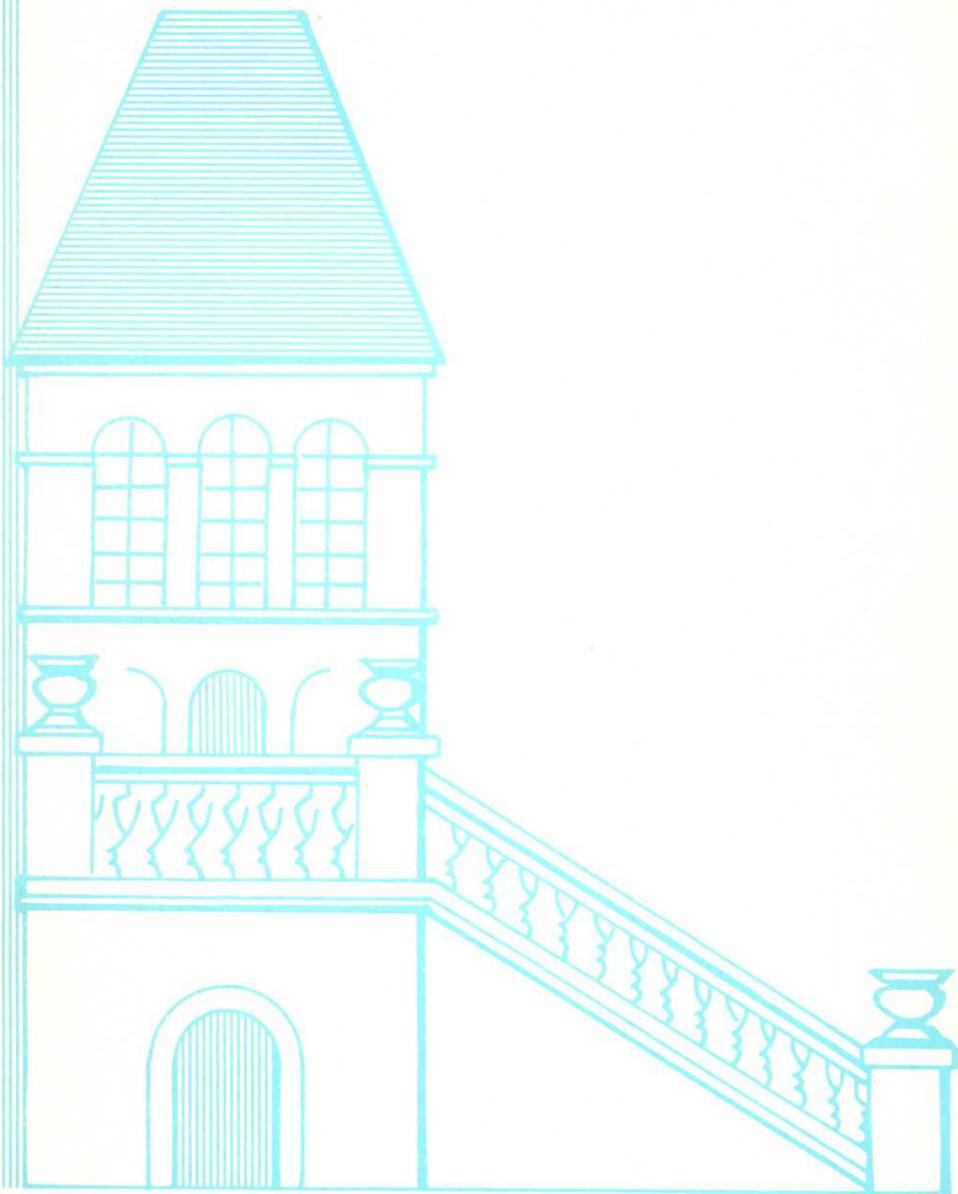


ENSEIGNER : DRESSER ?



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

JULES SUPERVIELLE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR : **Jean AUBA**
PRÉSIDENT : **Jeannine FENEUILLE**
VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE : **May COLLET**

MEMBRES DU BUREAU

Paule ARMIER
Lucette CHAMBARD
Micheline DUCRAY
Jacqueline LEPEU

Renée LESCALIÉ
Laurence LÉVY-DELPLA
Marie-Laure POLETTI

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92311 SÈVRES CEDEX - TÉL. (1) 45.34.75.27

MEMBRES BIENFAITEURS 200 F - MEMBRES ADHÉRENTS 100 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 80 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 25 F)
C.C.P. Paris 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

ENSEIGNER : DRESSER ?

★

- AVANT-PROPOS	3
- Présentation, par Philippe SOULEZ, Université, Paris VIII.	5
- Kant ou la raison du dressage, par Etienne TASSIN, Ecole normale d'Institutrices, Douai.	11
- Remarques sur la notion de dressage dans la Philosophie politique d'Eric WEIL, par Patrice CANIVEZ, Ecole normale, Arras.	23
- Avatars du dressage chez Nietzsche, par Philippe JOUBERT, Lycée, Tours.	29
- Figures du dressage et de l'exercice à partir de l'antiquité, par Jean Louis LABARRIERE, Ecole normale, Rouen.	35
- L'apprentissage du langage par le petit enfant : Saint-Augustin et Wittgenstein devant un cas de dressage linguistique, par Antonia SOULEZ, Université, Paris XII. .	47
- «Le dressage, le mot étant pris dans son sens le plus élevé (...), la mysticité, le terme ayant sa signification la plus modeste...», par Philippe SOULEZ, Université, Paris VIII.	58
- Enjeux..., par Henri PENA-RUIZ, Lycée, Sèvres.	64

AVANT-PROPOS



Dans le débat qui anime et déchire parfois depuis quelques années le monde éducatif, les formules à l'emporte-pièce ont souvent masqué l'absence de rigueur des analyses ou de la réflexion.

Si nous avons choisi de publier ce numéro, au titre quelque peu provocateur, enseigner : dresser ?, c'est précisément parce qu'il nous semblait éclairer, par sa perspective historique, l'actualité de manière nouvelle.

On lira en effet dans les pages qui suivent un ensemble de contributions réunies par Philippe Soulez lors d'une journée d'études organisée à Sèvres en décembre 1985 par l'équipe Histoire et Philosophie de l'éducation de l'Université de Paris VIII. On y découvrira comment le concept de «dressage», analysé à travers un certain nombre de philosophes, rencontre l'actualité et remet en cause l'alternative que celle-ci propose le plus souvent : expérimenter ou dresser ?

Nous tenions aussi à laisser la parole à un enseignant du second degré. C'est pourquoi on trouvera à la fin du numéro le point de vue d'un professeur de philosophie qui réagit à ces analyses et s'interroge sur la pertinence dans la pratique de la classe de cette référence philosophique.

Nous espérons enfin que la curiosité du lecteur, piquée par le libellé du titre, trouvera dans ce qui suit, nourriture à sa faim.

Jeannine Feneuille

PRÉSENTATION



Le 7 décembre 1985 s'est tenue à Sèvres (CIEP) une journée d'études consacrée au *dressage*. Cette journée marquait un temps fort du travail de recherche mené au sein du séminaire d'Histoire et de Philosophie de l'éducation de l'Université de Paris VIII. Durant deux années le séminaire a retracé l'origine et les prolongements toujours actuels du parallèle de l'enfant et du primitif (1)*. Le petit texte de Kant que nous avons cité dans le programme de la journée (2) indique par lui-même comment nous avons été amenés à passer de la comparaison de l'enfant et du primitif au problème du *dressage*.

Si l'enfant et le sauvage (on dira plus tard le primitif) sont des spontanités non réglées, il faut leur imposer du dehors une discipline dans leur propre intérêt. Cette problématique très présente dans les «Lumières» a été reproduite sans grand changement par l'évolutionnisme du XIX^e siècle. Aucun auteur n'a probablement poussé aussi loin l'identification de l'enfant et du sauvage qu'H. Spencer. Mais pour le point qui intéressait cette journée, nous relèverons que dès le début du XX^e siècle un débat s'est instauré sur la question de savoir quelles conclusions pédagogiques il convenait de tirer de cette comparaison. Poussant le parallèle à ses dernières conséquences, Spencer affirmait qu'il fallait laisser l'enfant redécouvrir par lui-même les grandes découvertes de l'humanité et reparcourir toutes les étapes de son évolution. A quoi l'on a pu objecter non sans quelque bon sens qu'aucun enfant n'aurait par lui-même le temps de tâtonner aussi longtemps ! Il fallait donc quelque pédagogie directrice pour lui faire gagner du temps et même avoir recours au dressage pour monter en lui les automatismes de base qui lui permettraient d'acquérir plus facilement les autres (par exemple, apprendre par cœur). Toute cette discussion est au centre d'une thèse d'Etat soutenue en 1909 (3) ! Il n'est jamais mauvais de redécouvrir que les problèmes d'aujourd'hui ne datent pas d'hier, d'où la dimension historique de ce séminaire.

L'époque de Spencer, celle des certitudes européocentrées, n'est cependant plus la nôtre. Nous ne discutons plus des conséquences pédagogiques plus ou moins contraignantes qu'il y aurait lieu de tirer du parallèle de l'enfant et du sauvage. Nous avons répudié ce parallèle, du moins le croyons-nous. Avec la décolonisation, le dressage du *primitif* est devenu un sujet, si l'on ose dire, tabou, et chargé de culpabilité. Du côté de l'enfant avec le développement de l'**Education nouvelle**, le dressage n'a pas très bonne presse non plus. Remarquons que l'*Education Nouvelle* et la décolonisation sont des conséquences indirectes du même événement : la guerre de 1914. La décolonisation est l'effet de la perte de puissance et de prestige de l'Europe qui commence avec la première guerre mondiale et l'*éducation nouvelle* est née d'une réaction d'horreur devant l'ancien système d'éducation dont le patriotisme inconditionnel avait mené la jeunesse à la boucherie (4). Eduquer ne serait plus désormais mener un troupeau à l'abattoir. De fait, les deux réactions sont restées constamment liées : il suffit de rappeler le titre évocateur de l'ouvrage de G. Mendel (**Pour décoloniser l'enfant**, Paris, 1971). Je fais remarquer que dans

* Les chiffres renvoient aux notes en fin d'article.

ce type de problématique, on ne fait décidément que reproduire le parallèle de l'enfant et du primitif, en inversant la valeur des signes : l'enfant, comme les ex-sauvages devenus indépendants, trouvera son réglage en lui-même, précisément parce qu'il est une spontanéité. Mais un tel renversement est totalement aberrant, et d'autant plus si l'on invoque la psychanalyse : on peut trouver beaucoup de choses intéressantes chez Freud, on n'y trouvera jamais l'idée que l'enfant est une spontanéité bonne qui ne demanderait qu'à s'épanouir toute seule pour peu que les adultes veillent bien le laisser en paix. C'est pourtant sur ce mode que l'intervention de la psychanalyse dans le champ de l'éducation a été trop souvent conçue. Il suffit pour s'en convaincre de lire la conclusion d'un compte-rendu récent de R. Jaccard dans *Le Monde des Livres* : *Peut-être*, suggère encore W. Reich, *un des motifs essentiels de la compulsion à éduquer vient-elle de l'ambition insatisfaite des parents... alors que la meilleure solution serait de laisser la vie elle-même créer les formes d'existence qui lui sont nécessaires* (5). La leçon de Freud, oublié d'ailleurs ici au bénéfice de Reich, n'est pas là. Elle serait plutôt, comme le rappelait Lacan dans l'un de ses séminaires, que l'enfant est fait pour apprendre quelque chose (6). L'ambition des parents est toujours déçue, d'abord vis-à-vis d'eux-mêmes, souvent aussi vis-à-vis de leurs enfants, mais le désir de transmettre n'est pas pour autant une *compulsion*. Il faut, en outre, beaucoup de naïveté ou beaucoup de rouerie pour croire que *la vie* sera meilleure... mère que les parents. La vérité de la transmission, c'est tout simplement que les enfants ont à se situer par rapport à une attente des parents. A eux de trouver leur voie entre le trop ou le trop peu de cette attente. Aux parents de tâtonner également, s'ils sont lucides, entre l'excès de la *pression* (ou de la *prévenance* qui en est tout aussi bien une forme) et la démission.

A lire ce type de *conclusion* on se dit que ce n'est pas tant la *fièvre pédagogique* qui serait à craindre que la *fureur anti-pédagogique*. Nous appelons «anti-pédagogues» ceux qui renoncent à la transmission et transforment ce *renoncement* en gage ultime de *l'amour* (7). Ce qui serait à comprendre dans l'histoire récente des *systèmes éducatifs*, c'est la raison pour laquelle les *antipédagogues* y ont si souvent tenu la place des pédagogues. Cette substitution est à mettre en rapport, à notre sens, avec la crise d'identité qu'ont connu l'Europe après la deuxième guerre mondiale et la France plus précisément après la guerre d'Algérie. Toutes les certitudes étaient ébranlées, tous les modèles d'identification renvoyaient à un type de société périmé et de toute façon... vaincu ! La tentation était grande de croire qu'il suffisait d'inverser les valeurs du monde d'avant-hier (8) pour inventer un monde nouveau.

La confusion de la pédagogie et de l'antipédagogie est peut-être à l'origine de la réticence (pour ne pas dire plus...) de nos collègues philosophes à l'égard de la pédagogie. Nous ne pensons pas, pour notre part, que la pédagogie soit un faux problème ni que les *sciences de l'éducation* soient sans objet. L'illusion de beaucoup de *philosophes* est de croire bien souvent que la relation éducative, poussée jusqu'au privilège insigne d'avoir des *disciples* plus que des *élèves*, commence lorsque les portes de la salle de classe sont fermées et que le *face à face* s'inaugure enfin. Mais la classe de philosophie peut-elle être considérée comme le *chez soi* du philosophe ? L'enseignant de philosophie en a-t-il le droit ? Il a fallu beaucoup de médiations administratives et sociales pour que tel enseignant se retrouve devant tel groupe (si

groupe il y a). Cette *rencontre* n'a rien de précisément spontané. Elle est prédéterminée par l'ensemble des décisions qui l'ont rendue possible et elle a toujours une visée proprement scolaire. Les dispositifs et les codes de la transmission doivent donc, même du point de vue de la philosophie, faire l'objet d'une investigation scientifique. Compte tenu de la complexité du processus éducatif, cette investigation est nécessairement *multiréférentielle* : jusque là nous sommes toujours d'accord avec nos collègues de Sciences de l'Éducation. Mais la question irrésolue est celle-ci : quelle est la *commande* qui organise la pluridisciplinarité de l'approche du champ ? (9).

Cette commande n'est pas nécessairement éclairée si l'on se réclame de l'*expérimentation*. Kant affirmait que nous avons le *devoir* d'expérimenter, parce que nous ne connaissons pas tous les *germes* que l'humanité est susceptible de développer. Sans doute l'État était-il prié, dans ce contexte, de ne pas intervenir et de ne pas se presser de réglementer, mais cette expérimentation devait avoir lieu sous l'œil attentif des *savants* (10). On ne peut donc à la fois expérimenter et recuser le savoir, à moins de ramener l'éducation *critique* tout comme la critique de l'éducation à un pur non-sens.

Nous sommes à un moment intéressant de retour du balancier. Le contenu de la transmission est enfin revalorisé, l'*instruction* n'est plus déniée au bénéfice, si l'on ose dire, de l'*éducation* ou de la *relation*. Les contraintes inévitables des processus d'apprentissage ne sont plus ignorées. On veut en outre rétablir une instruction *civique* dans les établissements scolaires. Nous interprétons l'ensemble de ces dispositions comme un *retour du dressage dans le champ de l'éducation*. Nous avons eu la chance dans ce séminaire d'Histoire et de Philosophie de l'Éducation de rencontrer une actualité que nous n'avions pas prévue. Nous avons voulu l'éclairer en montrant que la *philosophie* a toujours quelque chose à dire sur l'éducation, sans rien céder sur sa rigueur académique (11).

La toile de fond de cette journée d'études étant ainsi esquissée, il est temps de présenter les différentes interventions.

Dresser, comme le fait **E. Tassin**, en référence à Kant, c'est étymologiquement *ériger*, il faut que l'homme tienne debout, au propre et au figuré. Pour qu'il se *redresse*, la contrainte, donc une forme de *mécanisme* est nécessaire. La discipline qu'impose le mécanisme ne vise pas toutefois à soumettre l'éduqué au maître, mais à le libérer de l'impulsion immédiate pour accéder à l'autonomie réfléchie. **P. Canivez**, en se référant à E. Weil, analyse sous un autre aspect le rapport de la spontanéité et de la contrainte, dans la perspective d'une discussion rationnelle entre le révolté/révolutionnaire et le philosophe de l'éthique. C'est la *méchanceté* qui pousse à agir, mais cette méchanceté a intérêt à comprendre que pour atteindre ce qu'elle recherche, elle doit apprendre la correction dans les rapports avec autrui. La finalité de l'éducation est alors d'inculquer par le dressage l'*honnêteté*. L'échec de cet apprentissage, qui déborde d'ailleurs le cadre de l'école, est toujours possible et n'invalide nullement sa nécessité. Sans doute, répond en écho **Ph. Joubert**, en se référant à Nietzsche, le dressage et même le dressage le plus dur est-il nécessaire,

mais n'a-t-il pas été détourné de sa fin ? A force de se retenir, l'éduqué trouvera-t-il encore la force d'agir ? Peut-on dresser sans affaiblir, élever sans domestiquer ? L'honnêteté ne saurait être la fin dernière de l'éducation, mais bien la sélection d'une élite créatrice de valeurs.

Les trois premières interventions ont un postulat commun. Elles présupposent une rupture entre le domaine de l'animalité et celui de l'humain. Qu'en serait-il alors si l'homme ne voulait pas être si différent de l'animal ? Telle est la question de fond de l'exposé de **J.L. Labarrière**. La pédagogie de Platon et d'Aristote nous étonne rétrospectivement par la continuité qu'elle établit entre le dressage de l'animal et celui de l'homme. Le terme *paideia* qui a peut-être été survalorisé par différents auteurs, en Allemagne notamment (12) s'applique tout aussi bien aux jeunes éléphants ! Autrement dit, l'antiquité qui n'ignore pas les différences de potentialité entre l'homme et l'animal, ignore la distinction, voire l'opposition, qui a fini par nous obséder entre l'éducation et le dressage. Elle ignore par conséquent notre mauvaise conscience.

Dans les deux derniers exposés, des exemples de dressage sont analysés. Comment apprend-on à parler ? D'après **A. Soulez**, Wittgenstein distingue une *forme primitive* du langage dont il attribue la théorie à St-Augustin et qui repose sur une correspondance terme à terme des choses et des mots, de l'*explication* du langage qui serait la connaissance de ses règles. Cette distinction nous place au cœur des problèmes pédagogiques contemporains : qu'est-ce que connaître la grammaire et par voie de conséquence comment apprend-on la grammaire ? La position de Wittgenstein est claire sur ce point : connaître la grammaire, ce n'est pas *interpréter* les règles, c'est-à-dire se demander si dans tel cas il y a lieu ou non de suivre telle règle plutôt que telle autre. Connaître la grammaire, c'est obéir à ses règles et ceci est une affaire de dressage, c'est-à-dire de répétition et de contrainte. Wittgenstein ne se pose pas la question de savoir si l'on pourrait *s'exprimer* en dehors de la pratique des règles. En revanche, on peut se demander si la doctrine du *maître intérieur* qui privilégie le *for intérieur* ne trouverait pas un écho lointain dans certaines pédagogies de l'expression qui dévaluent la pratique des règles au bénéfice d'une conception plus immédiate de la communication (même verbale). La question de l'éducation civique et morale soulève des problèmes analogues. Faut-il qu'une part soit faite à l'enseignement de la morale dans l'éducation ? Un tel enseignement serait utile, pense Bergson (commenté par **Ph. Soulez**) parce qu'il n'est pas mauvais de comprendre le lien qui unit les obligations morales et sociales entre elles, mais ce n'est pas ainsi que l'on obtiendra l'obéissance. Deux forces seulement sont susceptibles de l'obtenir : le dressage et l'imitation. Cette perspective énergétique permet à Ph. Soulez d'ouvrir une confrontation avec la pensée de Freud et d'amorcer une critique de certaines formes de progressisme pédagogique qui idéalisent excessivement le processus d'apprentissage.

Décembre 85 - Mai 86
Philippe Soulez

NOTES

(1) Ph. Soulez et Georges Vigarello **L'enfant et le primitif** Cahiers de l'Éducation UER de Sciences de l'Éducation de Paris VIII, Novembre 1985. Sommaire : G. V. Sauvages et primitifs entre deux rapports à l'Enfance ; Ph. S. L'enfant et le primitif chez Bergson et Husserl ; J.L. Martin, L'enfant et le primitif dans le texte freudien ; Ph. S. Piaget comme enjeu ; J.L. Labarrière, Intelligence et pratique chez Bergson et Piaget ; P. Canivez, Piaget philosophe ? ; Ph. S. Présentation de la lettre de Husserl à Lévy-Bruhl ; lettre de Husserl à Lévy-Bruhl (11 mars 1935) ; Ph. Soulez, Commentaire de la lettre de Husserl à Lévy-Bruhl ; G. Vigarello : quel sauvage pour l'enfance ? Ce cahier est disponible à la librairie LIPSY rue des Ecoles 75005 PARIS et aux P.U.V. 2 rue de la Liberté 93526 SAINT DENIS Tél. 48.21.63.64

(2) «L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution». In **Réflexions sur l'éducation** 442, Vrin Paris 1974. Voir Programme en annexe.

(3) **Du dressage à l'éducation**. Thèse complémentaire, présentée par P. Mendousse, Paris, Alcan 1909.

(4) Cf. J.P. Bigeault et G. Terrier **L'illusion psychanalytique en éducation** PUF Paris 1978, p. 85.

(5) R. Jaccard **La Fièvre pédagogique des psychanalystes** (C.R. de Mireille Cifali et J. Moll. **Pédagogie et Psychanalyse** Dunod, Coll. «sciences de l'éducation», 250 p.) in **Le Monde** du 9 janvier 1986, p. 9.

(6) J. Lacan **De l'amour** Hercule Mecanorma p. 26.

(7) Cf. Bigeault et Terrier, op.cit. II^e partie Ch.II^e. La mort de l'éducateur : **de la neutralité au suicide**.

(8) Nous faisons bien entendu allusion à l'ouvrage de S. Zweig **Le Monde d'hier, Souvenirs d'un Européen**, 1^e éd. Bermann Fischer, 1944. Trad. et réédition chez Belfond, Paris 1982.

(9) La pluridisciplinarité des Sciences de l'Éducation, relève de ce que L. Althusser appelle la *commande* dans son ouvrage **Philosophie et philosophie spontanée des savants** Maspéro Paris 1974, p. 29. Un tel regroupement disciplinaire n'a de sens que si on la conçoit comme gravitant autour de la gestion du *système éducatif*. Le *système éducatif* étant assimilé à une *industrie*, il y a lieu d'en évaluer les coûts, de s'intéresser aux relations personnelles dans l'*entreprise* (en l'occurrence l'école), d'analyser le «système» en tant que tel etc... La confusion actuelle vient de ce que nombre de chercheurs récusent l'idée même de *système*. Mais en récusant cette notion et les conséquences épistémologiques et pratiques qu'elle entraîne, ils récusent le champ même dans lequel ils sont installés. Ce n'est pas à partir de la demande individuelle des praticiens que le regroupement est pensable. Cette demande est trop diverse, limitée par les contraintes mêmes du *système*, puisque les praticiens de l'éducation (clientèle principale des Sciences de l'Éducation) ne peuvent se libérer que par tranche horaire et prennent les unités de valeur de la tranche correspondante, d'où l'impossibilité d'imposer et même de penser un cursus organisé. Le fait que d'autres formes de pluridisciplinarité existent à l'intérieur du champ pour des raisons épistémologiques et méthodologiques ne dissipe pas la confusion, tant qu'on n'a pas éclairci la possibilité d'une approche *pluridisciplinaire structurée des interdisciplinarités*. Cet ensemble de problèmes est d'ailleurs reconnu dans la brochure de l'AECSE **Les Sciences de l'Éducation**, Paris 1985, Voir p. 5 et 59. Pour cette raison, la manière dont le débat sur les Sciences de l'éducation a été initié lors du colloque **Ecole et Philosophie** ne nous satisfait pas entièrement. (Cf. **La grève des philosophes** Osiris mars 1986, **Les sciences de l'éducation, L'avenir d'une illusion ?**). Il a été débattu de la science de l'éducation, beaucoup plus que des sciences de l'éducation. Cette science de l'éducation a été assimilée trop rapidement à la psychologie de l'éducation. Là n'est pas le problème. Une *psychologie de l'éducation*, entendue au sens de science de l'apprentissage des comportements cognitifs est tout à fait possible, dans les limites de validité des sciences du comportement. Bien entendu cette science ne saurait être normative. Le véritable problème pour la philosophie, à notre sens, est ailleurs. Nous le formulerions ainsi : quels problèmes théoriques, épistémologiques, éthiques et politiques pose l'introduction de la notion de *système éducatif*, expression qui est passée dans le langage courant et administratif même pour ceux qui la récusent, mais qui n'est pas réellement analysée dans sa validité et ses implications ?

