holton³ dans son essai sur ce phénomène récurrent dans l'histoire. Il s'agit au contraire de défendre la science, mais aussi toute la culture, contre les fausses représentations qu'on en fait – contre, en fait, le plus grand des maux humains, l'*apatheusia* : en traduction polie, l'inculture ; c'est cette dernière qui, dans la célèbre allégorie platonicienne, au livre VII de la *République*, enchaîne pour la vie au fond d'une caverne ; ses prisonniers deviennent des experts statisticiens quant aux ombres susceptibles de passer devant eux, seules vraies à leurs yeux ; si grande est leur conviction à cet égard – et vital le sentiment de sécurité que leur assure ce monde indiciblement pauvre – qu'ils n'hésiteront pas à tuer qui tentera de les délivrer.

journalists and scientists alike » (p. 31). On peut voir là un bon exemple du phénomène de la *popular science*. Pour ce débat, voir Richard Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford University Press, 1976 ; R.C. Lewontin, S.J. Rose et Leo Kamin, *Not in our Genes*, New York, Pantheon, 1984 ; Ruth Hubbard et Elijah Wald, *Exploding the Gene Myth*, New York, Beacon, 1994. Sur l'eugénisme, puisque c'est de cela qu'il s'agit, voir Jacques Testart, *Le désir du gène*, Paris, François Bourin, 1992 ; Daniel J. Kevles, *Au nom de l'eugénisme*, trad. Marcel Blanc, Paris, Presses universitaires de France, 1995 ; André Pichot, *La société pure. De Darwin à Hitler*, Paris, Flammarion, 2000.

3. Sur le phénomène « anti-science », voir Gerald Holton, *Science and Anti-Science*, Harvard University Press, 1993, p. 145-189. Voir aussi, Lewis Wolpert, *The Unnatural Nature of Science*, London, Faber & Faber, 1993.

Le danger réel, écrivait avec raison Dominique Janicaud, est un poison « lent et subtil dont il ne faut pas sous-estimer les effets éthiques et politiques : l'abandon de l'immense majorité de la population à la misère culturelle du *n'importe quoi* médiatico-technico-publicitaire, dès l'école, transformée en garderie ou – au mieux – en lieu d'animation-communication [...] Pour le peuple tout entier, la culture des lettres et la défense de la liberté doivent être indissociables⁴. » La culture dans son ensemble, croyons-nous en fait, ce qui inclut, bien entendu, la véritable culture scientifique. La gloire et le prestige de la science sont dus non pas tant à sa précision et à sa rigueur – souvent démenties au gré de ses progrès – qu'aux questions suprêmement importantes dont elle s'occupe : l'univers, son ordre, sa constitution, son origine, la nature, la vie, l'être humain lui-même et son corps. La grandeur de l'activité scientifique vient des questions qui l'animent, de la beauté de son entreprise, de la créativité mise en œuvre pour connaître. Nous associons spontanément à la science plusieurs des traits qu'il nous arrive d'apprécier le plus en nous-mêmes : passion de savoir, intelligence, liberté, exigence de vérité, imagination, sens esthétique et ainsi de suite. Au savant, nous confions naïvement la responsabilité de nous dire ce qui en est de ce monde où nous nous découvrons, voire de nous-mêmes qui avons si peu le temps ou la capacité de nous étudier à fond. Or le véritable esprit de la science est celui de ces hautes aspirations.

9.2 L'ESPRIT AUTHENTIQUE DE LA SCIENCE

La recherche scientifique authentique, effective, en son déploiement même, corrige du reste tout de suite la prétention des représentations sommaires et des réductionnismes. Chaque

4. Dominique Janicaud, « La double méprise. Les lettres dans la civilisation scientifico-technique », dans *Esprit*, octobre 1992, p. 79.

semaine, un périodique scientifique peut bouleverser des idées jusqu'alors apparemment inébranlables ; en physique, en chimie, en neurobiologie, en génétique, et le reste.

Les génies créateurs font preuve, quant à eux, d'une capacité d'émerveillement allant au-delà du commun, laissant à d'autres les banalisations. Nous l'avons rappelé, au témoignage répété de savants contemporains de diverses disciplines, l'univers « ruisselle d'intelligence⁵ ». « Quelle confiance profonde en l'intelligibilité de l'architecture du monde, écrivait avant eux Einstein, et quelle volonté de comprendre, ne serait-ce qu'une parcelle minuscule de l'intelligence se dévoilant dans le monde, devait animer Kepler et Newton. » Pour lui, la « religiosité » du savant « consiste à s'étonner, à s'extasier devant l'harmonie des lois de la nature dévoilant une intelligence si supérieure que toutes les pensées humaines et toute leur ingéniosité ne peuvent révéler, face à elle, que leur néant dérisoire ». Et même si leur accent est plus personnel encore, les mots suivants d'Einstein ont toujours la même portée universelle :

J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Ce sentiment fonde le beau et le vrai, il suscite l'art et la science. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation ou ne peut plus ressentir étonnement et surprise, il est un mort vivant et ses yeux sont désormais aveugles. Auréolée de crainte, cette réalité secrète du mystère constitue aussi la religion. Des hommes reconnaissent alors quelque chose d'impenétrable à leur intelligence mais connaissent les manifestations de cet ordre suprême et de cette beauté inaltérable. [...] Je ne me lasse pas de contempler le mystère de l'éternité de la vie. Et j'ai l'intuition de la construction extraordinaire de l'être. Même si l'effort

5. Cf. le collectif *Le Savant et la foi*, Paris, Flammarion, 1989 ; « Champs », 1991 ; pour l'expression « l'univers ruisselle d'intelligence », voir p. 9, p. 37 et *passim*.

pour le comprendre reste disproportionné, je vois la raison se manifester dans la vie⁶.

L'émerveillement qu'exprime ainsi Einstein, c'est bien l'étonnement devant le réel et devant la lumière sensible ou intelligible illuminant ce réel, qui a donné lieu dans l'histoire aux chefs-d'œuvre de l'art, la science et la philosophie. Dans les termes de Levinas: « L'étonnement que Platon pose au début de la philosophie est un étonnement devant le naturel et l'intelligible. C'est l'intelligibilité même de la lumière qui est quelque chose d'étonnant: la lumière est doublée de nuit [...]. La question d'être est l'expérience même de l'être dans son étrangeté⁷. »

On le sait, Einstein⁸ n'a justement pas cessé de s'étonner devant la compréhensibilité de l'univers, en même temps que devant le « hiatus » entre le monde des idées et celui dont nous avons l'expérience par les sens. Le monde des phénomènes sensibles est perpétuellement changeant, cependant que la connaissance scientifique renvoie à du nécessaire et à de l'éternel; les mathématiques et leur succès dans les sciences naturelles incarnent le mieux le paradoxe: comment l'ordre idéal qu'elles expriment – appelé « explication scientifique » – peut-il entretenir de rapport logique avec la perception

6. A. Einstein, *Comment je vois le monde*, trad. Maurice Solovine et Régis Hanrion, Paris, Flammarion, « Champs », 1979, p. 19, 20 et 10.

7. Voir Emmanuel Levinas, *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, 1981, p. 27 sq.; cf. Paul Valéry: « Toute vue des choses qui n'est pas étrange est fausse. Si quelque chose est réelle, elle ne peut que perdre de sa réalité en devenant familière. Méditer en philosophe, c'est revenir du familier à l'étrange, et dans l'étrange affronter le réel » (Tel quel, I, *Choses tues*, dans *Œuvres*, vol. II, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1960, p. 501).

8. Cf. la lettre d'Einstein à Maurice Solovine (7 mai 1952) citée dans *Einstein, A Centenary Volume*, ed. by A. French, Harvard University Press, 1979, p. 270-272: « La quintessence, c'est le rapport éternellement problématique entre tout le pensé et le vécu (expériences des sens). » J'emprunte le mot « hiatus » à la discussion du problème de la connaissance scientifique dans Luc Brisson et F. Walter Meyerstein, *Inventer l'univers*, Paris, Les Belles Lettres, 1991, p. 8 sq.

sensible ? On cite fréquemment, à juste titre, cette phrase du mathématicien E. Wigner : « L'énorme utilité des mathématiques en sciences naturelles est quelque chose qui frise le mystérieux et il n'y a pas d'explication rationnelle de cela⁹. » L'ordre mathématique a été entrevu comme un accès au divin dès les Pythagoriciens, chez qui science et religion allaient de pair ; de même pour Einstein, qui soutenait qu'« un conflit légitime entre la science et la religion ne peut pas exister¹⁰ » ; et encore, s'agissant de politique : « Les équations sont plus importantes pour moi parce que la politique représente le présent, alors qu'une équation est quelque chose d'éternel¹¹. » Le philosophe Ludwig Wittgenstein écrivait, dans ses *Carnets* : « Le miracle, esthétiquement parlant, c'est qu'il y ait un monde. Que ce qui est soit » ; et dans ses *Investigations philosophiques* : « Les aspects des choses les plus importants pour nous sont cachés en vertu de leur simplicité et de leur familiarité. (On est incapable de remarquer quelque chose, parce qu'on l'a toujours sous les yeux.) Les véritables fondements de sa recherche ne frappent pas du tout l'être humain. À moins que ce fait-là ne l'ait une fois frappé. Et cela signifie que nous manquons d'être frappés par ce qui, une fois vu, est le plus frappant et le plus puissant¹². »

9. E. Wigner, « The Unreasonable Effectiveness of Mathematics in the Natural Sciences », dans *Communications on Pure and Applied Mathematics in the Natural Sciences*, 13, (1960), p. 2, cité par Luc Brisson et F.W. Meyerstein, p. 9.

10. Cité par Abraham Pais, *Subtle is the Lord... The Science and the Life of Albert Einstein*, Oxford University Press, 1982, p. 319 ; cf. p. 27 et 41. Cf. aussi Gerald Holton, *Thematic Origins of Scientific Thought. Kepler to Einstein*, Harvard University Press, 1988, p. 385 sq., et surtout, du même Gerald Holton, *Où est la réalité ? Les réponses d'Einstein*, dans *Science et synthèse* (collectif), Paris, Gallimard, « Idées », 1967, p. 97-140 ; en particulier p. 119 et 134.

11. Cité par Stephen Hawking, *Une brève histoire du temps*, trad. Isabelle Naddeo-Souriau, Paris, Flammarion, « Champs », p. 222.

12. Respectivement, Ludwig Wittgenstein, *Carnets 1914-1916*, trad. Gilles Granger, Paris, Gallimard, 1971, p. 159 ; le texte se lit : « Das künstlerische Wunder ist, dass es die Welt gibt. Dass es das gibt, was es gibt » ; *Investigations philosophiques*, I, 129 ; nous traduisons à partir de l'édition d'Oxford, Blackwell, 1953, p. 50 ; cf. les

9.3 COMMENT ENSEIGNER LES SCIENCES

Aussi, au lieu de paralyser les jeunes esprits sous un amas d'informations bientôt périmées, il faudrait au contraire, on l'a déjà entrevu, les initier tout de suite aux arguments en présence dans les grandes querelles scientifiques de l'heure, autour de la théorie de l'évolution des espèces, par exemple, de la biodiversité, de l'origine du cosmos; les introduire d'emblée à l'aventure exaltante de la science, en leur montrant que les problèmes à résoudre dépassent infiniment, en nombre et en portée, les quelques solutions, la plupart provisoires, dont on dispose pour le moment.

C'est le biologiste-médecin Lewis Thomas qui a exprimé encore le mieux tout cela : il faut, écrit-il, concentrer l'attention « sur les choses qui ne sont *pas* connues » ; montrer, par exemple, l'étrangeté du monde ouvert par la théorie des quanta en physique, les mystères et les paradoxes profonds qu'elle suggère ; ou les énigmes encore impondérables de la cosmologie. Il convient de « célébrer notre ignorance. Au lieu de présenter le corps de la connaissance humaine comme une structure montagneuse cohérente d'informations aptes à expliquer tout sur tout si seulement nous pouvions maîtriser tous les détails, nous devrions reconnaître qu'il s'agit, dans la vie réelle, d'un monticule encore très modeste de perplexités ne cadrant pas du tout ensemble¹³. »

Nous l'avons dit, il suffit de considérer l'immensité et la profondeur des problèmes et des questions que provoquent les magnifiques progrès accomplis ces dernières décennies, pour voir que la science, au sens moderne du terme, ne fait à l'évidence que débiter, ce dont il y a tout lieu de se réjouir.

excellents termes de Thomas Nagel : « the essential capacity to be mystified by the utterly familiar », dans *Is that you James?*, *op. cit.*, p. 5.

13. Voir Loren Eiseley, *The Star Thrower*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1978, p. 191 et 272 sq. ; Lewis Thomas, *Late Night Thoughts on Listening to Mahler's Ninth Symphony*, New York, The Viking Press, 1984, p. 151 et 163.

Elle offre ainsi une aventure exaltante. Le cas des mathématiques est patent : en théorie des nombres, par exemple, évoquons la conjecture de Christian Goldbach, ou celle touchant les nombres premiers jumeaux, voire, mieux encore, l'hypothèse de Riemann énoncée en 1859 (concernant la localisation des zéros non triviaux de la fonction zêta de Riemann), qui semble encore bien loin de sa solution, comme d'ailleurs d'innombrables problèmes mathématiques tous plus passionnants les uns que les autres¹⁴. Ce qu'on connaît, en mathématiques, est infiniment petit à côté de ce qu'il y a à connaître. Et il en va de même dans toutes les sciences (« pures » ou « dures » comme « humaines »).

La découverte croissante à la fois des limites des diverses sciences et de leurs confins ou zones frontières, en même temps que les développements, rapides et parfois considérables, de certaines d'entre elles – la cosmologie et la mécanique quantique, d'une part, les neurosciences et l'embryologie, de l'autre – suscitent à nouveau des interrogations de fond.

S'agissant de physique, nous avons dit plus haut l'importance de s'éveiller à l'étrangeté du monde ouvert par la théorie des quanta, aux énigmes impondérables de la cosmologie. Les défis de la biologie ne sont pas moins colossaux. Une fois bien établie la séquence du génome humain, le travail ne fera que commencer. Le magnifique essor des neurosciences permet d'entrevoir enfin plus nettement combien nous en savons encore peu en ce domaine. Les questions de fond, celle notamment du hasard, reçoivent un relief nouveau des théories de l'évolution des espèces et de la biologie moléculaire, mais

14. La conjecture de Christian Goldbach (1742) se lit : « Tout nombre pair supérieur à 2 est, d'au moins une façon, la somme de deux nombres premiers. » La conjecture des nombres premiers jumeaux s'énonce ainsi : « Il existe une infinité de nombres premiers p tels que $p + 2$ est aussi premier. L'hypothèse de Riemann est la suivante : « Tous les zéros non triviaux de la fonction zêta se trouvent sur l'axe $X = 1/2$. »

il y a aussi les prodiges révélés par l'embryologie, par la génétique, le mystère à vrai dire croissant – contrairement à ce que fait accroire la *popular science* – de la « vie » biologique, la découverte de la double hélice et de l'ADN n'étant manifestement qu'une étape initiale – à preuve le cancer et toutes les nouvelles et anciennes maladies incurables à ce jour ; 10 000 chercheurs n'ont toujours pas percé l'énigme du sida, et quantité de maladies analogues, encore inconnues, sont à prévoir devant lesquelles nous demeurons et demeurerons pratiquement démunis tant qu'on refusera de favoriser la recherche vraiment fondamentale (donc non « finalisée ») et d'accorder à celle-ci l'absolue priorité qui lui revient dans l'intérêt du bien commun. « La recherche est un processus sans fin dont on ne peut jamais dire comment il évoluera, note François Jacob. L'imprévisible est dans la nature même de l'entreprise scientifique. Si ce que l'on va trouver est vraiment nouveau, alors c'est par définition quelque chose d'inconnu à l'avance. Il n'y a aucun moyen de dire où va mener un domaine de recherche donné [...]. Il est donc vain d'espérer prévoir la direction que peut emprunter une science. » C'est ce qui est inconnu qu'il faut découvrir, en partant de ce qui est encore mal connu. Un minimum d'information juste relativement à l'histoire des sciences et un minimum de sens commun font assez voir qu'en dépit de ses merveilleuses découvertes la biologie a un avenir bien plus grand encore devant elle si la recherche nécessaire est rendue possible¹⁵.

15. François Jacob, *Les souris, la mouche et l'homme*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 25 ; cf. Claude Debru, *Philosophie de l'inconnu : le vivant et la recherche*, Paris, Presses universitaires de France, 1998. Pour être plus exact – François Jacob l'a rappelé dans *La logique du vivant* –, on n'étudie pas en laboratoire la « vie » biologique, mais plutôt des processus physicochimiques qui y sont associés.

CONCLUSION

Il convient, en un mot, de célébrer l'ignorance où nous voilà enfin parvenus – car elle fait partie maintenant de l'ignorance connue (la simple ignorance, dans le vocabulaire classique), par opposition à l'ignorance ignorée (la double ignorance) – grâce aux neurosciences, à l'océanographie, à l'astrophysique, mais aussi grâce à la psychologie des profondeurs, à l'histoire des religions (pour ne citer que deux des « sciences humaines » avancées) et à tant d'autres disciplines qui ont spécialement progressé à notre époque. La célébrer par l'émerveillement et la perplexité qui sont toujours le *sine qua non* de toute découverte.

Cette nouvelle prise de conscience est donc, à la vérité, un facteur considérable d'espoir. Si elle doit nous inciter à tout mettre en œuvre pour remédier à notre ignorance scientifique (comme aux autres formes d'ignorance), au lieu de nous reposer avec suffisance dans le peu que nous savons, elle permet en outre d'apprécier désormais plus nettement encore combien les visions totalisantes simplistes, « systèmes » philosophiques y inclus, s'avèrent à leur tour entachées de réductionnisme. Une véritable prise de conscience de cet ordre entraînerait un progrès inespéré.

Un défi merveilleux s'offre dès lors, plus que jamais, aux responsables de la transmission des savoirs, pour peu qu'ils aient eux-mêmes le souci de la culture et qu'ils éprouvent vraiment la passion de connaître. Une certaine expérience, au moins minimale, de la recherche paraît ici essentielle, dans la mesure où une vive conscience de ce qu'on ne sait toujours pas, des questions par conséquent se posant *réellement*, s'acquiert avant tout par le vécu de la recherche elle-même. Rappelons-le à la suite de Whitehead, l'expérience de penser

constitue, quant à elle, « un formidable mode d'excitation¹⁶ ». Or, qui n'a rien éprouvé de cela à son propre compte ne peut guère le communiquer.

16. A.N. Whitehead, *Modes of Thought*, New York, Free Press, 1968, p. 36.

10

L'AVENIR DE L'ÉTHIQUE

On l'aura constaté, les défis ne manquent pas en éducation. Il n'empêche que le défi par excellence, c'est le défi éthique. La raison en est claire depuis Socrate au moins. Il s'agit en effet du sens de la vie et de la mort, du sens de notre liberté, laquelle est avant tout pouvoir du bien et du mal, comme l'a fortement marqué Schelling. Il s'agit de nos vies personnelles, mais aussi de la vie des sociétés, puisque le bien commun dépend de la capacité de vivre ensemble dans la justice et la paix, mieux encore dans l'amitié, si possible. C'est le défi que je vous invite à considérer maintenant, comme devant être placé au centre du projet éducatif.

10.1 LE DÉFI ÉTHIQUE

Il ne faut pas se leurrer, la vie éthique est difficile. Elle dépend au bout du compte de l'action singulière concrète, qui est toujours en réalité une création contingente, inédite. De là vient aussi sa grandeur. L'agir éthique n'est jamais donné d'avance et n'admet pas de solution toute faite. Au centre de

toute réflexion éthique se découvre par conséquent ceci, qui est essentiel à notre propos, à savoir le caractère ineffable d'une décision éthique, dans le maquis de circonstances souvent largement imprévues et imprévisibles, que seuls peuvent assurer un véritable sens des valeurs et la clarté des consciences.

Pour utiles qu'ils puissent être sans doute parfois, les « codes » de déontologie – et tout ce qui y ressemble – sont, en somme, appelés à être toujours dépassés, spécialement aujourd'hui, devant la complexité, l'aspect encore jamais vu, de tant de problèmes pourtant réels de notre époque. La multiplication des lois caractérisant nos sociétés est le résultat obligé d'un déficit éthique ; les revendications de droits prolifèrent dans l'oubli de devoirs élémentaires de civisme, de respect des personnes, etc., reconnus pourtant dans toutes les traditions, dès leurs débuts : grecque, indienne, chinoise, égyptienne, judéo-chrétienne, et autres¹. Dans une société civilisée, où chacun a une parole, il est besoin de beaucoup moins de lois. *Corruptissima re publica plurimae leges* : plus la chose publique est corrompue, plus il y a surabondance de lois, faisait observer le grand historien latin Tacite², témoin de la décadence romaine. Savoir poser sans cesse comme à l'origine la question de l'éthique est tout aussi nécessaire que le retour inéluctable à l'origine qu'on observe dans la nage, par exemple, mais aussi dans la culture, dans la recherche, voire dans l'amour lui-même.