(10) Cf. P. Soulez **Pourquoi devons-nous expérimenter en éducation ?** in **Pratiques de formation. Formation permanente** Université de Paris VIII 1983 et **La réforme contre l'expérimentation ou Hegel contre Kant**, in *Education comparée AFEC* n° 26-27, déc. 1981.

(11) Par elle-même l'idée d'une commande interdisciplinaire n'a rien d'antiacadémique. Les sciences politiques donnent un bon exemple de commande interdisciplinaire organisée autour de la gestion de l'Etat. Le malaise des Sciences de l'Education vient plutôt de la polyvalence disciplinaire d'un certain nombre de chercheurs qui rend leur compétence difficilement situable, et de l'interprétation de la demande (des praticiens) comme une demande de *Formation*. Cette demande pourtant est bien souvent une demande d'**initiation** à un savoir académique que la carrière scolaire ou post-scolaire des praticiens en question n'a pas pu satisfaire. L'idée fort ancienne que l'on confie l'*éducation* à ceux qui ne savent rien faire d'autre contribue également au malaise. Quant à l'évaluation de la réflexion sur le contenu, elle est due, nous semble-t-il, à la convergence paradoxale de la planification de l'enseignement qui n'a pas à s'en préoccuper et de l'analyse institutionnelle qui pour d'autres raisons n'a pas à s'en préoccuper non plus. Notre conclusion personnelle serait plutôt qu'on ne s'occupe pas assez de *pédagogie* dans les sciences de l'éducation.

(12) Cf. W. Jaeger, **Paideia, La Formation de l'homme grec** NRF Gallimard, Paris 1969. Il est d'ailleurs beaucoup plus question de l'**arété** que de la **paideia** dans ce livre.

KANT OU LA RAISON DU DRESSAGE



Pourquoi recourir aux techniques du dressage dans la perspective d'une formation ou d'une éducation ? S'interroger sur la raison du dressage, c'est en demander la cause matérielle et la cause finale : quelles déterminations données de l'homme peuvent le rendre nécessaire ? que vise-t-on à former par le moyen du dressage ? Mais c'est aussi se demander quelle est cette Raison qui donne sens au dressage comme technique formatrice. Soit la formulation générale d'une question : le dressage de l'homme peut-il être compris comme le dressage de l'humain ? Dresser l'homme en l'homme, c'est, au sens premier du terme, **ériger** l'humain en l'homme (ou l'homme en humain), lui imprimer une station verticale qui l'élève en un mouvement ascendant. Ainsi comprend-on que les **humanités** requièrent que l'homme soit d'abord celui qu'on **élève**.

Au quatrième livre des **Idées en vue d'une philosophie de l'histoire de l'humanité**, Herder écrit : *Que manque-t-il à la créature ressemblant le plus à l'homme, au singe, pour s'élever à ce rang humain ? Grâce à quoi l'homme s'éleva-t-il à ce rang ? C'est grâce à la conformation de sa tête en vue de la position **debout**, grâce à son organisation interne et externe en vue de l'équilibre dans un plan vertical* (1). Commentant ces pages dans son compte rendu du livre de Herder, Kant reconnaît la liaison qui unit la station verticale, la marche et l'aptitude rationnelle, mais dénonce la prétention à vouloir en donner une détermination causale rationnelle (2). Aussi supposera-t-il cette relation acquise lorsque un an plus tard, dans ses **Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine**, il écrira : *Le premier homme pouvait donc se tenir **debout et marcher** ; il savait **parler*** (Cf. Gen. Ch.II, V.20), *je dis même **s'exprimer**, c'est-à-dire parler en enchaînant des concepts* (V.23), *donc **penser**. Autant d'aptitudes techniques qu'il a dû acquérir entièrement par lui-même (...)* ; *et cependant j'admets dès maintenant qu'il les possède pour ne faire entrer en considération dans sa conduite que le développement de l'élément moral, qui suppose nécessairement cette aptitude technique* (3).

De cette station verticale, je retiendrai trois choses. D'une part, la relation de la marche à la parole et à la pensée. On comprend que le problème puisse devenir celui de **s'orienter** dans la pensée, mais aussi, comme le dit Kant dans **Qu'est-ce que les Lumières ?**, de **marcher d'un pas assuré**. D'autre part, la marche, la parole, la pensée sont ici présentées comme des aptitudes techniques : cette technique, naturelle, est condition du développement de l'élément moral en l'homme. Enfin, le thème de la droiture. A l'occasion de l'éducation des princes, Kant fait remarquer que les enfants auxquels on n'a pas opposé de résistance pendant leur jeunesse manquent de droiture. Il illustre cette nécessité de la résistance par l'image de l'arbre qui, *à cause de la résistance que lui opposent les autres arbres qui sont à côté de lui, pousse droit et tend au-dessus de lui à la lumière et au soleil*. Sans cette résistance dans l'élevage de l'arbre ou de l'enfant, l'arbre pousse courbe ou l'enfant égoïste : il reste mal élevé. On connaît la formule de Kant : *L'homme est fait d'un bois courbe*. Il faut le redresser (4).

Si dresser revient à ériger l'humain en l'homme, on peut s'étonner que le dressage, technique se rapportant avant tout à l'animal, serve ici de principe.

L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé. On dresse des chiens, des chevaux ; on peut aussi dresser des hommes (le mot «dressiren», dresser vient de l'anglais «to dress» qui signifie habiller...). L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage ; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à penser. Cela concerne les principes dont toutes les actions découlent. Réflexions sur l'éducation, p. 83.

Le dressage n'est qu'un premier moment de l'éducation ; il ne l'achève pas et n'en constitue pas la fin. L'enjeu de l'éducation est *d'apprendre à penser*, soit de faire usage de sa raison librement. Néanmoins, le dressage est un moment nécessaire de l'éducation : *Education et instruction ne doivent pas être simplement mécaniques : il faut qu'elles reposent sur des principes. Pourtant elles ne doivent pas non plus n'être que «raisonnantes» ; il faut aussi, d'une certaine manière, qu'elles soient un mécanisme* (R, p. 84). Il y a donc deux modalités de la formation : le dressage être *simplement dressé* et l'éclairage être *réellement éclairé*, ou encore : la mécanique et la raisonnante. La disposition mécanique de la formation s'effectue sous le régime de la contrainte ; la disposition raisonnante ou éclairante repose sur des principes. La première entraîne la soumission et l'obéissance passive alors que la seconde met en œuvre une activité de l'élève qui doit déjà *faire un usage de la réflexion et de la liberté* (R, p 85).

Cette distinction concerne l'éducation de l'homme en général, celle du peuple et celle de l'enfant. On la trouve présentée dans les mêmes termes dans **Qu'est-ce que les Lumières ?** Le peuple est enfant, ou mineur. La minorité est définie comme l'incapacité de se servir de son propre entendement sans la direction d'autrui. Mineur, le peuple est sous tutelle, son entendement est **dirigé** par des tuteurs. Or, au lieu d'élever le peuple vers les lumières, de l'éclairer (et donc, au lieu de faire en sorte que l'homme pousse/pense droit et tende au-dessus de lui à la lumière et au soleil, comme l'arbre soumis aux résistances), les tuteurs, par leur direction, le ploient au contraire sous *le joug des préjugés*. Les tuteurs courbent le peuple et l'attèlent, le soumettent à une technique de domestication. Réduite à la condition domestique, la marche du peuple est alors entravée par des instruments mécaniques qui la contraignent.

Après avoir rendu bien sôt leur bétail et avoir soigneusement pris garde que ces faibles créatures n'aient pas la permission d'oser faire le moindre pas hors du parc (Gängelwagen) où ils les ont enfermées, ils leur montrent le danger qui les menace si elles essaient de s'aventurer seules au-dehors. Or ce danger n'est pas si grand car elles apprendraient bien enfin, après quelques chûtes, à marcher.

Gängelwagen, le parc, qui fait ici songer au parc à bestiaux, désigne en fait ces corbeilles en osier montées sur roulettes dans lesquelles on installait les enfants pour leur apprendre à marcher sans risques. D'animal domestiqué soumis

au joug, le peuple est devenu faible créature prisonnière d'un appareil de dressage. L'usage libre de ses dispositions naturelles lui est deux fois interdit, deux fois il est plié au mécanisme.

*Institutions et formules, ces instruments mécaniques d'un usage de la raison, ou plutôt d'un mauvais usage des dons naturels, voilà les grelots (**Fußschellen**) qu'on a attachés aux pieds d'une minorité qui persiste. Aussi sont-ils peu nombreux ceux qui sont arrivés, par le propre travail de leur esprit, à s'arracher à la minorité et à pouvoir marcher d'un pas assuré (5).*

La domestication animale d'abord, le dressage enfantin ensuite, l'esclavage enfin (**Fußschellen** désignant la chaîne que l'on attache au pied), telle est la condition du peuple auquel les tuteurs ont ôté tout courage, toute audace naturelle et donc toute volonté de se servir de son propre entendement, le privant ainsi d'autonomie, c'est-à-dire de liberté. J'entends partout : *Ne raisonnez pas*. La contrainte mécanique, dit Kant, enferme le peuple dans la passivité, et cette tutelle est une entrave à l'éducation des lumières. Dans les **Réflexions sur l'éducation**, Kant s'élève violemment contre les instruments mécaniques dont on croit devoir se servir pour apprendre à marcher aux enfants.

*Pour apprendre à marcher aux enfants, on se sert ordinairement de lisières (**Gängelband**) et de roulettes (**Gängelwagen**) (...). Mais voilà précisément une éducation négative que celle qui consiste à user d'instruments artificiels tandis que l'enfant en possède de naturels (...). Plus on use d'instruments artificiels, plus l'homme devient dépendant d'instruments (...). Tous ces appareils sont d'autant plus néfastes qu'ils s'opposent à la fin que la nature a poursuivie dans un être organisé, et raisonnable et suivant laquelle il doit conserver la liberté d'apprendre à user de ses forces (pp. 97-99).*

Lisières ou *baby-trotte*, les appareils mécaniques de dressage, parce qu'ils veulent précipiter la marche naturelle des dispositions naturelles, l'entravent.

Cette confusion du peuple, de l'enfant et de l'animal, les références aux techniques de domestication et de dressage et la critique de l'appareillage mécanique nous invitent à préciser le rapport qui se joue, dans le dressage, entre l'homme et l'animal. Dresser n'est ni apprivoiser, ni dompter, ni domestiquer. Apprivoiser institue une relation de familiarité (l'indique l'étymologie latine, de **privatus**) : cela suppose une élévation prétendue de l'animal à la dignité de l'humain en même temps qu'un abaissement réel de l'homme au niveau de l'animal. Effacement de la distance, suppression des contraires, la familiarité, en principe, ne laisse aucune place à la maîtrise dans l'installation d'un domaine qu'on veut unifié ou homogène et d'une relation qu'on prétend égale. Dompter, à l'inverse, institue un rapport de domination, résultat d'une lutte contre la sauvagerie de l'animal, qui doit maîtriser ses dispositions naturelles et anéantir son animalité. *La discipline ne consiste qu'à dompter la sauvagerie*, dit Kant dans les **Réflexions** (p. 82). Elle précède le dressage. Domestiquer institue alors un rapport d'exploitation. Dépouillé de son animalité ou de sa sauvagerie, l'animal est mis au service de l'humanité. Inclus dans la sphère domestique, il est inséré dans les activités économiques (Kant en donne un

exemple au paragraphe 63 de la **Critique de la faculté de juger** à propos des Lapons et des rennes). Cet usage de l'animal exige qu'il soit rendu docile, et même servile : *c'est seulement par son affaiblissement que l'animal domestique est plus utile à l'homme que la bête sauvage*, écrit Kant dans l'**Anthropologie** (p. 115) ; et cette remarque s'inscrit dans un passage sur l'homme en société.

Dresser institue un rapport qu'on pourrait dire de reproduction mécanique. Le dressage induit un comportement qui n'est plus naturel, ni donc animal, et qui n'est pas non plus proprement humain, mais simplement mécanique, comportement réglé par un système de régularités techniques. Cette perte de toute naturalité qu'entraînent l'imitation de l'activité humaine ou sa suppléance dans les activités techniques résulte des trois caractères du dressage : 1. la contraction d'habitudes par répétition d'opérations identiques ; 2. le travail de l'exercice qui est à la fois moyen et fin du dressage ; 3. le caractère mécanique de l'opération sur le modèle signal/réponse ou commandement/exécution (l'officier dit : *Ne raisonnez pas, exécutez* ; le percepteur : *Ne raisonnez pas, payez* ; le prêtre : *Ne raisonnez pas, priez* (**Qu'est-ce que les Lumières**, p. 85). Appliqué à l'animal, le dressage n'est pas une humanisation proprement dite : il donne à l'animal l'apparence d'humanité. D'où l'étymologie de Kant : dresser veut dire habiller, revêtir l'animal d'une apparence d'humanité, le civiliser ou encore, comme dit Kant, *polir sa rudesse* (R, p. 72), soit le policer en le polissant. Mais ce n'est là que le côté extérieur de l'homme, civilité ou politesse purement extérieures parce que simplement mécaniques, entièrement étrangères aux dispositions naturelles comme à la culture. Pour l'homme, être dressé ne pourra être rien d'autre que revêtir une apparence d'humanité, soit la forme tout extérieure de la civilité que Kant distingue soigneusement de la culture et de la moralité.

Qu'est-ce alors que le dressage de l'homme ? Pourquoi doit-il être nécessaire ? Et quelle est la Raison qui l'exige ? Si l'éducation vise l'usage réflexif de sa raison et l'accès à l'autonomie, c'est-à-dire à la majorité dans le cadre d'une communauté d'êtres raisonnables, comment peut-on voir dans le dressage le premier moment de l'éducation, pensé sur le modèle de l'asservissement de l'animal à des fins techniques, selon un procédé disciplinaire et mécanique soumettant l'enfant à la passivité et lui ôtant toute liberté ? Or on sait qu'il ne faut pas entraver les dispositions humaines naturelles par un dressage artificiel !

II

*L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de **bonne heure**. C'est ainsi par exemple que l'on envoie **tout d'abord** les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que **par la suite**, ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. **Réflexions sur l'éducation**, p. 71.*

L'homme est sauvage, l'enfant est sauvage. Ce caractère de la sauvagerie est d'abord celui d'une indépendance à l'égard de toute loi et d'un usage abusif

d'une liberté donnée empiriquement. Dans l'état sauvage *règnent une liberté et une indépendance de toute loi coercitive*. (6). Dans l'enfance, le nourrisson n'obéit qu'à des penchants animaux et l'enfant qu'à ses caprices ou à ses désirs : il règne despotiquement sur les autres. Sa force (qui n'est que les concessions qu'on lui accorde) fait loi. Le despotisme apparaît ici comme état naturel de l'homme, expression immédiate d'une volonté qui n'est pas médiée par la loi. C'est ce que Kant appelle l'animalité de l'homme ou sa sauvagerie. Elle se caractérise par 1. une disposition précipitée et irréfléchie à agir ; 2. une indépendance à l'égard de toute loi contraignante qui est ignorance de la liberté humaine (c'est-à-dire morale), la liberté consistant à obéir à la loi qu'on s'est prescrite ; 3. une amoralité de l'homme. Sa nature sensible est mauvaise même si sa nature intelligible est bonne. Le caractère intelligible est celui d'un être qui, *doué d'une faculté de raison pratique, et de la conscience que sa volonté est libre (cet être est une personne) se voit dans cette conscience même (...) soumis à la loi du devoir et affecté du sentiment (qu'on appelle le sentiment moral)* (7). Pour que l'homme devienne homme, il doit perdre sa sauvagerie et devenir une personne morale, ce qui exige que sa *raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi* (8).

Tout le problème de l'éducation réside là : comment **élever** la raison jusqu'aux concepts du devoir et de la loi ? Comment dresser la raison pratique en l'homme ?

Qu'est-ce que la discipline ? L'éducation passe par quatre étapes. Elle doit 1. discipliner ; 2. cultiver ; 3. civiliser ; 4. moraliser. Seul le premier moment, la discipline, est dit négatif. Kant la définit d'abord négativement : *c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité* (R, p. 71) ; *La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux* (R, p. 70) ; ou encore : *Discipliner signifie : chercher à empêcher que l'animalité ne soit la perte de l'humanité, aussi bien dans l'homme privé que dans l'homme social. La discipline ne consiste qu'à dompter la sauvagerie*. (R, p. 82). Le caractère négatif proprement dit de la discipline tient donc au *dompter* : c'est l'entreprise de dénaturation de l'homme ou, si l'on peut dire, de *désanimalisation*. Elle suppose un rapport de force et l'exercice d'une maîtrise, d'une domination de l'homme déjà éduqué sur l'homme sauvage. *L'homme est un animal qui, du moment où il vit parmi d'autres individus de son espèce, a besoin d'un maître* (9). Mais le domptage n'est pas le dressage : la discipline, comme moment négatif de l'éducation, doit donc contenir en elle un aspect positif par lequel elle astreint le comportement de l'homme à des régularités de caractère mécanique. Elle est alors proprement dressage, soumission à une contrainte.

L'école est une culture par contrainte (...). Et si l'enfant ne voit pas d'abord à quoi sert cette contrainte, il s'avisera plus tard de sa grande utilité (...). L'éducation doit comprendre la contrainte, mais elle ne doit pas pour autant devenir esclavage (R, p. 111).

On retrouve ici les caractères du dressage. Il s'agit en premier lieu d'obtenir de l'enfant qu'il contracte des habitudes. On n'envoie donc pas **d'abord** (je reviendrai sur ce problème de priorité chronologique) les enfants à l'école pour qu'ils s'ins-

truisent (l'instruction est le deuxième moment de l'éducation), mais pour qu'ils *s'habituent* à demeurer tranquillement assis. Soit, dociles et pliés. *L'habitude ne se fonde pas sur une disposition de nature, mais seulement sur des causes occasionnelles* (10), elle est une jouissance ou un acte devenu une **nécessité** par une répétition fréquente souvent de la même jouissance ou de la même action (R, p. 100). Ce qui exige cette habitude mécanique, c'est qu'elle doit contrevenir à une habitude naturelle, l'habitude naturelle de la liberté : *L'homme, par nature, a un si grand penchant pour la liberté que s'il commence à s'habituer à elle quelque temps, il lui sacrifie tout* (R, p. 71). Mais les habitudes que la contrainte doit produire portent en elles leur condamnation :

Plus un homme possède d'habitudes, d'autant moins il est libre et indépendant. Il en va pour l'homme comme pour les autres animaux : lorsqu'il est de bonne heure habitué à quelque chose, il y conserve par la suite une certaine tendance. Il faut ainsi empêcher que l'enfant s'habitue à quelque chose : il ne faut laisser se créer aucune habitude en lui (R, p. 100).

Privé de sa liberté naturelle, nuisible, l'enfant semble aussi privé de tout accès à l'autonomie puisque *par la suite* il conservera cette tendance à la docilité et à la soumission passive que la contrainte exige de lui. Le dressage des habitudes répare le mal par un plus grand mal encore : dépouillant l'enfant de sa nature sauvage, il le déroute de sa destination humaine.

L'habitude du travail répond au second critère du dressage : l'exercice. Le travail n'est pas d'abord l'instrument d'une instruction, d'un savoir. Il est soumission à un exercice, apprentissage de l'obéissance. Ce qui importe en premier lieu dans le travail, ce n'est pas le résultat qu'il produit ni les opérations qu'il met en œuvre, mais la soumission aux lois de l'humanité.

Kant, en revanche, introduit un décalage par rapport au troisième caractère du dressage. Au sens propre, dresser ne vise à rien d'autre qu'à introduire dans l'individu une disposition indéfiniment répétable, réponse à un signal donné. En ce sens, le moyen est également la fin. Réduite à cette dimension, l'éducation ne peut produire qu'une attitude mécanique et jamais humaine. Or la discipline, si elle est le moment négatif de l'éducation, doit contenir en elle une positivité qui fasse signe vers l'humain : *La discipline transforme l'animalité en humanité* (R, p. 70). Le moyen ne peut pas être la fin, l'habitude ne peut pas être celle d'exécuter au commandement. Mais comment le dressage peut-il transformer l'animalité en humanité alors qu'il transforme l'animalité en mécanique ?

C'est un problème de temps. Le décalage technique que Kant introduit dans le dressage est un décalage temporel. Si l'on doit soumettre les enfants à une discipline contraignante, c'est pour que *par la suite, ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution*. On attend du dressage un effet retardé, un effet à long terme et non une exécution immédiate de ce pourquoi on a été dressé. La finalité du dressage n'est pas dans le dressage : elle n'est pas d'obtempérer à l'ordre mais de s'habituer à ne pas obtempérer à n'importe quel ordre. Il s'agit donc de s'habituer à différer l'exécution, à temporiser la réalisation de

l'idée. Le dressage apparaît alors comme une technique de refrènement : il faut s'habituer à retenir, comme par un frein, cette disposition sauvage à agir précipitamment, brider l'élan. Technique de répression, bien sûr, puisqu'elle revient à réprimer, c'est-à-dire à arrêter l'expression immédiate au profit d'une exécution différée. Technique répressive, le dressage est alors l'apprentissage de la médiation : il est négativement la répression de l'immédiateté, positivement l'institution d'une médiation, la loi, par refrènement et temporisation. C'est pourquoi il convient d'habituer les élèves à *demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne* (et non pas à obtempérer) : il leur faut séjourner dans la dimension de *l'ordonner*, séjour au cours duquel la contrainte peut devenir loi. L'introduction d'un vocabulaire hégélien n'est pas ici fortuite. La **Hemmung** hégélienne est bien ce moment d'arrêt dans le mouvement dialectique, ce refrènement de l'exécution qui impose de séjourner dans le négatif en sorte que le travail du négatif puisse s'accomplir. Ainsi en est-il de l'esclave par rapport au maître. C'est cette absence de temporisation, cette précipitation dans l'exécution *réelle* ou effective qui, par exemple, permet de comprendre la Terreur jacobine, mise à exécution réelle et immédiate de la liberté absolue (11). Or l'enfant est despote, dit Kant qui consacre de longues pages des **Réflexions** à montrer qu'il ne faut pas céder immédiatement à ses caprices. Mais aucune dialectique ne peut rendre compte, chez Kant, de la transformation de la contrainte extérieure en autonomie morale.

Si le dressage s'emploie à réprimer l'immédiateté, il se distingue de l'esclavage. L'esclavage brise la volonté ; la discipline lui oppose une résistance qui la tempore. L'esclavage, brisant la volonté, produit une pensée servile ; la discipline, la refrénant, produit une pensée docile (R, p. 123), une pensée qui prend le temps de devenir une pensée. La dimension paradoxale du dressage apparaît de nouveau dans la désignation de sa fin : rendre la pensée docile par la temporisation de la volonté, c'est affermir l'une et l'autre, soit former le caractère. *Le caractère consiste dans la fermeté de la détermination avec laquelle on veut faire quelque chose et aussi dans sa mise à exécution réelle* (R, p. 135). Kant précise que c'est ce qui importe le plus dans l'éducation. Le caractère, en effet, n'est pas un donné empirique et ne peut être confondu avec le tempérament : il relève de la détermination morale. Kant le définit ainsi :

Avoir du caractère signifie cette propriété de la volonté par laquelle le sujet se lie lui-même à des principes pratiques déterminés qu'il s'est indéfectiblement prescrits à lui-même par le moyen de sa propre raison (12).

Si le caractère est la figure anthropologique de l'autonomie du sujet moral, on comprend que sa formation puisse être l'enjeu ultime de l'éducation ; mais on comprend moins comment le dressage disciplinaire peut lui donner naissance puisqu'on y obéit à une autre loi que la sienne (ce qui proscrieut l'autonomie) et qu'on ne s'y soumet pas à des principes déterminés par la raison mais imposés par la contrainte (ce qui interdit l'indépendance).

Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et

en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté (R, p. 87).

III

La sauvagerie est la cause matérielle du dressage, la formation du caractère en est la cause finale. Quelle Raison peut à la fois exiger le dressage comme moyen et poser la liberté comme fin ?