Il y a ainsi lieu de faire valoir à nouveau la pertinence de l'équité (*epieikeia*), comme l'a fait récemment Paul Ricœur dans *Le Juste*. Il reste en effet, écrit-il, à « donner un nom au juste au plan de la sagesse pratique, celui où s'exerce le jugement en situation ; je propose la réponse : le juste, ce n'est plus

1. Pour une bonne liste d'exemples, voir C.S. Lewis, *L'abolition de l'homme*, trad. Irène Fernandez, Paris, Critérior, p. 179-201.

2. Tacite, *Annalium*, III, 27, *in fine*.

alors ni le bon ni le légal, c'est l'équitable. L'équitable est la figure que revêt l'idée du juste dans les situations d'incertitude et de conflit ou, pour tout dire, sous le régime ordinaire ou extraordinaire du tragique de l'action³. »

La question de la décision éthique singulière se pose toujours avec la même acuité, voire avec une acuité plus grande encore aujourd'hui. Il arrive que ce que la loi ne prévoit pas et ne peut d'ailleurs prévoir soit néanmoins le « juste par excellence ». Entre le concret de l'action et toute règle établie se découvre une tension, due essentiellement à l'infinie variété des actions particulières et de leurs circonstances, qu'aucune loi humaine, qui ne peut que s'en tenir au général, ni aucun code ne peut prévoir. Celui ou celle qui s'en tient étroitement à la lettre de la loi, ou d'un contrat donné, peut aller directement contre son esprit et commettre une injustice, ainsi qu'on le voit bien dans le cas du Marchand de Venise de Shakespeare réclamant sa « livre de chair ».

Pour nous aujourd'hui, si hantés par le modèle du merveilleux succès technique ou technologique qui agrémenté le quotidien de nos vies, le défi de l'équité fait utilement ressortir combien l'éthique diffère de la technique. Le juge ou le jury appliquant une loi, ou un code, dans un esprit purement technique, a de grands risques d'être profondément injuste, tout en y trouvant un alibi pour son irresponsabilité ou sa lâcheté, le cas échéant. À supposer que sa décision particulière ait le dessus, l'injustice ainsi commise et ses traces n'en survivront pas moins, avec l'effet cumulatif qu'on imagine pour peu que cela se répète. On le voit, la mesure du juste est ailleurs : elle n'est rien d'autre que le jugement équitable d'un juge juste, ce qui suppose chez lui ou elle une intégrité peu commune et une conscience morale droite. « Quant à la conscience, écrit Ricœur, elle n'est autre que l'intime conviction qui habite l'âme du juge

3. Paul Ricœur, *Le Juste*, Paris, Éditions Esprit, 1995, p. 27. Le texte classique sur l'équité est Aristote, *Éthique à Nicomaque*, V, 14.

ou du jury, prononçant un jugement en équité. À cet égard, on peut dire que l'équité du jugement est la face objective dont l'intime conviction constitue le répondant subjectif⁴. » La loi ou le code positifs sont d'indispensables instruments, mais jamais automatiques. Juste ou injuste, un jugement moral n'est jamais anonyme.

Le mépris de l'équité est au demeurant une forme de violence : mutiler le concret, ici la réalité humaine, au nom d'une uniformité abstraite. On parle à juste titre de méthode « à la Procruste ». Rappelez-vous, en effet, ce brigand grec fabuleux appelé Procruste, qui soumettait les voyageurs à un supplice consistant à les allonger sur un de ses deux lits : les grands sur le plus petit des deux, les petits sur le plus grand ; il coupait ensuite les pieds des plus grands et tirait les membres des petits pour les conformer chaque fois aux dimensions de chaque lit. Toute méthode érigeant une règle abstraite au-dessus de la réalité humaine concrète singulière – cette femme ou cet homme-ci de l'agir quotidien – ne fait pas moins violence.

Paul Valadier a raison de remarquer que « fait retour la question morale en tant que telle : que doit-on faire pour bien faire, mais sous l'angle concret de situations qui appellent une réponse urgente et qui impliquent des solidarités fortes ? Ici et maintenant, qu'est-ce qui s'impose moralement, par où passe l'obligation de bien faire dans la tâche du médecin, du responsable politique, de l'industriel, du journaliste, du banquier ? » Et encore : « Quand les lignes d'action ne vont plus de soi, quand la moralité ne dit plus clairement ce qu'il faut socialement et éthiquement faire, quand l'honnêteté est trop courte, l'individu est renvoyé à lui-même comme sujet moral qui doit prendre sur lui de décider. Sur quoi va-t-il s'appuyer⁵ ? »

4. Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 218.

5. Paul Valadier, *Inévitable morale*, Paris, Seuil, 1990 ; respectivement, p. 23 et 185.

Chacun est ainsi en dernier ressort renvoyé à soi-même. Qui dit valeur dit prix ; mais, à la limite, l'adhésion à des valeurs n'ayant même plus de prix tant elles nous sont chères, ou sans lesquelles en tout cas rien d'autre n'aurait de prix à nos yeux, est ce qui précisément définit la vie éthique. La vie collective est impossible sans une éthique commune. Comment la constituer ? Et surtout, par où commencer, la société où nous vivons étant plurielle et en passe de le devenir chaque jour davantage ? Il suffit pour s'en convaincre de songer un instant à la variété des points de vue animant le débat politique, au pluralisme jusque dans la sphère de l'information, où des interprétations parfois diamétralement opposées de ce qu'on croyait être les mêmes « faits » sont avancées dans les médias écrits ou électroniques, à la multiplicité des cultures, des religions – c'est-à-dire des options fondamentales touchant le sens même de la vie –, parmi les concitoyens eux-mêmes, appelés à la convivialité, à des décisions vitales collectives. En vue d'une éthique commune dans ce contexte, une valeur permet de rassembler toutes les autres : la dignité humaine⁶. Mais voyons cela de plus près.

10.2 LA DIGNITÉ HUMAINE

Le texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et l'extraordinaire accord dont il a fait l'objet par-delà des divergences multiples sont des acquis marquants du XX^e siècle. Or dans cette déclaration universelle, deux points frappent d'emblée :

6. Cf. les excellentes remarques de Marcel Conche sur « la tradition d'universalité inaugurée, dis-je, par les premiers découvreurs de l'universel, les Grecs, et qui, à partir de là a toujours ébranlé du dedans les moralités closes, les forçant à prendre en compte la vaste humanité », dans *Montaigne et la philosophie*, avant-propos, Paris, Presses universitaires de France, 1996, p. IX.

- a) On y reconnaît que ce qui fonde l'égalité des droits humains et leur caractère inaliénable (littéralement : qu'on ne peut arracher à personne), c'est la dignité de tous les membres de la famille humaine sans exception.
- b) On y reconnaît que le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde, c'est la dignité humaine.

Cinquante ans plus tard, ces propos n'ont pas pris une ride et s'avèrent en réalité plus pressants que jamais. Il n'empêche que ce qui frappe tout autant, c'est leur inefficacité apparente. Les catalogues d'atrocités répertoriées par Amnistie internationale révèlent que les droits humains sont de plus en plus bafoués dans notre monde et que les principes de la Déclaration continuent d'être violés dans plus de 140 pays et territoires; les fléaux les plus graves de nos sociétés – telles la violence, la pauvreté, l'autodestruction des jeunes – montrent aussi bien que ces principes n'y ont guère pénétré les consciences.

Qu'entend-on au juste par « dignité humaine » ?

A. À l'opposé, le nihilisme

On sait que Nietzsche a prédit – il y a un peu plus d'un siècle (1887) – deux siècles à venir de nihilisme. Sa définition du nihilisme était la suivante : « Il manque le but, écrivait-il, il manque la réponse au " Pourquoi ? " ; que signifie le nihilisme ? – *Que les valeurs les plus élevées se dévaluent*⁷. » À supposer que ces

7. « Nihilism : es fehlt das Ziel ; es fehlt die Antwort auf das " Warum ? " was bedeutet Nihilism ? – dass die obersten Werthe sich entwerthen » (Friedrich Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente, Herbst 1887 bis März 1888*, dans Nietzsche Werke, Kritische Gesamtausgabe, ed. Giorgio Colli et Mazzino Montinari, Berlin, Walter de Gruyter, 1970, VIII, 2, p. 14). Cf. Franco Volpi, *Il nichilismo*, Rome, Editori Laterza, 1996, p. 3 sq.; Stanley Rosen, *Nihilism. A Philosophical Essay*, Yale University Press, 1969; Denise Souche-Dagues, *Nihilismes*, Paris, Presses universitaires de France, 1996; Michel Haar, *Par-delà le nihilisme. Nouveaux Essais sur Nietzsche*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

propos de Nietzsche soient justes, n'y a-t-il pas lieu de se demander si nos principes d'action sont aussi loin de la barbarie que nous aimons le croire⁸ ?

Car le mot « nihilisme » désigne alors simplement le fait qu'il n'y a plus que des « valeurs » au sens où l'argent, par exemple, est une « valeur ». Relativisme éthique et nihilisme vont de pair : la justice, l'amitié, la liberté, la paix, l'humain, le bien, l'absolu, Dieu même, ne seraient qu'autant de « valeurs » parmi d'autres. Tout est au même niveau et plus rien (*nihil* est le latin pour « rien ») n'excelle. « En quoi consiste la barbarie, demandait Goethe, sinon précisément en ce qu'elle méconnaît ce qui excelle⁹ ? »

B. Antériorité de l'éthique sur sa propre théorie

C'est dans ce contexte que nous posons la question : qu'est-ce au juste que la dignité humaine ? Force est de constater qu'il y a une découverte, une reconnaissance du simple fait de la dignité de la personne humaine et du respect unique qu'elle mérite qui, dans l'histoire et dans la conscience des humains, précède les doctrines. On peut parler, en ce sens, d'un primat de l'éthique sur sa propre théorie et sur l'élaboration de ses

8. « Je passe sur la succession de bouleversements, la "formidable logique de terreur" et les guerres immenses dont Nietzsche a prévu qu'elles seraient l'apanage du XX^e siècle, comme suite immédiate à ce déséquilibre : l'homme actuel est l'homme qui se croit définitif, stable en sa nature, heureux dans le petit cercle fermé de lui-même, livré à l'esprit de vengeance, alors que, poussé par la force impersonnelle de la science et par la force propre de l'événement qui le libère des valeurs, il a un pouvoir qui le dépasse sans qu'il cherche à se dépasser lui-même en ce pouvoir » (Maurice Blanchot, « Réflexions sur le nihilisme », dans *L'Entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969, p. 221).

9. Il s'agit de propos de Goethe à Eckermann tenus le 22 mars 1831, soit un an avant sa mort : « Niebuhr avait raison, dit Goethe, quand il prévoyait un retour à la barbarie. La voilà : nous y sommes en plein ; car en quoi consiste la barbarie, sinon précisément en ce qu'elle méconnaît ce qui excelle ? (*Das Vortreffliche*) » (*Goethes Gespräche mit Eckermann*, II, 22 März 1831, Wiesbaden, Insel-Verlag, 1955, p. 455 ; trad. Jean Chuzeville, Paris, Gallimard, 1949, p. 345).

fondements. Il convient d'autant plus d'être attentif à cette antériorité de l'éthique que c'est essentiellement sous la caution d'idéologies et d'abstractions faisant fi des êtres réels que le XX^e siècle s'est singularisé par l'étendue des meurtres, des génocides, des tortures. « Le meurtre est la question », écrivait Camus dans *L'homme révolté*, ajoutant que la marque du nihilisme est son « indifférence à la vie¹⁰ ». L'infamante « logique » de l'exclusion est la même que celle des réductionnismes auxquels nous sommes habitués (avec d'excellents résultats dans son cas) la méthodologie scientifique. On crée des paradigmes à partir de définitions, ou de conceptions *a priori* – de « l'homme », par exemple –, mais c'est cette fois pour légitimer une forme ou l'autre d'exclusion (ainsi les *Untermenschen*, « sous-hommes », ou les *Unmenschen*, « non-hommes », décrétés tels par la théorie nazie).

Dans les termes de Charles Taylor, il s'agit bien plutôt de « traiter nos instincts moraux les plus profonds, notre sens indéfectible que la vie humaine doit être respectée, comme étant notre mode d'accès au monde dans lequel des exigences ontologiques sont discernables et peuvent être discutées et passées au crible de façon rationnelle ». La philosophie morale contemporaine paraît privilégier « une vue étriquée (*cramped*) et tronquée de la moralité », préférant le « procédural » au substantiel. Nous sommes en l'occurrence dupes d'un « modèle profondément erroné de raisonnement pratique » emprunté aux sciences de la nature¹¹. Il est urgent en somme de revenir à ces existants par excellence que sont pour nous les humains.

10. Albert Camus, *L'homme révolté*, Paris, Gallimard, 1951, Folio, 1996, p. 17 et 19.

11. Charles Taylor, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge University Press, 1989, p. 8; cf. p. 7 et 3; sur le procédural, cf. p. 85-89 et *passim*; sur le raisonnement pratique, p. 72 sq. Cf. « Atomism », dans Charles Taylor, *Philosophy and the Human Sciences, Philosophical Papers 2*, Cambridge University Press, 1985, p. 187-210, en particulier p. 192-200.

C. La personne

Il y a ici un rapprochement étonnant à faire avec la notion de personne, manifeste, ici encore, dans les mots, pour commencer. On a toujours tort d'ignorer la sagesse inscrite dans la langue. Le mot latin *persona* signifie en premier lieu « masque de théâtre », le mot grec correspondant, *prosôpon*, signifie premièrement la « face », le « visage », ce qui est donné au regard de l'autre, puis aussi « masque ». Viendront ensuite naturellement d'autres sens, désignant le personnage, le rôle qu'il joue et l'acteur qui joue ce rôle¹². Ces mots ne désigneront que plus tard celui ou celle qui parle derrière le masque. Cette évolution de sens est tout à fait naturelle. Car nous ne voyons jamais de nos yeux corporels la personne, mais toujours un masque, un visage qui demeure du reste souvent énigmatique, que chacune ou chacun compose plus ou moins délibérément. Mais alors, comment parvient-on à la personne au sens plus profond (qu'a maintenant ce mot d'ailleurs) ? Ce n'est en réalité que par l'accès intérieur à soi-même. Une personne est un être qui pense, sent, aime, comme nous. Nous savons par conséquent tous on ne peut mieux ce qu'est une personne, par l'expérience que nous avons de vivre la vie de personnes. Nous voilà au noyau du noyau, au cœur même de l'éthique, la connaissance de soi. Tel est le plein sens du « connais-toi toi-même » que prônent toutes les sagesse. John Saul a parfaitement raison d'ouvrir son ouvrage, *La civilisation inconsciente*, sur cette citation de Jean de Salisbury : « Qui est plus méprisable que celui qui dédaigne la connaissance de lui-même¹³ ? »

12. Cf. Paul Ladrière, dans *Biomédecine et devenir de la personne*, dir. Simone Novaes, Paris, Seuil, 1991, p. 27-85; Alan Montefiore, dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Monique Canto-Sperber (dir.), Paris, PUF, 1996, p. 691-697; Dominique Folscheid et Jean-François Mattéi dans *Philosophie, éthique et droit de la médecine*, Paris, PUF, 1997, p. 78-84, 85-92.

13. John Saul, *La civilisation inconsciente*, traduit par Sylviane Lamoine, Paris, Payot, 1997, p. 7.

C'est la vie la plus « ordinaire » (si une telle chose existe) qui sollicite ainsi la première l'éveil de la conscience (*awareness*) à un niveau profond. S'agissant d'autrui, il faudrait être singulièrement aveugle pour ne point voir la vie, ne point voir l'esprit dans le regard humain, dans un geste ou une parole, pour être fermé à l'émotion, la bonté, la joie, l'angoisse, la colère, l'admiration, la tendresse, la compréhension sur un visage. L'esprit n'a rien à voir avec le fantôme qu'ont inventé les dualismes sommaires. Rien n'est en réalité plus concret, plus vivant, plus manifeste que l'esprit ; nous l'éprouvons dans l'expérience d'aimer ou celle de penser, nous le saisissons (et pouvons le contempler) chaque jour dans l'expression réelle du corps humain. Ainsi, selon les mots de Marcel Proust, chez nos « humbles frères » même lorsqu'ils sont peu instruits, « dans la lueur impossible à méconnaître de leurs yeux où pourtant elle ne s'applique à rien¹⁴ ». Pour le nier, il faudrait faire fi de la vie humaine à son niveau le plus élémentaire. Fernand Dumont parlait, avec son acuité coutumière, d'« une abolition de la transcendance », du « brouillage de figures tangibles susceptibles de rallier de haut l'accord des esprits ». Or la « figure tangible » par excellence, c'est l'être humain. La reconnaissance de son unique dignité est, elle, susceptible de rallier les esprits. L'attestation de la transcendance y est présente. Pour le croyant, si Dieu « a refusé qu'on le représentât par des images, c'est que son image il l'avait déjà livrée : c'est l'homme même¹⁵ ».

14. Marcel Proust, *À l'ombre des jeunes filles en fleur*, dans *À la recherche du temps perdu*, Paris, Robert Laffont, coll. « Bouquins », 1987, vol. 1, p. 539.

15. Fernand Dumont, respectivement *L'avenir de la mémoire*, Nuit blanche éditeur, 1995, p. 49, et *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal, 1997, p. 245.

D. La dignité du pauvre

Il y a plus admirable et plus significatif encore. Il y a la dignité du pauvre¹⁶. « Quelque chose est dû à l'être humain du seul fait qu'il est humain. » La reconnaissance de cette « exigence plus vieille que toute formulation philosophique » (Ricœur) est de toute époque. Elle se découvre chez tous les humains, dans toutes les cultures, et se précise à mesure que s'affirment les civilisations¹⁷. La reconnaissance la plus remarquable est celle qu'on y accorde d'emblée aux plus faibles et aux plus démunis, la place centrale de la mansuétude et du respect à l'égard des pauvres. En Inde, les lois de Manu, d'origine ancienne, déclarent sans ambages : « Les enfants, les vieillards, les pauvres et les malades doivent être considérés comme les seigneurs de l'atmosphère. » La sagesse chinoise met au premier rang la « capacité de conforter les autres¹⁸ ». Le respect des pauvres dans tous les sens du terme, de ceux qui souffrent, est, on le sait, au cœur des traditions juive et chrétienne¹⁹. Le Coran fait état des devoirs envers les orphelins, les pauvres, les voyageurs sans logis, les nécessiteux, ceux qui sont réduits à l'esclavage²⁰. La compassion est un des deux

16. Je reprends ici, en les abrégant, des réflexions développées dans *De la dignité humaine*, Paris, PUF, 1995.

17. Paul Ricœur, « Pour l'être humain du seul fait qu'il est humain », dans *Les enjeux des droits de l'homme*, Jean-François de Raymond (dir.), Paris, Larousse, 1988, p. 235-236; Charles Taylor, « The Concept of a Person », dans *Human Agency and Language, Philosophical Papers 1*, Cambridge University Press, 1985, p. 97-114.

18. Selon Marcel Granet, toute la doctrine confucéenne de « la vertu suprême », le *ren* (ou *jen*) se définit comme « un sentiment actif de la *dignité humaine* », fondé sur le respect de soi et le respect d'autrui – dont elle fait au reste dériver la règle d'or; cf. *La pensée chinoise*, Paris, Albin Michel, 1968, p. 395-398. Voir Confucius, *Entretiens* (trad. Anne Cheng, Paris, Seuil, coll. « Points Sagesse », 1981), XII, 22; cf. VI, 23; IV, 15.

19. Cf. *I Rois*, 21; *Isaïe*, 58, 6-10; *Deutéronome*, 15, 1-15; 24, 10-15; 26, 12; *Proverbes*, 14, 21; 17, 5; 22, 22-23; 23, 10-11; *Matthieu*, 5, 3-12; *Luc*, 6, 20-26; 10, 29-37; *Marc*, 12, 41-44; *Luc*, 16, 19-25; *Matthieu*, 25, 31-46.

20. Azim Nanji, *Islamic Ethics*, dans *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer, Oxford, Basil Blackwell, 1991, p. 108 sq.

idéaux principaux du bouddhisme²¹. Partout on semble pressentir que c'est dans le dénuement que l'humain se révèle le plus clairement et impose pour ainsi dire sa noblesse propre – celle de son être, non de quelque avoir – à la conscience. Chez les Grecs, la parole du vieil Œdipe, aveugle et en haillons, pratiquement abandonné, l'exprime on ne peut mieux : « C'est donc quand je ne suis plus rien, que je deviens vraiment un homme²². » Aussi le mot « infirmier, infirmière » ajoute-t-il une nuance capitale au mot « hospitalier », puisqu'il renvoie expressément à son origine latine, *infirmus*, *infirmitas*, « faible, faiblesse », donnant ainsi une figure concrète à la reconnaissance de cette noblesse essentielle des êtres humains qui se manifeste jusque dans la plus extrême faiblesse.

Plus étonnant encore, si c'est possible, est le respect des morts, illustré dès la nuit des temps par les premiers humains, qui ensevelissent leurs morts, selon des rites. Pourquoi est-on encore aujourd'hui ému jusqu'à l'approbation devant la décision de la jeune Antigone (dans la grande tragédie de Sophocle qui porte son nom) de refuser, au péril de sa propre vie, de laisser là « sans larmes ni sépulture », pâture des oiseaux ou des chiens, le corps de son frère Polynice, pourtant dénoncé comme traître, et de défendre son droit à la sépulture, son appartenance à une commune humanité, au nom de « lois non écrites, inébranlables, des dieux » ? Le mort à l'état de cadavre n'étant plus, et entièrement à la merci des forces naturelles, les vivants ont à son endroit un devoir sacré : celui de faire en sorte que, tout cadavre qu'il soit, il demeure membre de la

21. Sur la sagesse et la compassion dans le bouddhisme, voir R.E. Florida, dans *Buddhist Approaches to Abortion*, dans *Asian Philosophy*, vol. 1, n° 1, 1991, p. 39-50.

22. Sophocle, *Œdipe à Colone*, texte établi par Alphonse Dain et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres, 1960, v. 393.

communauté humaine. Le symbole du rite de la sépulture le rend à nouveau présent²³.

Le jugement d'Antigone est d'ordre éthique car il a la forme d'un engagement : je déclare que le cadavre de mon frère mérite tous les honneurs dus à un être humain et c'est mon devoir – puisque je suis sa sœur et que nos parents ne sont plus – d'agir en conséquence, même au prix de ma vie. L'écho universel que suscite cet engagement éthique d'Antigone implique que même le cadavre, les restes sous quelque forme que ce soit, d'une personne, fût-elle condamnée, ont droit à des rites sacrés. Le rite de la sépulture le restitue à la communauté humaine à laquelle il appartient en droit. Or si cela est juste s'agissant des morts, si même les restes d'un homme condamné méritent pareil respect, que penser d'un corps humain vivant, si démuné ou vulnérable qu'il puisse être ?

De nos jours, Emmanuel Levinas a attiré à nouveau l'attention sur le fait que le visage humain, nu et vulnérable, essentiellement pauvre, n'impose pas moins le respect. L'accès au visage est d'emblée éthique. Un assassin ne peut regarder sa victime dans les yeux, comme s'il pressentait la présence de quelque chose de sacré²⁴. Mais Antigone va d'emblée au plus profond, puisque son frère n'avait plus même de visage – comme chez Isaïe (52, 14), « son apparence n'était plus celle d'un homme²⁵ ». Ce qu'Antigone fait voir si nettement c'est

23. Sophocle, *Antigone*, trad. Paul Mazon ; voir en particulier v. 26-30 (cf. 203-206) ; v. 453-457 ; v. 71-74 ; cf. v. 909-914 ; et v. 924 : « ma piété m'a valu le renom d'une impie » (cf. v. 942-943).

24. Cf. Emmanuel Levinas, *Totalité et infini*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971 ; *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Fata Morgana, 1972 ; les exposés spécialement clairs de *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1982, p. 89-132 ; et Pascal, *Pensées*, Brunschwig 434 ; Lafuma 131 : « [...] apprenez que l'homme passe infiniment l'homme [...] ».

25. Dominique Folscheid fait observer que l'embryon humain, qu'il ne craint pas d'appeler néanmoins « notre plus-que-prochain », n'a pas non plus de visage : cf. son article « L'embryon, ou notre plus-que-prochain », dans *Éthique*, n° 4, 1992, p. 20-43, spécialement p. 25. Voir en outre le volume *Philosophie, éthique et droit de la*

que, quelle que soit notre condition, nous partageons tous une même humanité, donc une même dignité.

E. L'individu

Cela dit, il importe au plus haut degré de ne jamais perdre de vue cette détermination capitale et d'ailleurs évidente : la personne est un individu (du latin *individuum* : « ce qui est indivisible »). Que cet être intelligent et dès lors appelé à répondre de ses actes soit un individu, cela veut dire avant tout qu'il est un être indivisible, aux droits non moins indivisibles du reste (ce que la Déclaration universelle de 1948 marque de façon très nette). Comme l'écrit Paul Ladrière :

sans l'ancrage dans la concrétude de chaque individu, la dignité et le respect inconditionnel de la personne dégénèrent en moralisme et en toutes sortes d'idéologies sexistes, racistes, nationalistes, corporatistes, classistes, élitistes, etc. Moralismes et idéologies qui ont en commun de n'accorder dignité et respect qu'à ceux qui leur semblent le mériter. L'individu comme être-là singulier et comme être raisonnable exprime les dimensions ontique et ontologique de la personne. Dans l'oubli de ces dimensions, l'individu peut être réduit à sa dimension biologique, psychologique, économique-politique²⁶.

F. La justice

Le défi par excellence de la justice est de savoir reconnaître les droits entiers de celles ou ceux qui sont les plus différents de moi et pour lesquels je puis même, par exemple, ne pas éprouver de sentiment spécial de sympathie. Rendre à

médecine, sous la direction de Dominique Folscheid, Brigitte Feuillet-Le Mintier et Jean-François Mattei, *op. cit.*, p. 195-208.

26. Paul Ladrière, « La notion de personne, héritière d'une longue tradition », dans Simone Novaes (dir.), *Biomédecine et devenir de la personne*, Paris, Seuil, 1991, p. 54.

chacun son dû, dit-on. Mais qu'est-ce, en vérité, qui est dû à chacun ? Qu'est-ce qui fonde le « son » dans « son dû » ? Comment cela peut-il appartenir à une personne ? On parle, par exemple, de droit à la vie : quelle est la base de pareille obligation ?

Nous pressentons que nous avons affaire ici à quelque chose de premier, en vertu de quoi un être humain a un droit lui appartenant de manière inaliénable (ce qui veut vraiment dire lui appartenir, car inaliénable signifie, encore une fois : on ne peut le lui enlever, arracher). On lit déjà dans le *Gorgias* de Platon qu'il vaut mieux souffrir une injustice qu'en commettre une : en d'autres termes, tel ou tel droit d'autrui peut être à ce point fondamental qu'y porter atteinte soit se faire à soi-même plus de tort qu'à la victime. Seule son humanité peut en rendre compte : on ne peut remonter plus loin. Nier celle-ci comme fondement des droits ouvre au reste la porte à tous les totalitarismes. Il s'agit en réalité d'une obligation morale, nullement d'une contrainte ; de quelque chose qui s'impose à ma liberté – un peu comme ce visage humain à découvert, sans défense, vulnérable et qui cependant m'oblige, ainsi que nous venons de le rappeler à la suite d'Emmanuel Levinas.

Toutes les exclusions, toutes les manières d'éliminer pratiquement autrui participent de l'injustice. Il en est de subtiles, tels la calomnie, la médisance, le « meurtre civil » (détruire sa réputation). Plus manifestes encore sont cependant les multiples formes d'intolérance et de discrimination : racisme, sexisme, fanatisme prétendument religieux – voire une idéologie de la santé ou une autre, dont le paradigme au XX^e siècle aura été, à nouveau, fourni par le nazisme, où le modèle humain devenait l'être considéré comme « performant »

selon une optique réductrice définie d'avance, à base de ressentiment²⁷.

Le modèle d'humanité invoqué par la discrimination des forts et de ceux qui se croient « sains », à l'encontre des personnes porteuses des handicaps les plus divers ou atteintes d'affections créatrices de lourds handicaps, doit être mis en question comme radicalement indigne, inhumain. Les prétextes économiques le sont tout autant et, s'ils sont utilisés pour justifier l'exclusion, ici comme ailleurs, relèvent de la même barbarie, puisqu'ils réduisent alors des personnes au statut de moyens et s'avèrent incapables de reconnaître ce qui les dépasse infiniment. La personne handicapée est un individu au sens fort d'indivisible que nous venons d'évoquer, elle est l'un d'entre nous, elle participe à notre humanité même, elle est en réalité nous-mêmes, au moins virtuellement. La qualité de la civilisation à venir se mesurera au respect qu'elle manifesterà aux plus faibles des siens, en qui chacun de ses membres doit pouvoir du reste se reconnaître sous peine de la pire des cécités, celle qu'engendre la haine de soi²⁸.

Ne voit-on pas encore là avec quelle netteté est ainsi mise en évidence la dignité humaine, comme la seule réalité qui

27. On peut au reste se demander, en pareille optique, ce que signifie au juste l'expression ambiguë, polysémique à souhait – autant que les mots « qualité » et « vie » eux-mêmes –, de qualité de vie ? Entre les mains d'un idéologue de la santé, l'éminent physicien Stephen Hawking, dont les handicaps sont notoires, n'aurait pas longtemps survécu (cf. Michael White et John Gribbin, *Stephen Hawking. A Life in Science*, London, Penguin Books, 1992). Sur l'idéologie de la santé, voir André Mineau, Gilbert Larochelle et Thomas De Koninck, « Le nazisme et l'idéologie de la santé : les avatars modernes de la dignité humaine », *Revue d'histoire de la Shoah. Le monde juif*, Paris, octobre 1998, p. 169-188.

28. Cf. Henri-Jacques Stiker, *Corps infirmes et société*, Paris, Dunod, 1997. Bertrand Besse-Saige, *Le guerrier immobile ou la métamorphose de l'homme blessé*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993; Philippe Caspar, *Le peuple des silencieux. Une histoire de la déficience mentale*, Paris, Éditions Fleurus, 1994. Charles Gardou et collaborateurs, *Le handicap en visages 1- Naître ou devenir handicapé; 2- Parents d'enfants handicapés; 3- Frères et sœurs de personnes handicapées; 4- Professionnels auprès des personnes handicapées*, Toulouse, Érès, 1996-1997.

puisse continuer de faire d'autrui, quel qu'il soit, un autre soi ? Tel est du reste le sens de la Règle universelle, dite d'or : « Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse²⁹ » ; « Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent³⁰ ». Il y a là une expression de la solidarité humaine la plus fondamentale. Paul Ricœur l'a excellemment marqué, le respect met en présence de la « voix de la conscience » (Rousseau), qui est « aussi la voix de l'universel, dont est dite l'intransigeance », et à laquelle elle ajoute le trait de l'impartialité. « Impartiale, la voix de la conscience me dit que toute vie autre est aussi importante que la mienne », pour reprendre la formule récente de Thomas Nagel³¹. Le détail de tel ou tel code de déontologie peut devenir vite obsolète, alors que la valeur de la personne humaine est permanente, franchit les frontières des cultures et déborde nos vies particulières.

G. La liberté

La reconnaissance de la dignité humaine implique en dernière instance la reconnaissance du fait que la liberté de chacun est inaliénable, quelque chose d'absolu. Sa manifestation la plus radicale sera donc la liberté religieuse, à savoir le droit d'obéir aux options reconnues par chacune et chacun en son for intérieur comme les plus fondamentales (l'affirmation mais aussi la négation de « Dieu », par exemple, ou de l'immortalité personnelle).

C'est justement parce que chacun est invariablement renvoyé à soi-même, pour finir, que le sens des valeurs est si essentiel. Il s'agit alors à vrai dire de la dignité humaine comme

29. Entretiens de Confucius, XV, 23.

30. Matthieu, 7, 12.

31. Paul Ricœur, *Le Juste*, *op. cit.*, p. 215-217 ; cf. Thomas Nagel, *Égalité et partialité* (1991), trad. Claire Beauvillard, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

fondatrice. Christopher Lasch a bien marqué à quel point un mode de vie dépendant – là où la bureaucratie est trop puissante, par exemple – entraîne une suspension du sens éthique, une absence de responsabilité³². L'éthique est une affaire de liberté. Lorsqu'on dépend trop d'autrui – ce qui inclut les médias, au surplus –, l'éthique en pâtit : on ne réagit plus de manière concrète devant l'injustice, par exemple. Les réalités qui donnent le plus de sens à l'existence, l'amour même, n'intéressent plus, elles sombrent dans le vice suprême, l'ennui. C'est l'indifférence du « dernier homme », si brillamment caricaturé par Nietzsche dans une autre page prémonitoire et terrible, le prologue d'*Ainsi parlait Zarathoustra* :

Malheur ! Le temps viendra où l'homme n'enfantera plus d'étoile. Malheur ! Le temps viendra du plus méprisable des hommes, de l'homme qui ne peut plus lui-même se mépriser. Voici ! Je vous montre le dernier homme ! Qu'est-ce que l'amour ? Qu'est-ce que la création ? Désir ? Étoile ? demande le dernier homme en clignant les yeux. Puis la terre est devenue petite et dessus sautille le dernier homme, qui rapetisse tout. Sa race est indestructible comme celle du puceron ; le dernier homme est celui qui vit le plus longtemps. Nous avons inventé le bonheur, disent les derniers hommes, en clignant des yeux [...]. On a son petit plaisir pour le jour et son petit plaisir pour la nuit : mais on respecte la santé³³.

Le sens des valeurs en question ne naît de toute façon pas en un jour : tout le problème est là. Aussi l'éthique a-t-elle toujours fait valoir ce que les Grecs appelaient *areté*, mot que nous traduisons par « vertu », mais qui veut dire plus exactement « excellence ». (Le mot de vertu, dévalorisé par certains usages, éclaire également, pourvu qu'on se souvienne que le

32. Cf. Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism* (1979), New York, Norton, 1991, p. 218-236.

33. F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Prologue, 5, trad. Marthe Robert, 10/18, p. 16-17.

latin *virtus*, dont il est dérivé, signifie « force ».) Une image qui en rend bien le sens est celle du coureur toujours tendu en avant, oubliant ce qui est derrière lui, de l'athlète progressant continuellement : de même que l'athlète, par l'entraînement, la discipline, la répétition, se crée graduellement lui-même tel qu'il veut être, selon le modèle qu'il se choisit, de même nous pouvons nous entraîner à devenir courageux, disciplinés, justes, prudents, bref vertueux. L'acquisition de l'excellence éthique peut donc se décrire comme une naissance continue à soi³⁴. Excellence et « valeur » (notre mot d'aujourd'hui), vertu et sens des valeurs vont ainsi de pair. Le défi éthique est un défi vital : comment tirer le maximum de la vie ; comment être le plus heureux possible. Il appartient à chacune et à chacun, à notre liberté.

On conviendra qu'un projet éducatif qui ferait l'économie de l'un ou l'autre de ces différents aspects de la dignité humaine serait gravement déficient. Ils devraient faire partie des priorités de tout enseignant, car ils concernent tout le monde et la vie même que nous partageons avec tous dans le monde de l'éducation, quels que soient les domaines.

10.3 LES « SITUATIONS LIMITES »

Ce qui le fait ressortir encore plus nettement, ce sont les « situations limites » (Karl Jaspers). Il découle en effet de ce que nous avons dit que, parmi les valeurs, celle qui doit prédominer est le respect d'autrui, spécialement lorsqu'il est en état de faiblesse. Notre « pauvreté essentielle » (Levinas) est rarement plus éclatante que chez la personne dans le besoin, spécialement chez le malade ou le mourant – comme si la vérité mais aussi le mystère de notre condition y étaient plus patents

34. « Elle est le résultat d'un choix libre, écrit Grégoire de Nysse, et nous sommes ainsi en un sens nos propres parents » (*Vie de Moïse*, II, 5) ; Aristote parlait d'une génération de l'homme par lui-même (*Éthique à Nicomaque*, III, 7, 1113 b 8).

encore. Il s'agit en effet de situations vraiment « limites » qui sont universelles quant à l'essentiel, pour toute vie humaine, même si elles se manifestent à chacun différemment : la souffrance, l'angoisse, le vieillissement et la mort.

La mort est la situation limite par excellence, comme un mur au-delà duquel nous ne pouvons regarder. Le célèbre soliloque de Hamlet témoigne de « la terreur de quelque chose après la mort, ce pays inconnu dont nul voyageur ne repasse la frontière³⁵ ». C'est un fait divers qui ne ressemble à aucun autre. Si les religions aussi se préoccupent de la mort, c'est qu'elles tentent de répondre aux énigmes de la condition humaine qui troublent le plus profondément le cœur humain. La mort reste une de ces énigmes, tout comme le mystère qui entoure notre existence à chacun. « L'inconnu de la mort signifie que la relation même avec la mort ne peut se faire dans la lumière ; que le sujet est en relation avec ce qui ne vient pas de lui. Nous pourrions dire qu'il est en relation avec le mystère³⁶. »

Le mot « bioéthique » est à la mode, et il faut se réjouir du souci que cela révèle. *Bios* en grec signifie « vie », on le sait. Mais le mot « bioéthique » est dès lors pratiquement redondant en même temps (même s'il est utile). Car il appartient en fait à toute l'éthique de s'occuper de la vie et de la mort humaines. Et la dimension biologique est inséparable des deux. De plus, toute la vie humaine en tant qu'humaine est éthique. La grande question, comme le voit bien Ronald Dworkin, c'est la vie et la mort³⁷.

Mon corps, tout corps humain – plus exactement encore, du reste, tout être humain – est engagé dans un devenir incessant,

35. Shakespeare, *Hamlet*, Acte III, scène I, v. 78-80, trad. Yves Bonnefoy légèrement modifiée.

36. Emmanuel Levinas, *Le temps et l'autre*, Paris, PUF, Quadrige, 1983, p. 56.

37. Cf. Ronald Dworkin, *Life's Dominion. An Argument about Abortion, Euthanasia, and Individual Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1993.

continu ; l'œuvre ici n'est manifestement jamais achevée ; or voici qu'à la mort émerge quelque chose de tout nouveau : un cadavre. Mais survivrai-je, « moi », à mon cadavre ? C'est la question. D'autant que l'angoisse n'est pas de mourir, mais bien plutôt, comme l'a dit avec profondeur Levinas (après Hamlet et tant d'autres), de ne pas mourir³⁸.

Il y a dans la souffrance une « impossibilité de se détacher de l'instant de l'existence », une « absence de tout refuge », « une impossibilité de fuir et de reculer », il y a « l'impossibilité du néant ». Il y a en outre « la proximité de la mort », la douleur comporte « comme un paroxysme » (Emmanuel Levinas³⁹). On y fait l'expérience d'une extrême passivité, une sorte de subir pur. Aussi bien Vladimir Jankélévitch fait-il observer que « la douleur elle-même n'est tragique que par la possibilité mortelle qu'elle enferme ; et c'est encore la mort qui est implicitement affrontée dans tout péril, qui est le dangereux en tout danger⁴⁰ ». Voilà qui peut aider à prendre plus nettement conscience du devoir qu'on a – un devoir d'humanité – d'apporter aux malades et aux mourants l'aide nécessaire.

Or de nouvelles difficultés se sont ajoutées de nos jours à celles, pourtant si grandes déjà, que posent les « situations limites ». Nous sommes aux prises aujourd'hui avec le phénomène dominant de l'institutionnalisation, qui atteint le monde des soins lui-même ; le rapport au patient se situe au sein maintenant d'un ensemble de plus en plus complexe de pratiques sociales. Témoin Fernand Dumont : « Les avancées

38. Cf. Emmanuel Levinas, *Le temps et l'autre*, op. cit. : « Le suicide est un concept contradictoire. [...] *Spiro-spero*. De cette impossibilité d'assumer la mort, Hamlet précisément est un long témoignage. Le néant est impossible. [...] "To be or not to be" est une prise de conscience de cette impossibilité de s'anéantir » (p. 61).

39. Emmanuel Levinas, *Le temps et l'autre*, op. cit., p. 55 sq.

40. Vladimir Jankélévitch, *Les vertus et l'amour I*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1986, p. 134 ; l'auteur vient d'avancer que « la mort est, plus encore que la douleur, la chose du courage et sa matière spécifique ou, comme parle Aristote, son *idion* < *Etb. Eud.*, III, I, 1229 b 5 : *sa spécificité* ».

spectaculaires de la technologie, du système organisé de la recherche, ont bouleversé ce terrain limité [celui des situations limites]. » S'il est banal de constater, ajoute-t-il, « que les moyens se sont élargis », il est plus important d'observer que les finalités du monde de la santé « s'en trouvent infiniment bouleversées. [...] Confrontées aux ressources des technologies et aux institutions qui les supportent, les situations limites paraissent échapper aux méditations solitaires et aux soliloques traditionnels. » Bref, de plus en plus, des « techniques » sont disponibles pour traiter les situations limites ; les choix ne relèvent plus seulement du malade et de celle ou celui qui le soigne. Plus que jamais, les multiples intervenants participent à une sorte de « mise en système des situations limites de l'existence ». On voit ce qui s'ensuit pour l'éthique. On risque de la réduire de plus en plus à une déontologie, à un code, de la reléguer à l'anonymat d'un comité, de la rendre dérisoire. Tout de même, au cœur de l'institution de santé subsiste la situation d'entretien, le dialogue du soignant et du patient, qui met en relief qu'on est « toujours placé devant un cas singulier, une personne singulière », de façon ultime⁴¹.

La distinction à faire est celle de Kant. Le patient a toujours la nature d'une fin, la connaissance, celle d'un moyen, en l'occurrence. La connaissance est pour le patient, et non le patient pour la connaissance. Dans ce dernier cas, il y aurait violence, comme toujours lorsqu'on réduit la personne à un moyen⁴². La dignité de la personne humaine impose de reconnaître que toute l'institution de santé, tout le monde des soins,

41. Fernand Dumont, *Traité d'anthropologie médicale. L'institution de la santé et de la maladie*, sous la direction de Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin, Québec, Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses universitaires de Lyon, 1985, p. 17-18; cf. p. 12 sq., 16 sq., 26-28, 33-35.