Le problème appartient à la raison pure pratique. Considéré du point de vue empirique et anthropologique de l'éducation, il devient celui de l'acquisition du sentiment moral. Kant y fait allusion, en passant, dans les **Réflexions sur l'éducation**, mais sans le développer : *Donner à la liberté des lois est tout autre chose que cultiver la nature* (p. 109). Il y a en effet un abîme entre l'ordre de la causalité naturelle et le règne de la liberté qui est celui de la loi morale. On peut cultiver des dispositions naturelles, en redresser d'autres ; on peut cultiver des facultés particulières, toutes ces données de l'éducation appartiennent à un ordre naturel. Mais comment éduquer à la loi morale ?

Le quatrième moment de l'éducation, le dernier, est celui de la moralisation. Kant écrit :

*La culture morale doit se fonder sur des **maximes** et non sur la **discipline**. Celle-ci empêche les défauts, celle-là cultive la manière de penser (...). Il ne reste de la discipline qu'une habitude qui s'efface avec les années. L'enfant doit apprendre à agir d'après des maximes dont il aperçoit lui-même la justice* (p. 118).

On doit s'appliquer à ce que l'élève agisse bien à partir de ses propres maximes et non par habitude, qu'il ne fasse pas seulement ce qui est bien, mais qu'il le fasse parce que c'est le bien (p. 117).

Agir par maxime est directement contraire à agir par contrainte, par discipline ou par habitude (*On entend par maxime le principe subjectif du vouloir ; le principe objectif (...) est la loi pratique*) (13). Faire le bien, respecter la loi, etc... par habitude, discipline ou contrainte n'est qu'un comportement mécanique, ce ne peut en aucune façon être un acte moral. Le domaine moral bannit le dressage mécanique par lequel l'obéissance à la loi n'a que le caractère apparent du comportement moral. Il faut donc quitter le registre de la discipline pour former le caractère, dont Kant précise qu'il *consiste dans l'aptitude à agir selon des maximes (...). Au commencement l'enfant obéit à des lois. Les maximes aussi sont des lois, mais elles sont subjectives* (R, p. 124-125). Mais comment peut-on éduquer à agir selon des maximes subjectives ?

La maxime est le principe subjectif de l'action que le sujet se donne pour règle : elle exprime comment il **veut** agir (13). La moralité est une obéissance à la loi qui n'est motivée ni par la contrainte, ni par l'habitude, ni par inclination, ni même parce que la loi est bonne, mais simplement parce que la loi est la loi. Etre libre, c'est

se donner subjectivement cette loi objective pour loi de ses actes. On peut enseigner la loi, on peut enseigner le devoir : on ne peut apprendre à faire du devoir. La maxime de son action, mais simplement que c'est ainsi qu'on doit faire. Agir par devoir est un principe inconditionné, il ne fait pas l'objet d'une science. On est là dans le domaine de la raison pure pratique et non dans celui de l'entendement. Il y a bien une Doctrine de la vertu, mais la connaissance de la vertu ne fait pas la vie vertueuse : il faut encore transformer le devoir en maxime de ses actes. Cela, aucun maître ne peut le faire pour moi. Parce que l'impératif moral est, inconditionné, il échappe au domaine du savoir ; parce que l'existence morale et libre relève de maximes subjectives, elle échappe à l'enseignable. Le devoir n'échappe pas pour autant au domaine du transmissible. Le sentiment moral se communique par la médiation de principes rationnels pratiques déterminés (14) ; mais il ne peut se communiquer qu'à ceux qui éprouvent **déjà** ce sentiment.

Le problème que pose l'éducation morale permet de comprendre la raison du dressage. *La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte de la loi. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure.* Sentir, ici, ne veut pas dire avoir la sensation externe de la contrainte. Il s'agit de l'éprouver de l'intérieur, d'en produire le sentiment comme sentiment d'une règle du comportement, au-delà de la simple sensation d'une contrainte privant de liberté. Produire en l'individu ce sentiment, c'est initier en lui le sentiment du devoir : *Le concept de devoir est déjà en lui-même le concept d'une contrainte du libre-arbitre par la loi : cette contrainte peut être extérieure ou personnelle. L'impératif moral indique par son décret catégorique (le «devoir» inconditionné) cette contrainte (personnelle) (15).* Le dressage comme discipline contraignante a pour finalité ultime de donner naissance au sentiment de la contrainte comme principe du devoir et de la liberté.

*Avant toute chose l'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier. Elle est double : premièrement c'est une obéissance à la volonté **absolue** du guide et secondement c'est une obéissance à la volonté de celui-ci **reconnue** comme **raisonnable** et **bonne**. L'obéissance peut être dérivée de la contrainte et elle est alors **absolue**, ou de la confiance et elle est alors de l'autre forme. Cette obéissance **volontaire** est très importante ; mais la première, l'obéissance absolue est **extrêmement nécessaire**, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas. Les enfants doivent par conséquent être soumis à une certaine loi de nécessité (R, p. 125-126).*

L'obéissance contrainte doit avoir lieu de bonne heure. Le tout premier moment du dressage est commandé par le tout dernier moment de l'éducation. Pour être préparé à la loi morale, il faut avoir éprouvé dans l'obéissance absolue à la contrainte le respect dû à la loi. Le respect est en effet le sentiment moral proprement dit : il a la loi pour cause et la loi pour objet. Il est le seul mobile moral en raison duquel on respecte la loi pour elle-même (16). Le devoir comme principe de liberté doit surgir pour la première fois dans le dispositif qui lui est radicalement contraire, la mécanique du dressage.

Si on comprend que le dressage est exigé par la raison pratique parce qu'elle

définit la liberté par la loi et le devoir par la contrainte, on ne s'étonne pas, à l'inverse, de retrouver des caractères mécaniques dans l'éducation morale, non à titre de méthode (ils sont proscrits) mais à titre de moyens préparatoires.

Ainsi pourra-t-on parler d'habitude morale si l'on entend par là l'habitude *de se déterminer à agir par la représentation de la loi* (17). Kant la distingue de l'accoutumance qui a lieu quand *l'action uniformément répétée devient une nécessité*. Ce serait une habitude non du libre-arbitre, mais de la volonté, qui suppose *d'être maître de soi et posséder de l'empire sur soi, c'est-à-dire discipliner ses affections et dominer ses passions* (18). De la même façon, la force nécessaire pour vaincre les penchants doit être acquise en fortifiant le mobile moral par la contemplation de la dignité de la pure loi rationnelle en nous, mais en même temps par l'exercice (19). Et le maître peut donner à l'élève des exercices de vertu. Mais surtout, l'enseignement du devoir moral doit lui-même se contredire pour être transmissible, improprement, dans des procédés mécaniques.

Déjà dans **La critique de la raison pure**, on trouve trace de ces instruments mécaniques. Kant y écrit : *Les exemples sont les béquilles (Gängelwagen) du jugement et celui-là ne saurait s'en passer à qui manque ce don naturel* (20). Ces béquilles sont en fait des *baby-trotte* qui viennent suppléer au défaut de disposition naturelle. Or le *bon exemple* est aussi ce que Kant appelle le moyen expérimental (technique) de la culture de la vertu (21), bien qu'il ne soit pas le moyen propre de la raison pratique (*Veut-on fonder la culture morale sur l'exemple, les punitions, les menaces, que sais-je encore ? Tout est perdu. Elle ne serait que discipline* **Réflexions**, p. 117). Ce n'est donc qu'à titre de préparation qu'on doit user de procédés mécaniques :

Sans doute on ne peut nier que pour faire entrer un esprit ou encore inculte ou même corrompu, dans la voie du bien moral, on n'ait besoin de quelques instructions préparatoires pour l'attirer par son avantage personnel ou l'effrayer par la crainte de quelques dommages ; mais aussitôt que ce mécanisme, que cette lisière (Gängelband) a fait quelque effet, il faut présent à l'âme le principe moral pur de détermination, car non seulement ce principe est le seul qui puisse fonder un caractère (...) mais encore il donne à l'âme une force (...) pour trouver dans sa nature intelligible et dans la grandeur d'âme à laquelle elle se voit destinée, une riche compensation pour les sacrifices qu'elle fait (22).

On retrouve donc dans la *Méthodologie de la raison pure pratique*, qui définit le mode dans lequel on peut donner aux lois de la raison pratique un **accès** dans l'esprit humain, de **l'influence** sur les maximes de cet esprit, *c'est-à-dire rendre la raison subjectivement pratique* (23), l'usage d'instruments artificiels qui doivent conduire par des chemins en eux-mêmes amoraux au seuil de la pure détermination morale. Au-delà de ce seuil que le maître, par définition, ne peut franchir, on entre dans le domaine de la maxime subjective intransitive. Là, la conduite exemplaire du maître ne doit pas servir de **modèle**, mais tout au plus de **preuve pour montrer que ce qui est conforme au devoir est praticable** (24). Aussi reste-t-on définitivement confronté au hiatus qui sépare le règne de la nature sur lequel l'entendement légifère et le règne de la loi morale que régit la raison pure pratique. Mais parce que le pas-

sage est impossible, et parce qu'aucune dialectique ne peut *sursumer* la contrainte éprouvée dans le moment négatif du dressage en détermination *effective*, subjective et objective, de la loi, il faut se résoudre à loger la naissance du devoir dans le sentiment de la contrainte subie de l'extérieur. Ainsi peut-on comprendre que se forme le caractère. Le dressage est empiriquement la condition contradictoire de la liberté, ce sans quoi elle n'existerait pas ; la loi morale en est la raison.

Etienne Tassin

NOTES

(1) souligné par Herder ; cité par Kant in **Compte rendu de Herder** (1785), p. 101 ; de : Kant, **La philosophie de l'histoire**, Paris, Aubier, 1947. Kant résume le développement de Herder ainsi : *La situation verticale fut assignée à l'homme non point en fonction de son accession future à la raison, afin qu'il fit un usage rationnel de ses membres ; c'est au contraire du fait de sa station verticale qu'il reçut la raison en partage ; ce fut la conséquence naturelle de cette disposition même, disposition nécessaire rien que pour qu'il pût se déplacer debout sur ses jambes*, p. 100.

(2) Ibid, p. 110. *Mais vouloir déterminer quelle contexture de la tête (...) est en liaison nécessaire avec l'aptitude à la démarche en station verticale ; et qui plus est encore, déterminer comment une organisation orientée uniquement vers cette fin contient le fondement de l'aptitude rationnelle, à laquelle de ce fait l'animal participe, cette ambition dépasse manifestement toute raison humaine...*

(3) Kant, **Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine** (1786), *ibid.*, p. 155. L'aptitude rationnelle comme la marche sont des dispositions naturelles.

(4) La métaphore de l'arbre est donnée dans les **Réflexions sur l'éducation**, Paris, Vrin, 1966, p. 80 (noté ci-après R). On la retrouve dans **Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolite**, in **La philosophie de l'histoire**, p. 67. On peut évidemment rapprocher cette élévation de l'arbre vers la lumière et le soleil de l'exclamation de Herder : *Elève tes regards au ciel, ô homme, et goûte un frisson d'allégresse en constatant cet avantage incommensurable que le Créateur de toutes choses a rattaché à un principe aussi simple : le fait que tu te tiens droit sur tes pieds*, **Compte rendu de Kant** p. 101. Sur la formule de Kant, voir les références in **Réflexions**, note 26, p. 81.

(5) Kant, **Qu'est-ce que les Lumières ?**, in **La philosophie de l'histoire**, p. 84.

(6) Kant, **La religion dans les limites de la simple raison**, Paris, Vrin, p. 131.

(7) Kant, **Anthropologie du point de vue pragmatique**, Paris, Vrin, 1979, p. 163. Sur l'éducation, voir les pages 163-165.

(8) **Réflexions sur l'éducation**, p. 141.

(9) Kant, **Idée d'une histoire au point de vue cosmopolite**, 6^e prop, p. 67.

(10) **Anthropologie**, p. 136.

(11) Hegel, **Phénoménologie de l'esprit**, Paris, Aubier, tome 2, pp. 130-142 : La liberté absolue et la terreur.

(12) **Anthropologie**, pp. 139-140.

(13) Kant, **Fondements de la métaphysique des mœurs**, Paris, Delagrave, 1950, p. 107. **La Doctrine du droit**, introduction, IV, dit : «*La maxime est le principe subjectif de l'action, que le sujet-même se donne pour règle (c'est le comment il veut agir). Le principe du devoir est, au contraire, ce que la raison lui prescrit absolument, par suite objectivement (c'est le comment il doit agir)*».

- (14) Kant, **Critique de la faculté de juger**, Paris, Vrin, 1960, § 39, p. 115.
- (15) Kant, **Doctrine de la vertu (Métaphysique des mœurs, deuxième partie)**, Paris, Vrin, 1968, p. 49.
- (16) Cf., Kant, **Critique de la raison pratique**, Paris, P.U.F., 1971, chapitre III de l'Analytique de la raison pratique, consacré aux mobiles de la raison pure pratique, pp. 84-85. A propos du *sentiment qui résulte de la conscience de cette contrainte dans le devoir*, Kant précise : *Comme cette coercition est exercée simplement par la législation de notre propre raison, (le sentiment) contient aussi quelque chose qui élève (Erhebung)...* p. 85.
- (17) **Doctrine de la vertu**, p. 79.
- (18) Ibid., p. 80.
- (19) Ibid., p. 69.
- (20) Kant, **Critique de la raison pure**, Paris, P.U.F., 1971, Analytique des principes, introduction : Du jugement transcendantal en général, p. 149.
- (21) **Doctrine de la vertu**, La didactique éthique, p. 157.
- (22) **Critique de la raison pratique**, Méthodologie de la raison pure pratique, p. 162.
- (23) Ibid., p. 161.
- (24) **Doctrine de la vertu**, p. 158.

REMARQUES SUR LA NOTION DE DRESSAGE DANS LA PHILOSOPHIE POLITIQUE D'E. WEIL



Weil consacre les paragraphes 15 à 19 de sa **Philosophie politique** à l'éducation, et c'est en particulier au paragraphe 16 qu'il est question du dressage. Nous avons ici affaire à la première partie de la **Philosophie politique**, consacrée à la morale, où Weil, en instaurant une sorte de dialogue entre le philosophe de la morale pure - kantienne - et le révolté ou le révolutionnaire, montre comment on peut, à partir, d'une position morale, s'engager dans l'action, et comprendre le champ social et politique découvert par cette action.

Il faut donc partir de Kant pour comprendre la fonction et le sens de ce dressage, et plus exactement de la volonté d'amener l'éduqué à une réflexion morale personnelle, à une réflexion libre sous l'autorité du critère, du principe de l'universalité. Précisons que cette réflexion, si elle est soumise, aux yeux du philosophe, à un critère formel, n'est pas en elle-même une réflexion formelle qui se contenterait de développer, à vide, le principe de l'universalité. On pourrait au contraire montrer, en lisant Weil, que la réflexion morale *travaille* tout le contenu de la *culture*, le champ de la littérature, des humanités, de l'historiographie etc. Mais le but est là : il s'agit d'amener l'individu au point où il peut poser la question morale, et y répondre par et pour lui-même.

De là le **dressage**, ce qui peut paraître paradoxal dans une éducation qui est, en d'autres termes, éducation à l'autonomie. Mais Weil s'inscrit ici dans une ligne fort classique, qui consiste à reconnaître que l'individu n'est pas d'emblée moral ou raisonnable, sans quoi on ne voit pas pourquoi on se mêlerait de l'éduquer. L'individu, en tant qu'individu, c'est-à-dire en tant que **cet** individu **ci**, est défini par la passion et par la violence d'une certaine nature. C'est pourquoi, pour parler comme Rousseau, on n'éduque pas à la raison en commençant par des **leçons**, parce qu'elles ne seront pas comprises. Si elles le sont, si l'individu est capable d'**entendre raison**, c'est qu'il est déjà éduqué. Il faut donc dresser cet individu, c'est-à-dire maîtriser ce qui, en lui, échappe à sa maîtrise, les particularités exclusives et les pulsions arbitraires dont il **souffre**, parce qu'elles l'empêchent de s'intégrer à la communauté, d'être accepté par elle, et de penser, en réduisant tout langage à l'expression d'une particularité caractérielle, psychologique et en tout cas empirique. L'éducation commence par s'opposer aux passions, c'est-à-dire à la violence que *l'homme en tant qu'être raisonnable subit de sa propre part en tant qu'être empirique* (1). Cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'éradiquer le désir ou l'intérêt personnel : Weil affirme au contraire que l'homme n'agit que par ce qu'il a de **méchant** (2). Celui qui n'a aucun intérêt, désir etc. n'agit pas, précisément pour cette raison qu'il n'a aucun intérêt à agir. Le dressage n'est donc pas éradication du désir mais **formation**. Cette violence naturelle qui constitue, pour employer un autre langage, la **matière** de l'individu, il faut lui donner forme. Le principe du dressage me semble donc être le suivant : qu'il y ait pensée universelle, ou pensée en quête d'universalité, il faut que cette universalité soit déjà inscrite dans le comportement de l'indi-

vidu. C'est parce que son activité est (déjà) engagée dans des formes admissibles et acceptables par tous qu'il est - ou sera - **disposé** à cette réflexion.

Par ailleurs, ce dressage s'effectue au moyen de la passion, cette réduction de la particularité violente s'effectue par le contact avec ce qui apparaît forcément, au départ, comme l'arbitraire d'un autre. Weil nous dit cependant une chose importante : concrètement parlant, il y aura un système de punitions et de récompenses. Le moyen de cette première éducation, c'est la passion agréable ou la sensation pénible. Mais, ajoute Weil, ce qui importe est le choix de la passion comme moyen (3). Comment doivent être dosés ou pondérés le plaisir et la douleur, cela dépend de la situation particulière, c'est-à-dire non seulement de l'individu auquel on a affaire, mais aussi de la morale de l'époque, de ses us et coutumes : les moyens du dressage sont ainsi définis concrètement par la société particulière dans laquelle se trouvent éduqué et éducateur.

Leur relation se trouve ainsi resituée dans un champ plus vaste, qui est celui du **social**. Après avoir posé une exigence de liberté, d'universalité, de réflexion, il faut donner un contenu à cette forme qui ne doit pas être une forme vide, il faut situer cette liberté dans la situation concrète où elle fait ses choix. Quelle est plus précisément cette universalité à laquelle l'individu doit être formé ? C'est d'abord celle de son **rôle social**, celui qu'il remplit ici et maintenant à la place qui est la sienne et qui définit ses conditions d'existence. Il faut qu'il remplisse son rôle d'écopier, de professeur, de père de famille etc. — Weil ne fait pas de distinction d'âge ou de rôle — de la façon minimale ou formelle qui est exigée de tout écolier, professeur, père de famille : *ce que l'éducateur veut former, c'est un individu qui, dans ses actions, tienne compte de l'intérêt universel et concret, de ce que la communauté, par ses mœurs, règles et lois, définit comme son intérêt, un individu qui, dans chacune de ses décisions et de ses entreprises, cherche à jouer son rôle social aussi bien que possible* (4). Cela veut donc dire que l'éducateur est un relais de l'ensemble de la société, un technicien particulier et même éventuellement un fonctionnaire. Mais cela veut dire aussi que l'éducateur professionnel n'est pas le seul à éduquer. Par son entremise ou par d'autres moyens, ce qui dresse, c'est la **pression sociale**, une force collective dont on trouverait les points d'application dans les conditions de travail, dans le système légal, et dans les normes généralement admises de **ce qui se fait** et de ce qui **ne se fait pas**. Il y a partout, même dans les relations les plus spontanées, des seuils de tolérance collective à l'égard de ce qui est admissible.

Le dressage, qui bénéficie de tout le poids de cette pression sociale, **impose** donc des mœurs à l'individu, des façons de se comporter, toute une manière de vivre avec les autres (5). Ce qui veut dire que ce dressage, si on le définit avec Weil comme la réduction du passionnel par le passionnel, par la pression opposée à la violence naturelle de l'individu, n'est pas assignable ou réductible à un lieu et un temps particuliers, fussent-ils ceux de l'école ou de l'armée.

On peut alors reformuler cette thèse à l'aide d'une autre terminologie, comme le fait Weil lui-même. L'un des objectifs de cette éducation est ce que Hegel appelle, au paragraphe 150 de la **Philosophie du Droit**, l'**honnêteté** ou encore, si

l'on suit la traduction Derathé qui permet d'éviter la restriction du sens de l'honnêteté aux affaires d'argent, la **probité**. Hegel écrit en effet, *la réalité éthique, dans la mesure où elle se réfléchit dans le caractère individuel, tel qu'il est déterminé par la nature, est la vertu. Celle-ci, dans la mesure où elle ne manifeste rien d'autre que l'aptitude de l'individu à être à la hauteur des devoirs exigés par les circonstances où il se trouve engagé, devient la probité*. Ou encore, le dressage est le côté négatif de la culture, la discipline, pour parler comme Kant, mais il a un envers positif, qui est *l'attitude correcte dans les rapports d'action avec les autres membres de la communauté* (6). La notion d'attitude peut aussi être interprétée, dans ce cas précis, comme une référence à Aristote. Cette attitude correcte est une **disposition**, une héxis, un **habitus** tel que cette action correcte à la place qui est la mienne ne me pose pas de problèmes de conscience. Il faut que cette attitude soit adoptée avec une sorte de spontanéité et l'éducation de l'individu, écrit Weil, *se montre dans le fait qu'il agit sans se poser des questions autres que celles qui se réfèrent à la technique de l'exécution* (7) : *Emile ne sera pas un homme à problèmes* (8).

La finalité sociale donne ainsi un contenu à l'exigence formelle du dressage. N'en résulte-t-il pas, cependant, un conformisme qui rend purement verbal tout projet d'éducation à l'autonomie ? C'est ici qu'il faut distinguer, car il faut maintenir cette exigence d'amener l'individu au point de départ d'une réflexion morale personnelle. Or, c'est cela qui caractérise le bon dressage, lequel est, dit Weil, celui de l'animal dans l'homme. Mais ce dressage n'est pas celui d'un animal ; l'animal agira, pour autant qu'il agit selon la raison ou pour des raisons, d'après la volonté d'un autre et, s'il n'a pas toujours besoin de surveillance, il devra toujours recevoir des ordres. L'éducation de l'individu humain est un dressage dont le but dernier est de faire de l'éduqué un éducateur, un éducateur de lui-même autant que de tous ceux qui ont besoin d'éducation (9). Le dressage de l'animal est donc un dressage à l'hétéronomie ; le dressage de l'animal dans l'homme a pour but de promouvoir en lui la volonté libre, c'est-à-dire l'autonomie. Cela veut dire que ce dressage et cette autorité exercés sur l'individu n'auront de sens qu'à se supprimer, à se rendre superflus. Le dressage de l'individu humain va donc dans un sens strictement inverse du dressage de l'animal. Pour celui-ci il s'agit de rendre les ordres de plus en plus efficaces, pour celui-là il s'agit de les rendre inutiles.

Cette opposition peut paraître illusoire si l'on entend par *ordres inutiles* la possibilité que l'individu soit tellement conforme à un modèle pré-conçu qu'il serait effectivement inutile de lui donner des ordres intermédiaires. Il suffirait de lui donner des occasions d'agir; après quoi il se comporterait comme une sorte d'automate social. Mais ce que veut dire Weil est fort simple et très net. L'individu qui a été correctement dressé, qui remplit son rôle social aussi bien que possible et avec une sorte d'évidence, est en position - et en droit - de penser ce rôle social comme la société dans laquelle il est inscrit, de les penser et d'en **juger**. Parce que l'individu joue le jeu, il peut en discuter les règles, c'est-à-dire non pas se demander si il doit ou non être honnête, mais se demander si ces règles le sont suffisamment. On voit donc que la réflexion morale universelle qu'il s'agit de rendre possible est une réflexion aussi concrète : c'est celle de l'individu qui s'oriente dans le temps de sa vie privée, c'est aussi celle de l'individu qui, en fonction de certains choix axiologiques mais toujours sous l'autorité du critère de l'universalité, juge de l'ordre social

dans lequel il se trouve, et accède ainsi à la discussion politique (10). C'est pourquoi *la tâche de l'éducation est de développer dans l'individu la faculté de comprendre ce qui le concerne en tant qu'il vit dans une communauté humaine (en tant qu'il est objectivement «universalisé»), non seulement de faire et de dire ce qui est exigé de lui, mais de comprendre pourquoi ceci est exigé - et, le cas échéant, pourquoi cela qu'en fait on exige de lui, n'est pas exigible, soit que l'exigence ne se justifie pas techniquement, soit qu'elle se montre injuste* (11). Le dressage est donc l'*universalisation objective* de l'individu qui fonde non seulement son existence, mais la possibilité de parler de façon sensée.