42. « On sombrera dans la violence la plus nue si l'on prive l'existence humaine de tout sens en la limitant à ce que la société peut lui offrir de moyens *sans fin* » (Éric Weil, *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1971, p. 233). Cela saute à nouveau aux yeux

toutes les connaissances scientifiques doivent être mesurées par leur aptitude à servir la personne humaine, jamais l'inverse.

Aux « exclus » s'opposent les « inclus », aux « anormaux » les « normaux », lesquels seraient en somme la « norme ». Au nom de quoi s'érigerait cette norme, ce droit à l'inclusion ? Certainement pas au nom de l'humain, que cette façon de parler nie et détruit. Un monde imposant un modèle d'humanité inspiré d'images publicitaires, par exemple, serait profondément inhumain. Mais dès lors qu'est-ce que l'humain, et qui est humain ? À qui appartient-il d'en décider ? Peut-on savoir ce qu'est le droit si l'on ne sait pas ce qu'est l'être humain ? Rien n'est plus apte à faire découvrir notre vraie condition que la reconnaissance de la dignité de tous les humains, incluant tous les exclus quel que soit le prétexte de l'exclusion. Ces derniers nous font voir comment devrait vivre notre société. Sans la reconnaissance de la valeur de chaque être humain comme dépassant toute appréciation – ce qui est le sens du mot « dignité » ici –, il n'est pas de véritable société humaine. Le droit, le désir de reconnaissance réciproque, l'esprit démocratique et l'amitié nécessaire entre humains vivent tous de différences mais au sein de l'humanité. Il n'est pas de plus grand défi pour le nouveau millénaire que celui de reconnaître ces différences et, à la figure tangible de l'humain telle qu'elle est donnée en ce monde, tout le sens qui leur est dû.

CONCLUSION

On le voit, quels que soient les situations et les problèmes concrets auxquels la vie moderne nous confronte, nous nous découvrons sans cesse reconduits à la reconnaissance de la dignité humaine comme absolument fondamentale sur le plan

si l'on substitue à « société » dans cette phrase, « le monde de la santé », puisque les personnes sont justement, comme Kant l'a bien marqué, toujours des fins.

éthique. C'est assez dire la place que doit avoir la transmission de cette notion – de cette réalité, devrais-je dire – dans l'esprit et dans la pratique de toutes les éducatrices et de tous les éducateurs. L'être humain est une fin et n'est jamais réductible à un moyen, pour le redire une fois de plus.

Il est d'autant plus nécessaire de le réitérer que la vie économique et la vie politique ont aussi grand besoin de reconnaître ce que nous venons d'appeler la figure tangible de l'humain, comme nous le verrons dans notre prochaine leçon.

11

ÉCONOMIE ET POLITIQUE

11.1 LE DEVENIR ÉCONOMIQUE

L'aspect de devenir marque très profondément l'activité économique. Cette dernière possède une sorte de principe interne de mouvement lui permettant de se relancer constamment elle-même en ne cessant de s'amplifier vers on ne sait où. Jean Ladrière a clairement fait ressortir la dimension d'*anticipation* qui la caractérise¹. Économiser, c'est de prime abord différer la consommation présente au nom de l'avenir, créant ainsi un intervalle – dont l'argent devient un signe – où pourront s'introduire des activités suscitant des possibilités nouvelles, ouvrant à leur tour le champ à de nouvelles initiatives.

1. Pour tout cela, nous nous inspirons largement de l'excellente analyse de Jean Ladrière, « Sur les rapports entre l'ordre économique et l'ordre éthique », dans *Economia, Politica e Morale, Atti del XIII Convegno del Centro di Studi filosofici tra Professori Universitari*, Gallarate 1957, Brescia, Éditions Morcelliana, 1958, p. 99-109. Les citations de Ladrière sont toutes tirées de ces pages.

C'est dire qu'intervient l'épaisseur du temps, comme l'implique l'anticipation, laquelle rend possible du même coup l'intervention d'autres agents apportant leurs propres anticipations. Il en résulte une interférence d'anticipations et la naissance d'un « système dans lequel chaque terme renvoie à tous les autres », ce qui crée un processus de nature cumulative, où chacun voit naître « de nouvelles possibilités pour sa propre action ». Et cela entraîne des projets de plus en plus vastes où l'efficacité de chacun est multipliée par celle des autres.

Dans une concentration de capitaux, par exemple, on assiste à une conjugaison qui fait naître des possibilités nouvelles. Un autre exemple est fourni par le déploiement de moyens de communication qui permettent de développer des activités impossibles sans ceux-ci. Un autre encore est l'accroissement dans la production de nouveaux outils qui permet un accroissement de la production d'automobiles ou d'autres objets semblables.

Une première remarque s'impose dès lors d'entrée de jeu. Ce processus d'auto-amplification ne procède pas, on le voit, d'un rapport à autrui mais bien plutôt d'un rapport aux choses. C'est celui-ci, ce rapport aux choses, que détermine l'anticipation en question. Il s'agit simplement de pouvoir disposer de la chose. Pour citer Jean Ladrière, « par le mécanisme de l'anticipation, la chose, dans sa présence immédiate, est remplacée par son attente, et finalement par son signe, dans la mesure où le signe nous assure que notre attente ne sera pas trompée. La consommation elle-même est ainsi perpétuellement suspendue et relancée vers une consommation future. » Le lien à autrui n'est donc pas directement à elle ou lui en tant qu'autrui, il n'est pas « de sujet à sujet : autrui n'intervient que pour renvoyer à des choses ».

Rien d'étonnant, par la suite, à ce que l'ordre économique puisse révéler une apparente finalité interne, qui peut faire en sorte que l'on s'abîme dans le mécanisme en spéculant, recherchant l'ar-

gent pour l'argent, la croissance pour la croissance, la production pour la production, selon un processus nihiliste aveugle sur lui-même. L'agent économique est alors emporté dans un processus cumulatif à l'infini, au caractère à vrai dire absurde, car le pouvoir sur la chose s'avère plutôt alors soumission à la chose, et tout le contraire d'une libération. Cette soumission n'en est pas moins une composante essentielle à l'ordre économique. De là vient que l'ordre économique puisse prétendre être indépendant de toute considération humaine et même parvenir à s'en détacher complètement.

C'est bien ce qu'illustre en ce moment la crise alimentaire mondiale, causée par un marché financier débridé et surdimensionné, comme l'a bien marqué l'économiste français, François Morin, qui ajoute avec raison qu'il faudra un travail considérable d'éducation pour redresser la situation².

Il n'empêche que ce même ordre économique, tout en représentant un rapport effectif aux choses, met néanmoins en œuvre indirectement, comme nous le disions, des relations interhumaines. Il n'y a fort heureusement pas d'homme économique pur, pour ainsi dire, sinon sous forme d'abstraction. Dans l'activité économique comme ailleurs, dans les relations interhumaines relatives à la disposition des choses, l'être humain est forcément présent aussi comme conscience, laquelle est exigence de liberté et d'amour autant que d'intelligibilité, c'est-à-dire, dans les trois cas, d'ouverture vers d'autres infinis, tous trois chargés, ceux-là, de sens. L'activité économique offre à cet égard des médiations concrètes, un domaine d'incarnation à l'ordre éthique. Force est de constater, plus spécifiquement, que le processus d'universalisation, le mouvement cumulatif qui l'habite, comme nous venons de le constater, est appelé à créer entre les participants une solidarité effective et l'avènement d'une société universelle, ce qui appelle à son tour une nouvelle médiation, la médiation politique.

2. Cf. le journal *Le Devoir*, 6 mai 2008, p. B1 et B4.

C'est à travers la communauté, en effet, que les activités économiques servent les personnes. Pour citer encore Jean Ladrière,

chacun travaille pour tous les autres et bénéficie du travail de tous ; ainsi chacun rejoint chacun, mais à travers tous les autres, par la médiation de la communauté. La circumincession des personnes, où culmine l'apparition de l'ordre éthique, se prépare dans les solidarités que nouent entre elles leurs activités dans l'ordre économique et se réalise par l'intermédiaire de l'intégration au tout vivant de la communauté des activités particulières des agents singuliers. Par l'intermédiaire des rapports politiques – entendus, évidemment, au sens le plus élevé –, les rapports entre personnes sont reliés aux rapports économiques, à la fois comme ce qui les dépasse et comme ce qui leur donne un sens. Ils leur ajoutent mais ils ne le peuvent que parce qu'ils les habitaient déjà secrètement. Et c'est cette habitation secrète de l'universel éthique dans le mouvement de l'économique qui doit nous permettre de comprendre à la fois pourquoi celui-ci comporte une auto-amplification qui le porte finalement au-delà de lui-même et pourquoi il comporte aussi une possibilité de perversion où il y a plus qu'un simple arrêt ou un simple oubli.

Bref, un écart important subsiste entre l'ordre économique et l'ordre éthique. Cet écart est réel et il n'est pas sûr qu'on puisse le combler. D'une part, parce que nous sommes loin de comprendre parfaitement le processus économique. L'ordre économique comporte, en effet, des zones de non-clarté, de résistance, appelant des modifications qui ne s'avèrent jamais entièrement adéquates. D'autre part, l'ordre politique lui-même est toujours ardu et nous met constamment en présence de nouveaux problèmes, sans solutions toutes faites. Les solutions sont plutôt à découvrir de concert, par des recherches, des discussions, des oppositions, des approximations, ainsi qu'en fait foi l'exercice démocratique véritable.

Comme le fait observer Zygmunt Bauman, que je citerai plus loin, l'expression « société ouverte », due à Karl Popper, a malheureusement pris désormais un sens nouveau, celui d'une société incapable de choisir son orientation avec certitude. Elle symbolisait à l'origine l'autodétermination d'une société libre, mais elle évoque trop souvent à présent l'expérience d'une population désespérée et vulnérable, aux prises avec des forces qu'elle ne comprend et ne contrôle pas. Ce qu'il appelle la *mondialisation négative* s'avère ainsi la cause manifeste d'injustices, de conflits et de violences.

11.2 L'ÉCART ENTRE L'ÉCONOMIQUE ET L'ÉTHIQUE

En un mot, seule une vision toujours plus lucide et de mieux en mieux partagée des fins de l'être humain comme tel pourrait permettre d'espérer combler l'écart dont nous parlons entre l'économie et l'éthique.

L'idéal d'une fraternité vraiment universelle, proclamé par les grandes chartes de droits humains, s'impose plus que jamais en raison du processus de mondialisation qui unit de façon croissante le sort de l'économie, de la culture et de la société. Nous venons de le voir, dans le cours précédent, il implique ce que le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 posait en principe, à savoir « la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables », qui constitue « le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ». Que veut dire « dignité » ? Rien de moins que ceci, avons-nous vu : l'être humain est au-dessus de tout prix. Ce qui a un prix, rappelait Kant, peut être remplacé par quelque chose d'autre, à titre d'équivalent ; au contraire, ce qui est supérieur à tout prix a une valeur absolue, jamais relative. Tel est le sens de dignité ici. Elle signifie que chaque être humain est unique au monde, qu'il doit être considéré

comme une fin, n'est jamais réductible à un moyen, du seul fait qu'il est humain. On l'a aussi vu au cours précédent, la reconnaissance de cette exigence est de toute époque. Il est faux qu'elle soit quelque chose d'« occidental », encore plus faux qu'elle soit propre aux Lumières. Elle se découvre chez tous les humains, dans toutes les cultures et se précise à mesure que s'affirment les civilisations. La reconnaissance la plus remarquable, nous l'avons constaté également, est celle qu'on y accorde d'emblée aux plus faibles et aux plus démunis, la place centrale de la mansuétude et du respect à l'égard des pauvres.

Subordonner le politique à l'économique, l'exercice du pouvoir politique à l'enrichissement, le travail de tous à l'enrichissement de quelques-uns, est un crime qui entraîne des perversions et des pratiques infâmes. Il semble que le « bien » le plus lucratif dans le monde actuel, ce soient les armes de mort. « Le meurtre est la question », écrivait Camus dans une page prophétique sur le nihilisme, annonçant la tragique spirale de mort pour des centaines de millions d'humains aujourd'hui dans la cruauté ou l'indifférence : les homicides, les suicides, les tortures, la coercition injuste, le recours nullement nécessaire à la peine de mort, les déportations, l'esclavage, l'exploitation la plus éhontée des femmes et des enfants. Partout, sous-développement et surdéveloppement se côtoient de manière inadmissible. De nouvelles inégalités, de nouvelles marginalisations, de nouvelles situations d'extrême pauvreté accompagnent le processus de mondialisation, source d'immenses profits pour quelques-uns, donnant le spectacle, où qu'elles se manifestent, d'injustices si flagrantes que l'élimination de ces situations où des personnes humaines sont privées de l'essentiel devrait être une priorité absolue.

Réduire la mondialisation à un marché, c'est oublier à nouveau que le travail est pour le travailleur et non le travailleur pour le travail, que le marché doit être en tout

temps subordonné au bien commun, c'est-à-dire au bien de chaque personne humaine sans aucune exception. Jamais le désir de reconnaissance réciproque ne s'est manifesté avec autant d'ampleur qu'aujourd'hui, où tant d'individus et de peuples ressentent le mépris, ou l'indifférence, comme des atteintes à leur liberté même. Femmes et hommes luttent avec ardeur pour qu'on reconnaisse en eux les agents responsables, autonomes, uniques, qu'ils veulent être, plutôt que des entités statistiques, des numéros, sans nom propre. C'est là un des traits les plus remarquables de notre temps. Les conséquences de ce désir de compréhension mutuelle, de solidarité, dont la portée échappe à trop de figures politiques, sont souvent paradoxales. Dans mon âpre quête de reconnaissance, je puis par exemple préférer être maltraité et mal gouverné par quelqu'un qui me tient pour un égal, plutôt que d'être bien traité mais avec condescendance par un individu qui ne me reconnaît pas pour ce que je veux être. Or il est évident que ce qui donne tout son sens, sa force à ce désir n'est autre que son origine : la reconnaissance implicite de la dignité de notre commune humanité.

Par-delà toutes les différences, se découvre, disions-nous, une solidarité humaine fondamentale. L'être humain concret, nous l'avons rappelé, se manifeste dans la réciprocité, en particulier dans le langage. Mes échanges avec l'autre supposent à la fois altérité et parité, notre égalité et notre liberté dans la parole, traits caractéristiques de la justice. La réflexion contemporaine sur l'autre et sur son visage a mis en relief la dimension d'emblée éthique des rapports proprement humains ; à l'instar de la beauté, la « pauvreté essentielle », la vulnérabilité de l'humain en tant que tel, oblige. Autrui, a-t-on dit avec raison, est celui que je ne peux pas inventer, qui résiste de toute son altérité à sa réduction au même, pour parler comme Levinas, surtout au même que moi. L'uniformité engendre en revanche le conformisme, dont l'autre visage est

l'intolérance. La culture promet la dignité humaine, à tout niveau et dans tout contexte. Il y a lieu de se demander si la voie la plus féconde et la plus réaliste à long terme pour le processus de mondialisation n'est pas dès lors la voie d'un véritable dialogue entre les cultures, dans le respect réciproque. Un des acquis indéniables de notre temps est l'accès croissant à d'autres cultures. Chaque culture représente un capital de richesse humaine considérable. Chaque peuple incarne une expérience irremplaçable, différente, de la condition humaine. « Si nous n'essayons pas de la comprendre, nous ne pouvons pas nous comprendre » (Claude Lévi-Strauss). Cette voie semble en tout cas nécessaire à l'édification d'un monde capable de regarder en face son propre avenir.

Les obstacles ne manquent pas, toutefois.

Deux principaux points frappent d'emblée dans la Déclaration universelle de 1948 : a) Ce qui fonde l'égalité des droits humains et leur caractère inaliénable, c'est la dignité de tous les membres de la famille humaine sans exception ; b) Le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde est la dignité humaine³.

Posons dès lors à nouveau la question : qu'entend-on au juste par « dignité humaine » ? En 1951, quelques semaines avant sa mort, André Gide écrivait dans son *Journal* :

« Noblesse, dignité, grandeur »... ces termes, j'ai crainte et presque honte à m'en servir, tant on abusa d'eux sans vergogne. Extorqués comme ils sont aujourd'hui, on dirait presque des mots obscènes ; comme, du reste, tous les mots nobles : à commencer par le mot vertu. Mais ce ne sont pas les mots seuls qui se sont avilis, c'est aussi ce qu'ils veulent dire : la signification de ces mots a changé et leur dévalorisation ne fait

3. Cf. *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Amnesty International Belgique francophone, Bruxelles, coll. « Folio », 1988, p. 18 et 26 ; et Jean-François de Raymond, *Géopolitique des droits de l'homme*, dans *Les Enjeux des droits de l'homme* (dir.), Jean-François de Raymond, Paris, Larousse, 1988, p. 23-42.

que rendre flagrante la faillite générale de ce qui nous paraissait sacré : de ce qui nous invitait à vivre, de ce qui nous sauvait du désespoir.

Plus loin dans le même *Journal*, il définit fort bien la différence essentielle entre deux acceptions opposées du mot « dignité », lorsqu'il écrit :

Il est quantité de gens qui, dès l'éveil, se mettent au « garde-à-vous » et cherchent à remplir leur personnage. Même seuls, ils se campent. Il va sans dire que ce n'est pas de cette dignité que je veux parler, mais bien d'une sorte de respect de soi-même et d'autrui, qui n'a pas à se marquer au dehors⁴.

Il y a aujourd'hui une inflation évidente du mot « dignité », s'agissant de dignité humaine, où se retrouve cette même ambiguïté centrale. Que veut dire « mourir dans la dignité », par exemple ? S'agit-il d'une mort où l'on « remplit son personnage », qui aurait à « se marquer au dehors » ? Et sinon, de quoi au juste ? La notion de dignité qui a donné lieu à une si extraordinaire unanimité entre les nations, par-delà les divergences multiples, dans la Déclaration de 1948, est-elle concevable sans un appel à la transcendance ? Est-elle compatible avec le nihilisme ordinaire qui imprègne la culture ambiante ? Bien plus, si Nietzsche a eu raison en sa prédiction de deux siècles à venir de nihilisme (jusqu'à présent, comment lui donner tort ?), et s'il a eu raison de définir le nihilisme comme il l'a fait – « il manque le but, il manque la réponse au "Pourquoi ?" ; que signifie le nihilisme ? *Que les valeurs les plus élevées se dévaluent*⁵ » –, il est permis de se demander à nouveau

4. André Gide, *Ainsi soit-il ou Les jeux sont faits*, Paris, Gallimard, 1952 ; texte revu et augmenté, coll. « L'imaginaire », 2001, respectivement p. 96-97 et 115.

5. « Nihilism : es fehlt das Ziel ; es fehlt die Antwort auf das "Warum" was bedeutet Nihilism ? – dass die obersten Werthe sich entwerthen » (Friedrich Nietzsche, *Nachgelassene Fragmente, Herbst 1887 bis März 1888*, dans Nietzsche Werke, Kritische Gesamtausgabe, ed. Giorgio Colli et Mazzino Montinari, Berlin, Walter de Gruyter, 1970, VIII, 2, p. 14). Cf. Franco Volpi, *Il nichilismo*, Rome, Editori Laterza, 1996, p. 3 sq. ; Stanley Rosen, *Nihilism. A Philosophical Essay*, Yale University Press,

si nos principes d'action sont aussi loin de la barbarie que nous aimons le croire⁶.

Nous voilà loin de l'être humain conçu comme fin selon la définition de la dignité humaine proposée par Kant et évoquée plus haut.

Or il y a pourtant, je l'ai rappelé, une découverte, une reconnaissance *de facto* de la dignité de la personne humaine, du respect unique qu'elle mérite qui, dans l'histoire et dans la conscience des humains, précède les doctrines. On peut parler, en ce sens, d'une primauté de l'éthique. Il convient d'y être d'autant plus attentif que c'est essentiellement sous la caution d'idéologies immolant « à l'être abstrait les êtres réels » (Benjamin Constant) que le XX^e siècle s'est singularisé par l'étendue des meurtres, des tortures, des génocides.

Un autre exemple des méfaits de l'abstraction est aujourd'hui le « problème d'identité quasi insoluble » qu'entraînent les efforts d'homogénéisation des espaces urbains, créant des environnements entièrement artificiels assurant « l'anonymat et la spécialisation fonctionnelle de l'espace ». Les habitants de telles villes se voient privés « de leur capacité

1969; Denise Souche-Dagues, *Nihilisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1996; Michel Haar, *Par-delà le nihilisme. Nouveaux Essais sur Nietzsche*, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

6. « Je passe sur la succession de bouleversements, la "formidable logique de terreur" et les guerres immenses dont Nietzsche a prévu qu'elles seraient l'apanage du XX^e siècle, comme suite immédiate à ce déséquilibre: l'homme actuel est l'homme qui se croit définitif, stable en sa nature, heureux dans le petit cercle fermé de lui-même, livré à l'esprit de vengeance, alors que, poussé par la force impersonnelle de la science et par la force propre de l'événement qui le libère des valeurs, il a un pouvoir qui le dépasse sans qu'il cherche à se dépasser lui-même en ce pouvoir » (Maurice Blanchot, « Réflexions sur le nihilisme », dans *L'Entretien infini*, Paris, Gallimard, 1969, p. 221). Voir surtout Jean-François Mattéi, *La Barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, et, plus récemment, *Le regard vide. Essai sur l'épuisement de la culture européenne*, Paris, Flammarion, 2007.

à produire du sens, donc du savoir-faire nécessaire pour prendre en charge et résoudre ce problème d'identité⁷ ».

Mais la forme la plus cruelle d'exclusion est celle que dénonce Amin Maalouf dans son livre *Les Identités meurtrières*. Elle consiste – pour justifier les massacres ou toute autre forme de violence faite à autrui, voire à soi-même – à substituer à l'individu concret l'une de ses appartenances : identité ethnique, nationale, religieuse, etc. Réduire l'identité à une seule appartenance installe les humains « dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice, quelquefois suicidaire », dans une vision biaisée et distordue. Chacune de nos nombreuses appartenances nous relie à un grand nombre de personnes ; mais aucune personne au monde ne partage toutes mes appartenances, ni même une grande partie de celles-ci. « Chaque personne, sans exception aucune, est dotée d'une identité composite » : complexe, unique, irremplaçable, ne se confondant avec aucune autre. Qui plus est, « l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence ». C'est ce concret de la vie de chacune et de chacun qu'occultent les passions destructrices, en substituant aux personnes des étiquettes, sous la caution d'abstractions faisant fi des êtres réels⁸. La pire des cruautés est celle qui va jusqu'à légitimer par des théories, des idéologies, de prétendues « philosophies », les déviances collectives impliquant un groupe, un peuple, une société – pensons

7. Sur ce dernier point, voir Zygmunt Bauman, *Le coût humain de la mondialisation*, trad. Alexandre Abensour, Paris, Hachette Littératures, 1999, p. 74 ; l'étude fondamentale est ici celle de Richard Sennett, *Uses of Disorder: Personal Identity and City Life*, London, Faber & Faber, 1996. Du même Richard Sennett, voir maintenant *Respect de la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, trad. Pierre-Emmanuel Dauzat, Albin Michel, 2003.

8. Cf. Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998 ; Le Livre de poche, 2001, p. 15-46 ; lire en outre Gabriel Marcel, *Les hommes contre l'humain* (1951), nouvelle édition sous la direction de Jeanne Parain-Vial, préface de Paul Ricœur, Paris, Éditions universitaires, 1991, en particulier les chapitres intitulés *Les techniques d'avilissement* (p. 35-53) et *L'esprit d'abstraction, facteur de guerre* (p. 97-102).

au racisme, aux guerres ethniques, aux diverses formes d'esclavage, aux injustices sociales, aux tortures. Le mal même – l'horreur absolue, Auschwitz et tout ce qui y ressemble – est alors appelé « bien ».

11.3 LE POLITIQUE

Tout autre chose qu'un dressage, l'éducation vise l'exercice concret de la liberté, l'épanouissement d'un agir vraiment personnel. C'est pourquoi nous en parlons en termes d'éveil progressif et d'autonomie croissante. Une norme ne devient efficace que dans la mesure où une conscience décide de la faire sienne, c'est-à-dire d'en faire une condition de l'action. Il ne suffit donc pas que la norme existe, il faut que nous l'assumions, que nous la donnions à nous-mêmes comme une loi intérieure, ce qui n'est possible qu'en vertu de notre liberté. L'aspect de contrainte doit progressivement disparaître. « La norme, comme on dit, doit être intériorisée ; petit à petit, l'enfant finit par reconnaître que c'est bien conformément à elle qu'il doit agir. Quand il a reconnu cela, il n'agit plus sous l'effet d'une contrainte mais simplement parce qu'il s'aperçoit lui-même qu'il doit agir de telle ou telle manière ; à ce moment-là il s'est donné à lui-même sa propre loi. Ce qui n'était d'abord qu'une loi extérieure, la volonté de ses parents ou de ses éducateurs, devient maintenant une loi intérieure et une telle loi oblige en toute circonstance⁹. »

De même, tous les éléments constitutifs de notre éducation ont été intériorisés, incorporés dans notre propre être et continuent à jouer en chacune de nos décisions. Valeurs, idéaux, informations de toutes sortes, normes, tout ce qui a été acquis dans nos familles, nos écoles, les milieux où nous avons vécu, sans omettre ce trésor de savoirs oubliés qu'a

9. Jean Ladrière, *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Namur et Québec, Artel-Fides, « Catalyses », 1997, p. 123.

magnifiquement décrit Jacqueline de Romilly, où « chaque connaissance se double d'élan affectifs qui, peu à peu, dessinent nos goûts et nos aspirations¹⁰ ».

On l'a constaté à diverses reprises déjà dans les pages qui précèdent, l'existence humaine est liée au temps d'une manière tout à fait particulière. Nous nous découvrons comme des questions pour nous-mêmes, comme des réalités à être, non toutes faites, dont nous portons la responsabilité. Il n'empêche que « la médiation la plus significative, la plus décisive, la plus chargée de potentialités et aussi de périls, c'est, pour chaque liberté, celle des autres libertés. Le domaine des relations humaines est, par excellence, quoique non de façon exclusive, le lieu de l'éthique¹¹. » Comment surmonter tout ce qui s'oppose à l'émergence des libertés ? La médiation du droit est ce qui donne ici à l'éthique sa figure concrète au sein du politique. Mais, pour agir de manière efficace sur la vie sociale, le pouvoir doit se concrétiser dans des institutions, dans des décisions, être confié à certains, ce qui le fait retomber dans des pesanteurs d'objectivation et de chosification et l'oblige à introduire des opacités qui risquent fort de compromettre sa tâche. C'est là le paradoxe du pouvoir, la source des ambiguïtés du politique. Ce contenu conditionné, rempli de tensions, de contradictions, d'enjeux, de projets, est indépendant de l'horizon éthique d'où le politique tire son sens. Il ne satisfera à cet horizon qu'en portant les relations humaines à un niveau éthique où chacun est véritablement traité comme une fin pour chacun des autres. Le plus haut défi du politique est ainsi bel et bien la reconnaissance effective de la dignité de chaque être humain, sans exception. Telle est la norme que chacune et

10. Jacqueline de Romilly, *Le Trésor des savoirs oubliés*, Paris, Éditions de Fallois, 1998, p. 112.

11. Jean Ladrière, *op. cit.*, p. 203. Sur les apories du temps, voir Jean-Yves Lacoste, *Note sur le temps. Essai sur les raisons de la mémoire et de l'espérance*, Paris, Presses universitaires de France, 1990.

chacun sont appelés à intérioriser au cours du processus éducatif.

Zygmunt Bauman reconnaît à l'« exquise acuité » de vue et de plume d'Aristote l'articulation de rien de moins que les « prolégomènes de toute sociologie future ». Revenons avec Bauman et Aristote au point de départ du politique. Pourquoi l'être humain est-il par nature un « animal politique », bien plus que les abeilles ou autres animaux grégaires ? Parce qu'il est le seul parmi les animaux à avoir la parole (*logos*), laquelle « est faite pour exprimer l'utile et le nuisible et aussi le juste et l'injuste. Tel est en effet le caractère distinctif de l'homme en face de tous les autres animaux : seul il perçoit le bien et le mal, le juste et l'injuste, et les autres valeurs ; or c'est la possession commune de ces valeurs qui fait la famille et la cité¹². » On peut, à tort ou à raison, imaginer la vertu comme quelque chose d'individuel, qui n'a pas besoin des autres, mais il n'en va pas de même de la justice, car « la justice est politique (*bê de dikaiosunê politikon*) » ; « en effet, la justice est la règle de la communauté politique ; or c'est l'exercice de la justice qui détermine ce qui est juste » (1253 a 37-38). Ce n'est en somme que par le politique que la notion de bien et de mal peut trouver son accomplissement dans une vie partagée. C'est pourquoi seul un être dégradé ou un être surhumain peut vivre en dehors de la société humaine, comme l'indique Aristote (1253 a 3-7). Mais la justice doit être ouverte, accessible en permanence. Il n'existe pas de société qui puisse se décrire comme une sorte d'incarnation de la justice accomplie. Une société ne peut être juste qu'en sachant ne jamais se satisfaire du niveau de justice atteint, et en recherchant sans relâche plus de justice et une meilleure justice. C'est dans cette perspective dynamique, d'une politique sans cesse critique de la réalité présente, et tendue vers des idéaux où chacun puisse se reconnaître, que

12. Zygmunt Bauman, *Society under Siege*, Cambridge, Polity Press, 2002, p. 53 sq. ; Aristote, *Politique*, I, 2, 1253 a 10 ; et 14-18.

Bauman voit l'apport d'Aristote comme spécialement actuel. La justice demeure une tâche à l'horizon d'un futur qu'on ne voit pas, mais que les exigences du présent ne cessent de convoquer.

L'institution originelle de la démocratie n'est pas moins instructive. Le mot grec *demos*, peuple, désigne d'abord le pauvre. La vraie différence séparant oligarchie et démocratie, selon Aristote, n'était pas le nombre, mais la richesse et la pauvreté, la liberté étant « le partage de tous ». En démocratie athénienne, le pauvre accédait à la dignité politique : il avait une prise directe sur le pouvoir par la parole. Tous les citoyens pouvaient prendre la parole dans l'assemblée du peuple, l'*ekklesia*, le véritable organe de décision. Or cette égalité de tous les citoyens était jugée supérieure en raison même de leur diversité. Nous l'avons mentionné, l'essentiel de la défense de la démocratie par Aristote se fonde précisément sur cette diversité dans l'unité : « Car, comme ils sont nombreux, chacun a sa part de vertu et de sagesse, et leur réunion fait de la multitude comme un être unique, ayant de multiples pieds, de multiples mains, de nombreuses sensations, et également riche en formes de caractères et d'intelligence. C'est bien pourquoi la multitude juge mieux des œuvres musicales et poétiques : si chacun juge bien d'une partie, tous jugent bien du tout. » Et encore : « Rien n'empêche parfois la multitude (*to plêthos*) d'être meilleure et plus riche que le petit nombre, si on la prend non pas individuellement mais collectivement¹³. »

L'avantage *de principe* que nous avons sur la démocratie athénienne antique est que nous ne subissons plus l'exclusion des femmes, des esclaves et des métèques du titre de citoyen qui seul donnait le droit de parole au pauvre. Comme le

13. Sur le pauvre, cf. Platon, *République*, VIII, 557 a ; Aristote, *Politique*, III, 8, 1279 b 34-1280 a 6 ; nous citons, respectivement, *Politique*, III, 11, 1281 b 4-10 et III, 13, 1283 b 33-35 ; cf. Jacqueline de Romilly, *Problèmes de la démocratie grecque*, Paris, Agora, 1986, p. 22-26, 110-117.

marque avec éloquence Benjamin Barber, « notre force humaine réside dans notre capacité de communauté », ce qui fait de l'idéal de participation la position la plus réaliste qui soit pour un monde aux prises comme le nôtre avec le « vertige du relativisme » (Clifford Geertz). Héraclite avait bien vu que l'harmonie se fonde en réalité sur la contrariété, sur l'ajustement des opposés : ses exemples sont la lyre et l'arc tendu (DK 22 B 51) ; il ajoutait que « l'harmonie invisible est meilleure que l'harmonie visible » (B 54). La lyre suggère la musique qui offre sans doute en effet le meilleur exemple de cette loi. Dans une symphonie l'opposition entre les instruments doit être aussi nette que possible, chacun conservant son timbre propre en vue de l'harmonie de l'ensemble, de l'unité qui attirera tout à elle. De même la paix est-elle toujours à conquérir de haute lutte, dans la tension et l'unité maintenue des contraires, comme d'ailleurs la vie elle-même. Le consensus auquel peuvent conduire des débats et des actions démocratiques n'a rien en commun avec l'unité imposée par un démagogue. La participation de tous à la démocratie a en outre l'avantage de respecter l'évolution des identités, et ce caractère profondément dynamique de l'existence humaine, qui se vit, comme nous le disions, sur le mode d'une mise en suspens¹⁴.

Mais pour que tout cela soit, il faut la parole. « He that made us with such large discourse, / Looking before and after, gave us not / That capability and god-like reason / To fust in us unus'd¹⁵ » (Shakespeare). Comme le proclame dans son titre même un classique de la philosophie contemporaine d'expression anglaise, nous « *faisons* des choses avec des

14. Cf. Benjamin R. Barber, *A Passion for Democracy*, Princeton University Press, 1998, p. 11-18.

15. *Hamlet*, IV, iv, 36-39 : « Oh, celui-là qui nous dota de ce vaste discours ? Qui voit si loin dans le passé et l'avenir / Ne nous a pas donné cette capacité et cette raison divine / Pour qu'inactive elle moisisse en nous » (trad. Yves Bonnefoy modifiée).

mots¹⁶ ». On peut détruire irrémédiablement la réputation de quelqu'un, sa vie entière, en chuchotant quelques mots à l'oreille d'un voisin. Comment quelques sons de voix sans conséquence apparente peuvent-ils être investis d'une telle puissance ? Le bien commun est, à la vérité, le mieux servi par le pouvoir des mots : toutes les institutions au service de la justice, voire le pouvoir politique, en dépendent. Il est donc le mieux servi par l'éducation et la culture.

Dans un opuscule tout à fait remarquable de 1784, intitulé *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, Kant formulait neuf propositions dont la cinquième se lit : « Le plus grand problème pour l'espèce humaine, celui que la nature contraint l'homme à résoudre, est d'atteindre une société civile administrant universellement le droit. » C'est seulement dans la société qui possède la plus grande liberté, précisait-il, « que peut être atteint dans l'humanité le dessein suprême de la nature ». Retrouvant, avec son génie propre, les thèmes de la lutte et de l'harmonie des contraires, Kant écrit :

Ainsi, dans une forêt, les arbres, justement parce que chacun essaie de ravir à l'autre l'air et le soleil, se contraignent réciproquement à chercher l'un et l'autre au-dessus d'eux, et par suite ils poussent beaux et droits, tandis que ceux qui lancent à leur gré leurs branches en liberté et à l'écart des autres poussent rabougris, tordus et courbés. Toute culture et tout art dont se pare l'humanité, ainsi que l'ordre social le plus beau, sont des fruits de l'insociabilité, qui est forcée par elle-même de se discipliner et de développer ainsi complètement, par cet artifice imposé, les germes de la nature.

Il n'empêche que ce problème est en même temps le plus difficile et ne pourra être résolu qu'en dernier, s'empresse-t-il de dire dès la sixième proposition. C'est que « l'homme est un animal qui, lorsqu'il vit parmi d'autres individus de son espèce,

16. J.L. Austin, *How to Do Things with Words*, Harvard, 1962.

a besoin d'un maître. [...] Mais où prend-il ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître. » De sorte qu'au bout du compte « le chef suprême doit être juste *par lui-même*, et cependant être un homme ». Cette tâche est la plus difficile de toutes parce que « le bois dont l'homme est fait est si courbe qu'on ne peut rien y tailler de bien droit », ajoute-t-il dans une formule qui fera spécialement fortune à notre époque et que j'ai citée dans une leçon antérieure. Hautement cultivés par l'art et la science, ajoute Kant, civilisés jusqu'à en être accablés pour ce qui est des bienséances sociales, « il s'en faut de beaucoup que nous puissions déjà nous tenir pour *moralisés*. Car l'idée de la moralité appartient encore à la culture ».

Suivent un peu plus loin ces lignes : « Mais tant que des États consacreront toutes leurs forces à leurs visées expansionnistes vaines et violentes, tant qu'ils entraveront ainsi constamment le lent effort de formation interne du mode de pensée de leurs citoyens, leur retirant même tout soutien à cet égard, on ne peut s'attendre à aucun résultat de ce genre ; car il faut pour cela un long travail intérieur de chaque communauté en vue de former ses citoyens¹⁷. » Comment mieux décrire notre propre situation actuelle et l'avenir politique à viser par l'éducation¹⁸ ? Le fait que ce texte longtemps (plus de deux siècles) recouvert de poussière ait trouvé de nos jours toute la reconnaissance qu'il mérite doit donner espoir.

17. E. Kant, *Idee d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, trad. Luc Ferry, dans Kant, *Œuvres philosophiques*, II, Paris, Gallimard, Pléiade, 1985, p. 193-195, 199. Cf. Jean-François de Raymond, *Les droits de l'homme : une anti-idéologie*, dans *Les enjeux des droits de l'homme*, Jean-François de Raymond (dir.), *op. cit.*

18. Voir en outre, sur l'éducation du genre humain, les dernières pages de Kant, *Leçons d'éthique*, présentation, traduction et notes de Luc Langlois, Paris, Le Livre de poche, 1997, p. 408-411, et les excellentes remarques de Luc Langlois dans son commentaire, p. 64-65.

12

LE PRINCIPE RESPONSABILITÉ

Même après les deux leçons précédentes, sur l'éthique, l'économie et la politique, nous n'en sommes pas encore quittes s'agissant d'éthique. Car il subsiste bien d'autres questions cruciales impliquant cette dernière, que seule une éducation éclairée, une formation approfondie, peut permettre aux jeunes et moins jeunes d'envisager de manière responsable. C'est pourquoi j'intitule cette leçon « Le principe responsabilité », reprenant ainsi le titre du livre de Hans Jonas qui a connu un immense succès, tout à fait mérité, lorsqu'il a été publié il y a plus de quinze ans déjà. Je pense en particulier à l'éthique et l'histoire, à la génétique, voire à la généalogie, dont le point commun est le passé, encore que sous des jours fort différents. On verra vite pourquoi.

12.1 ÉTHIQUE ET HISTOIRE

Nous assistons de nos jours, avons-nous vu, à ce que certains appellent une « déstabilisation de l'éthique » par la science – et par l'art, au sens le plus large de ce terme, recouvrant

l'art du médecin, de l'ingénieur, voire du décideur économique, par exemple – sous l'influence de l'esprit technologique. Or l'étude de l'histoire n'échappe pas à cette déstabilisation, elle non plus.

Notons, au préalable, qu'un premier lien évident de l'histoire avec l'éthique est celui qu'on pourrait résumer par le mot « vérité », ou peut-être mieux encore par le mot « fidélité ». L'étude de l'histoire doit respecter des exigences et des normes d'ordre méthodologique, au seul niveau, pour commencer, de la connaissance exacte et précise, qu'il faut honorer chez elle comme ailleurs. Avec cette visée de vérité, et la fidélité à cette visée, apparaît d'emblée la dimension éthique.

Elle réapparaît ensuite dans la transmission de ces connaissances, dans leur communication, où l'on doit être parfois tenté de biaiser l'information, de la déformer, voire de mentir, pour des motifs divers, tel le souci d'embellir l'histoire de son propre peuple, de justifier un parti pris, etc.

12.2 LE DROIT DE SAVOIR

Il nous faut toutefois tenter d'aller plus en profondeur dans la réflexion. Je propose au départ le rappel d'un des mythes fondateurs de notre culture, consigné en deux chefs-d'œuvre de Sophocle, dont l'influence sur les auditoires modernes est demeurée immense, comme l'a bien relevé Freud¹.

Résumons brièvement, en quelques traits essentiels, le drame d'Œdipe². Vif et courageux dans l'action, Œdipe est

1. Il en a tiré son complexe d'Œdipe, qui est hors de notre propos actuel. Nous retenons ici une autre lecture, sans nous prononcer sur celle de Freud.

2. Nos références entre parenthèses sont aux vers de Sophocle, *Œdipe roi*, texte établi par Alphonse Dain et traduit par Paul Mazon, Paris, Les Belles Lettres, 1958.

tellement rapide qu'il anticipe conseils et suggestions ; il possède ce que les Grecs admiraient entre tout, l'intelligence (v. 67 et 397-398) ; elle lui a permis de résoudre, par sa « seule présence d'esprit » (v. 398), l'énigme de la Sphinx qui décime Thèbes en dévorant un à un ses habitants, incapables, eux, de découvrir la vérité : « Quel être, avec une voix seulement, a tantôt deux pieds, tantôt trois, tantôt quatre, et est le plus faible quand il en a le plus ? » Œdipe voit d'emblée la réponse : c'est l'homme ! Il sait donc ce qu'est l'homme. Sophocle joue sur le nom d'Œdipe : *oïda* signifie en grec « je sais » : il est celui qui sait. Sa « débrouillardise » est telle que, venu à Thèbes en vagabond errant, il est maintenant le souverain admiré de cette grande cité. La faveur populaire fait de lui le roi, et l'époux de Jocaste, la veuve de Laios, le précédent roi.

Voyez, en passant, comme Œdipe nous ressemble. Son savoir – « knowledge is power » (Francis Bacon) – vaut à l'homme que nous sommes une puissance sans précédent, un pouvoir apparent de monarque sur toutes choses.

Un mal mystérieux, la peste, s'étant abattu sur Thèbes, on voit Œdipe compatir à la souffrance de tous (v. 59-69). Hippocrate de Cos vient de fonder la médecine occidentale, et Sophocle a recours à la métaphore du médecin vers qui tous se tournent en vue de la guérison. Œdipe cherche, découvre, questionne, son vocabulaire est tout plein de termes se rapportant à la médecine, voire de termes renvoyant d'autre part aux mathématiques (il mesure, définit, calcule). Nous sommes au siècle de Périclès, qui est aussi un « siècle de lumières ». Œdipe offre en somme un superbe exemple de liberté dans la recherche du vrai, et raille pour sa cécité le devin Tirésias, pourtant son meilleur conseiller.