Par contre-coup, on voit se dessiner le profil du mauvais dresseur : c'est celui qui rend cette réflexion et ce jugement universels impossibles parce qu'il fixe l'individu dans sa particularité, par exemple dans l'esprit de compétition jalouse borné à la perspective des récompenses, ou dans la peur de la punition. Cette fixation de l'individu dans des attitudes partielles et particulières (12), l'emploi mécanique d'un système de punitions et de récompenses (13) peuvent bien fournir des individus dont on sera satisfait, mais des individus qui seront incapables d'en éduquer d'autres, sinon d'une façon tout aussi mécanique, à quoi l'individu éduqué peut très bien, sans plus ni moins de raison, répliquer par la mécanique de la révolte et la violence. Le mauvais dresseur, c'est donc celui qui ne pense pas son rôle et qui, parce qu'il ne le pense pas, en fait un obstacle à la faculté de juger et de décider.

Ce cadre général étant posé, on pourrait voir comment les thèses deviennent de plus en plus précises et concrètes, au fur et à mesure que l'on avance dans l'ouvrage, comme cela est habituel chez Weil, qui part toujours du plus formel pour s'acheminer vers le concret. A propos de l'éducation, on pourrait saisir, à l'autre *extrémité*, le rôle éducateur des partis. Mais s'agissant du **dressage**, on peut dire quelques mots supplémentaires de son inscription dans le plan social.

Toute société moderne, pour Weil, est doublement caractérisée par la rationalité technique et par ses traditions historiques, la valeur centrale de la société, en tant que **moderne**, étant le progrès, c'est-à-dire le calcul rationnel et conscient d'une efficacité de plus en plus accrue. Son **sacré**, pour employer un mot qui suggère une comparaison d'ordre ethnologique, est le **travail**, valeur fondamentale à laquelle se subordonnent toutes les autres. Cette recherche d'une efficacité toujours plus grande, d'une rationalisation toujours plus poussée de la production et de l'organisation du travail, jointe à la situation de fait de la compétition internationale, définit le principe d'une mondialisation du social, d'une homogénéisation des modes de production et d'échange. La société moderne, en principe, est mondiale, et si elle ne l'est qu'en principe, c'est que les sociétés sont spécifiées, diversifiées par leurs traditions historiques et leurs particularités culturelles. Dans toute société moderne on trouvera donc ces aspects de l'historique et du technique, du rationnel et du traditionnel.

Cela veut dire que l'**attitude correcte** que la pression sociale et les éducateurs professionnels produisent chez l'individu présentera ces deux aspects. Tenir son rôle social aussi bien que possible, dans une société de progrès et de calcul, ne veut donc pas dire répéter mécaniquement des comportements séculaires, ce qui

serait contraire à la progressivité de cette société : même si mon comportement est infléchi par les données d'une histoire, ce comportement est, au moins en partie, un comportement calculé et calculateur. C'est ce qui se vérifie dans tous les secteurs de la vie quotidienne, qu'il s'agisse de l'orientation professionnelle, de l'exercice de la profession ou des rapports avec l'administration : non seulement je dois me conformer à des règles universelles, mais cette conformité est le fait d'un calcul, de choix entre diverses options. Le comportement de l'individu est ainsi, en principe, calculé et calculateur. C'est par calcul que je m'intègre à l'ordre social, parce que j'y trouve mon intérêt. Par calcul, je me conforme à des normes universelles qui correspondent aux différentes options *techniques* qui sont à ma disposition, c'est-à-dire aux différentes orientations possibles, et cette conformité est telle que mon comportement est prévisible par les autres en général, par les contractants auxquels j'ai affaire, par une administration. Au sens le plus strict du terme, on peut compter sur moi : la société moderne est, en principe, celle où l'individu adopte, par calcul, un comportement calculable.

On pourrait dire que le dressage *moderne*, si l'on peut utiliser l'expression, est un dressage au calcul, grâce à un système de succès et d'échecs. La pression sociale, par exemple, c'est notamment celle de la **compétition**, qui engage l'individu, et cela dès l'école dans certains cas, à faire des choix qui ne doivent pas être aléatoires. De même qu'aucune société n'est purement moderne, cette remarque n'épuise pas la totalité du concept du dressage, et l'on pourrait discuter sa validité pour les individus les plus jeunes. Cependant l'*habitus* proprement moderne, ou ce qu'il y a de moderne dans tous les *habitus* et qui donc leur est commun à un degré plus ou moins élevé, c'est l'**habitus calculateur** qui trouve à la fois ses données (informations) et ses formules (ses modes de calcul) dans le système légal, ses normes administratives, la composition rationnelle et technique de l'espace social. L'attitude correcte est celle qui ne pose pas d'autres problèmes que techniques à l'individu. Mais ces problèmes techniques, il doit les poser lui-même, et les résoudre pareillement.

Du coup, si on admet cette formulation, on aperçoit mieux le rapport qu'il y aurait entre le dressage et la réflexion morale. Ce qui est imposé à l'individu, outre les particularités spécifiques d'une culture donnée, c'est une **universalité d'entendement**. C'est cela qui rend possible la réflexion personnelle, en termes weilliens la recherche du sens, l'**universalité raisonnable**, la recherche de la satisfaction dans la vie privée et l'exercice raisonnable de la citoyenneté. Nous sommes alors au-delà du dressage : on ne peut imposer la réflexion à qui que ce soit, on ne peut que la rendre possible. L'idée d'une pédagogie scientifique, technique, qui amènerait (nécessairement) l'individu à l'autonomie, si autonomie signifie liberté, est une contradiction dans les termes. De ce point de vue l'échec n'est pas une tare de la pédagogie, sa possibilité est fondée de la même façon que l'est celle de sa réussite.

Patrice Canivez

NOTES

(1) op. cit. p. 47.

(2) op. cit. p. 44.

(3) op. cit. p. 47.

(4) op. cit. p. 47.

(5) op. cit. p. 50.

(6) cf. le titre du § 17 de la **Philosophie politique**.

(7) op. cit. p. 51.

(8) op. cit. p. 53

(9) op. cit. p. 48.

(10) Le conformisme social fonde ainsi en droit une prise de position sur l'ensemble ou la totalité du mécanisme social, une prise de position de type politique. Celui qui est mal dressé, celui qui se rebelle contre son rôle, ou plus exactement contre **tout rôle**, ne fait qu'ajouter sa violence propre à celle qui se trouve déjà dans la société.

(11) op. cit. p. 54.

(12) op. cit. p. 53.

(13) op. cit. p. 54.

AVATARS DU DRESSAGE CHEZ NIETZSCHE



Il n'est pas faux de concevoir la philosophie de Nietzsche à partir de l'**esprit de l'éducation** ; mais comment pourrait-on concevoir l'éducation sans le dressage, commencement et même fin de l'éducation ? Nietzsche n'a pas étudié la réflexion sur la notion de dressage ; au contraire, en soulignant sa **valeur de vérité** il a cherché à renverser toutes les visions édulcorées de l'éducation du genre humain et du devenir de l'homme. D'où le statut assez complexe chez lui de la notion de dressage : elle intervient dans les descriptions historiques soulevées par l'enquête généalogique, elle possède une forte teneur ontologique, car le dressage n'est pas seulement une activité surimposée mais un processus de fond attaché à l'être comme volonté de puissance ; elle est enfin un outil polémique à l'intérieur d'un discours de la menace où la discipline et la loi du service sont brandis comme des armes dans un combat en vue du surhomme, d'une nouvelle manière de sentir, de penser et d'évaluer. Le dressage est présent au début et à la fin de l'histoire, parce qu'il a fait l'homme et les hommes, parce qu'il peut contribuer à établir le surhomme.

La référence au dressage est donc inséparable du projet d'une éducation supérieure et de la critique de ses formes inférieures. Dans un de ses derniers textes, Nietzsche écrit ainsi : *La grande politique veut créer un pouvoir assez fort pour élever l'Humanité, comme un tout supérieur, avec une dureté sans ménagements. Contre tout ce qu'il y a de dégénéré et de parasitique dans la vie. Contre ce qui pervertit, contamine, dénigre, ruine et voit dans l'anéantissement de la vie l'emblème d'une espèce supérieure d'âme* (1). Cette lutte contre toute anti-nature, contre les types qui l'ont inventée, diffusée et incarnée dans l'histoire a pour but d'établir une culture non empoisonnée capable de réaliser à son tour une civilisation délivrée du mensonge de l'esprit, cette *petite raison, que nous appelons notre esprit et qui n'est qu'un instrument de notre corps* (2). Vouloir en effet la culture en travaillant uniquement sur l'intentionnalité de la conscience, c'est oublier que celle-ci est toujours soutenue à l'existence par une transcendance plus forte et plus originaire, qui n'est autre que l'identité du corps, le **Selbst**, le Soi. La conscience est un symptôme, rien que le symptôme d'une transformation plus profonde et de l'activité de forces d'un tout autre ordre que spirituel. Former l'esprit, c'est donc former le corps puisque l'esprit est d'abord le résultat du processus par lequel le corps se surmonte lui-même. *Pour nous résumer, dit Nietzsche il s'agit peut-être uniquement du corps dans tout le développement de l'esprit. Ce développement consisterait à nous rendre sensible la formation d'un corps supérieur* (3).

C'est en tenant compte de cette dimension non machinale, ni non plus finale ou finalisée, du corps que Nietzsche entreprend de redéfinir les notions de culture et d'éducation. Si *la pensée n'exprime que la relation des instincts entre eux* (4), éduquer la pensée doit revenir à organiser les instincts. Mais pour cela, puisque le vivant est selon lui essentiellement obéissance et commandement, structure tyrannique se réalisant dans l'exécution et dans la mise à exécution de ses propres lois, il faudra donc reprendre à la nature cette logique du *commander* et de l'*obéir* par laquelle

seule les instincts peuvent se discipliner et se hiérarchiser, être sélectionnés et dressés. Il n'existe pas d'en deçà ni d'au delà de la loi de nature ; le sens ne peut se trouver que dans son intensification et c'est en cela que réside, pour Nietzsche, le travail de l'éducation, éducation tragique formatrice d'un corps souverain.

Cette volonté de repenser le concept d'éducation en se servant du corps comme fil conducteur et horizon ultime se nourrit de l'analyse et de la critique de toutes les formes parasitées de la culture dans l'histoire. Dès la **Naissance de la Tragédie** en effet, Nietzsche découvre, dans le *phénomène Socrate*, l'existence d'un engrenage porteur de **décadence**. Ce terme, bientôt décisif dans sa philosophie, traduit un paradoxe : c'est dans la formation même de l'homme qu'une déformation est apparue, par un détournement interne et savant de la culture. La décadence désigne la dénaturation, non pas de la nature humaine, mais de la culture comme seul processus dynamique et naturant. Chez Socrate, l'instinct devient critique, il se retourne contre soi, transformant l'homme en spectateur et locuteur ; l'homme n'est plus *un combat qui veut exister*. Ce fait passe au second plan ou n'est conservé que sous la forme sublimée du jeu oratoire. L'éducation est désormais placée sous le signe du dialogue, de la dialectique ; elle devient inséparable d'une érotique de l'argumentation faussement réconciliatrice qui la transforme en un genre particulier de la comédie ; elle reçoit une nouvelle qualification.

Dans la Première **Intempestive**, Nietzsche dira de la culture qu'elle est devenue une *connaissance de ce qu'est la culture* (5) une culture de la réflexion, une culture historique dans laquelle l'optimisme théorique a remplacé le pessimisme tragique. De grecque, la culture est devenue allemande. Désormais inséparable, à l'époque moderne, de la question sociale, la culture se développe selon les deux tendances de l'élargissement et de l'affaiblissement, soumise à la pression historique de l'état, de la science et du travail ; elle n'est maintenue à l'existence que par le discours hypocrite de l'eudémonisme. Mais, après tout, comme Nietzsche en fait la remarque ironique dans les **Conférences sur l'avenir de nos établissements d'enseignement**, pourquoi ne pas trouver le bonheur terrestre tout de suite, et sans culture ! (6).

D'où la revendication parallèle et polémique, dès ces **Conférences** de 1872, d'une culture qui soit avant tout obéissance et habitude, dressage pratique et accoutumance, soumission à la loi contraignant à l'exercice quotidien (7). Une culture du style, capable de hiérarchiser la pluralité des affects (8). Le dressage est ainsi invoqué, à plusieurs reprises, à la fois pour lutter contre la médiocrité croissante de l'être humain, contre son affaiblissement et son apprivoisement, et pour redonner un sens à l'espèce : car la raison d'être de l'espèce lui vient des différences qu'elle est capable d'engendrer par rapport à elle-même. Il faut renverser l'entreprise d'intimidation des affects, à quoi se réduit la culture moderne et, dans ce but, Nietzsche expose comme autant de menaces ses propres projets de sélection. Le dressage doit faire surgir une nouvelle désassimilation des types, il trouve sa justification dans l'apparition du cas particulier, dans l'homme de surcroît menaçant la cohésion du groupe et capable de révolte à partir de lui-même (9), dans l'individu autonome et super-moral (10).

Un tel dressage n'est donc pas conçu comme une mise au pas, une **Abrichtung** rendant **exploitable** pour le service de l'Etat une légion de jeunes gens avec une perte de temps aussi minime que possible (11). Il est anti-économique et discriminant, libérant des individus qui représentent autant d'impasses dans l'évolution, affirmant des différences dont l'intégration n'aurait plus de sens, communiquant des qualités qui ne sont plus communicables. L'éducation est donc **Züchtung**, culture comme élevage, élévation sélective, poursuivant les mêmes fins que la nature mais par des moyens éclairés, non plus aveugles. Si la nature tente de produire les exemplaires les mieux réussis, les plus rares et les plus précieux, elle manque cependant de sens pratique ; dispendieuse, elle jette ses flèches au hasard. La culture doit transformer le hasard en nécessité, c'est-à-dire élever son résultat, l'individu souverain, au rang de loi nécessaire (12).

Pour dénoncer une telle politique au nom de la morale, il faudrait avoir oublié que la morale, justement, est aussi culturelle ; elle est par conséquent action tragique ; **drama**, elle est toujours effectuation d'un châtement, travail avec la souffrance humaine qu'elle met en forme, à laquelle même elle demande des comptes. Autant dire que la morale est immorale, contradiction à l'œuvre. *Tous les moyens par lesquels l'humanité devait être rendue plus morale étaient foncièrement immoraux* (13). Telle est la première règle de la morale : *Pour faire de la morale, il faut absolument avoir la volonté du contraire* (14). Sans doute la morale procède-t-elle de la volonté d'améliorer les hommes, mais cette volonté reste suspecte, cette amélioration est problématique, les moyens pour y parvenir sont hétéroclites. Une seule certitude demeure dont on ne veut pourtant rien savoir : toute morale, tout système d'inscription culturelle, est un processus zoologique. *La morale est une ménagerie* (15). C'est pourquoi il faut dénoncer le désaveu idéologique des contraintes extérieures que toute société exerce en réalité nécessairement. Mais si la morale est toujours un dressage de l'animal humain, il existe aussi des types de morale et il faut donc établir des distinctions à l'intérieur du dressage : *Pour nous faire une idée juste de la morale, il faut mettre à sa place deux notions empruntées à la zoologie : la domestication de la brute et l'élevage sélectif d'une certaine race* (16). C'est en particulier le christianisme comme **dressage de l'animal grégaire** (17) qui correspond à la première forme ; ce type de la religion dresse en apprivoisant et apprivoise en rendant malade. La **Züchtung** est remplacée par la **Zähmung** : le dressage n'est plus un des moyens de l'énorme accumulation des forces de l'humanité mais un moyen d'affaiblir la volonté (18). Afin de prévenir cet amalgame entre sélection et domestication, Nietzsche prend soin de préciser : *Ce que je souhaite de toutes mes forces faire clairement comprendre, c'est qu'il n'y a pas de confusion plus grande que d'identifier dressage et affaiblissement : c'est ce que l'on a fait (...). Le but du dressage ne peut être, jusque dans le cas le plus isolé, que l'homme plus fort* (19). Tel est alors le véritable problème de l'éducation pour le philosophe de la volonté de puissance : s'il est vrai qu'on ne sort jamais de l'ordre du dressage, comment peut-on et pourra-t-on dresser sans affaiblir, élever sans domestiquer ; comment la force et l'activité peuvent-elles être transmises sans se perdre dans cette communication ?

Qu'il soit défini comme **Zähmung** ou **Züchtung**, le dressage reste en tout cas le grand artificier de l'humanité. Comment définir autrement celle-ci ? L'essence

humaine n'existe pas et n'est pas plus à accomplir ; l'humanité est une abstraction, dit Nietzsche. Et par là, dire que le dressage s'occupe de ce qui dans le type 'homme' n'est pas humain, c'est méconnaître que l'homme n'est pas une donnée mais un résultat, *L'homme étant l'animal dont le type n'est encore pas fixé* (20), un animal chaotique (21) et sans orthonomie. En réalité l'espèce a toujours besoin d'être spécifiée et, de fait, elle est toujours qualifiée, typée par une certaine disposition des forces, une certaine topique qui ne connaît pas d'instances préalables et que l'œil du généalogiste découvre dans la nécessité de sa contingence. La nature humaine est bien absente, non par défaut de la nature, comme dans les conceptions culturalistes modernes, mais par défaut de l'humain ; chez Nietzsche l'homme est animal, in-humain, surhumain ou trop humain, à chaque fois figure particulière de la volonté de puissance et résultat d'une discipline des forces.

C'est pourquoi Nietzsche a vu dans le dressage une réalité de fond de l'histoire par laquelle l'humanité se constitue en se qualifiant, selon des voies qui ne sont jamais mécaniques. A la différence de son proche parent Hume, Nietzsche n'a pas reconnu l'existence de principes objectifs d'association auxquels notre nature serait soumise ni de lois expliquant la formation des croyances régulatrices de l'expérience et de la vie sociale humaine ; si le discours de la genèse doit être remplacé par la généalogie, c'est parce que le montage de la réalité humaine - trop humaine - est imprévisible : tel est, par exemple le coup de génie du prêtre d'avoir découvert dans la faiblesse de la force toute une moralité larvée, de quoi instituer une communauté sensée, mais malade. Pourtant les prêtres et les religions ne peuvent se passer du processus du dressage qui est déjà à l'œuvre dans l'histoire sous la forme de ce que Nietzsche appelle la *moralité des mœurs* ; ils ne font jamais plus que réorienter le prodigieux travail de la moralité des mœurs, ce *travail de l'homme sur lui-même pendant la plus longue période de l'espèce humaine, tout son travail préhistorique* (22) inséparable des méthodes les plus tyranniques et les plus stupides, du châtiement et de la répétition. L'humanité s'est ainsi constituée, comme **natura artifex**, en déployant un arsenal de moyens *qui n'étaient pas précisément tendres* et auxquels elle a été totalement assujettie ; ce dressage anonyme, sans auteur identifiable qui travaille et traverse l'histoire, cet auto-dressage de l'espèce trouve sa raison dans le renforcement de la conscience, sinon dans sa production. La moralité des mœurs a donné à la conscience une consistance et une fermeté qui lui manquent naturellement ; plus précisément, c'est en devenant mémoire que la conscience est née à elle-même. Mais cette mémoire donnée à l'homme par le dressage de la moralité des mœurs est avant tout fonction du futur et non du passé ; le dressage découvre ici sa qualité dynamique : l'homme est rendu capable de retenir pour agir. Cette mémoire de la volonté active doit être distinguée de la mémoire de la sensibilité qui n'en finit pas de réagir aux traces et conduit l'homme à vivre dans son propre retentissement. C'est la réorientation du dressage et du processus de la moralité des mœurs qui peut seule expliquer la transformation de la mémoire en faculté de ressentiment. En eux-mêmes, au contraire, le dressage et la culture ont la vertu de former un homme capable de promettre, disposant de l'avenir et répondant de lui-même, un homme à la fois auteur et acteur. Le dressage envisagé d'un point de vue préhistorique vient par conséquent se supprimer en instituant un homme affranchi de la moralité des mœurs : *La culture est l'activité générique de l'homme ; mais toute cette activité étant sélective, elle produit l'individu comme son but final où le*

générique est lui-même supprimé (23).

Si la culture parvient à dresser un certain type de mémoire non digestive et à promouvoir un certain type d'oubli actif, il n'en reste pas moins qu'un drame de la cruauté s'est joué sur le corps de l'humanité. Mais c'est ainsi que la nature trouve les moyens de s'organiser, en ne cessant de se donner à elle-même des règles à la fois nécessaires dans leur principe et contingentes dans leur contenu. Car le dressage est moins la loi, toujours historique et arbitraire, que la loi préhistorique, non arbitraire et naturelle, d'obéir à la loi. Tel est le grand principe à l'origine des civilisations : *n'importe quelle coutume vaut mieux que l'absence de coutume* (24).

Il faut donc souligner, pour conclure, le fait que le dressage est moins en question chez Nietzsche, que l'analyse et la critique de son détournement : le dressage a été détourné de son but, il faudrait le redresser. Ainsi le christianisme est bien originellement un moyen de sélection et d'instauration d'une autre vie, mais il en est bientôt devenu l'ennemi, le frein et le rejeton vénéneux (25). Cette remarque ne vaut-elle pas pour toutes les religions, qui occupent ici une position décisive dans l'économie du dressage et de sa réinscription ? *Les religions, au lieu de demeurer comme des procédés de sélection et d'éducation entre les mains des philosophes, se mêlent d'agir souverainement par elles-mêmes et prétendent être des fins dernières et non des moyens parmi d'autres moyens* (26). Même si, après avoir accompli ce changement de phase dans le régime du dressage, les religions ont continué d'avoir une valeur éducative, l'idéal ascétique auquel elles conduisent a introduit un blocage décisif dans le processus de formation de l'homme ; l'idéal ascétique a privé l'homme du développement de ses forces actives qui s'exerçaient sur lui et qui avaient pour tâche de le dresser, c'est-à-dire de l'élever. Comme Nietzsche l'a montré dans la **Généalogie de la Morale**, le drame de la culture s'est progressivement intériorisé, le processus du dressage s'est réverbéré dans la conscience qu'il avait contribué à former ; cette réverbération a été amplifiée à son tour par l'intervention du prêtre, les dettes contractées dans le processus culturel du dressage ont été interprétées en terme de faute et de culpabilité ; l'anonymat du dressage, enfin, a fait l'objet d'une projection, il a reçu le visage d'un maître-dieu.

C'est ainsi que la culture dans l'histoire a revêtu un sens très différent de sa propre essence, capturée par des forces étrangères d'une tout autre nature. L'histoire est cette dénaturaçon même, elle se confond, comme on l'a vu, avec la *dégénérescence de la culture*. Au lieu de l'individu souverain comme effet libéré par la culture, l'histoire nous présente son propre produit, l'homme malade qui ne peut plus se dresser tout seul, sans le *pis-aller* d'une religion (27).

On comprend alors pourquoi Nietzsche, butant deux fois sur l'efficacité de la religion dans l'histoire, a cru trouver un élément de la solution dans une nouvelle pensée du religieux : l'éternel retour, comme nouveau moyen de dressage et de sélection.

Philippe Joubert

NOTES

- (1) **Fragments Posthumes**, in *Oeuvres philosophiques complètes*, Gallimard 1977. Tome XIV, 25 (1).
- (2) **Ainsi Parlait Zarathoustra**, *Des contempteurs du corps*.
- (3) Cité in : Jean Granier, **Le Problème de la Vérité dans la philosophie de Nietzsche**, éd. du Seuil, 1966, p. 342.
- (4) **Par-delà le bien et le mal**, aph. 36.
- (5) **Considérations Inactuelles**, I, 1.
- (6) Cf. **Ecrits Posthumes** in : *Oeuvres philosophiques complètes*, Gallimard, 1975 ; Première conférence, p. 95.
- (7) Ibid. Cf. Deuxième conférence, p. 107-111 ; Troisième conférence, p. 115-116.
- (8) Cf. la communication de Sarah Kofman, **Le/les «concepts» de culture dans les «Intempestives» ou la double dissimulation**, in : **Nietzsche aujourd'hui ?**, Tome 2 (Passion), éd. 10-18, p. 119-146. Cf. en particulier p. 134.
- (9) Voir sur ce point, Pierre Klossowski, **Nietzsche et le cercle vicieux**, Mercure de France, 1969, p. 225-226.
- (10) Cf. **Généalogie de la morale**, II, 2 et l'analyse de ce passage par Gilles Deleuze, **Nietzsche et la philosophie**, p. 157.
- (11) **Crépuscule des Idoles**, *Ce que les Allemands sont en train de perdre*, aph. 5.
- (12) **Considérations Inactuelles**, II, 7.
- (13) **Crépuscule des Idoles**, *Ceux qui veulent rendre l'humanité meilleure*, aph. 5.
- (14) Ibid.
- (15) **Fragments Posthumes**, Tome XIV, 15 (72).
- (16) Ibid. 15 (55).
- (17) Idem, Tome XIII, 10 (75).
- (18) Idem, Tome XIV, 15 (65).
- (19) Ibid.
- (20) **Par delà le bien et le mal**, aph. 62.
- (21) Idem, aph. 230.
- (22) **Généalogie de la morale**, II, 2.
- (23) G. Deleuze, op. cit., p. 158.
- (24) **Aurora**, aph. 16.
- (25) Cf. **Fragments Posthumes**, Tome XIV, 14 (10).
- (26) **Par delà le bien et le mal**, aph. 62.
- (27) Voir le dernier aphorisme de la **Généalogie de la morale**, III, 28.