L'oracle de Delphes ayant déclaré que, pour sauver Thèbes de la peste, il faut la débarrasser de l'assassin de Laios, Œdipe s'engage à découvrir le coupable et à venger l'ancien roi. Il mènera vigoureusement l'enquête, malgré toutes les

oppositions, jusqu'à ce que la vérité apparaisse : le meurtrier de Laios n'est autre que lui-même ; dans une bagarre fortuite, à un carrefour de routes, il avait abattu Laios sans savoir que c'était son propre père – Jocaste, qu'il a épousée, étant sa propre mère – car il avait été éloigné de ses parents dès sa plus tendre enfance, précisément pour conjurer ce sort qu'avaient prédit les dieux. Du même coup, « il se révélera père et frère à la fois des fils qui l'entouraient, époux et fils ensemble de la femme dont il est né, rival incestueux aussi bien qu'assassin de son propre père » (v. 457-460). Jocaste va se pendre ; Œdipe se crève les yeux. Tout sage et homme pratique qu'il était, il avait ignoré toute sa vie l'essentiel, étant aveugle en réalité quant à sa propre identité et ses propres actes. Voilà que le détective, le juge et le criminel ne font tous trois qu'un. Le mathématicien découvre qu'il est la solution de l'équation, le médecin, que le mal n'était autre que lui-même.

Les niveaux de sens sont évidemment multiples ici. Mais l'antinomie fondamentale concerne le savoir et l'ignorance. Œdipe à Colone nous montrera la même formidable personnalité, mais cette fois, encore qu'aveugle, en pleine possession de son identité réelle, et confiante en la vérité de la prophétie divine. Cette connaissance nouvelle, acquise au prix d'une telle souffrance, prouve que le mal à l'origine du désastre était bel et bien l'ignorance de soi. Tout autre eut été le sort d'Œdipe s'il avait su qui il était. « Hélas ! hélas ! qu'il est terrible de savoir, quand le savoir ne sert de rien à celui qui le possède » (v. 316-317). Tout son savoir, sur l'homme même, était par trop abstrait. Sa liberté même, pourtant si grande (il était roi, etc.), a été entravée, voire annulée, par l'ignorance chez lui de sa véritable identité.

Bref, le drame d'Œdipe était qu'il ne se connaissait pas, parce qu'il ignorait ses origines, ne connaissant même pas son propre père ni sa propre mère. « Connais-toi toi-même », insiste la sagesse depuis des millénaires. Se connaître est indispensable

pour la conduite de la vie, et connaître ses origines se révèle essentiel à cet égard. On a le droit de savoir qui on est et de connaître à cette fin ses origines. Ne pas le savoir peut avoir des conséquences désastreuses comme celles qu'illustre le drame d'Œdipe. Voilà qui marque bien le caractère vital de l'histoire dans l'éducation de chacune et chacun de nous.

12.3 NOTRE ÊTRE HISTORIQUE

Il y a ici plus qu'un droit. Il y a d'abord ce principe universel selon lequel la meilleure façon de comprendre une réalité est de la voir découler de son origine. Le mot latin *princeps*, d'où est dérivé *principium* – de là notre mot « principe » –, signifie d'abord « qui prend la première part ou le premier rang, la première place », puis, par extension, « chef » ; nous le retrouvons dans « prince » en français. Semblablement, le mot grec *archê* signifie à la fois commencement et commandement. Le commencement commande la suite, pourrait-on dire.

On ne connaît en effet pas un fleuve tant qu'on en ignore la source. De même, pour la vie humaine, nous remontons inéluctablement à l'enfance et avant, autant que possible, pour nous comprendre et pour comprendre autrui. Qu'est-ce du reste que les « étymologies », comme celles que je viens de rappeler, sinon autant de « généalogies », mais des mots cette fois ? Et voyez le mot « étymologie » lui-même, du grec *etymos*, « vrai ». Qu'est-ce que l'étymologie ? C'est la « science qui fait connaître le vrai sens des mots », prétend-on, car elle fournit leurs racines, leurs sources.

On pourrait apporter bien d'autres exemples de la même loi. L'être humain a manifestement le sentiment que, s'il pouvait remonter au commencement même de tout être, quel qu'il soit, il le comprendrait tellement mieux. Dans le cas de l'histoire, on le sait, ce n'est pas possible ; la remontée a des

allures d'infini ; mais tout de même, plus on remonte, plus on peut penser s'approcher de cet idéal.

Le défi propre de cette remontée est la connaissance de l'individu, mot qui signifie « indivisible », donc « un » au sens le plus strict. C'est aussi l'existence humaine comme coexistence, point non moins capital sur lequel je reviendrai.

Arrêtons-nous d'abord à l'individu humain. Peut-on vraiment le connaître, n'est-il pas chaque fois unique et différent ? Une des plus importantes découvertes du XX^e siècle ne fut-elle pas, justement, dans les termes de Philippe Meyer, « de mettre en évidence l'unicité organique (et spirituelle) de chaque homme. Chaque être humain offre une particularité qui ne se retrouve chez aucun autre [...] »³ ?

Chacune et chacun de nous ne sommes-nous pas, en outre, perpétuellement changeants, comme toute réalité sensible ? On sait cela depuis Héraclite au moins, selon qui « tout s'écoule » (*panta rhei*) et dont les fragments qui nous sont parvenus marquent bien cette vérité qu'« on ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve », car ses eaux sont toujours autres et autres. En un mot, tout devenir singulier est insaisissable. Hegel marquait le même point, dans le premier chapitre de sa *Phénoménologie de l'esprit*, en démontrant que les mots sont incapables de dire le singulier. De la bouche humaine sort chaque fois un universel. « Ceci » est un « universel » qui se dit de tous les ceci ; afin de désigner ce ceci particulier devant vous, force sera d'indiquer du doigt ou par un autre signe ; « maintenant » est un universel qui se dit de tout maintenant, alors que ce maintenant-ci déjà n'est plus.

Mon but à présent n'est pas de vous lasser avec ce genre de considération philosophique, mais bien de faire ressortir que l'histoire rejoint davantage l'individu existant que tout discours théorique. Notre être individuel est historique,

3. Philippe P. Meyer, *L'irresponsabilité médicale*, Paris, Grasset, 1993, p. 24.

l'histoire de chacune et chacun de nous est différente, de même que celle de nos parents, ancêtres, etc. ; elle est beaucoup plus proche de notre devenir humain proprement dit et par conséquent plus apte à jeter de la lumière sur nos vies. Nous sommes des êtres obscurs, ineffables, incommunicables que l'on peut tout au plus raconter.

On a souvent répété d'ailleurs, à notre époque, que « l'homme n'a pas de nature, il a une histoire », ce qui est on ne peut plus juste s'agissant, encore une fois, de nos existences individuelles concrètes. L'existentialisme de naguère a fait ressortir avec justesse à quel point nous sommes toutes et tous – et toujours – des êtres en situation. Vos décisions ou les miennes se prennent chaque fois « en situation », au sein d'un maquis de circonstances, dans la contingence. À défaut de pouvoir étudier chaque situation, l'éthique étudie, pour cette raison, les types de situation.

L'existence humaine est en fait liée au temps d'une manière tout à fait particulière. Certains philosophes ont détaché le préfixe « ek » dans « existence » pour mieux marquer à quel point nous sommes perpétuellement comme expulsés hors de nous-mêmes, projetés vers quelque état à venir, en attente incessante d'un être toujours en suspens. Mais, chaque instant également, la vie de la conscience cesse d'être ce qu'elle était, son vécu bascule dans ce passé qui n'est plus, sauf en sa mémoire. De contingent qu'il était aussi longtemps que futur, tel acte est devenu inéluctable : il ne peut plus ne pas être et en même temps n'est plus, sauf, encore une fois, dans une mémoire, ainsi que dans ses conséquences et leurs suites.

Notre conscience ne cesse ainsi de se déterminer à neuf au fur et à mesure que de nouveaux présents la marquent de la même manière. Notre existence est, en un mot, constamment affectée par une scission qui sépare son être présent de son être à venir et, s'éprouvant ainsi à distance d'elle-même, se vit simultanément comme manque et dépassement de ce manque,

tendue vers un accomplissement toujours en avant d'elle-même qu'elle ne peut viser d'atteindre que par l'action.

Or l'action est toujours particulière, cernée par des circonstances chaque fois inédites, souvent imprévisibles, comme je l'ai rappelé dans la leçon précédente. La problématique éthique vient du désir profond d'une réalisation authentique de soi qu'on a en charge d'assumer par soi-même, dans son action, ou, si l'on veut, du sens de la responsabilité de l'être qu'on se donne en agissant. Elle vient du poids de la liberté. Nous nous découvrons ainsi comme des questions pour nous-mêmes, comme des réalités à être, non toutes faites, dont nous portons la responsabilité. Tel est le défi éthique.

Il n'empêche que notre condition temporelle nous impose de n'être que d'une façon fragmentée, puisque notre passé est révolu et notre futur incertain. Cependant notre existence a cette propriété extraordinaire d'être en même temps une continuité unifiée, dans la mesure où elle est habitée par un vouloir profond, celui de persévérer et de vouloir l'unité qui nous définit en tant qu'individu et que personne.

12.4 LE PRINCIPE RESPONSABILITÉ

J'ai parlé au départ d'un « droit de savoir », en me réclamant du drame d'Œdipe résultant du fait qu'il ne connaissait pas sa propre généalogie la plus élémentaire, à savoir ses parents réels. Cependant, les exemples de situations semblables vont se multipliant de nos jours, pour d'autres raisons que celles qui concernèrent Œdipe ; il en va ainsi pour des enfants nés d'une union libre dont le père biologique est disparu depuis longtemps, ou d'autres qui sont le fruit de nouvelles techniques de reproduction assistée.

Or n'y aurait-il pas, en revanche, s'agissant cette fois de déterminismes biologiques, par exemple, un « droit de ne pas savoir » ? Voilà une autre question éthique importante.

L'expression « droit de ne pas savoir » vient de Hans Jonas, dans son livre *Le principe responsabilité*, dont j'ai touché un mot au début.

Avoir en effet le sentiment de savoir déjà ce que sera ma vie ne risque-t-il pas de paralyser le devenir « soi-même » qui est recommandé par la sagesse antique déjà, comme en témoigne le mot de Pindare : « Deviens ce que tu es » ? C'est ce que Hans Jonas résume bien comme « la connaissance qui se construit lentement de la personne en devenir », par opposition à « la connaissance finie du modèle qui a déjà existé⁴ ». Jonas le dit encore mieux quand il ajoute : « On ne peut jamais nier à une existence le droit à cette ignorance qui est la condition pour qu'elle puisse agir de façon authentique, c'est-à-dire la condition de la liberté ; ou bien : respecte le droit pour chaque vie humaine à trouver sa propre route et à être une surprise pour elle-même⁵. » Cette construction de la personne en devenir dépend, au vrai, d'une éducation responsable.

Qui plus est, je l'ai marqué dès les premières leçons, nos existences sont aussi des coexistences, marquées par une dimension radicale d'altérité.

Ce qui est vrai pour nous est vrai pour nos enfants et notre descendance. Nous ne pouvons exercer effectivement notre responsabilité qu'en assumant celle des autres existants, dans la solidarité. La signification existentielle d'une situation dépend non seulement de la manière dont elle affecte telle existence individuelle en son individualité, mais aussi de la manière dont elle affecte la communauté des existants. La coexistence détermine donc elle aussi sa signification éthique. C'est assez dire la part importante, ici encore, de l'histoire dans l'éducation, puisqu'en nous instruisant, de façon concrète,

4. Hans Jonas, *Le principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*, trad. fr. Jean Greisch, Paris, 1993, p. 146.

5. *Ibid.*, p. 149.

sur nos sociétés, la connaissance historique nous permet de mieux assumer nos responsabilités.

Cela dit, s'agissant d'éthique aujourd'hui, il faudrait sans doute retenir avant tout ceci. Comme l'écrit encore Jean Ladrière,

une situation vécue est nécessairement concrète. On peut, par abstraction, la considérer à l'état isolé et tenter de la caractériser au moyen de catégories de portée générale. Mais, en tant qu'elle est concrète, elle s'inscrit dans une vie singulière et vient prendre sa place dans le devenir à travers lequel cette vie cherche son unité. La signification existentielle d'une situation, c'est précisément la contribution qu'elle apporte à une existence, c'est-à-dire à ce qui se vit au jour le jour dans le mouvement d'une vie. Il faut, pour l'évaluer en sa teneur concrète, un langage qui soit capable de raconter, comme l'est celui des romans ou des mémoires⁶.

À quoi j'ajouterais le genre épique, tel qu'illustré par *Menau maître draveur*, de Félix-Antoine Savard, véritable chef-d'œuvre de notre littérature québécoise, voire par maints poèmes et chansons de Gilles Vigneault. Et, bien entendu, par Homère chez les anciens Grecs. La dimension éducative d'œuvres de cette trempe est donc plus que littéraire, si importante que cette dimension soit déjà.

Il faut aussi savoir qu'afin de mieux saisir la signification éthique d'une décision médicale à prendre – touchant, par exemple, une grave chirurgie : opère-t-on ou pas ? – il importe que l'on saisisse par quoi cette décision affecte la personne concernée dans la totalité de sa vie, la manière dont elle retentit sur la dynamique concrète de son existence. La notion de risque, en l'occurrence, devra être interprétée précisément du point de vue du destin global de la personne. Car c'est la vie même de cette personne qui est alors menacée. Or pareille décision met en jeu une expérience, une humanité, une sagesse,

6. Jean Ladrière, *op. cit.*, p. 183.

un sens des responsabilités qui sont bien plus qu'une déduction à partir de prémisses.

12.5 ÉTHIQUE ET GÉNÉTIQUE

Je viens d'avoir recours à des étymologies et je reviens à la charge. Le mot «*généalogie*» et le mot «*génétique*» ont une racine commune, qui renvoie à l'engendrement, à la génération. Ce qui nous met en présence d'un problème éthique grave, appelé à empirer dans les années à venir, et qui semble contredire, entre autres, la conclusion que je viens de tirer en m'inspirant du drame d'Œdipe pour parler d'un droit de savoir. Ce problème illustre en même temps cette «*déstabilisation de l'éthique*», opérée par la science et l'art, dont nous parlions.

On ne peut faire fi, en effet, des problèmes posés par la nouvelle génétique, née en 1953, quand Francis H.C. Crick et James D. Watson proposèrent le modèle tridimensionnel à double hélice de l'ADN, ce qui répondait justement au désir humain de comprendre et, d'une certaine façon, de guider le phénomène de l'hérédité, afin de mieux se connaître. Cette découverte avait été précédée par celle du moine augustinien Gregor Johann Mendel (1822-1884), révélant que la transmission des caractères héréditaires est déterminée et réglée par une série de phénomènes, et conduisant à la naissance au début du XX^e siècle de la «*génétique*» comme «*science des mécanismes de l'hérédité*».

Ce n'est pas le lieu de détailler la suite, marquée par des découvertes de plus en plus remarquables. Il s'agit plutôt, comme je l'ai laissé entendre, d'articuler quelques problèmes éthiques résultant de ces nouvelles connaissances. Je vise en particulier ce qu'on a appelé la «*généalogie génétique*», basée sur des tests d'ADN, lesquels, comme le rappelle Fernand Harvey, «*ont d'abord été utilisés pour démasquer des criminels,*

déterminer la paternité d'un enfant ou détecter une maladie héréditaire⁷ ».

On aura compris que je vise du même coup les problèmes éthiques que suscitent, pour la pratique généalogique elle-même, cette découverte de l'ADN et la connaissance nouvelle du génome humain, qui permet de dépister d'avance des pathologies diverses transmises par l'hérédité justement. Généalogie et génétique sont deux approches tout à fait distinctes, à ne jamais confondre l'une avec l'autre, certes, mais il faut tout de même rappeler que c'est par le corps que nous avons prise sur l'existence. « Le corps est par lui-même, tout entier, sensibilité, capacité d'éprouver, de retentir à ce qui l'affecte, il est une disponibilité fondamentale [...]. L'existence n'est concrète que par sa corporéité⁸. » Cette corporéité et sa composante biologique ne sauraient être dissociées du tout unitaire de la personne.

Faut-il censurer l'information que fournissent l'hérédité et les gènes, ou au contraire la divulguer ? Généalogie et génétique ne risquent-elles pas d'être éventuellement confondues aux yeux de certains ? Et, comme le fait à juste titre remarquer Fernand Harvey, « il y a risque de dérive et de récupération d'une telle technique [celle des tests d'ADN] par un régime politique quelconque ou par certaines compagnies d'assurance, par exemple. Imaginons ce qui aurait pu se produire si les nazis avaient disposé d'une telle arme⁹. »

L'enjeu, en bref, n'est rien de moins que l'identité propre et exclusive de toute personne humaine, inscrite dans les gènes de l'individu, les caractéristiques assurant le caractère unique

7. Fernand Harvey, *La généalogie, une balise dans la modernité*, Entretien, par Carole Payen, dans « Chroniques de Bibliothèque et Archives nationales du Québec », n° 75, printemps 2008, p. 7.

8. Jean Ladrière, *op. cit.*, p. 187.

9. Fernand Harvey, *op. cit.*

de la personne. À quoi s'ajoute le risque de tenter de contrôler la vie entière et la mort.

Il y a eu au Musée de la civilisation à Québec, en 2008, un débat particulièrement réussi autour du dépistage prénatal systématique du syndrome de Down – du dépistage, en d'autres termes, des enfants trisomiques. Il n'est évidemment pas question de reprendre ici ce débat, mais il s'agit d'une situation type justement, dont les enjeux éthiques peuvent éclairer notre réflexion.

Ce qui est spécialement frappant en pareil débat, c'est une fois de plus l'application qu'on y trouve des droits humains fondamentaux. Cet autre a les mêmes droits que moi du fait qu'il est humain. On n'est pas plus ou moins « humain » en ce sens. C'est donc une perversion évidente que de prétendre, au nom de quelque scientificité par exemple, que tel humain l'est moins que soi, voire point du tout; et non moins une perversion que de réduire un individu humain à un groupe, à une catégorie ou à un seul caractère; ou de mettre au rancart celles et ceux qui souffrent de maladies. Et l'on voit mal que prétexter des critères biologiques, génétiques par exemple, afin d'éliminer, soit à la vérité plus légitime.

Ce qui ne devrait faire doute pour personne, en tout cas, c'est que la systématisation du diagnostic prénatal relève d'une certaine « efficacité », celle de l'eugénisme – du grec *eu* et *genos*, signifiant « bonne naissance ». La question est là: « qu'est-ce qu'une “bonne naissance” ? » Selon l'éminent généticien français, Jacques Testart, si « l'eugénisme qu'on prépare s'annonce doux et démocratique », il est en réalité « beaucoup plus redoutable que les eugénismes qu'on a connus¹⁰ ».

10. Cité par Yves Bolduc, dans *Réflexion éthique sur les orientations du gouvernement québécois – Faut-il étendre le dépistage génétique à tout le Québec?*, *Le Devoir*, 18 mai 2004.

Marie-Hélène Parizeau ne craint pas non plus de parler « de nouvelles formes émergentes d'eugénisme ». Or, comme elle l'écrit à juste titre :

derrière l'eugénisme, outre la pratique d'éliminer le fœtus porteur d'une maladie génétique grave ou handicapante, se déploie progressivement une conception d'un « être humain parfait » dont le contenu est à la fois coloré par la subjectivité du couple, du médecin, du scientifique, mais aussi du contexte sociohistorique donné. Nous ne sommes plus dans la logique nazie, mais les dérives génétiques observées mènent à de nouvelles formes d'eugénisme compatibles avec l'État de droit, plus souples, davantage pluralistes et moins obligatoires. La question de fond est donc : quels modèles idéaux d'êtres humains sommes-nous en train de construire ? En encourageant le dépistage de la trisomie 21 chez toutes les femmes enceintes, sommes-nous en train de dire qu'être pleinement humain est de ne pas avoir de retard mental, d'être nécessairement « intelligent » ? En acceptant les IMG pour des malformations mineures ou des prédispositions à des maladies ayant des composantes génétiques ou des maladies génétiques comportant des handicaps mineurs, disons-nous qu'une vie ne vaut pas la peine d'être vécue si elle n'est pas exempte de maladie grave ou de « défauts de fabrication » ? Affirmons-nous, lorsque l'échographie est utilisée plus ou moins à l'insu des médecins en Occident pour sélectionner le sexe, que d'être une fille ne vaut pas non plus le statut d'être humain ? Reconnaissons-nous réellement un droit à la vie à un fœtus de plus de 30 semaines dont on a détecté tardivement des malformations graves¹¹ ?

Je cite longuement ces propos dans le présent contexte, parce qu'ils impliquent que la divulgation d'informations génétiques, qui pourrait tenter certains en quantité de cas

11. Marie-Hélène Parizeau, « Du diagnostic prénatal à l'eugénisme : la pente glissante ? », *Néoracisme et dérives génétiques*, Marie-Hélène Parizeau et Soheil Kash (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 209.

analogues, fait manifestement poindre à l'horizon le spectre de l'eugénisme. Où se situent les pratiques actuelles en généalogie à cet égard ? C'est l'enjeu éthique qu'il m'appartient plus précisément de tenter d'analyser à présent. Tout ce nouveau savoir disponible a des conséquences immenses.