FIGURES DU DRESSAGE ET DE L'EXERCICE À PARTIR DE L'ANTIQUITÉ



DRESSER se dit figurément en Morale, & signifie, Instruire & disposer à faire quelque chose. Ce précepteur a bien **dressé** cet écolier. Il a **dressé** ce valet à tout faire. On le dit aussi par extension des animaux. Ce cheval a été **dressé** par un bon Ecuyer. Les Bateleurs **dressent** des chiens & des singes à faire mille gentilleses. Les Chasseurs **dressent** les chiens à la chasse.

Combien singulière est cette définition donnée par Furetière dans son **Dictionnaire Universel** (1690) ! Certes, il n'y a rien de bien étonnant à ce que cette entrée soit donnée pour un sens *figuré*, puisque sous la première nous lisons : *élever à plomb une chose couchée ou inclinée*. En revanche, la singularité tient à ce fait que ce sens « figuré » ne se dit que **par extension** des animaux. Nous autres modernes dirions sans doute l'inverse, quitte à nous autoriser de son contemporain Bossuet, qui dans le premier traité de sa série *ad usum delphini*, **De la connaissance de Dieu et de soi-même**, écrivait :

Qui veut entendre ce que c'est véritablement qu'apprendre, et la différence qu'il y a entre enseigner un homme et dresser un animal, n'a qu'à regarder de quel instrument on se sert pour l'un et pour l'autre.

Pour l'homme on emploie la parole, dont la force ne dépend point de l'impression corporelle... Mais à l'animal, avec qui on ne s'entend pas, rien ne sert que les impressions réelles et corporelles ; il faut les coups et le bâton. Et si on emploie la parole, c'est toujours la même qu'on inculque aux oreilles de l'animal comme son, et non comme signé. Car on ne veut pas s'entendre avec lui, mais le faire venir à son point (1).

Le **Litré** cite Bossuet sous le septième sens de dresser, *instruire, former*, et le **Robert** précise : **Dresser** pour « instruire », en parlant des personnes, a pris de nos jours, par suite de son application aux animaux, un sens péjoratif qu'il n'avait pas autrefois. Furetière, dont la modernité choquait pourtant ses contemporains ou ses collègues de l'Académie, serait-il pour nous devenu moins *moderne* que le très conservateur Bossuet ? Et pourtant ! Ne nous dirait-il pas, de façon intempestive, quelque chose de ce que les *modernes* ne veulent plus voir et dont les Anciens s'accommodaient fort bien ? Qu'il n'est ni éducation ni instruction sans dressage, terme dont l'application est sans doute plus propre aux humains qu'aux animaux, ou du moins n'a rien de péjoratif, bien au contraire, quand il s'applique aux humains.

Mon propos sera ici de montrer que chez les Grecs il y allait même peut-être plutôt d'un sens *propre* et non d'un sens *figuré* comme chez Furetière. Ce, en raison d'un regard fort différent du nôtre porté sur l'enfance, regard qui ne manque pas de choquer celui qui se veut moderne et qui, fier d'une vie consacrée à l'**Ethique à Nicomaque** d'Aristote, le Père Gauthier, ne peut, à propos des comparaisons éta-

blies par le Stagirite entré les enfants, les fous, les ivrognes, ou les animaux, s'empêcher d'écrire :

Son mépris de l'enfance pourrait bien n'exprimer qu'une certaine sécheresse de cœur, - celle de l'intellectuel tard marié qui ne s'est pas penché assez tôt sur un berceau (2).

Avouons que ce propos, d'une incroyable platitude pour qui se veut le *Monsieur Ethique à Nicomaque*, ne manque pas de piquant sous la plume d'un prêtre ! Préférons lui, pour introduire à cette question, les conclusions mesurées du regretté H.I. Marrou :

Que le moderne ne se hâte pas de triompher : ne parlons pas de l'ignorance archaïque des Grecs. Quand il s'agit d'une culture aussi raffinée que la leur et qui, en tant d'autres domaines, a donné tant de preuves de son génie créateur, une lacune comme celle-là doit être considérée comme voulue : elle traduit un refus, inconscient peut-être, mais formel.

... A quoi bon, semblent-ils nous dire, s'attarder à l'enfant comme s'il constituait une fin en soi ? ... Ce n'est ni l'enfant baveux, ni l'adolescent aux mains rouges, ni même le jeune homme anxieux de déboucher dans la vie, mais l'Homme tout court qui constitue l'objet propre de l'éducation ; celle-ci ne s'occupe de l'enfant que pour lui apprendre à se transcender (3).

Afin de comprendre le regard grec porté sur l'enfant et son éducation, tournons-nous vers la langue grecque à travers l'usage qu'en font les auteurs. Pour le dire rapidement, ni la langue, ni son usage, ne différencient clairement l'éducation ou l'instruction du dressage ou de l'élevage. Les mêmes verbes grecs (**paideuô**, **trophô**, **askeô**, **plassô**, voire **damazô**, dompter) disent l'un et l'autre et, dans leur ensemble, s'appliquent aussi bien aux humains et aux animaux, mais aussi, souvent et/ou initialement, aux plantes et aux matériaux bruts qu'il s'agit de façonner, d'assouplir. Si l'éducation, **paideia** - terme que Marrou, s'appuyant sur le **Pédagogue** de Clément d'Alexandrie, propose de traduire par *traitement qu'il convient d'appliquer à l'enfant* (4) - est aussi et sans doute d'abord dressage et élevage, c'est qu'il faut cultiver l'inculte, dompter le sauvage. Préserver l'enfance, son *innocence*, serait aux yeux des Grecs l'ignorer. Dresser l'enfant, c'est en prendre soin comme l'on prend soin des plantes cultivées, c'est le polir, soit le policer afin qu'il puisse vivre dans une **polis** et participer par là au bonheur humain. Nul adulte sensé ne souhaiterait vivre sa vie durant sans plus de réflexion qu'un enfant, soutient Aristote, l'enfant n'ayant point encore d'action propre puisque, ne délibérant pas, ses décisions restent irréflechies et ordonnées par le seul plaisir, ce qui, pour Aristote, revient à dire que ce ne sont pas là de véritables choix ou décisions (**prohairesis**), mais seulement, tels les comportements animaux, des mouvements volontaires, accomplis de plein gré (**hekousios**) (5).

1. LE DRESSAGE PLATONICIEN

Il s'agit donc de préparer l'enfant à mener la vie vertueuse d'un citoyen libre et cela ne peut être l'effet d'une simple maturation. Certes l'homme libre est libre en raison de sa naissance et peut être considéré comme un *animal politique par nature*, mais ce n'est là qu'un point de départ. Il s'agit de *faire devenir*, et c'est pourquoi, tant chez Platon que chez Aristote, la grande question est celle du commencement (**Lois**, VI, 765e-766b ; **Politique**, VII, 15, 1334b6-27). Privilégions un instant Platon. Le souci du point de départ conduit tout d'abord à réglementer les mariages et à insister sur le travail maternel pré-natal (**Lois**, IV, 721a et ss. ; VII, 789e ; même souci chez Aristote, quoiqu'avec de notables différences, dans **Pol.** VII, 16), puis à prendre en compte le rôle des nourrices. On sait qu'elles doivent être saines de corps et d'esprit, et qu'il revient au législateur de censurer comptines et fables par lui estimées immorales, d'où la célèbre condamnation des poètes. Plus significatif pour nous sera le fait que le corps de l'enfant - mais aussi bien entendu son âme - soit tout d'abord considéré par Platon comme une pâte molle, semblable à la cire, qu'il s'agit de *modeler* (**Lois**, VII, 789e). Le verbe grec, **plassô** ou **plattô**, est le verbe même qu'emploie Hésiode (**Travaux**, 70 ; **Théogonie**, 571) quand il décrit Héphaïstos, le divin boiteux, façonnant Pandora. Platon l'emploie aussi quand il parle du modelage d'une cité et de ses citoyens par le législateur, modelage qu'il compare alors encore une fois à celui de la cire (**Lois**, V, 746a). Or cette comparaison avec la cire est aussi présente dans le **Timée** (50b-51b) ou dans le **Théétète** (191c-200d) lorsqu'il rend compte de la manière dont les sensations, les souvenirs et les idées se forment en laissant des empreintes (**typos**). On modèle donc, on façonne, parce qu'il faut que cette matière molle reçoive de bonnes empreintes et contracte de bonnes habitudes (**Lois**, II, 653b-c ; **République** II, 376e-378e, où l'on remarquera que Platon entremêle **paideia**, *éducation*, et **trophê**, *élevage*). Tel est le point de départ de toute bonne **paideia** :

Ne sais-tu pas qu'en toutes choses la grande affaire est le commencement (archè), principalement pour tout être jeune et tendre, parce que c'est à ce moment qu'on façonne (plattetai) et qu'on enfonce le mieux l'empreinte (enduetai typos) dont on veut marquer (ensêmênasthai) un individu. (Rép., II, 377b) (6).

La **paideia** - terme qui s'applique aussi aux animaux, ainsi qu'en témoigne son emploi par Aristote au sujet des éléphants (**Histoire des Animaux**, IX, 46, 630b19) - croise le dressage car le modelage et l'élevage ne vont pas de soi : l'enfant, **pais**, doit être fermement assoupli afin qu'il devienne docile, c'est-à-dire, Grec et non pas Barbare.

Plusieurs verbes soulignent nettement ce point. **Askeô**, tout d'abord, qui désigne initialement le travail des matériaux bruts, le façonnage ou le polissage, le travail avec art, et qui a fait **askêsis**, que nous traduisons par *exercice*, *discipline*, mais qui en français a donné *ascèse*. L'exercice, corporel et spirituel, que dit encore le verbe **gymnazô** (gymnase, gymnastique), se conçoit comme une prise d'habitudes, une réception d'empreintes. Il dresse droit, tout en assouplissant et en fortifiant. Rien d'étonnant dès lors à ce que parmi les termes les plus fréquents des **Lois** ou du **Politique** de Platon, on trouve le verbe **trophô**, nourrir, joint à **trophê**, éle-

vage. Il s'agit en effet d'élever les enfants comme l'on fait pousser les plantes que l'on cultive, comme l'on domestique les animaux que l'on apprivoise. **Trophô**, qui signifie initialement *rendre compact, faire cailler du lait*, pas plus que **trophè**, ne semblent employés métaphoriquement : l'usage de ces termes a cours aussi bien pour les plantes que pour les animaux, les esclaves ou les enfants libres. Platon se sert ainsi d'une curieuse expression : *la droite manière de nourrir une éducation (paidias tèn orthèn trophèn, Lois, I, 643c)*. Si l'éducation est élevage, c'est certes parce qu'elle se conçoit comme une nourriture, un soin, mais c'est aussi parce qu'elle est dressage en ce double sens du faire pousser droit et de la maîtrise d'une sauvagerie initiale (**Lois**, VI, 765e-766a ; VII, 788d).

Voilà qui revêt une importance fondamentale, car cela explique qu'aux yeux des Grecs éducation et dressage s'entrecroisent de façon positive : élever un enfant, l'éduquer et l'instruire, c'est lui faire abandonner sa sauvagerie, soit sa recherche du plaisir immédiat, en lui apprenant que la civilité est un art de la maîtrise et du différer. A ne pas sortir de cet état de sauvagerie - qui n'a rien du moderne Etat de Nature - l'humain resterait une bête. Il faut donc, tout comme les animaux que l'on peut domestiquer, l'apprivoiser, sinon il ne deviendra que la pire des brutes. De là les vertus reconnues à la répétition des exercices et aux châtements corporels - châtements devant également frapper, s'ils faiblissent, maîtres et pédagogues (**Lois**, VII, 794a-c ; 808-809a).

Loin de vouloir former, tel Rousseau, *un sauvage fait pour habiter les villes* (7), Platon et les Grecs, à l'exception sans doute des Cyniques, veulent former un homme policé, soit, au sens strict, un être destiné à vivre dans des cités urbaines par opposition à la campagne, lieu de la sauvagerie et de l'inculture initiales. En témoignent les propos que Platon prêtent au très conservateur Athénien lorsqu'il critique l'éducation spartiate :

Votre organisation politique est en effet celle d'une armée en campagne, plutôt que celle de gens qui vivent dans des villes : votre jeunesse, bien plutôt, est un bétail que vous possédez au pâturage, comme si c'était un massif troupeau de poulains (pôlous) ; mais nul de vous ne prend celui qui est à lui pour l'éloigner, sauvage et bouillant comme il est (agriainonta kai aganaktounta), de ses compagnons de pacage, pour mettre auprès de lui en privé un dresseur de chevaux (hippokomon), qui l'éduque en le flattant de la main et en l'apprivoisant (paideuei psèchôn te kai hêmèrôn), bref qui, de tout point, accorde à l'élevage de sujets jeunes (tè paidotrophia) les soins qui conviennent, et desquels il résulterait non pas seulement qu'ils fussent de bons soldats, mais encore des hommes capables d'administrer un Etat et une ville. (Lois, II, 666e-667a) (8).

Il s'agit là plus que d'une comparaison - **pôlos**, le poulain, signifie aussi le jeune homme ou la jeune femme, ou bien encore le jeune animal, et **pôlodamneô**, signifiant initialement «dompter des poulains», signifie par extension *dresser, former*. En effet, aux yeux de l'Athénien, les Spartiates, rustaude mal dégrossis et mal polis, ne sont pas loin de n'être que des sauvages. Le nomade ne cesse de menacer le campagnard, or l'homme bien élevé est urbain et non campagnard, sédentaire et non nomade, Hellène et non pas Scythe (9). Il faut donc en extirper sa sauvagerie et le dresser afin de l'apprivoiser.

Il est en ce sens tout à fait remarquable qu'**agrios**, sauvage, signifie d'abord *campagnard* et que ce terme soit de la famille d'**agros**, champ, tandis qu'**hèmeros**, apprivoisé, renvoie à l'action d'adoucir et incite à faire un jeu de mots avec **hèmera**, le jour. La ville contre la campagne, le jour contre la nuit, n'est-ce pas là l'École de la III^e République ? Mais laissons cela et comprenons que l'enfant doit être bridé et soumis à une ferme discipline de tous les instants :

*Voici maintenant le jour qui revient et la nouvelle aurore : les enfants doivent sans doute alors être conduits vers les maîtres qui les instruisent. Or, sans un berger il n'y aurait pas lieu de vivre, ni pour les moutons, ni pour aucune autre des bêtes paissantes : les enfants ne peuvent pas davantage se passer de gens qui les conduisent (**paidogôgôn**), pas plus que les esclaves ne peuvent se passer de maîtres (**despotôn**) ! Or, de tous les animaux sauvages (**thèriôn**), l'enfant est le plus difficile à manier : autant est abondante chez lui, plus que chez tout autre animal, la source de la pensée (**phronèin**), mais une source non encore équipée, autant il se montre fertile en machinations, âpre et d'une violence dont en aucun autre on ne trouve la pareille. Aussi a-t-on besoin de le brider comme avec de multiples rênes (**pollois chalinois desmeuein**) : pour commencer, et dès qu'il a cessé d'être sous la tutelle des nourrices et des mères, en lui donnant, à cause de sa jeunesse inexpérimentée, des gens pour le conduire ; en lui donnant, en second lieu et d'un autre côté, des maîtres pour l'instruire et des connaissances de toute sorte pour être acquises, pourvu que cela soit affaire d'homme libre. (Lois, VII, 808d-e).*

Tout cela, qui n'a rien de métaphorique, peut sembler bien dur, mais il ne faut pas s'abuser. Ainsi Platon n'ignore pas la vertu pédagogique et propédeutique des jeux (**Lois**, I, 643b-c ; VII, 796-797d ; 819b-c). Précisons : du moment qu'ils n'innovent pas (**Rép.**, IV, 424b-c ; **Lois**, VII, 797d-799d), sinon les citoyens sombreront dans le mauvais goût, l'irrespect et le « laxisme » auxquels a succombé la démocratie athénienne (**Lois**, III, 698a-701d). De même le dressage ne doit pas être trop dur, mais tempéré, *bien senti*. Ainsi, si dresser revient souvent à corriger (**kolazô**), c'est simplement parce qu'il s'agit de maîtriser ce qui pourrait conduire au vice et qu'il faut donc émonder, ce qui est le sens *propre* de **kolazô**. Il est donc hors de question d'humilier (**atimaô**, **atimazô**) l'enfant, mais il faut au contraire le traiter comme l'on traite les esclaves, c'est-à-dire sans emportement mais avec fermeté, tout en se rappelant toutefois que s'il a besoin d'un maître, c'est néanmoins un être libre (**Lois**, VII, 793e-794a). Or, il faut traiter les esclaves avec justice, avec respect, afin de ne point leur donner le mauvais exemple, ce qui serait le plus sûr moyen de les pervertir et de ruiner son autorité. N'hésitons pas à les *corriger* si besoin est, mais surtout évitons de les *sermonner*, de les *admonester* (**nouthataô**, **Lois**, VII, 777d-778a pour les esclaves ; V, 729b pour les enfants), et contentons nous de leur donner des ordres.

Insistons sur ce point car Platon en revendique sa modernité, ce dont semble se souvenir Rousseau dans les livres I et II de l'**Emile**. Le recours au sermon, blâmant et exhortant à la fois, est en effet par lui considéré comme une vieille méthode peu efficace, celle de nos pères (**Sophiste**, 230a). Avec qui ne raisonne pas encore, l'enfant, ou avec qui n'a pas à raisonner, l'esclave, il est inutile de chercher à raisonner : le bon exemple, les ordres et les corrections suffisent. Mais avec qui

peut raisonner, le jeune homme, il faut préférer la réfutation au discours suivi, soit la célèbre **maïeutique**. Sans entrer ici dans les détails de cette question (10), je tiens cependant à faire remarquer que trop souvent érigée en modèle de l'activité du professeur de philosophie - voire de tout enseignant ainsi qu'en témoigne le fréquent appel au **Ménon** de Platon par les thuriféraires de l'«éveil» - cette méthode poursuit en fait le travail de dressage, ou, sans doute plus précisément, de redressement. La **maïeutique** procède en effet, dans la douleur, à une purgation (**katharsis**) et à une ablation (**apallagè**) de ce que l'on croit savoir (**Théétète**, 148e-151d ; **Sophiste**, 226d-231c et en particulier 230b-d). Or, une telle attitude demande tout d'abord de la part du questionné qu'il obéisse en acceptant de répondre aux questions, obéissance redoublée dès lors qu'il s'agit d'un jeune esclave comme dans le **Ménon**, mais obéissance également exigée du jeune et beau Théétète (**Théét.**, 146c ; **Soph.**, 217c-218b).

Paradoxalement l'accent se trouve ainsi mis sur ce qu'Epictète appellera l'art d'écouter (11) et que son lointain maître Zénon résumait en quelques bons mots rapportés par Diogène Laërce :

Il dit à un jeune bavard : «Tes oreilles se sont déversées sur ta langue»... A un jeune garçon qui disait des inepties : «Voilà pourquoi nous avons deux oreilles et une seule bouche, pour écouter plus et pour parler moins».

Tout se passe ainsi comme si la bonne écoute et le redressement venaient relayer les ordres et les coups de l'enfance, tant il est vrai qu'aux *jeunes* Scythes, on préfère les vénérables et anciens Egyptiens pour avoir reconnu que

Les oreilles du jeune homme sont placées sur son dos : il écoute quand on le bat (13)
et fait dire au scribe remerciant son maître :

Tu m'as élevé quand j'étais enfant : tu me tapais sur le dos et dans mon oreille ta doctrine pénétrait (14).

2. LES PARADOXES DE L'EXERCICE

L'**askèsis**, réception d'empreintes et contraction d'habitudes tout à la fois, semble tout d'abord destinée à *faire plier la machine* afin de préparer l'âme à recevoir à son tour quelques coups, ceux du redressement, qui la révéleront à elle-même et lui feront comprendre qu'en elle git le savoir. Il suffit dès lors de savoir regarder en apprenant à tourner vers lui cet *œil de l'âme* dont parle Platon (**Rép.**, VII, 518c). La bonne écoute est en fait conversion du regard et si Platon critique l'admonestation c'est parce qu'il la rapproche des discours sophistiques et de leur vaine rhétorique mensongère. Le savoir ne provient ni de l'accumulation des connaissances, ni de l'usage de *trucs* mnémotechniques, mais il est tout un, à l'image du soleil. Ni le dressage, ni l'exercice, ni même le programme d'études réservé aux maîtres de la cité ne doivent abuser : la théorie de la réminiscence vient assurer que les Idées sont empreintées en nous. Leur dé-voilement ou leur re-connaissance correspondent ainsi à une rupture radicale dans le processus éducatif, rupture si radicale que c'est

précisément cela qui ne peut s'enseigner, d'où la méfiance de Platon envers les beaux discours et les vastes programmes, ainsi que sa préférence pour l'ignorance car, chez lui, le savoir est moins construit que dévoilé par cette conversion du regard (15). Platon ouvrirait ainsi la voie à ce qui, par delà Aristote, deviendra *exercice spirituel et discipline intérieure* dans le stoïcisme et dans l'augustinisme, alors même qu'une autre philosophie de l'exercice était pensable à partir d'une pensée du dressage assez voisine en raison même du regard grec sur l'enfance.

On l'aura deviné, c'est d'Aristote que je veux parler, et sur lequel je voudrais m'attarder quelque peu avant d'en revenir, pour conclure, à cette question de l'exercice. Remarquons donc tout d'abord que le Stagirite semble faire plus de cas du discours suivi, alors même qu'il ne revient pas sur la nécessité du dressage et insiste, plus que Platon, sur la contraction d'habitudes. D'où provient cette plus grande confiance dans le discours ? A mon sens, de ce qu'Aristote rompt avec son maître sur deux points fondamentaux : la théorie de la connaissance et la théorie politique. Aristote n'est pas un philosophe du *tout un*, encore moins du *tout ou rien*, et il aime à nuancer, à distinguer ce qui doit être distingué. Cette attitude le conduit d'une part à réhabiliter la sensation et à construire une théorie de la connaissance très critique à l'égard de la doctrine platonicienne des Idées en ce qu'elle se fonde sur l'abstraction à partir de l'expérience sensible, ce qui lui permet de congédier la réminiscence au profit d'une base *constructiviste* ; d'autre part, Aristote rejette catégoriquement la pensée unitariste du pouvoir et de l'autorité qu'à ses yeux, et sans doute avec raison, développait à tort son maître. En effet, alors que Platon rassemblait sous un même chef, celui de la science de l'Etat, les autorités politique, parentale, économique, despotique (celle du maître sur l'esclave) en privilégiant la souveraineté despotique (**Pol.**, 257b-259c), Aristote n'aura de cesse d'en appeler à bien distinguer ces différentes autorités, et tout particulièrement l'autorité politique de l'autorité despotique, sinon l'on traitera les hommes libres comme des esclaves en leur interdisant d'être heureux et de se gouverner tour à tour en fonction de leur intérêt commun, ce qui est la marque de l'autorité politique, tandis que celle de l'autorité despotique se reconnaît à ce que le maître reste toujours le maître et gouverne en vue de son propre intérêt (16).

De là provient, malgré la nécessité reconnue d'un certain dressage, une éducation semble-t-il, si l'on me permet ce mot, plus sensible à l'ordre du discours qu'au discours de l'ordre. S'il s'agit toujours d'ordonner l'inférieur au supérieur, soit le corps à l'âme, et la partie irrationnelle de l'âme, le désir, à la partie rationnelle, la raison (**Pol.**, VII, 15, 1334b6-28), la coupure entre le corps et l'âme, le désir et la raison est moins radicale que chez Platon et entraîne une attention plus sensible envers ce qu'il convient de faire à chaque âge (**Pol.**, VII, 17 ; VIII, 3, 1338b3-8 et 4, 1338b38-1339a10), ainsi que le refus de systématiquement user de l'autorité despotique envers l'inférieur. A l'inverse de Platon, Aristote ne rejette donc pas la **nouthetâsis**, l'admonestation, car si l'âme gouverne le corps avec une autorité de maître, la partie rationnelle gouverne la partie désirante avec l'autorité d'un chef politique (**Pol.**, I, 5, 1254b2-6). Le désir, qu'il s'agit de domestiquer et à qui il faut faire prendre de bonnes habitudes, d'où, comme pour le corps, les vertus d'un exercice approprié, ce désir peut être dit participer à la raison car il est susceptible d'obéir au discours de la raison en ce qu'il est attentif aux admonestations, aux

reproches et aux exhortations, comme un fils vis-à-vis de son père (**E.N.**, I, 13, 1102b25-1103a3). Il ne faut donc pas le traiter en esclave, c'est-à-dire qu'il faut le raisonner et non seulement le plier en lui donnant des ordres. Dès lors l'enfant en qui il apparaît avant la raison, n'a pas non plus à être traité à la manière d'un esclave à qui l'on se contente de donner des ordres. Plus, à l'esclave lui-même, il convient de donner des raisons et de l'admonester (**Pol.**, I, 13, 1260b2-9). On le voit, ce qui préoccupe avant tout Aristote, c'est qu'à partir d'une psychologie et d'une philosophie politique erronées, on traite les futurs hommes libres en esclaves, ce qui est le plus sûr moyen d'en faire des esclaves et non des citoyens.

Il s'agit donc moins de plier afin de préparer à la sublime illumination, que de préparer par des exercices appropriés à l'usage de la raison par le discours. Ce, parce que la vérité est moins affaire de révélation ou de réminiscence que de démonstration, de conviction-persuasion, et d'abstraction à partir du sensible. Il faut donc apprendre à écouter des raisons et non seulement des ordres. A ne donner que des ordres, on risque de ne pratiquer que la politique du désir, celle du *je veux* pur et simple, d'où la préférence affichée par Aristote pour l'intempérant dans la colère par rapport à l'intempérant dans le désir : celui qui s'emporte écoute dans une certaine mesure la raison, un certain raisonnement le persuade qu'il faut réagir, tandis que celui qui cède à son désir n'écoute en rien sa raison mais cède au *je veux*. On peut raisonner le colérique, il est trop tard pour amender l'obsédé qui n'entend plus rien (**E.N.**, VII, 7). Il est en ce sens tout à fait significatif qu'Aristote rapproche l'intempérance, *akolasia*, de l'enfance (**E.N.**, III, 15, 1119a33-b10). En effet est intempérant ou déréglé qui est in-discipliné, qui n'a pas été corrigé faute d'émondage (*kolazô*) et n'est dirigé, tel l'enfant, que par le désir de l'agréable. Il faut donc, afin qu'il ne devienne point intempérant ou déréglé, corriger l'enfant, ce qui est le rendre *docile, eupeithes, bien convaincu; bien persuadé*. La correction, si elle n'exclut ni les coups, ni l'obéissance à ses supérieurs, est aussi un travail de persuasion, et l'admonestation, on l'a vu, peut y concourir.

Nous sommes maintenant plus aptes à comprendre les propos choquant le Père Gauthier : si l'enfant doit être corrigé, s'il faut en émonder sa bestiale sauvagerie, s'il est comparable au fou et au vicieux, c'est parce qu'il n'a pas sa fin en lui-même. L'enfant est un être imparfait, c'est-à-dire inachevé, or, puisque tout se définit par rapport à sa fin et à son achèvement, il faut le parfaire, l'achever (**Pol.**, VIII, 5, 1339a30-31) grâce à une éducation comblant les déficiences de la nature (**Pol.**, VII, 17, 1337a1-2) sinon il pervertira ses potentialités et ne deviendra jamais qu'un grand enfant. L'achever, c'est donc aussi le tuer en tuant la bête. Voilà qui ne peut se faire *sans un pénible effort* (*id.*, 1339a28) d'où, comme chez les plantes, l'amertume des racines et la douceur des fruits (17). Est-ce-là si différent de Platon me dira-t-on peut-être ? Non, certes, si l'on se contente de constater que le regard porté sur l'enfance est voisin et que chez un auteur comme chez l'autre l'enfant est un être de désir qu'il faut dresser, corriger. Non, encore, si l'on s'en tient au fait que chez nos deux auteurs il faut commencer par prendre de bonnes habitudes, tout particulièrement physiques. Les différences ne seraient-elles que de détail, Aristote semblant plus nuancé ?

A ce point de vue aplatissant, il faut substituer un regard plus fin et leurs suc-

cesseurs, jusque dans le Moyen Age, ne s'y sont pas trompés. La dynamique du dressage-éducation chez Aristote est en effet très différente de celle de Platon, en raison même de leurs profondes divergences épistémologiques et politiques. Alors que Platon refuse, à cause de sa conception de la science de l'Etat, de distinguer clairement les divers types d'autorité, ce qui le conduit à ne guère distinguer les différentes sortes de gouvernés puisque de toute façon ils doivent obéir à qui possède la science, Aristote de son côté introduit des différences que l'on ne peut tenir pour minimes puisqu'il y va autant de la conception du citoyen que de l'accession au savoir et à la vertu. Si Aristote rejette fermement l'Unitarisme platonicien - Le plus bel exemple n'en est-il pas cette affirmation selon laquelle on ne suit pas un cours de morale pour parvenir à définir scientifiquement la Vertu Une, mais pour devenir vertueux, c'est-à-dire juste, courageux, etc. (**E.E.**, I, 6, 1216b1-6 ; 8, 1217b24-25 ; **E.N.**, VI, 7, 1141a28-b8) - c'est parce qu'il y voit un danger pour ce que nous appelons aujourd'hui la démocratie : traiter les hommes libres en esclaves au nom d'une hypothétique Science de l'Etat assignant à chacun son rôle en fonction du type d'âme qui lui est échu et s'efforçant de faire en sorte que chacun reste à sa place. A vouloir un ordre parfait et une unicité totale, Platon, selon Aristote, risque de tout dissoudre et de ne laisser que quelques maîtres s'assujettissant une masse d'esclaves.

C'est pourquoi les nuances et les différences introduites par Aristote ne doivent pas être négligées et s'il y a bien aussi chez lui un dressage-éducation ordonné d'abord autour du corps, puis du désir, enfin de la raison, la dynamique du processus en est différente car il s'agit plus chez lui d'apprendre à discourir et à user de sa raison que d'apprendre à tenir sa place et, pour certains, de se préparer à tourner l'œil de l'âme vers le Bien-soleil. Si Aristote insiste souvent sur ce qu'il convient de faire à chaque âge et tempère nettement le dressage platonicien sans pour autant rejeter la nécessité du dressage, c'est en raison de sa doctrine du passage de la puissance à l'acte. La maîtrise du désir par la contraction d'habitudes relève d'un tel passage : il faut consolider les dispositions naturelles dès le plus jeune âge afin que lors de leur stabilisation future elles soient orientées vers la vertu et non vers le vice. Or, ici comme ailleurs la fin ne justifie pas les moyens, et les procédés employés dans cette *correction* doivent être isomorphes à ceux employés par la raison quand elle se soumet le désir et à ceux mis en œuvre par le citoyen quand il agit, d'où les vertus de la persuasion et non seulement de l'ordre.

En ce sens les vertus propédeutiques de l'exercice ne visent pas seulement à domestiquer, à plier la machine, mais à préparer effectivement par le discours de la raison à user, plus tard, de la raison. Si l'enfant doit commencer par obéir (**Pol.**, VII, 14, 1333a1-10) c'est parce qu'il faut le préparer à mener une vie politique, or celle-ci implique d'être tour à tour gouvernant et gouverné, à la différence de l'autorité despotique qui fait fi de toute délibération et n'ordonne qu'en vue du bien du maître. Bien que la préparation ne puisse se faire sans pénible effort elle ne se réduit pas à un dressage pur et simple mais elle est aussi éducation positive, réelle propédeutique. L'exercice n'est pas simplement dressage, mais apprentissage des mécanismes de l'action et de la pensée, d'où la nécessité qu'il soit toujours approprié. Le rejet de la théorie des Idées et de la doctrine de la réminiscence vient confirmer ce point. En effet, il n'y a pas pour Aristote lieu de redresser le jeune homme grâce à la

maïeutique, méthode qui selon lui n'a guère de sens puisqu'il n'y a pas à trouver en soi d'idée imprimée par le Divin. Parce que la connaissance est construite à partir de l'expérience sensible, et non découverte par conversion grâce à l'œil de l'âme, la méthode interrogative et réfutative ne sera pas celle de l'enseignement. Il se doit d'être démonstratif, c'est-à-dire porté par un discours suivi, celui du maître, du professeur (18). Ce faisant, en raison de la fonction instrumentale de la logique chez Aristote, ce dernier oriente l'exercice vers ce qui deviendra *exercice scolaire* : Aristote renvoie souvent les ignorants à la lecture de ses **Analytiques**, c'est-à-dire à ce qu'il faut avoir fait pour raisonner correctement. L'accent est ainsi mis sur des processus d'acquisition parce que la connaissance se construit, et telle est l'œuvre du maître dans l'enfant. On peut certes trouver cela bien *magistral* et préférer le dialogue platonicien faisant semble-t-il plus de place à l'élève. Mais, tel n'est pas le moindre paradoxe, Platon développe en fait une philosophie bien plus sensible à la «réception» et Aristote, **a contrario**, insiste plus sur l'*action* en raison même de son *constructivisme*. L'exercice platonicien, malgré le lourd programme des futurs maîtres de la cité, vise en fait à épurer la raison afin de la préparer à cette conversion dévoilante ; l'exercice aristotélicien relève plutôt d'une propédeutique en vue de la construction d'un *savoir total*, la *polymathie* que rejette expressément Platon, et que souhaite, semble-t-il, bâtir sinon Aristote, du moins le Lycée.

Nous tenons sans doute ici une opposition fondamentale, lourde de sens pour l'avenir. Aristote accorde plus d'importance au savoir discursif et à ses contenus - d'où ses longues *enquêtes* - tandis que Platon, plus *mystique*, prêche la conversion. Chez ce dernier, la découverte de la Vérité et du Bien correspond ainsi à une réelle rupture temporelle, ce dont se souviendra le penseur de la lumière intérieure, de Christ en soi, Saint Augustin, tant dans son **De Magistro** que dans ses **Confessions**. Par la médiation stoïcienne - effectuant à sa façon un certain retour à Platon par-delà Aristote - la notion d'*askêsis* se transformera d'exercice en ascèse. L'attitude, et non plus l'habitude, prendra le pas sur le contenu, en même temps que la raison discursive et l'efficace propre du maître seront remises en question. Nul mieux que Saint Thomas, dans un **De Magistro** très critique envers celui de Saint Augustin, n'a plus profondément souligné ce point : le savoir n'est pas croyance, il ne descend pas du ciel et ne se découvre pas en soi. Il s'acquiert effectivement et le maître le transmet à son disciple en lui permettant de le construire en soi, grâce à sa raison naturelle. En ce sens, rien n'est moins mystique ou illuministe que la frénésie ratiocinante scolastique. Mais ses abus ne doivent cependant pas égarer le *moderne* toujours prompt à voir chez Platon ou chez Saint Augustin une conception de l'éducation plus centrée sur l'élève. Là-contre une conception *aristotélico-thomiste* de l'exercice vient à juste titre rappeler que rien ne s'acquiert sans pénible effort, que le savoir ne dépend pas de la foi, et qu'il se construit plus qu'il ne se découvre, ce qui signifie que les questions de contenu sont essentielles, et qu'à trop vouloir la Vérité, on risque de ne rien avoir du tout, sauf l'extase, voire la résignation.

Amusons-nous, pour conclure, à constater que lorsque l'Académie fondée par Platon fut tenue par des *jusqu'au-boutistes* de la Vérité, elle ne se priva pas de critiquer le Lycée aristotélicien pour ses recherches en vue de fonder la *polymathie*, mais elle succomba bientôt aux charmes du scepticisme que dénonça le dogmatisme stoïcien. Il revint au néo-platonisme alexandrin de restaurer l'attitude platonici-

cienne, attitude que Saint Augustin conjugua avec le stoïcisme des premiers pères de l'Église. L'exercice *scolaire* s'était transformé en exercice *spirituel*.

Jean-Louis Labarrière

NOTES

(1) Cf. chap. V, *De la différence entre l'homme et la bête*, §IV, *Si les animaux apprennent*, Charpentier, Paris, 1870, p. 244-245.

(2) R.A. Gauthier et J.Y. Jolif, *Aristote. L'Éthique à Nicomaque*. Introduction, traduction et commentaire. Louvain-Nauwelaerts, 1970, tome II, 1, p. 76. Pour les comparaisons établies par Aristote, on se reportera à *Éthique à Nicomaque (E.N.)*, I, 10, 1100a2 ; III, 3, 1111a25-26 ; 4, 1111b8-9 ; 15, 1118a34-b17 ; VII, 12, 1152b19-20 ; 13, 1153a28-31 ; X, 2, 1174a1-3 ; 6, 1176b22 ; *Éthique à Eudème (E.E.)*, I, 3, 1214b29-31 ; II, 8, 1224a28-29 ; III, 1, 1228b20-21 ; VII, 2, 1236a1-2, 1238a32-33 ; 6, 1240b31-34 ; *Politique (Pol.)*, VII, 1, 1323a32.

(3) Cf. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. I. Le monde grec. Seuil, Paris, 1948, coll. Points, p. 325.

(4) *Ibid.*

(5) *E.N.*, III, 4, 1111b8-9 ; *E.E.*, II, 8, 1224a28-29. Les termes *prohairesis* et *hekousios* sont difficiles à traduire et leurs traductions respectives par *choix* et par *volontaire* ne sont pas satisfaisantes. Il faut souligner les connotations nettement politiques de la *prohairesis* : *hairesis*, action de prendre, d'élire une chose, une personne, de préférence, *pro*, à une autre, et ce, à la suite d'une délibération-calcul dont la conclusion vient s'imposer nécessairement (*E.N.*, III, 3, 1113a7-9 ; *E.E.*, II, 10, 1226b6-10). Cet acte ne peut donc s'effectuer qu'en possédant parfaitement la raison et les conditions de son exercice, c'est-à-dire la liberté dont est privé l'esclave. En revanche, une telle exigence n'est pas requise pour accomplir des actes *hekousios*, actes qui ne recouvrent donc pas ceux que l'on qualifie aujourd'hui de *volontaires*, mais qui renvoient aux actions accomplies hors de toute contrainte, comme par exemple les mouvements naturels ou ceux guidés par le désir. Aristote range parmi ces mouvements *accomplis de plein gré*, plutôt que *volontaires*, les mouvements des animaux, soit ceux qui s'accomplissent mécaniquement et nécessairement si rien ne vient les contrarier, comme dans le cas des mouvements accomplis malgré soi, sous la contrainte. On trouvera de bonnes indications sur ces points dans R.A. Gauthier et J.Y. Jolif, *op. cit.*, pp. 168-212 ; P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, P.U.F., Paris, 1963, 2^e ed. 1976, pp. 106-152 ; J.P. Vernant, *Ebauches de la volonté dans la tragédie grecque*, repris dans *Mythe et tragédie en Grèce ancienne* (en coll. avec P. Vidal-Naquet), Maspéro, Paris, 1981, pp. 41-74.

(6) Trad. E. Chambry, Les Belles Lettres, Paris, 1970.

(7) Cf. *Emile*, Livre III, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 267, ou *O.C.*, IV, Bibl. de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1969, p. 484.

(8) Trad. L. Robin, Bibl. de la Pléiade, N.R.F., Paris, 1942.

(9) Sur les Scythes et leur néfaste *jeunesse* aux yeux des Grecs, on se reportera à F. Hartog, *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Gallimard, Paris, 1980.

(10) Cf. M. Nancy, *Enseignement et dialectique dans le Ménon*, *Revue Internationale de Philosophie*, 90, 1969, Fasc. 4 ; P. Parlebas, *Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate*, *Revue Française de Pédagogie*, 51, avril-juin 1980.

(11) Cf. *Entretiens*, II, XXIV, dans *Les Stoïciens*, Bibl. de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1962.

(12) *Vies et opinions des philosophes*, VII, 21 et 23, trad. E. Bréhier, *op. cit.*

(13) Cf. Marrou, *op. cit.*, p. 18.

(14) *Ibid.*

(15) Cf. *Lois*, VII, 819a ; *Lettre VII*, 341b-344d ; *Second Alcibiade*, 147a ; *Les Rivaux* ; ces deux derniers dialogues, quelqu'apocryphes, montrent bien contre quoi combattait l'Académie : la *polymathie* semble-t-il défendue par le Lycée aristotélicien quand il arguait qu'un savoir total et érudit ne contredisait en rien l'activité philosophique, mais multipliait au contraire les voies d'accès au réel et favorisait l'accomplissement intellectuel. On lira sur ce point le très érudit et très convaincant article de J. Bertier, *De l'Éducation*, dans *Aristote. Cinq œuvres perdues*, P.U.F., Paris, 1968, pp. 141-160.

(16) Cf. *Pol.*, I, 1, 1252a7-16 ; 3, 1253b1-20 ; 5, 1254b2-10 ; 7, 1255a15-40 ; 12 et 13 ; II, 1-6 pour une critique en règle de la *République* et des *Lois* ; III, 6 ; 9, pour la critique des conceptions militaires et économiques de la cité.

(17) Cf., Diogène Laërce, *Vies et opinions des philosophes*, V, 18-20.

(18) Cf. *Premiers Analytiques*, I, 1, 24a21-b12 ; *Seconds Anal.*, I, 11, 77a31-35 ; *Réfutations Sophistiques*, 10, 170a34-171b2 ; 11.

L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE PAR LE PETIT ENFANT : ST-AUGUSTIN ET WITTGENSTEIN DEVANT UN CAS DE DRESSAGE LINGUISTIQUE

★

Peut-on apprendre par le langage ? Telle est la question que nous nous proposons ici d'examiner.

On connaît la leçon énigmatique du **Cratyle** de Platon : que la connaissance des noms ne délivre pas celle des choses contrairement à ce qu'affirme Cratyle (435a) (1) et qu'en conséquence il faut préférer à la recherche des choses par les noms, la recherche des choses en partant d'elles-mêmes (439b) (2).

Apprendre et rechercher les choses elles-mêmes, c'est ce à quoi s'appliquera la philosophie jusqu'à Heidegger. Heidegger s'en inspire encore pour affirmer contre l'illusion d'une philosophie du langage la nécessité de se reporter aux *choses elles-mêmes* (3), fidèle en cela à l'injonction husserlienne des **Recherches Logiques II**.

La critique de la capacité sémantique des signes du langage étayée sur l'asthénie qui caractérise les instruments verbaux d'expression que le langage met à notre disposition, libère la seule voie qui puisse conduire à la connaissance.

Dans cette tradition qu'on peut qualifier rapidement d'idéaliste, une philosophie se détache qui, marquée entre autres par l'héritage de cette conception anti-cratylienne des noms, s'est attachée à thématiser, non pas le langage, mais son impuissance à nous révéler les choses-mêmes. C'est celle de St-Augustin.

Cependant, elle a ceci de particulier, et même à première vue de paradoxal, que les arguments par lesquels elle tend à prouver que les signes sont incapables de nous faire connaître les choses, instruisent une véritable **sémiologie** où la dévaluation des signes tourne finalement à leur bénéfice. Tel est le renversement qui s'opère en effet, à partir de la fameuse *doctrine du Maître Intérieur* exposée dans ce dialogue sur l'impossibilité du dialogue qu'est le **De Magistro** (5).

Le langage ne sert pas à connaître, démontre St Augustin dans le **De Magistro**. Rappelons brièvement l'argument :

Quand les mots sont proférés, soit nous les connaissons déjà, alors nous ne les apprenons pas, soit nous ne les connaissons pas, alors ils ne nous évoquent rien qui puisse nous instruire sur les choses-mêmes (*res ipsae*).

Les signes se voient ici confisquer leur fonction sémantique. Cette confiscation inspiré toutefois une analyse qui, tout négative qu'elle soit, contribue bel et bien à produire un discours sur la nature-signe des mots institués en vue de la communication.

La dénégation devient dès lors le mode privilégié sur lequel se construit une *sémiologie*, dans la mesure où le déni engendre à sa façon un travail du signe dont le texte augustinien livre les fruits au lecteur contemporain. Comme le dit Sextus Empiricus : *Les raisons que l'on apporte contre les signes signifient quelque chose ou ne signifient rien. Si elles ne signifient rien, comment ébranleraient-elles l'existence du signe ? Si elles signifient quelque chose, il y a un signe* (6).

C'est ce travail spécifique du signe à travers la stratégie augustinienne de la contestation de sa valeur sémantique que je veux ici mettre en relief en m'appuyant sur le cas précis, examiné par St Augustin, de l'apprentissage du langage par le petit enfant.

On oppose généralement le passage des **Confessions** I, 8, où St-Augustin étudie ce cas, avec celui du **De Magistro** où il expose la thèse du Maître Intérieur.

Comment en effet concilier la théorie qu'en apprenant les signes, le petit enfant apprend les choses, avec celle en vertu de laquelle le langage ne sert pas à connaître ?

La situation de l'apprentissage par le petit enfant diffère en effet de celle du dialogue entre le maître et l'élève. En particulier la médiation divine qui articule le dialogue fait encore défaut au stade de l'apprentissage du langage.

Je vais cependant m'efforcer de montrer, à l'encontre-d'interprétations qui soulignent la disparité entre ces textes, que la leçon des **Confessions** renforce ce que j'ai appelé la stratégie augustinienne de la contestation de la capacité sémantique des noms, dans le sens d'une sémiologie originale.

Le nerf de ma démonstration est l'argument suivant :

Les leçons respectives de ces textes ne semblent se contredire que si l'on adopte le point de vue en vertu duquel St-Augustin lie les noms aux choses par un rapport associatif de dénomination.

L'examen critique de la référence que fait Wittgenstein à St Augustin en vue de dépasser une approche qui, dit-il, comme St Augustin confond l'acte de signifier avec l'acte de nommer (une entité ou un état de choses extra-linguistique) va me servir de pierre de touche. C'est l'attribution à St-Augustin d'une thèse dénominative qui rend impossible l'accord des textes des **Confessions** et du **De Magistro**. Je vais montrer que la vision augustinienne, dans les **Confessions**, de ce que c'est qu'apprendre l'usage des signes est beaucoup plus proche d'une conception comme celle que développent les **Investigations Philosophiques** à son encontre, que Wittgenstein ne le pensait.

La raison principale de cette affinité qui il est vrai peut échapper au lecteur de Wittgenstein mais que le lecteur de St Augustin ne devrait pas méconnaître, tient à ce qu'il faut entendre ici par apprentissage et qui est selon moi, commun à St Augustin et à Wittgenstein, chose que Wittgenstein se garde bien de reconnaître : tous deux centrent leur attention sur l'apprentissage de la signification. La chose est claire chez Wittgenstein. Reste évidemment à établir que chez St Augustin la question de l'apprentissage du langage par le petit enfant non seulement recoupe, mais contribue à clarifier celle de l'apprentissage de la signification qui est au cœur de la démarche de Wittgenstein et de la sémantique contemporaine en général.

APPRENDRE À SIGNIFIER CHEZ ST AUGUSTIN

De Magistro

L'argument de la *commémoration* est ce qui, chez St Augustin, permet de faire l'économie des signes dans l'enseignement. Les signes ne renvoient donc à rien, tandis que la fonction de rappel pourvoit ici à la fonction sémantique des moyens par lesquels le maître cherche à transmettre un enseignement. Le rappel s'opère à travers l'interrogation de l'élève comme il s'opère, à un niveau intérieur, à travers la prière. C'est dire que le rapport d'interrogation qui lie le maître et l'élève, et dont celui qui s'instaure avec Dieu dans la prière silencieuse est comme le paradigme intérieur, assure à lui seul la fonction commémorative que les signes sont incapables de produire. La *commemoratio* permet ainsi de résoudre un problème face auquel les signes demeurent impuissants : celui de l'*impénétrabilité des consciences*. S'opérant de l'intérieur, en provenance de la parole divine dont nous sommes les auditeurs dans l'intimité de notre âme, elle rend possible la venue à l'esprit (in mentem) des choses-mêmes (res ipsae) que les signes ne parviennent pas à nous livrer.