S'agit-il de ne retenir qu'un être dont on présume qu'il produira et jouira, qu'il ne sera un poids pour personne, qu'il possédera des qualités intellectuelles indéniables ? Ce qui est en cause est-il justement ce que la personne en question possède, plutôt que ce qu'elle est ? Qu'est-ce qu'une « vraie vie humaine » ? Le bien-être physico-chimique ? S'agirait-il de faire prévaloir ce bien-être-là de certains sur l'être des autres ? Au nom de quelle « qualité de vie » pourrait-on jamais justifier l'élimination, c'est-à-dire la mort, d'enfants à naître ? Ne faut-il pas au contraire célébrer la diversité humaine et reconnaître, comme le fait Abby Lippman, le très riche apport des handicapés à la question du sens même de la vie humaine ? Abby Lippman fait en outre état d'« études approfondies » qui « ont démontré que les personnes handicapées (incluant celles dont les affections sont détectables avant la naissance) ainsi que leurs familles peuvent avoir et ont des vies enrichissantes¹² ».

L'enjeu d'un tel débat n'est rien de moins qu'un enjeu de civilisation. Toute civilisation révèle une conception de l'humain et en dépend. Répétons-le : y a-t-il quelqu'un qui soit davantage un être humain qu'un autre, ou moins un humain qu'un autre ? Je suggère que, handicapés ou pas, nous sommes tous égaux en humanité. Et comment ne pas reconnaître

12. Cf. Abby Lippman, *Doit-on étendre le diagnostic prénatal ?*, dans *L'observatoire de la génétique*, dans Cadrages, *Archives* n° 2, avril 2002. Ses références sur ce dernier point sont : Asch A (1999), « Prenatal diagnosis and selective abortion : A challenge to practice and policy », *Am J of Public Health* 89 : 1649-1657 et M. Saxton (2001), « Why members of the disability community oppose prenatal diagnosis and selective abortion », *GeneWatch* 14 : 10-12.

l'ignominie d'une mentalité qui mesurerait la valeur d'une vie humaine selon les paramètres d'une prétendue « normalité » ?

Voici deux personnes obligées de se confronter avec une troisième, l'enfant à naître, lequel est innocent et sans défense. C'est le moment de choisir entre le oui et le non pour une nouvelle vie humaine. Il serait faux de prétendre qu'il puisse y avoir ici une décision « neutre », devant la gravité des conséquences et les valeurs humaines concernées, qui sont les plus hautes, à commencer par la dignité inaliénable de tout être humain quel qu'il soit. Le mot « dignité » a ici un sens bien concret ; il signifie, nous l'avons vu à plus d'une reprise, que la personne n'est jamais réductible à un moyen, qu'elle est toujours une fin.

12.6 LE DÉFI ÉCOLOGIQUE

On ne saurait non plus passer sous silence le défi écologique qu'évoque du reste, au premier chef, le « principe responsabilité ». C'est, paradoxalement, à la grandeur de l'être humain que le défi de l'écologie doit en réalité nous éveiller, à mon sens, nous aidant, du même coup, à mieux vivre. Dans son excellent ouvrage, *Steps to an Ecology of Mind* (1972), Gregory Bateson a su bien marquer qu'une des causes profondes de la crise écologique n'est autre, justement, que l'action combinée du progrès technologique et « des idées traditionnelles (mais fausses) sur la nature de l'homme et sa relation avec l'environnement ».

L'aberration de la disjonction opérée entre la nature et l'humain, de l'ambition déclarée, à l'aube de la modernité, de nous constituer désormais « maîtres et possesseurs de la nature », se fait de plus en plus évidente. Dans la vaste littérature d'inspiration écologique, on parle même de « devoir envers la nature », fût-ce uniquement en vue de notre propre préservation : « Ce que le bio-logique révèle, écrit Daniel J.

Kevles, c'est que, oui, nous avons un devoir envers la nature, non pas d'abord pour elle, mais pour nous-mêmes¹³. »

Que signifie au juste, du reste, le mot « écologie » ? *Le Petit Robert* définit l'écologie comme l'« étude des milieux où vivent les êtres vivants ainsi que des rapports de ces êtres entre eux et avec le milieu ». Le mot-clef ici, c'est évidemment le mot « vie », aux connotations infiniment riches et variées, comme l'est d'ailleurs aussi le mot « milieu ». D'entrée de jeu on doit entrevoir que les niveaux de sens du mot « écologie » doivent être multiples, dès lors, selon les formes et les degrés de vie, comme l'illustre bien déjà l'expression « écologie de l'esprit », que je viens d'évoquer en citant Gregory Bateson. Cela est du reste corroboré par l'étymologie du mot « écologie », laquelle renvoie au mot grec *oikos*, qui signifie « maison », « habitation », et dont l'acception est triple : 1. le vaste lieu qu'« habite » l'être humain, le monde entier, l'univers, le ciel, la terre, la mer et tout ce qu'ils contiennent ; 2. l'environnement humain, le fin réseau des relations humaines, la cohabitation sociale si fortement conditionnée, pour le meilleur et pour le pire, par l'environnement, par le milieu en ce sens ; 3. plus profondément encore, le premier lieu que nous « habitons », au point que nous ne pouvons jamais même le quitter, c'est nous-mêmes ; nous rejoignons ici, du même coup, l'éthique, du grec *êthos*, dont un des sens est précisément « habitat » et qui a pu faire dire de l'éthique que « cette discipline pense le séjour de l'homme », comme nous le verrons.

Nous verrons que ces trois significations sont intimement liées entre elles, ce qui permet de mieux saisir les valeurs impliquées dans l'écologie, qui n'est justement pas une simple

13. Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, trad. Ferial Drosso et Laurencine Lot avec le concours d'Eugène Simion et Christian Cler, Paris, Seuil, 1980, tome II, p. 246 sq. ; Daniel J. Kevles, « Some like it Hot », *New York Review of Books*, March 26, 1992, p. 31-39.

question *naturelle*, mais s'avère aussi bien une question *anthropologique* et, par voie de conséquence, une question *éthique*.

A. Nature et corporéité

Notre monde est tellement « à risque » que la vision de l'avenir s'avère inquiétante, depuis plusieurs décennies déjà. Ce risque dépend entre autres d'une série de grandes menaces qu'on peut ramener, pour simplifier, à trois : le « réchauffement de la terre », la « pollution » de la terre et le « déséquilibre » de la terre. Tout le monde a entendu parler de « l'effet de serre » : la combustion de carburants fossiles – charbon, pétrole, gaz – épaissit la fine couverture atmosphérique autour du globe et piège une quantité plus importante de chaleur solaire près de la surface de la terre ; de plus, la couche d'ozone atmosphérique qui protège la vie des radiations ultraviolettes nocives est en train de s'amenuiser. Il en résulte une diminution des récoltes, une atteinte à toutes les formes de vie qui peuplent les mers et l'augmentation des tumeurs de la peau. La seconde menace qui pèse sur l'environnement, donc sur la santé des humains, en même temps que sur la qualité de leur vie, est la pollution produite par la circulation de substances toxiques. On distingue la pollution radioactive (déchets des centrales nucléaires), chimique (concernant l'air, l'eau et le sol, sous l'effet des désherbants et des pesticides, l'anhydride sulfureux, les détergents chimiques), organique (concernant surtout les eaux), sans oublier la pollution induite par l'utilisation généralisée de matières plastiques qui sont quasiment indestructibles. La troisième menace est le bouleversement des équilibres dynamiques régissant les innombrables éléments qui composent la biosphère, dont l'interdépendance est profonde et dont l'action réciproque assure la vie sur la terre. Ce bouleversement résulte de la pollution sous toutes ses formes, et de la destruction des ressources naturelles par l'être

humain et ses comportements, sous l'influence notamment de la déforestation, qui provoque l'altération de l'équilibre hydrogéologique, sous celle également de la production ininterrompue de véhicules, et de la destruction de la couche d'ozone de l'atmosphère produite par les émissions de chlorofluorocarbures (atomiseurs, réfrigérateurs, climatiseurs, etc.).

Nous voilà donc chaque fois reconduits à nous, humains, comme responsables de la dégradation écologique en ce premier sens du terme. Le problème écologique n'est pas tant, on le voit, une question naturelle, mais bien plutôt une question anthropologique, comme nous le suggérons, puisqu'elle concerne l'être humain et son rapport avec la nature, avec la biosphère. Ce que l'être humain fait dépend de ce qu'il pense. C'est sa façon de considérer la nature qui entraîne sa façon de la traiter. La question devient alors : quelle est la racine culturelle de cette agression de la biosphère par l'être humain ?

Selon certains, tel le philosophe Hans Jonas, justement, dans *Le principe responsabilité*, nos rapports à la nature, notre responsabilité à l'égard des générations qui viennent, c'est-à-dire d'êtres qui n'existent pas encore, nos devoirs mêmes à leur endroit, ont pris un relief inédit au siècle dernier, car ces questions ne se posaient pas avec une pareille acuité à des époques où la technologie était moins envahissante et moins puissante.

Comment ne pas s'indigner en apprenant, par exemple, que près d'un quart des habitants de la planète, un milliard et demi de personnes, n'ont pas suffisamment d'eau potable. Chaque année, presque cinq millions de personnes, surtout des enfants touchés par la diarrhée, meurent de maladies associées à la consommation d'eau non potable et à des carences hydriques. Or l'eau est une forme concrète de bien commun, qui doit servir au développement de toute la personne et de chaque personne.

Les progrès technologiques suscitent d'autres questions d'ordre éthique qui ne sont pas moins complexes, aiguës, d'autant qu'elles impliquent parfois notre humanité elle-même de manière essentielle. Outre le problème « nucléaire », toujours bien présent même si on en parle moins, il y a la possibilité d'intervenir sur le patrimoine génétique, de fabriquer des êtres nouveaux par manipulations génétiques et de pratiquer de nouvelles formes d'eugénisme comme celles dont il vient d'être question ; il y a le clonage et d'autres problèmes du même ordre, et beaucoup d'autres, encore inconnus, qui ne tarderont manifestement pas à surgir.

Dans la mesure où les réalités d'ordre éthique, écologique, économique, politique dont nous sommes responsables dépendent de nos connaissances ou de leurs contraires (ignorances, erreurs), il y a forcément une relation de causalité directe entre la crise contemporaine de la connaissance et les diverses autres crises – éthique, économique, politique, écologique – qui secouent notre monde. Le fait qu'il y ait aussi d'autres causes n'enlève pas la part de responsabilité du connaître humain et de la culture ambiante. C'est pourquoi j'ai parlé il y a un instant de « racine culturelle », et je vous renvoie à la huitième leçon sur la crise de la connaissance.

On dénonce à juste titre, entre autres, dans la culture ambiante, la dissolution de l'idée de vie même chez certains de ceux dont la profession est définie par cette dernière, à savoir des biologistes ; l'élimination graduelle de l'homme en des sciences soi-disant « humaines », l'abandon par la culture humaniste elle-même de questions fondamentales auxquelles elle doit pourtant sa première raison d'être et qui concernent tous et chacun : le sens de la vie, le bien et le mal, la dignité humaine, la société, Dieu. C'est la rupture entre nos connaissances et nos existences, entre la réflexion et la vie, qui est alors, à juste titre, incriminée. « L'intellectuel affronte de moins en moins la résistance du réel. L'essayisme risque de plus en

plus l'arbitraire, l'extravagance, l'aveuglement » (Edgar Morin). Il est trop facile de s'en tirer en récusant les idées générales, puisque cette récusation est elle-même « la plus creuse des idées générales. Et, du reste, nul spécialiste n'échappe aux idées générales: nul ne peut se passer d'idées sur l'univers, la vie, la politique, l'amour. Finalement, loin de réduire les idées générales creuses, le règne des spécialistes les accroît¹⁴. » On ne saurait mieux dire. Ici encore, je vous renvoie à notre discussion de la crise de la connaissance.

Par ailleurs, il ne faut pas craindre de reconnaître, dans les termes de Hans Jonas, que « nous sommes des êtres dotés d'un métabolisme et que nous avons besoin du monde, le monde réel-matériel et pas seulement le monde de la conscience ». Le « dualisme radical de la gnose, dans lequel l'âme et l'esprit sont étrangers au monde » est insatisfaisant, « de plus en plus insatisfaisant ». Il importe au plus haut point de réfléchir à « la signification de notre être corporel ». Le corps vécu avant tout, sans doute, mais sans la science nous risquons d'ignorer aussi des dimensions tout à fait essentielles de notre corps¹⁵. Or parmi les œuvres nouvelles générées par la technoscience, celle qui est « potentiellement la plus néfaste » (Hans Jonas), c'est celle qui fait de l'homme lui-même l'objet de la technique, comme nous venons de le constater, s'agissant de génétique.

B. L'altérité ou la coexistence. Écologie de l'esprit

La vie humaine prend figure dans un ensemble de formes concrètes – langue, coutumes, modèles de comportement,

14. Edgar Morin, *La Méthode 5. La Connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, p. 13 sq. ; *La Méthode 4. Les Idées*, Paris, Seuil, 1991, p. 65-72. Voir également Mary Midgley, *Science as Salvation. A Modern Myth and its Meaning*, London et New York, Routledge and Kegan Paul, 1992.

15. Cf. « De la gnose au *Principe responsabilité*. Un entretien avec Hans Jonas » (avec Jean Greisch), *Esprit*, mai 1991.

formes symboliques, formes expressives, modèles de structuration de l'espace et du temps, instauration d'un réseau concret de relations humaines – qu'on appelle « culture ». Or aucune de ces formes effectives n'échappe aujourd'hui à la mondialisation de la technoscience. D'où cette tension que tous sans doute nous ressentons entre ce système abstrait, indifférent aux cultures et à la dimension du sens, pénétrant nos existences mais en même temps les ignorant, tendant de plus en plus à s'autodéterminer, à poser comme fin son propre développement et – d'autre part – la dimension d'enracinement par laquelle les humains gardent accès à leur être authentique, à un horizon de finalité, à la forme éthique de l'existence, à tout ce qui concerne le sens de la vie humaine proprement dite et la rend digne d'être vécue.

Le mot de Hölderlin, *Dichterisch wohnt der Mensch*, « c'est poétiquement que l'homme habite » n'est pas qu'une belle métaphore. Il désigne une réalité éminemment concrète dont témoigne la sagesse inscrite dans la langue ordinaire. Le fait que nos « habitudes » et nos « habitus » forgent notre « habitat » essentiel, notre caractère même, est bien rendu dans la double étymologie du mot « éthique » (à la fois *ethos*, « habitude, mœurs » et *êthos*, « antre », « demeure », « caractère », ainsi que le marquent bien déjà Platon et Aristote¹⁶), tout comme dans le fragment célèbre d'Héraclite, *êthos anthrôpoi daimôn* (traduction littérale courante : « son caractère est le destin de l'homme »), qui a inspiré le commentaire bien connu de Heidegger sur l'éthique : « cette discipline pense le séjour de l'homme¹⁷ ». Cette association au niveau des mots déjà est étonnamment constante et ne se limite pas au grec ou au latin ; ainsi en allemand, où les connotations entre *Gewohnheit*,

16. Voir Platon, *Les Lois*, VII, 792 e : *to pan êthos dia ethos* ; Aristote, *Éthique à Nicomaque*, II, 1, 1103 a 17-18, *Éthique à Eudème*, II, 2, 1220 a 39-1220 b 7.

17. Cf. DK 22 B 119, pour le fragment d'Héraclite, et Martin Heidegger, *Lettre sur l'humanisme*, trad. Roger Munier, Paris, Aubier, 1964, p. 145-151.

Wohnung, *wohnen*, sont aussi évidentes que celles que préservent en français « habitation », « habitat », « habiter », « habitudes », « habitus » et les mots anglais correspondants ; *Sittlichkeit* (« moralité ») évoque *Sitten* (mœurs), et *Sitte* – relève Hegel – renvoie à *Sitz*, « siège », « résidence »¹⁸.

Nous l'avons assez dit, nous existons dans la réciprocité, en particulier dans le langage, figure par excellence de la culture. Cette dialogique, grâce à laquelle l'identité de chacune et chacun de nous s'élabore et se transforme tout au long de l'existence, passe par le langage des arts, des gestes, de l'amour, le partage des joies et des peines. Le premier lieu que nous habitons, qu'il nous est impossible de jamais quitter, comme je disais, c'est nous-mêmes.

Or ce qui est vrai pour nous est vrai pour nos enfants et notre descendance. Nous ne pouvons exercer effectivement notre responsabilité qu'en assumant celle des autres existants, dans la solidarité. La signification existentielle d'une situation dépend non seulement de la manière dont elle affecte telle existence individuelle en son individualité mais aussi de la manière dont elle affecte la communauté des existants. La coexistence détermine donc elle aussi sa signification éthique. Nous voilà en présence du plus noble des enjeux éthiques, le bien commun. Je ferais mien sans difficulté le propos suivant de Gregory Bateson : « Une écologie saine de la civilisation humaine pourrait se définir à peu près comme suit : *un système unitaire fait de la combinaison de l'environnement avec un haut degré de civilisation*¹⁹. » « Aristote disait "la vertu est une" », rappelle

18. Voir Otto Pöggeler, *L'éthique dans la philosophie pratique de Hegel*, dans *Laval théologique et philosophique*, XXXVII, 3 (octobre 1981), p. 262-263.

19. Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, *op. cit.*, p. 253 (c'est l'auteur qui souligne).

avec raison Al Gore, au terme de son ouvrage intitulé *Urgence planète Terre*²⁰.

CONCLUSION

Au début de la présente leçon, j'ai pris en considération différentes perspectives sur notre passé, soit individuel soit collectif, et nous avons pu observer la place stratégique qu'elles doivent occuper dans l'horizon de toute éducation responsable. De l'histoire à la génétique, de la génétique à la généalogie, pour ainsi dire, les pas sont certes grands, mais tous concernent des régions capitales de l'expérience humaine et des connaissances dont tout projet éducatif doit se préoccuper au plus haut degré.

Vous aurez vite aperçu par la suite à quel point les deux étapes que nous venons de parcourir, où nous avons exploré deux niveaux de sens dominants du mot « écologie » et pu observer leur interdépendance, reconduisent chaque fois au troisième niveau de sens mentionné, le plus profond d'entre eux, qui est le niveau éthique. L'écologie de la planète Terre dépend de l'écologie de l'esprit, elle dépend par-dessus tout de l'éthique. Or cette dernière, on l'aura constaté à diverses reprises, met sans cesse en question la conception que nous nous faisons de l'être humain que nous sommes, de sa dignité en son corps, en son esprit, en son affectivité. Le défi écologique est affaire de culture, d'éducation et d'éthique. Il est immense, car il met en cause le bien commun de l'humanité. Ce qui doit prédominer, c'est la « règle d'or », autour de laquelle toutes les sagesse s'accordent depuis longtemps, et que voilà défiée avec une intensité renouvelée. « Ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse, ne l'inflige pas aux autres » (Confucius). « Comme vous voulez que les hommes agissent envers vous,

20. Al Gore, *Urgence planète Terre. L'esprit humain face à la crise écologique*, trad. Jean-Marc Mendel et Claude Badens, Paris, Hachette Littératures, 2007, p. 365.

agissez de même envers eux » (Jésus)²¹. L'humanisme, pourvu qu'on l'entende en ce sens, est plus crucial que jamais. Les problèmes écologiques, à quelque niveau qu'ils soient, ne sauront trouver autrement de solution réaliste.

21. Voir Confucius, *Les Entretiens*, livre XV, 23, trad. Anne Cheng, Paris, Seuil, Points, 1981, p. 125; cf. XII, 2, p. 95; d'après Marcel Granet, toute la doctrine confucéenne de « la vertu suprême », le *ren* (ou *jen*) se définit comme « un sentiment actif de la dignité humaine », fondé sur le respect de soi et le respect d'autrui – dont elle fait au reste dériver la règle d'or : cf. *La pensée chinoise* (1934), Paris, Albin Michel, 1968, p. 395 et 397. Voir d'autre part Luc, 6, 31; et Matthieu, 7, 12. Cf. en outre *A Companion to Ethics* (ed. Peter Singer), Oxford, Blackwell, 1991, p. 72 (Confucius), 86-87 (Hillel l'Ancien), 95 (Jésus), 178 sq., 182 et 545 (Kant), 192 (Rawls), 460 et 545 (utilitarisme), 10-12 (Darwin).

13

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'éducation humaniste que tous et toutes nous visons, en principe, a grand besoin d'être mieux définie pour notre temps, nous venons encore de le voir au terme de la leçon précédente. Il faut, en quelque sorte, « remplir le mot », selon une expression d'Antoine de Saint-Exupéry dans *Citadelle* : « Les mots essaient d'épouser la nature et de l'emporter. Ainsi j'ai dit " montagne " et j'emporte la montagne en moi avec ses hyènes et ses chacals et ses ravins pleins de silence et sa montée vers les étoiles jusqu'aux crêtes mordues par les vents [...] mais ce n'est qu'un mot qu'il faut remplir. » Il me semble que le défi à relever, comme l'a du reste tenté Saint-Exupéry lui-même, c'est précisément de remplir dans les faits le mot « humanisme ». Ce que résume avec bonheur la phrase suivante, dans *Citadelle* encore : « Il convient en permanence de tenir réveillé en l'homme ce qui est grand et de le convertir à sa propre grandeur¹. »

1. Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1954, respectivement p. 580-581, 552.

Pour le dire cette fois en des termes à coloration « scientifique », force est désormais de miser plus que jamais sur la diversité, sur les disciplines premières et sur la recherche fondamentale. La biologie témoigne déjà du fait que sans la diversité l'espèce ne saurait évoluer. L'agriculture nous a montré la grande vulnérabilité des variétés uniformes d'espèces cultivées. À la moindre maladie, c'est la population entière qui est menacée de disparaître subitement. Par contre, l'espèce de virus la plus difficile à combattre ou à éliminer, c'est celle qui a le plus haut taux de mutation (donc la plus diversifiée). Un bon exemple en est le virus du sida. L'espèce forte n'est pas la plus spécialisée, mais bien la plus diversifiée. L'eugénisme est un non-sens à tous égards, certes, mais déjà du simple point de vue biologique, car, au niveau de l'espèce, il n'y a pas de critères objectifs permettant de déclarer qu'un caractère génétique donné est supérieur à un autre. L'objectif premier de l'espèce est d'assurer sa survie. Or, comme il n'est pas possible de prévoir quelles seront les pressions du milieu, sa seule arme efficace est de se doter de la plus grande diversité possible².

Ce qui vaut pour l'avenir de l'espèce au point de vue biologique, vaut, *mutatis mutandis*, pour l'être humain (dont on ne rappellera jamais assez l'indétermination initiale) : son avenir et son épanouissement dépendent en bonne part de sa polyvalence, de la diversité des talents cultivés. La complexité de l'être humain fait que le concept de normes est, au point de vue biologique, dépourvu de fondement. L'apport de celle ou de celui qui s'éloigne le plus de la moyenne peut être d'autant plus important. La réussite immédiate est rarement celle qui fait progresser. Elle n'est même guère conforme aux

2. Cf. Michel Delsol (avec la collab. de Philippe Sentis et Janine Flatin), *L'évolution biologique en vingt propositions. Essai d'analyse épistémologique de la Théorie synthétique de l'évolution*, Paris, Vrin, 1991.

lois naturelles, telles du moins que nous commençons à les entrevoir.

Pour nous en tenir encore à l'exemple des sciences, on doit plus que jamais encourager une formation générale de base – en physique, en mathématiques ou en biologie, par exemple. Ceux qui en bénéficient sont de toute évidence bien mieux préparés que ceux qui n'ont qu'une formation technique spécialisée. Ils ont de toute manière ensuite à se spécialiser, mais c'est la qualité de leur formation de base qui les sert avant tout. Vis-à-vis des pressions sélectives du milieu du travail, leurs chances de percer et de se maintenir sont beaucoup plus grandes. Ils sont manifestement les plus aptes à s'adapter aux changements, aux révolutions, aux nouvelles exigences technologiques, voire à créer à leur tour. D'autant plus que c'est en réalité le progrès de ces sciences qui en demeure l'origine première. Avant 1978 on n'était pas en mesure de coder des messages, comme aujourd'hui dans les banques, ou sur Internet, par exemple. C'est le petit théorème de Fermat, de 1640, qui permet de le faire, et qui a trouvé ainsi une application inédite 340 ans plus tard³. Les techniciens sont en tant que tels prisonniers de leur spécialité; ils ne le sont plus dans la mesure où ils peuvent posséder par ailleurs une véritable culture scientifique.

Ce qu'on peut prévoir, c'est que les chances iront aux plus polyvalents, à celles et ceux qui auront le plus de recul – ainsi les mathématiciens, par opposition à ceux qui sont d'emblée prisonniers d'une application ou l'autre des mathématiques, l'actuariat, par exemple. Si d'aucuns se plaignent

3. La preuve d'une très grande complexité repose sur nombre de théorèmes et d'idées élaborées par d'éminents mathématiciens de la seconde moitié du XX^e siècle. Cf. Amir D. Aczel, *Fermat's Last Theorem. Unlocking the Secret of an Ancient Mathematical Problem*, New York et Londres, Four Wall Eight Windows, 1996. (Ne pas confondre avec le grand « théorème » de Fermat, qui dut attendre 350 ans pour être enfin démontré, de manière originale, par Andrew Wiles en 1994.)

aujourd'hui qu'ils ont du mal à trouver de bons chercheurs diplômés, la conclusion à tirer est à l'opposé de la conclusion imbécile qu'en tirent ceux des leaders politiques qui crient aussitôt à l'inutilité des exigences intellectuelles et vouent au diable la recherche fondamentale ou les études supérieures. Car le problème est alors qu'il y a manque, pas qu'il y a pléthore, et la solution évidente n'est pas de former moins, mais de former davantage et mieux. L'ineptie de leur conclusion leur paraîtrait mieux peut-être dans le domaine plus manifeste du sport. C'est pourtant dans les pays où l'on joue le plus au football qu'on trouve les meilleures équipes de football, dans les pays où l'on joue le plus au hockey sur glace qu'on trouve les meilleures équipes de hockey sur glace. Si les choses vont mal, on fera jouer davantage et mieux, et un plus grand nombre.

Bref, il est dans le meilleur intérêt des sociétés de stimuler désormais les études à tous les niveaux – en particulier les études supérieures et la recherche fondamentale – plus qu'elles ne l'ont jamais fait, et par-dessus tout dans les domaines les plus fondamentaux, dont les retombées, certes souvent moins immédiatement apparentes, sont cependant toujours les plus déterminantes et porteuses d'avenir. Leur financement adéquat doit être une absolue priorité.

Il en va de même pour les disciplines plus immédiatement pratiques : l'administration, par exemple. En ce cas, la fonction principale de l'étude est de former des administrateurs plus dynamiques, aptes aux affaires, aux relations personnelles, imaginatifs, créateurs, constructifs. Dans l'organisme social complexe du monde moderne, l'aventure de la vie et l'aventure intellectuelle vont de pair. Ces disciplines pratiques illustrent d'ailleurs de manière exemplaire une difficulté tout à fait centrale confrontant l'éducation. Aux jeunes débutants au travail, on tend à confier des tâches subordonnées ne faisant pas appel tout de suite aux qualités qui seront essentielles plus

tard et auxquelles seule peut préparer une bonne formation ; ces qualités risquent cependant d'être dévaluées et étouffées à l'étape initiale de l'emploi⁴.

Le principe de la diversité s'applique aussi bien, de toute évidence, à la diversité des cultures elles-mêmes. Une des richesses indéniables de notre temps est l'accès croissant à d'autres cultures. Dans les termes de Claude Lévi-Strauss,

chaque culture représente un capital de richesse humaine considérable. Chaque peuple a un capital de croyance et d'institutions qui représente dans l'ensemble de l'humanité une expérience irremplaçable. Alors que l'humanité se sent menacée d'uniformisation et de monotonie, elle reprend conscience de l'importance des valeurs différentielles. Nous devrions renoncer complètement à chercher à comprendre ce qu'est l'homme si nous ne reconnaissons pas que des centaines, des milliers de peuples ont inventé des façons originales et différentes d'être humain. Chacune nous apporte une expérience de la condition d'homme différente de la nôtre. Si nous n'essayons pas de la comprendre, nous ne pouvons pas nous comprendre⁵.

Aussi cette diversité de la culture et des cultures devra-t-elle être maintenue si l'on ne veut pas, par l'effet d'Internet entre autres, tomber sous ce couperet de l'uniformisation et de la monotonie, dont l'autre visage est l'intolérance. Les nouvelles technologies de l'information de l'ère Internet offrent d'immenses possibilités, mais la question est : dans quelle direction poursuivre ce processus de création culturelle ? Je l'ai souligné dès la première leçon, un certain fétichisme de la technique, observait Adorno, fait que d'aucuns prennent « la technique pour la chose elle-même, comme une fin en soi, possédant sa force propre, et ils oublient ainsi qu'elle est le

4. Cf. A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, The Free Press, 1967, p. 94-96.

5. Claude Lévi-Strauss, *Le Devoir*, 24 décembre 1998.

prolongement du bras de l'homme ». Les moyens sont fétichisés, « parce que les fins, une vie digne de l'homme, sont cachées et séparées de la conscience de l'homme ». Certains iront jusqu'à « imaginer un système de transport conduisant les victimes aussi rapidement que facilement à Auschwitz, mais à oublier ce qui leur adviendra une fois là-bas ». La question n'est pas la vitesse ou l'efficacité du système de transport, mais à quel usage il sera mis⁶.

Un médecin ignare, distrait ou impatient, est parfois la cause de graves souffrances et de morts indignes. Les maladies iatrogènes, la iatrogenèse (de *iatros* : médecin), font partie des fléaux aujourd'hui reconnus. Cela étant, comment l'ignorance, active ou passive, touchant la culture, l'humain proprement dit, ne tirerait-elle pas à conséquence ? Peut-on prétendre que l'inconscience et l'incompétence de certains responsables politiques ou de certains éducateurs face à la vie de l'esprit et à la vie humaine tout court, à cette quête de sens définissant avant tout les personnes, n'auraient pas, elles, d'effet ?

Or parmi les possibles qui tentent maintenant la technique, il en est qui « mettraient, irréversiblement, en péril » l'essence même de l'homme – ce que Hans Jonas appelait le meurtre essentiel. « La dynamique technicienne est, au sens le plus profond, la tentation du possible, de tout le possible, sans frein ni limites ni interdit d'aucune sorte. Cela comporte l'affirmation d'une liberté radicale et abyssale, dépourvue de tout fondement (même formel ou présomptif). Une liberté proprement nihiliste⁷ » – témoin, pourrait-on dire maintenant, le clonage humain. Les questions éthiques provoquées par la

6. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 215-216.

7. Gilbert Hottois, « Droits de l'homme et technique contemporaine : liberté responsable et liberté nihiliste », dans *Les Études philosophiques*, n° 2, 1986, p. 201-202, 204-206, 213-215.

technique contemporaine nous mettent en demeure de mieux définir ce qui est humain.

Les arts du beau ont, à vrai dire, avons-nous vu également, une valeur infiniment plus éducatrice – vitale pour tous et toutes, par conséquent – que la technique et la technoscience. Ils concernent l'être humain tout entier, et sont désirables déjà pour eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils ont du sens et qu'ils donnent un sens par eux-mêmes, cependant que ces dernières sont confinées au statut de moyens, et incompetentes quant aux fins qui les commandent. Ils contribuent à élever la raison au-dessus de la simple détermination des moyens (où la technique est reine), jusqu'à celle, autrement plus difficile et plus cruciale, des fins. (Ainsi la vitesse d'armes de mort qui détruiront la planète, par opposition à la vitesse de communication d'informations médicales permettant de sauver des vies humaines.) Piaget a bien fait voir que « l'intelligence sensori-motrice ne recherche que l'adaptation pratique, c'est-à-dire qu'elle vise seulement à la réussite ou à l'utilisation, tandis que la pensée conceptuelle tend à la connaissance comme telle ». Le passage de l'enfant à la « pensée verbale ou conceptuelle » présente de nombreuses difficultés. Aussi longtemps que l'enfant en reste à des assimilations sensori-motrices « et quelle que soit la précision de l'accommodation dont elles font preuve », il y a toujours « la notion d'un résultat pratique à atteindre : par le fait même que l'enfant ne peut pas traduire ses observations en un système de jugements verbaux et de concepts réflexifs, mais simplement les enregistrer au moyen de schèmes sensori-moteurs, c'est-à-dire en esquissant des actions possibles, il ne saurait être question de lui attribuer la capacité de parvenir à de pures constatations ou à des jugements proprement dits ». En tant que telle, une formation purement technique ne permet pas d'accéder sur le plan réflexif, mais maintient le sujet au stade infantile du sensori-moteur, dans la nuit qui

recouvre l'activité technique tant qu'elle n'a pas été éclairée par la réflexion⁸.

Les apports de la technologie sont trop évidents pour qu'on y insiste. La technologie permet notamment d'espérer qu'on puisse résoudre certains problèmes flagrants d'inégalités, à l'organisation sociale qu'elle pourrait mieux assurer à condition d'être mise entre les mains de personnes éthiquement intègres. Il reste qu'à son plus bas la mentalité technicienne s'associe à l'esprit de puissance et s'avère incapable de voir qu'il y a une question du sens. C'est bien ce que veut dire au reste le mot *insensé*. « Sans la beauté de l'esprit et du cœur [écrivait Hölderlin], la raison est comme un contremaître que le propriétaire de la maison a imposé aux domestiques : il ne sait pas mieux qu'eux ce qui doit résulter de leur interminable travail, et se contente de crier qu'on se dépêche ; encore est-ce tout juste s'il ne regrette pas que le travail avance : celui-ci terminé, il n'aurait plus d'ordres à donner, et son rôle serait joué. » L'action technicienne a des objectifs à court terme (fabriquer des engins de destruction massive par exemple), pas des finalités proprement dites ; l'effort du technicien devient alors au contraire sa propre finalité et trouve sa justification dans la simple réalisation de ce qui est techniquement possible. Il n'est aucune raison technique pour ne pas fabriquer autant que faire se peut des armes de mort ou pour ne pas cloner des humains. À pareil niveau, le nihilisme implicite dans la mentalité technicienne ne reconnaît plus même la détresse qui l'habite. Cette mentalité entraîne la disparition du sacré, car le transcendant, le religieux, échappe complètement au

8. Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Éditions Delachaux & Niestlé, 1963, p. 315-316. La question des fins et des moyens ne doit pas être vue de manière simpliste : « Il existe un curieux mouvement propre à la technique : son accroissement autonome causal tend à produire l'illusion d'un progrès appelé par des fins qui ne sont en fait que des justifications après coup d'une croissance aveugle » (Gilbert Hottois, *Le signe et la technique*, Paris, Aubier, 1984, p. 123).

langage technologique, et même la dévaluation du symbole, du signe, puisque ce dernier renvoie à autre chose, à du non-visible. On entrevoit encore ici toute la portée de la prédiction suivante de Dostoïevski : « La beauté est plus importante, la beauté est plus utile que le pain ! [...]. La beauté seule est le but en vue duquel l'homme vit et la jeune génération périra si elle se trompe ne fût-ce que sur les formes de la beauté⁹. »

On a raison d'insister aujourd'hui sur l'urgence d'éveiller plus que jamais à « la connaissance de la connaissance », c'est-à-dire à l'évaluation critique du savoir, permettant de mieux prévenir la part d'illusion qui aura été si considérable dans l'histoire, s'agissant de l'être humain lui-même ou de telle forme de savoir qu'on croyait définitive alors qu'elle ne l'était pas du tout. La connaissance de la connaissance, en premier lieu la connaissance de l'illusion, revient à savoir discerner, être critique, face aux vues simplettes qui se présentent comme autant d'absolus. L'éveil et la formation du jugement impliquent l'éveil à la condition humaine en toute son immense complexité, à commencer par l'être que nous sommes et le monde dans lequel nous agissons. En se constituant les servantes du système corporatiste au lieu d'exercer le leadership intellectuel qu'on est en droit d'attendre d'elles – en renonçant, somme toute, au débat rationnel, à la réflexion critique, plus que jamais nécessaires –, les institutions à mission éducatrice, dont les universités, trahiraient la société, et avant tout les jeunes.

Dans la vie de l'esprit, des lignes de pensées parallèles et indépendantes au départ interagissent fréquemment de manière féconde. Deux idées peuvent se joindre l'une à l'autre en une synthèse nouvelle, qui ne sont pourtant ni semblables ni reliées par une logique superficielle. Il peut y avoir une

9. Hölderlin, *Hypérion*, trad. Philippe Jaccottet, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1967, p. 205. Dostoïevski, *Carnets des démons*, trad. Boris de Schloezer, Paris, Gallimard, Pléiade, 1955, p. 974.

interaction dynamique issue d'une juxtaposition d'idées initialement incongrues en apparence. C'est là le propre du génie poétique (témoin la métaphore), ou scientifique – lier marées et lune, par exemple, germa un jour dans un esprit humain – et surtout de l'intelligence philosophique, comme l'observait déjà Aristote. Il est clair qu'en encourageant la diversité dans les études, et en stimulant, voire en entraînant d'autre part en chaque individu la capacité d'interrogation vraiment sienne, on favorise la créativité, la découverte, une plus vive conscience de la vie de l'esprit et de la vie tout court. Confiner à des spécialités proches les unes des autres favorise la stérilité, de manière analogue aux mariages consanguins.

Sans doute accorde-t-on aussi trop d'importance à la réception de connaissances et pas assez à la faculté d'élaboration, laquelle prend racine dans le questionnement. Les liens qu'on découvrira dépendent des liens qu'on cherche. La pensée proprement dite doit son essor à un désir insatiable. Le questionnement est ce que nous avons de plus personnel et de plus propre. Je ne peux pas vous passer ma question, sinon très en surface. Car la question authentique est animée par un sentiment, une inquiétude, la conscience d'un manque, parfois douloureuse; elle appartient à celle ou celui qui la pose. Nous l'avons constaté à diverses reprises au cours des leçons précédentes, la réflexivité que rend possible le langage humain renvoie à la question et au questionnement que nous sommes, à notre existence comme essentiellement affectée par une « mise en suspens¹⁰ ».

Les problèmes de société et les problèmes politiques s'avèrent de plus en plus complexes, au sens de « tissés ensemble », cependant que le déploiement des connaissances va dans le sens opposé, suivant des labyrinthes de plus en plus spécialisés, fragmentés, détachés du tout. Paradoxalement

10. Jean Ladrière, *L'éthique dans l'univers de la rationalité*, Québec, Artel et Fides, coll. « Catalyses », 1997, p. 269.

toutefois, de moins en moins de personnes sont préparées, par leur formation, à faire face à ces problèmes globaux. On sait pourtant ce que risque de donner au niveau collectif l'écoute exclusive d'un expert – en économie, par exemple, mais quel que soit le domaine –, expert qu'on ne comprend souvent du reste plus guère. Il en va de même pour la politique publique. S'en tenir à des perspectives parcellaires ne peut qu'aggraver les problèmes.

À vrai dire, l'implication réciproque de tous les problèmes au niveau planétaire et les effets de la technoscience sur la nature mettent chaque jour davantage en relief l'importance de l'humain. Il y a lieu de s'en réjouir s'ils suscitent leur pendant éthique, le lien de solidarité, le fait de tenir et de porter ensemble la responsabilité de l'humain comme tel. L'éthique nous engage d'ores et déjà dans une responsabilité collective, politique, dont le fil conducteur est ce lien de solidarité humaine, nouvelle figure du bien commun, à la recherche de médiations concrètes.

Le premier défi de la démocratie est de donner le « goût de l'avenir », selon l'heureuse formule d'Alexis de Tocqueville, de générer l'enthousiasme qui poussera les jeunes d'esprit à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir, de nouvelles questions, à renouveler peut-être surtout, dans le contexte des nouvelles connaissances et d'une prise de conscience accrue des richesses des différentes cultures, les questions que l'on appelle « ultimes et les plus hautes », pour citer Husserl, à savoir, nous l'avons vu, les questions que la science exclut par principe et qui sont pourtant « les questions les plus brûlantes », portant « sur le sens ou sur l'absence de sens de toute cette existence humaine¹¹ ». Aussi la plus « brûlante » d'entre elles, la question de Dieu, se pose-t-elle pleinement au terme de la recherche, à titre de

11. Edmund Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, trad. Gérard Granel, Paris, Gallimard, 1976, p. 10.

question ultime impliquant d'une certaine manière toutes les autres. Une éducation qui exclurait au départ, comme tranchées d'avance, des questions aussi essentielles, ne serait nullement à la hauteur de l'humain.

Philosophie de l'éducation pour l'avenir

L'éducation est depuis toujours au centre des débats. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Au drame terrible de l'autodestruction chez les jeunes – drogue, criminalité, suicide – s'ajoute un taux inadmissible d'abandons scolaires. Qui contesterait que le vide « ne manque pas », selon le mot de Samuel Beckett, en nos sociétés d'abondance ? D'ordre affectif et culturel à la fois, il suscite un ennui sans nom, générant désespoirs et violences. La nouvelle ignorance a provoqué des réformes irréflechies qui, loin de résoudre les problèmes, souvent les aggravent. La culture, qui est tout entière éducatrice, atteint l'individu « dans son identité profonde de personne humaine », comme l'a remarqué Fernand Dumont ; aussi sa désintégration entraîne-t-elle plus que tout autre facteur celle des sociétés humaines.

Cet ouvrage, tirant parti des savoirs nouveaux ainsi que des richesses héritées de la tradition en éducation, dégage des éléments de solution, ou mieux encore de prévention, à ces problèmes. Il se découpe en treize leçons rédigées dans un style direct pour contribuer de manière modeste, mais peut-être plus efficace, à bâtir l'avenir de nos jeunes.

T. De K.



Thomas De Koninck est professeur de philosophie à l'Université Laval. Il est aussi le titulaire de la Chaire La philosophie dans le monde actuel. Il a publié plusieurs ouvrages, notamment sur la dignité humaine.

Visitez les Presses
www.pulaval.com



ISBN 978-2-7637-9044-2



9 782763 790442

Presses de
l'Université Laval

Philosophie