Les signes s'échangent bien quand nous communiquons, mais ils n'ouvrent pas les consciences les unes aux autres, et celles-ci demeurent comme murées dans leur solitude. Il faut la *commemoratio* pour qu'en elles mutuellement pénètre l'enseignement divin grâce auquel s'*entre-comprendre* devient alors possible.

Apprendre est ce processus d'ouverture au verbe divin qui, situé entre la connaissance et les signes, développé tout en l'actualisant la fonction de rappel qui revient à ces modes privilégiés de mise en rapport que sont l'interrogation et la prière. C'est dire que le régime dialogal absorbe la fonction sémantique retirée aux signes.

Certains s'accordent à reconnaître dans ce thème de la *commemoratio* l'héritage de la réminiscence platonicienne (7). Quoiqu'il en soit, il est dans la logique de la *commemoratio* qu'elle assure aussi la liaison par laquelle le dialogue historique avec les précurseurs peut s'instaurer. On incorpore alors dans la fonction sémantique du rappel cet autre forme de rappel qui définit l'héritage acquis par la fréquentation intime des auteurs anciens, pour déclarer en toute rigueur qu'il n'y a pas jusqu'à cette fréquentation des sources qui ne soit pas une espèce particulière de commémoration.

Il s'agit ici en quelque sorte de remonter, de maître en maître, la chaîne qui conduit de la prédication extérieure à l'Auteur-Suprême de l'intellection tant il est vrai que comprendre est premier par rapport à entendre.

La priorité du comprendre se mesure à la place éminente de l'auteur du verbum divin au sommet de la relation intersubjective entre consciences. Signifier réclame alors trois pôles : le maître, l'élève et Dieu. Sans cette triangulation, le rappel ne saurait s'effectuer ni se transmettre.

Le rappel n'est en effet possible que moyennant la puissance, si je puis dire, réverbérante des mots. Cette puissance ou *vis* (8) décrit l'efficace du langage sur l'auditeur, grâce à laquelle se répercute le verbum comme effet reçu de Dieu avant d'être retransmis à l'oreille. Le verbe en Dieu vibre en nous. A nous de l'entendre, en opérant ce retour sur soi que recommande St Augustin et dont l'enfant est précisément jugé incapable (9).

La doctrine de la présence de Dieu dans l'âme : *Nous parlons mais c'est Dieu qui instruit : nous parlons, mais c'est Dieu qui enseigne* (Sermo 153 l.1) place la vérité au-dessus des signes (10). L'antinomie de l'*impénétrabilité des âmes et de la communicabilité* (J. Pépin) (Cf. 7 ci-dessus), se voit alors résolue par le schème de l'intériorité qui subordonne la prédication extérieure à l'écoute intérieure de Dieu dont la parole a élu domicile en notre âme (11).

C'est pourquoi la prière en laquelle se prolonge l'interrogation, s'offre comme l'unique moyen pour accéder à l'intérieur du verbum divin. Mais si la prière, dit St Augustin, est autre chose et plus que les mots, en ce qu'elle n'exige pas d'être proferée à haute voix et n'a nul besoin de *mōts qui résonnent* (Sonantibus verbis) pourquoi Dieu a-t-il enseigné les mots pour enseigner la prière à ses disciples ?

L'objection contenue dans la question que St Augustin pose ici à son fils Adéodat, tombe presque aussitôt. La réponse du fils contient en effet la solution de l'énigme : *Car ce ne sont pas les mots, mais les choses-mêmes qu'il (Dieu) a enseignées par les mots* tout en attribuant aux mots la vertu de diriger l'attention des disciples sur *a quo et quid esset orandum* (12). La réponse d'Adéodat révèle donc ici sa bonne compréhension : *Recte intellegis* et par là le juste emploi qui est fait en ce dialogue des mots par le biais de l'interrogation.

Elle dit et atteste la valeur vécue de l'écoute intérieure. St Augustin en relevant par l'expression de l'attention tournée vers soi *animadvertere* les mots d'Adéodat *se ipsi commonefacere* à propos de la prière, inscrit l'énoncé du thème dans la disposition correspondante d'Adéodat, laquelle consiste à *nos intus apud animum loqui* (parler intérieurement en notre âme), seule condition pour *ipsa verba cogitare* (penser les mots-mêmes). Cet extrait du dialogue entre St Augustin et son fils suffit à exprimer deux points importants à nos yeux :

(1) La réponse produit le symptôme de la bonne ou droite compréhension, si (2) elle manifeste d'elle-même le *retour sur soi* dont dépend le *bene intellegis* requis pour apprendre par l'interrogation.

Le *retour sur soi* accomplit le processus qui, ramené à la source, permet de se rapporter aux mots pour en recueillir cette fois la résonance divine et non plus de vains bruits : il devient dès lors possible de *méditer les mots-mêmes* d'où la formule *ipsa verba cogitare*. Cet *ipsa verba cogitare* est précisément ce dont le dialogue ici nous offre l'exemple.

La preuve par le dire retourne la leçon négative de l'impossibilité d'enseigner par les mots. *Intellego ac sequor* ponctue Adéodat en signe d'accord *inter nos*, accentuant par ces mots combien l'interrogation témoigne de la fonction commémorative dont il est question dans l'argumentation. Le cas est celui qu'invoque St Augustin pour la marche. Il en est de l'acte de parler comme celui de marcher. La preuve s'administre sans passer par les signes, comme l'illustre l'exemple suggestif de l'oiseleur (10.32).

Il suffira à celui qui possède une *bonne intelligence* de la chose d'observer quelqu'un marcher pour connaître entièrement en quoi consiste la marche, c'est-à-dire la *chose-même* (Cf. *De Magistro* 3-6). Dans le cas du langage où les mots *font acte*, la fonction-signe cède le pas à la révélation de la *chose-même* du « parler ». Le processus ostensif libère l'accès de la vérité en chassant, des mots, ce qui fait obstruction à leur valeur d'acte. Tel est l'apprendre pour St Augustin.

Il n'y a pas d'autre moyen de montrer à quelqu'un qui m'interroge pour savoir ce que c'est que parler (quid sit loqui), que de parler : *en effet, quoique je dise pour lui enseigner, il est nécessaire que je parle ; et de ce fait, je vais lui enseigner tranquillement jusqu'à lui rendre clair ce qu'il veut, sans m'écarter de la chose-même qu'il veut qu'on lui montre et sans chercher, pour la montrer, des signes hors de cette chose-même* (ibid 3-6).

Ce que J. Lacan résume en disant : *toute parole est déjà, comme telle, un enseigner* (13). Deux thèses s'affrontent donc :

1. Le langage n'a pas été institué pour enseigner. Il faut comprendre pour apprendre par le langage,

2. Parler est enseigner.

Mais leur affrontement se résout dans le renversement qu'engendre le besoin de démontrer la première. La seconde invite à méditer les *verba ipsa* utilisés pour aider à comprendre l'insuffisance des signes. Le verbe sort grandi de son effacement de signe dans le mot. Dire le rappel est bien le commémorer. Le niveau de l'argument se transforme en moment effectif, celui où le rappel s'actualise. C'est l'expérience *pragmatique* du langage, lorsque celui-ci vient paradoxalement occuper la place de la *chose-même* qu'une bonne écoute peut livrer en résonance. Résonance perceptible quand les mots ont déposé l'habit sonore. *Ostendere* : l'ostension place le langage à proximité du *verbum divinum*, quand parler devient un *doigt tendu* (*digito ostendere*), car alors démonstration est faite, sans signes, de ce que parler veut dire (14).

Le *modus operandi* de la commémoration se découvre à même les mots, de sorte que c'est dorénavant le *signe qui s'apprend à l'aide de la chose connue, plutôt que la chose à l'aide du signe émis* (10-33).

L'argumentation doublée de l'épreuve commémorative arrive, par les renversements mentionnés plus haut, à mettre finalement les signes en position d'objets à acquérir par apprentissage.

La boucle ici se referme sur les instruments que Dieu a bien dû dispenser à ses disciples pour qu'ils le prient.

Confessions 1,8 : Les mots : interprètes des volontés

L'apprentissage des signés est maintenant le point que nous allons examiner, en le replaçant dans le cadre d'une théorie sur la vanité sémantique des signes.

Le **De Magistro** enseigne en le disant (cf. note 14 ci-dessus) que le langage n'enseigne pas les choses. La preuve s'incarne in *sonantibus verbis* dont l'acquisition, je le rappelle, semble entrer en contradiction avec la leçon du «Maître intérieur». P. Kretzman (15) est de ceux qui opposent le texte des **Confessions 1,8** à la démonstration du **De Magistro** sous prétexte que le premier tend à conclure qu'en apprenant les signes, on apprend les choses, tandis que le second nie que cela soit possible.

Or, comme nous allons maintenant le voir, le passage des **Confessions 1,8** ne dit autre chose qu'en apparence seulement.

C'est en toute conformité avec le schème de l'intériorité que St Augustin rapporte comment, petit enfant (16), il acquit graduellement l'usage des mots (ou signes) pour exprimer, dit-il, ses **volontés** (c'est moi qui souligne car le mot revient fréquemment dans ces lignes), et non seulement les exprimer mais les imposer. Et si Dieu n'intervient pas dans l'apprentissage, comme il intervient pour médiatiser le dialogue maître-élève, il reste, dit St Augustin, que c'est en s'instruisant lui-même grâce à l'intelligence que Dieu a déposée initialement en lui, qu'il apprend à saisir à l'aide de sa mémoire *Prensabam memoria...* la correspondance des mots avec les choses, mais de quelles «choses» est-il ici véritablement question ?

En observant la façon dont les autres auteurs autour de lui parvenaient à dénommer ce qui, une fois compris, leur assurait la compréhension de leur entourage, St Augustin petit enfant retenait donc le lien appellatif que sanctionne le succès de la demande. La *chose* nommée (*res*) n'est donc ici qu'un relais dans un mouvement (*movere*) qui va du mot *appellare* à une satisfaction déterminée : *petendis, habendis, reiciendis, fugiendisve rebus* sont autant d'expressions qui évoquent les exigences et même les caprices de l'âme. L'acte désignatif lui-même procède d'une volonté (*vellent ostendere*). Le vouloir est donc partout, à tous les bouts de la chaîne appellative. Il détermine le mouvement dénommatif comme il en marque la fin. Quant à l'objet, il fait corps avec le vouloir au point que les mots révèlent non plus tellement la *res* que ce *velle* qui se découvre à la vue du jeune observateur (*aperiebatur*).

Certes l'expression *Ita verba (...) quarum rerum signa essent* semble évoquer une correspondance mot-chose. Mais le sens général du texte ne permet pas d'hésiter sur l'objet véritable du procès appellatif. Le vouloir est perpétuellement là pour médiatiser cette correspondance et la plier impérieusement au besoin pragmatique d'être compris. Les *res* dont il est question sont clairement les volontés (*voluntates*) dans ce qu'elles ont d'impérieux. C'est ce que laissent clairement entendre ces lignes : *Sic cum his, inter quos eram, voluntatum enuntiandarum signa communicavi...* : *C'est de cette façon que je communiquais les signes, interprètes de mes volontés...* ; ces mots nous invitent par conséquent à substituer aux «res» les *voluntates*.

La finalité est également claire : *ut voluntati pareretur*.

Le *velle ostendere* vise non pas tant l'acquisition abstraite d'une association nom-chose, que la détermination d'un mouvement vers la chose *ad aliquid movere*, dans le but de satisfaire une réclamation de l'âme. L'argument est le même que celui qui permet de montrer qu'en parlant on démontre ce que c'est que parler. L'enfant est attentif à l'effet pragmatique de la correspondance chose-nom et non à la désignation de la chose. Il importe peu ici de découvrir la chose-même. Ce qui compte est le mouvement en sa direction. Bref, le langage s'apprend par appétition et satisfaction de la demande.

L'apprentissage est bien en effet celui de la réalisation de ses volontés par le juste emploi des signes. Se faire comprendre est *vital* et le jeune apprenti observe avant tout comment prendre sa place dans la société des hommes (17).

RÉPONSES À DEUX OBJECTIONS

Mais, m'objectera-t-on, les **choses** qu'il s'agit d'apprendre à nommer ne sont pas les «*choses-mêmes*» que le dialogue médiatisé par le Maître Intérieur, aide à connaître.

Deuxième point, il ne s'agit pas dans les **Confessions** d'apprendre ce qu'est parler, mais **comment** parler.

Au premier point, je répondrais que la question de la **nature** des choses, choses désirées par l'enfant et dont il attend une satisfaction sensorielle ou affective, ou choses au sens de la vérité des choses-mêmes, n'affecte pas fondamentalement le statut de la conduite langagière, laquelle est structurellement la même dans l'initiation du petit enfant et dans la prière. En d'autres termes, la réverbération du verbe divin magnifie la satisfaction en la déplaçant vers Dieu. Mais dans les deux cas, il y a prière, attente désirante et récompensée.

Au deuxième point, je répondrais qu'il n'y a pas lieu de distinguer entre apprendre **ce que c'est que parler**, et **comment** parler.

La différence disparaît dès que l'on a compris qu'apprendre **ce que c'est que parler**, ce n'est rien d'autre qu'apprendre **comment** parler, ce qui se fait **en parlant**. Ainsi l'enfant comme l'élève du maître à un niveau supérieur d'appétition, n'apprend-il pas tant à nommer telles choses par tels signes correspondants, qu'à user des signes pour comprendre et être compris.

Autrement dit, *St Augustin ne pense pas que l'ostension en elle-même puisse apprendre au petit enfant la signification des mots. L'enfant doit encore «écouter les mots utilisés de façon répétée à la place qui leur revient dans différentes phrases»* (Inv. philos I) (18). Je renvoie ici à un passage du livre d'Anthony Kenny intitulé : **The legacy of Wittgenstein** (Ch. 2, p. 10-11 ; Blackwell, 1984, «The Ghost of the **Tractatus**»), qui s'attache à commenter ces lignes.

Cette répétition indique combien St Augustin, loin de souscrire au schéma de ce que G. Ryle (19) appelle la *légende intellectualiste*, en vertu duquel le *savoir comment* est précédé par un *savoir que*, rejoint une conception qui fait de la pratique le moyen d'apprendre le comment, *instruits que nous sommes*, dit Ryle, *par la critique et l'exemple, mais très souvent sans l'aide de leçons théoriques*. Prenons le jeu d'échecs (20).

Un enfant peut tout à fait apprendre à jouer, rien qu'en observant les mouvements d'autrui et en notant quels mouvements sont acceptés ou rejetés. Il peut, dit-il encore, s'initier à l'art de jouer correctement sans pouvoir pour autant formuler les règles du jeu qui déterminent les définitions de *correct* et d'*incorrect*. Tel est selon Ryle le *savoir-comment* par lequel commence l'apprentissage des règles d'un jeu comme celles, élémentaires, de la grammaire et de la logique. Pour revenir à la mention augustiniennne de la répétition notée par A. Kenny, on peut ajouter que nulle part St Augustin n'utilise l'expression *nomen* pour qualifier les mots du langage. La critique que Wittgenstein fait de St Augustin est donc à bien des égards imméritée. Elle complète en tous cas le tableau des infidélités commises par Wittgenstein à l'égard de ses sources. En attribuant à St Augustin le type de théorie qu'il entend critiquer chez Frege en particulier, à savoir celle de la *name-relation-theory*, il se révèle être un historien de la philosophie peu fiable.

Cependant mon objet n'est pas ici de pointer les erreurs interprétatives du philosophe autrichien, mais à travers la théorie qu'il attribue à tort à St Augustin pour en retracer les prolongements jusque chez Frege, de tirer la leçon de l'argument qui instruit la polémique, à savoir, dans le contexte des **Investigations**, une certaine forme de *dressage* (Ibid p. 42) ; car comme dit Ryle : *le dressage consiste à inculquer des répétitions* (*drill* = dressage). Simplement il s'agit ici d'un **dressage linguistique** où l'éducateur est la communauté de parole à laquelle j'appartiens.

LE DRESSAGE LINGUISTIQUE

Mon point est que c'est en effet une certaine forme de dressage qui permet d'apprendre la signification en usant des signes pour se faire comprendre.

Wittgenstein utilise une expression pour cela : *ab-richten* que le dictionnaire traduit bien par *dresser* et qui renvoie également à la technique de l'ajustage.

Ainsi au paragraphe 5 de la partie I, page 4é, il dit :

Un enfant utilise de pareilles formes primitives de langage quand il apprend à parler. Ici l'apprentissage du langage n'est pas l'explication, un «klar Sehen», mais le dressage ou application, ajustage.

Wittgenstein vient de suggérer un exemple pour illustrer ce qu'il croit être la thèse augustinienne de la signification : Imaginons un maçon «A» occupé à bâtir une maison avec l'aide d'un apprenti «B». «A» demande à «B» : passe-moi le bloc de pierre, la brique, la tuelle, la poutre... Bref les expressions, les *noms*, se présenteront dans leurs phrases, en fonction d'un besoin. B apportera les choses réclamées comme il a appris à les apporter, dès qu'il entendait proférer leur appellation. Wittgenstein voit dans cette espèce d'échange, un premier degré de communication, ce qu'il appelle un *langage primitif*. St Augustin, pense-t-il, attribue à la fonction du langage tout entier, des caractères qui ne conviennent qu'à cette forme dite *primitive* de communication. Cependant si la thèse augustinienne ne vaut pas y compris pour cette forme de langage, on peut encore la conserver, à condition d'en réviser le principe. En fait, non seulement la thèse n'a qu'une valeur restreinte, et il faut distinguer d'autres registres de communication, mais les cas de fonctionnement primitif des signes n'exemplifient pas une pure relation de dénomination des choses par les noms. Même la situation décrite par St Augustin dans les **Confessions**, dit Wittgenstein, montre finalement que l'apprentissage des signes est l'apprentissage de leur fonctionnement à l'aide de paradigmes verbaux, comme ceux dont usent la nourrice, la mère, et les adultes en général.

Wittgenstein propose pour cette raison de substituer à l'expression *apprentissage par définitions ostensives* (on pointe vers la chose, en lui accolant un nom) l'expression *apprentissage ostensif des mots*.

C'est cet apprentissage ostensif qui rend l'apprentissage de la signification par une sorte de «dressage» (Abrichtung).

Wittgenstein entend ainsi rendre compte du procès de la compréhension, en le libérant du schéma platonicien qui subordonne la compréhension à l'explication par la définition. Le *dressage* serait alors la clef de la capacité sémantique de l'usage, mais aussi le secret de l'acquisition des *jeux du langage*, façon de dire que le **dressage** fait mieux que l'idée platonicienne. Telle est la solution du paradoxe

formulé par Paul Kripke (21), à partir du paragraphe 201 des **Investigations** de Wittgenstein : *aucune action ne saurait être déterminée par une règle, parce que toute action peut être effectuée conformément à la règle.*

Parce que *obéir à une règle* n'est pas l'interpréter, mais pratiquer l'obéissance, il n'y a pas d'obéissance privée à une règle, c'est-à-dire dans son for intérieur.

C'est ainsi, dit encore Wittgenstein, que comprendre un langage veut dire maîtriser une technique. Nous voici donc à l'opposé de la thèse du Maître Intérieur.

On peut peut-être expliquer la différence entre Wittgenstein et St Augustin de la façon suivante et en tous cas autrement que Wittgenstein lui-même : ce qui les sépare n'est pas tant que l'un défend une thèse de la correspondance entre noms et choses, et l'autre une vision toute pragmatique de la signification, mais plutôt que *l'idée pragmatique*, présente chez tous les deux, de *l'apprentissage ostensif* (de l'usage signifiant des signes) renvoie à *deux principes différents* : celui de la révéberation du verbe divin, qui postule une pensée privée, et celui d'une action de la règle par le dressage. Cependant que l'apprentissage ostensif puisse être démontré à partir de la doctrine du maître intérieur montre :

1. qu'il n'y a aucune incompatibilité de principe entre un schéma pragmatique de la compréhension et la thèse d'une pensée privée, disons le *mythe de l'intériorité*.

2. que la thèse wittgensteinienne de l'apprentissage ostensif par répétition et dressage linguistique est peut-être plus marquée par **l'absence d'une théorie de la voix que par la critique de l'intériorité.**

Antonia Soulez

NOTES

(1) Trad. Budé (par L. Méridier) : *telle est je crois ta pensée quand tu dis que celui qui connaît les noms connaît aussi les choses* (Socrate à Cratyle).

(2) Trad. Budé : *(qu')il faut et apprendre et rechercher les choses en partant d'elles-mêmes bien plutôt que des noms.*

(3) Paragraphe 166, **L'Être et le Temps** (Gallimard).

(4) *A travers le mot, le symbolisme de la langue. Husserl tente de saisir l'idéalité logique de la signification*, R. Verdéal, *Sémiotique de Husserl : logique des signes*, **Et.philos.** (oct.-déc. 1973).

(5) Cf. Oeuvres de St Augustin. Dialogues philosophiques, III, Desclée de Brouwer, 1976, 3ème éd., introd. et trad. et notes par Goulven Madec. Le dialogue est ici entre St Augustin et son fils et disciple Adéodat.

(6) **Esquisses Pyrrhoniennes**, chap. X des *Signes*.

(7) Là-dessus cf. les réserves de J. Pépin, *Le problème de la communication des consciences chez Plotin et St Augustin*, *Revue de Métaphysique et de Morale* (55, 1950) et sa note complémentaire dans le numéro suivant (56, 1951).

(8) Cf. ch. VII, **Principia Dialecticae**.

(9) Cf. le **De Trinitate**.

(10) Cf. là-dessus *De locutionis Significatione* de J. Lacan, **Le Séminaire**, Livre I, XX, p. 271 en particulier p. 284 et suiv. (23 juin 1954).

(11) Cf. la définition de l'*homo interior*, **De Magistro**, I,2.

(12) *Sur celui qu'ils devaient prier et sur ce que devait être l'objet de leur prière* (trad. G. Madec).

(13) Cf. p. 275, op. cit. n° (10) ci-dessus.

(14) C'est l'idée que renferme le jeu de mots *dicere-discere*.

(15) Cf. son article *Semantics* in **Encyclopaedia of Philosophy** (Edwards).

(16) St Augustin enfant semble donc bien avoir été capable d'opérer ou d'au moins esquisser ce *retour sur soi* dont l'enfant est dit incapable d'après le **De Trinitate**.

(17) Cf. les lignes 27-31 de ce passage, **op.cit.**

(18) Où Wittgenstein vise, à travers St Augustin, une théorie à ses yeux simpliste et partielle (qui ne vaut que pour une forme de langage très primitive) selon laquelle signifier revient à nommer la chose. Cf. en particulier sa discussion du passage (cité) par St Augustin in **Philosophische Untersuchungen** (trad. fse. Gallimard 1972).

(19) Cf. G. Ryle, chapitre *Savoir-Comment et Savoir-que*, dans **The Concept of Mind** (trad. par F. Jacques : **La notion d'Esprit** chez Payot, 1978, chap. II). L'anglais dit «Knowing-how» et «Knowing-that».

(20) A propos de l'apprentissage du jeu d'échecs, **op.cit.** pp. 40-41, St Augustin dit de même (L. 6 à 8) que l'acquisition du langage n'est pas le fruit d'un ordre méthodique enseigné par les grandes personnes.

(21) **On Rules and Private Language**, Blockwell 1982, ch. 2 p. 7

LES DEUX SOURCES DE LA MORALE ET DE LA RELIGION

De cette double origine de la morale les éducateurs n'ont peut-être pas tous la vision complète, mais ils en aperçoivent quelque chose dès qu'ils veulent réellement inculquer la morale à leurs élèves, et non pas seulement leur en parler. Nous ne nions pas l'utilité, la nécessité même d'un enseignement moral qui s'adresse à la pure raison, qui définisse les devoirs et les rattache à un principe dont il suit, dans le détail, les diverses applications. C'est sur le plan de l'intelligence, et sur celui-là seulement, que la discussion est possible, et il n'y a pas de moralité complète sans réflexion, analyse, discussion avec les autres comme avec soi-même. Mais si un enseignement qui s'adresse à l'intelligence est indispensable pour donner au sens moral de l'assurance et de la délicatesse, s'il nous rend pleinement capables de réaliser notre intention là où notre intention est bonne, encore faut-il qu'il y ait d'abord intention, et l'intention marque une direction de la volonté autant et plus que de l'intelligence. Comment aura-t-on prise sur la volonté ? Deux voies s'ouvrent à l'éducateur. L'une est celle du dressage, le mot étant pris dans son sens le plus élevé ; l'autre est celle de la mysticité, le terme ayant au contraire ici sa signification la plus modeste. Par la première méthode on inculque une morale faite d'habitudes impersonnelles ; par la seconde on obtient l'imitation d'une personne, et même une union spirituelle, une coïncidence plus ou moins complète avec elle. Le dressage originel, celui qui avait été voulu par la nature, consistait dans l'adoption des habitudes du groupe ; il était automatique ; il se faisait de lui-même là où l'individu se sentait à moitié confondu avec la collectivité. A mesure que la société se différenciait par l'effet d'une division du travail, elle déléguait aux groupements ainsi constitués à l'intérieur d'elle la tâche de dresser l'individu, de le mettre en harmonie avec eux et par là avec elle ; mais il s'agissait toujours d'un système d'habitudes contractées au profit seulement de la société. Qu'une moralité de ce genre suffise à la rigueur, si elle est complète, cela n'est pas douteux. Ainsi, l'homme strictement inséré dans le cadre de son métier ou de sa profession, qui serait tout entier à son labeur quotidien, qui organiserait sa vie de manière à fournir la plus grande quantité et la meilleure qualité possible de travail, s'acquitterait généralement *ipso facto* de beaucoup d'autres obligations. La discipline aurait fait de lui un honnête homme. Telle est la première méthode ; elle opère de l'impersonnel. L'autre la complètera au besoin ; elle pourra même la remplacer. Nous n'hésitons pas à l'appeler religieuse, et même mystique . mais il faut s'entendre sur le sens des mots. On se plaît à dire que la religion est l'auxiliaire de la morale, en ce qu'elle fait craindre ou espérer des peines ou des récompenses. On a peut-être raison, mais on devrait ajouter que, de ce côté, la religion ne fait guère autre chose que promettre une extension et un redressement de la justice humaine par la justice divine : aux sanctions établies par la société, et dont le jeu est si imparfait, elle en superpose d'autres, infiniment plus hautes, qui doivent nous être appliquées dans la cité de Dieu quand nous aurons quitté celle des hommes ; toutefois, c'est sur le plan de la cité humaine qu'on se maintient ainsi ; on fait intervenir la religion, sans doute, mais non pas dans ce qu'elle a de plus spécifiquement religieux ; si haut qu'on s'élève, on envisage encore l'éducation morale comme un dressage, et la moralité comme une discipline ; c'est à la première des deux méthodes qu'on s'attache encore, on ne s'est pas transporté à la seconde.

Henri Bergson,
Oeuvres P.U.F., Paris 1970, pp. 1057-8

**«LE DRESSAGE, LE MOT ÉTANT PRIS DANS SON SENS
LE PLUS ÉLEVÉ (...)
LA MYSTICITÉ, LE TERME AYANT SA SIGNIFICATION
LA PLUS MODESTE...»**



Une première raison, directement issue de l'actualité m'a amené à proposer la lecture de cet extrait des **Deux Sources**. Il y est question, en effet, de l'*enseignement* de la morale. Les récentes circulaires ministérielles amènent à rouvrir ce dossier que l'on pouvait croire clos. On nous objectera peut-être que les nouvelles circulaires portent sur l'**éducation civique** (1). C'est ici qu'un détour par la III^e République peut se révéler éclairant. J. Ferry distinguait l'éducation **morale** et l'**instruction** civique (2). La morale ne pouvait, en effet, faire l'objet d'une instruction puisqu'il aurait fallu la définir (3). En revanche l'instruction civique pouvait bien être une instruction, puisque l'on pouvait montrer la cohérence des lois positives de la République. Mais on n'échappait pas alors au risque de relativisme ; la loi risquait d'apparaître à l'élève comme une convention cohérente, certes, mais suspendue à un principe non-contraignant par lui-même. On avait donc d'un côté une morale contraignante mais non explicitée dans ses fondements, et, de l'autre, une instruction explicite mais non contraignante. Certains auteurs comme Léopold Mabileau avait bien perçu la difficulté. Indirectement les **Deux Sources** veulent la résoudre. Bergson prend position pour un enseignement explicite de la morale (l'instruction civique n'est pas son problème) mais il sait parfaitement que la cohérence n'est jamais en elle-même contraignante : la critique de l'intellectualisme est une thèse cardinale des **Deux Sources**. Il faut donc faire appel à autre chose, en l'occurrence à une **force** ou plus exactement à deux forces la *pression* et l'*aspiration*.

Le dressage est du côté de la *pression*, parce qu'il est une *inculcation* (cf. texte reproduit). Mais on aurait tort de croire que l'inculcation est purement externe. Sans quelque chose de la société **en nous**, la société n'aurait aucune prise **sur** nous (4). C'est par là que le concept bergsonien de dressage diffère de celui de Kant... La lettre du texte de Kant suggère que le dressage est quelque chose qui concerne la superficie, voire même quelque chose de plaqué comme un vêtement qui n'atteindrait pas l'intériorité (5). Il n'en va pas de même chez Bergson : l'instance de la répression est interne (6). C'est ce qui explique que pour Bergson la soumission à l'obligation n'est pas l'autonomie raisonnable qu'elle est pour Kant, mais au contraire ce par quoi l'individu *fait corps* avec la société (7). Pour que l'individu devienne une personne, il faut autre chose : un appel, le désir d'imiter quelqu'un.

Considérons maintenant les qualificatifs : le dressage *dans son sens le plus élevé*, la mysticité *dans sa signification la plus modeste*. Tout se passe comme si Bergson voulait réduire l'écart pour mieux assurer la différence. Il s'agit là d'une démarche inhabituelle chez lui. Pour établir la différence Bergson tend en général à la montrer sous sa forme la plus pure et s'orientant vers la divergence maximale (8). Tel n'est pas le cas ici. On en comprend aisément la raison. S'il y a une forme élevée du dressage, il y en a aussi des formes nettement moins élevées. Bergson ne cher-

che nullement à dissimuler que la *férocité* ou au minimum l'absence de pitié reste le moyen le plus ordinaire d'obtenir la soumission (**ratio prima** et non **ultima**, comme toute une tradition éthique voudrait le croire) (9). On relèvera d'ailleurs que Bergson parle de la férocité dans son texte juste après avoir critiqué Nietzsche (10). L'enchaînement des paragraphes n'est certainement pas fortuit. Les Assyriens, puisque c'est à eux que pense Bergson, nous donnent bien le modèle d'une *culture* baignant dans la cruauté. Mais on ne peut pas parler ici de morale ni d'éducation, car nous sommes trop près de la destruction. L'éducation commence avec le *système d'habitudes* (cf. texte reproduit). **Le système d'habitudes ne concerne d'ailleurs pas uniquement la conduite.** Bergson parle également des *habitudes intellectuelles*. La *concentration* (11) ou l'*effort intellectuel* viennent du passage d'une habitude intellectuelle à une habitude nouvelle. Le concept de «schéma dynamique» a pour fonction de montrer comment la nouvelle habitude va former un ensemble avec les anciennes (12). La notion d'habitude est donc commune à l'instruction et à la morale.

C'est cette communauté qui nous permet d'interpréter les récentes directives ministérielles comme un *retour du dressage dans le champ de l'éducation*. Il s'agit d'une interprétation, bien entendu. Aucun responsable du *système éducatif* n'a déclaré que l'on allait désormais dresser les enfants. Ce ne serait pas souhaitable, compte tenu du passé chargé de la notion sur le plan politique (13) mais aussi sur le plan philosophique (14). L'usage des mots n'est pas le même en philosophie et dans le langage politique, mais il n'y a aucune raison d'abandonner un mot en **philosophie** si celui-ci permet de clarifier les idées. L'intérêt de la référence à Bergson vient de ce qu'elle permet également de faire la critique de l'interprétation que nous proposons. Bergson ne croit pas aux phénomènes de *retour*, tout simplement parce que ce qui fait retour n'a jamais cessé d'exister (15). De fait, on a toujours continué à *dresser* au sens précis où nous l'entendons ici dans certaines filières de l'enseignement, publiques ou privées ; la préparation au concours ne se fait pas autrement. Ce qui est *nouveau*, c'est que la part du dressage est à *nouveau* reconnue après avoir été occultée pour des raisons qui ne sont peut-être pas innocentes socialement (16).

Des remarques symétriques peuvent être faites à propos de la *mysticité* (*dans sa signification la plus modeste*). Bergson tend à rabaisser la notion ; on serait presque tenté de dire : pour la *démystifier*. Il n'est pas nécessaire d'aller chercher le mystique de prime abord du côté du Très Haut ou de l'infigurable, bien que le mystique y conduise. On voit bien que Bergson a écrit son texte d'une manière telle qu'il puisse donner à penser, même à ceux pour qui Dieu n'est pas un existant.

C'est en ce point que la confrontation avec Freud devient possible. Cette confrontation est éclairante à la fois du point théorique et du point de vue de l'actualité (puisque *tout le monde*, plus ou moins, parle *freudien* ou croit parler *freudien*, tout particulièrement dans le champ de l'éducation). *Etre comme*, voilà qui ne peut manquer d'intéresser ceux que la psychanalyse intéresse. Bien qu'on les ait parfois utilisées l'une contre l'autre, et justement en raison de cela, l'énergétique bergsonienne et l'énergétique freudienne sont confrontables. Les termes *pression* et *aspiration* (chez Bergson) doivent quelque chose à leur origine thermodynamique. S'il y

a deux sources c'est qu'il y a, comme dans une machine, la source *chaude* et la source *froide* (17). Aussi prolongeant la lecture esquissée par J. Lacan en 1938 (18) des **Deux Sources** je tenterai une traduction de l'idiome bergsonien dans l'idiome freudien. Nous parlerons ainsi de sur-moi et d'idéal du moi. Au sur-moi correspond le côté impersonnel de la morale, à l'idéal du moi le désir *d'être comme*. Il y a bien *deux aspects* : l'impersonnel de la loi et le père comme support d'identification. La mysticité devient alors l'une des faces de la sublimation. Ainsi la description de Bergson est-elle maintenue bien qu'on en puisse voir l'articulation autrement, compte tenu du *double visage* de l'idéal du moi dont parle Freud (19). Elle présente l'avantage d'éclairer indirectement, si on la comprend ainsi, d'autres questions théoriques, comme par exemple le lien de l'habitus et du symbolique. En comprenant le *tout de l'obligation* comme un ensemble d'habitudes nécessaire dans sa forme mais contingent dans le détail des habitudes (20), Bergson met l'accent sur le fait que l'inculcation doit *faire système*, bien que ce qui l'amène à faire système ne soit pas de l'ordre de la cohérence logique. Corrélativement il est possible de comprendre l'échec scolaire moins comme un problème d'apprentissage de telle ou telle *compétence* déterminée vérifiable dans des *performances* mais comme un trouble qui s'origine dans la **possibilité** même de *faire système* et par conséquent comme un trouble dans le rapport de l'enfant à la loi. L'appel à l'attention (désormais revalorisée au détriment de l'éveil plus *spontané* (21) ne pourra masquer très longtemps un trouble à ce niveau. Ou, pour le dire autrement, l'exercice est nécessaire, c'est de la charlatanerie de le nier, mais l'exercice ne peut pas compenser très longtemps le trouble du rapport de l'enfant au symbolique. Ce serait la première mise en garde à faire à propos du *retour à du dressage dans le champ de l'éducation*.

On peut en faire deux autres, concernant les limites de l'éducation centrées sur l'instruction. Fondamentalement le désir est inéducable, c'est une thèse freudienne bien connue. Bergson la partage également (cf. ce qu'il dit de la magie, laquelle obéit à *une logique du désir* : pour peu que l'attention à la science se laisse un moment distraire, aussitôt la magie fait irruption dans notre société civilisée, comme profite du plus léger sommeil, pour se satisfaire dans un rêve, le désir réprimé pendant la veille (22)). Pour que l'éducation produise une véritable transformation de l'individu, il faudrait qu'elle fasse appel à la sublimation plus qu'à la répression et au dressage qui en est le prolongement. Précisément, dira-t-on, il faut faire appel à des idéaux élevés et les proposer aux jeunes élèves. Mais ici Freud introduit une distinction qui a son importance : Freud distingue dans la formation de l'idéal du moi, l'*idéalisation* et la *sublimation* et il précise que l'idéalisation ne fournit pas les **moyens** (énergétiques) de la sublimation. Même, la névrose est très exactement située dans cet écart de l'idéalisation et de la sublimation. Nous retrouvons une distinction analogue chez Bergson. La *cité de Dieu*, située du côté de la religion close (cf. fin du passage reproduit) reste dans le champ du dressage. On est alors simplement dans l'ordre de la compensation ou du *redressement*, mais on n'a produit par là aucune **transformation** de l'individu. On a plutôt cultivé en lui les stratégies de la mauvaise foi ou de la *duperie* réciproque (celles qui sont décrites au début des **Deux Sources**). Mais peut-être n'est-ce point ce que l'on cherche, mais plutôt le resserrement de la discipline collective devant l'ennemi (23) ou plus prosaïquement devant le concurrent commercial. La solidarité (24) est une notion ambiguë : il y rentre à la fois un souci de justice sociale et la volonté de *faire corps*, redisons-le.

La solidarité peut fort bien être une sorte d'apprentissage de l'égoïsme collectif. Peut-être même faut-il qu'elle le soit, s'il est vrai que notre solidité tient dans notre solidarité (25).

Quant à la sublimation, il ne faut pas trop se promettre de ce côté là non plus : Elle ne laisse pas programmer, ni même expliquer, **stricto sensu**. Il ne faudrait pas, paradoxalement, l'*idéatiser* non plus. J.-Cl. Milner mettait en cause récemment dans son pamphlet (26) le progressisme pédagogique chrétien. On peut se demander si l'illusion de ce courant n'est pas formulée justement dans une des phrases du passage de Bergson que nous reproduisons (cf. *elle pourra même la remplacer*). La mysticité permettrait de faire l'économie du dressage, ou la sublimation de la répression... ?

Il s'est formé, historiquement, dans le champ de la pédagogie, un étrange *mixte*, à partir de la notion d'*intérêt* (27), dans lequel la libido freudienne (déssexualisée) et le *aime et fais ce que tu veux* se sont curieusement mélangés. Il faut d'ailleurs reconnaître que le bergsonisme a pu contribuer à ce mélange, soit directement soit par l'intermédiaire de Reich (28). Il ne faut pas s'étonner du caractère baroque du résultat pédagogique ainsi obtenu quand il n'est pas, plus tristement, médiocre.

C'est sur ses réflexions en mi-teinte que je m'arrêterai pour aujourd'hui, espérant avoir montré qu'une pratique intertextuelle et interdocumentaire de la philosophie est une bonne manière d'éclairer l'actualité pédagogique et aussi de revenir sur quelques questions théoriques.

Philippe Soulez

NOTES

(1) Cf. Ministère de l'Education Nationale **Collèges Programmes et Instructions**. Livre de Poche CNDP p. 252.

(2) Cf. L'intéressante communication de Stéphane Douailler au Colloque *Etre Citoyen* in **La grève des Philosophes Ecole et Philosophie**, Osiris Paris mars 1986.

(3) Cf. J. Ferry intervention au Sénat (2.7.81), cité dans A. Prost **Histoire de l'enseignement en France**. A. Colin Paris 1968 p. 196 : *la vraie morale, la grande morale, la morale éternelle c'est la morale sans épithète. La morale, grâce à Dieu, dans notre société française, après tant de siècles de civilisation n'a pas besoin d'être définie, la morale est plus grande quand on ne la définit pas, elle est plus grande sans épithète.*

(4) D.S. p. 987.

(5) *L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé. On dresse des chiens, des chevaux ; on peut aussi dresser des hommes (Le mot «dressiren», «drasser» vient de l'anglais, de «to dress» qui signifie : habiller. De là aussi «Dresskammer» lieu où les prêtres s'habillent, et non «Trostkammer»).* Kant **Réflexion sur l'éducation** Vrin Paris 1974 p. 83.

(6) C'est ce que Bergson appelle «*la résistance à la résistance*» D.S. p. 993.

(7) D.S. p. 1006 1.3.

(8) E.C. p. 585 et 609.

(9) D.S. p. 1212-1213 voir notre commentaire **La mère est-elle hors jeu de l'essence du politique in Le retrait du politique** sous la direction de Ph. Lacoue-Labarthe et J.L. Nancy Gallée Paris 1983.

(10) Dans la précision le dressage dans «son sens la plus élevé», nous verrions une réponse à Nietzsche dont par ailleurs Bergson retient quelque chose dans le *une seule chose est naturelle, la nécessité d'une règle*. D.S. p. 997 Cf. G. Deleuze **Nietzsche et la philosophie** P.U.F. Paris 1967 p. 153.

(11) Cf. **De l'intelligence** in H. Bergson **Mélanges** P.U.F. Paris 1972, p. 59.

(12) **L'effort intellectuel** p. 538 et sq.

(13) Cf. O. Reboul **L'endoctrinement** P.U.F. Paris 1977 ch. VII **L'endoctrinement dans l'Allemagne hitlérienne**.

(14) Fichte **Discours à la nation allemande** : Delagrave Paris 1938 p. 54 : *Pour mieux préciser à quelle éducation je pense, je répondrai que cette confiance en la libre volonté du disciple est l'erreur capitale de l'ancienne éducation et l'aveu formel de sa faiblesse et de sa nullité. N'est-ce pas, en effet, reconnaître qu'après tous ses efforts la volonté reste le mal. Cette éducation avoue donc qu'elle ne peut, ne veut, ou ne désire former la volonté : bien plus elle le déclare impossible. Or la volonté, c'est l'homme même ; elle ne peut donc former l'homme, au contraire, la nouvelle éducation consistera essentiellement à annihiler complètement la liberté de la volonté pour y substituer la nécessité des déterminations et l'impossibilité de choisir la détermination contraire. On ne peut se fier et s'abandonner sûrement qu'à une volonté ainsi formée. Toute culture se propose la formation d'un type définitif et stable qui n'évolue plus, mais est sans pouvoir être autre qu'il est. Il est difficile de définir plus parfaitement l'idéal d'une éducation close. On y trouve deux fois la fermeture (au niveau des déterminations du type et de la délimitation de la race à partir de la langue allemande).*

(15) D.S. p. 1206.

(16) Cf. L. Legrand, **Pour une politique démocratique de l'éducation** P.U.F. Paris 1977 p. 168 et 39 et Baudelot et Establet **L'école capitaliste en France** Maspero Paris 1970.

(17) Cf. Michel Serres **La Distribution** Hermès IV, Ed. de Minuit Paris 1977, p. 130-133 et sq.

(18) J. Lacan **Les complexes familiaux en pathologie** in **La Vie mentale** Encyclopédie Française, t. VIII, 8-42-15. Paris 1938.

(19) Freud **Le Moi et le ça** P.B.P. Nouvelle traduction, Paris 1984, p. 247.

(20) Bergson compare d'ailleurs *l'habitude de contracter des habitudes* (D.S. p. 996-997) à *l'habitude de parler* (p. 338).

(21) **Collèges Programmes et Instructions** op.cit. p. 34. Critique de la spontanéité p. 20.

(22) Freud **Pour introduire le narcissisme** in **La Vie sexuelle**. trad. P.U.F. Paris 1969 p. 98 et 99.

(23) D.S. p. 1122.

(24) **Collèges Programmes et Instructions** op.cit. p. 22. On notera que plus loins les programmes parlent *des solidarités des hommes* (p. 254)...

(25) D.S. p. 986.

(26) J. Cl. Milner. **De l'école**, Seuil Paris 1984.

(27) Sur la notion d'intérêt associée à celle d'émotion voir D.S. p. 1013. Bergson précise que dans ce cas l'attention est *comme individualisée par l'objet auquel elle s'applique*.

(28) J.P. Bigeault et G. Terrier **L'illusion psychanalytique en éducation**. P.U.F. Paris 1978 ch. I et II.

(29) Il faut donc, en bonne méthodologie bergsonienne, lorsque l'on se trouve devant un *mixte* impensable et **a fortiori** impraticable, séparer les éléments constitutifs du mauvais mélange, ce que nous faisons en distinguant deux sources et en attirant l'attention sur le risque encouru à négliger l'une d'elles (le *froide*, en l'occurrence). **Ensuite**, si l'on veut opérer une confrontation, il convient d'énoncer la règle de la traduction des idiomes théoriques différents, en sachant qu'il existe d'ailleurs toujours une limite à la traduction. Nous constatons donc dans cette communication que tout a été mélangé par le progressisme pédagogique : les sources tout comme les idiomes spécifiques qui permettent une approche théorique de l'éducation. Rien n'est plus délicat que de manier l'approche multiréférentielle en éducation !

ENJEUX...



A huit heures quinze, la classe commence. Il faudra plusieurs minutes pour que les choses se mettent en place : la feinte indifférence à l'égard de la présence du professeur, l'arrivée échelonnée des retardataires, la prégnance à peine refoulée des conversations « d'avant », la recherche et la mise en ordre des feuilles éparses où devraient figurer les notes du cours précédent, le lent et difficile mouvement de concentration... et la réticence à s'assigner une attitude d'écoute active pendant cinquante minutes que l'on juge a priori interminables...

Il faut y croire. Le cours s'engage. Produire un intérêt sui generis, faire vivre trente cinq élèves dans la dynamique d'une réflexion en acte dont les exigences doivent être cultivées pour elles-mêmes. Au début, le premier obstacle à surmonter : le faux concret et les fantasmes télévisuels des opinions reçues, non celles du *sens commun*, qui après tout n'est pas plus mauvais qu'un autre, mais celle qu'accrédite une actualité largement thématifiée par les penseurs de service.

Folle prétention de l'école, que de rompre avec ce qui la précède, l'entoure et l'assaille ! Pourtant... En chaque cours se joue cette rupture : qu'à chaque fois les élèves se délivrent de ce qui leur est le plus familier, le plus facile, qu'ils renoncent à s'enfermer dans la cristallisation de leurs impressions particulières, et c'est gagné. S'agit-il de *mépriser la sensibilité des élèves* ou de *disqualifier leur vécu* ? Non pas ! Mais de faire en sorte que d'autres éléments d'appréciation, et surtout d'autres démarches de réflexion sur le vécu, soient rendus possibles. Un élève m'avoue un jour qu'il est raciste... et me montre la cicatrice qu'a laissée l'agression, à la sortie de l'école, d'un jeune Maghrébin. *Le corps tombeau de l'âme* ? Il y a l'œil de l'âme, dont parle Platon. Un autre élève évoque, en réponse au premier, sa reconnaissance envers un Maghrébin qui l'a aidé en une circonstance difficile... et le débat pourrait s'engager. Mais peut-il porter sur autre chose que sur une question que toute la classe doit faire sienne : « Peut-on faire dériver ses idées du seul vécu, et des impressions qui lui sont liées ? ». Cette question en appelle une autre, où se médiatise davantage l'exigence de rupture : *Faire dériver ses idées du seul vécu, n'est-ce pas être aliéné à la particularité de celui-ci* ? Une autre encore, où l'interrogation passe du produit (l'idée en question) au processus réflexif lui-même : *comment, et selon quelles exigences, doivent se former les idées* ? Ce qui conduit à dégager, et à cultiver pour elle-même, l'exigence de vérité, clairement distinguée de l'opinion et de son élaboration. A l'horizon, un sujet de dissertation : *l'expérience est-elle connaissance incomplète* ? En rester au niveau du seul discours spontané (exemple et contre exemple qui s'annulent) serait vain : le dialogue rationnel ne peut naître du seul choc des impressions contradictoires. Tout au plus en tire-t-il l'occasion de s'imposer comme **autre voie**, à partir de l'épreuve aporétique (embarras d'une contradiction saisie comme insoluble dès lors qu'elle s'en tient aux termes dans lesquels elle s'est formulée). Bref, en quelques minutes, la classe doit être **conquise** à la nécessité d'un objet de réflexion qu'elle doit se découvrir à elle-même. Le professeur le lui **enseigne** au sens strict du terme, mais ce n'est pas lui qui invente le pouvoir que les

élèves ont d'en prendre conscience, puis de l'examiner.

*Le dialogue est engagé. Auteurs et textes sont là pour éclairer le cheminement. Plusieurs termes nouveaux sont définis et notés. Une heure et quarante minutes de **cours** sans interruption. Les élèves n'ont même pas **entendu** la sonnerie d'interclasse... Qui a dit que l'attention ne peut être soutenue plus de vingt-cinq minutes, et qu'il s'agit là d'une loi naturelle ? Qui a dit que la pédagogie de la motivation consiste à s'inscrire dans les **intérêts** prédéfinis des élèves ? (prédéfinis par rapport à quoi, et produits par qui ?)... Une heure quarante minutes. Pause. Comme à regret, les élèves ferment leur cahier, rangent les feuilles de leur classeur. Il leur a fallu rester assis, attentifs, **tout ce temps**. Comme engourdis, ils hésitent à se lever. Demain, il faudra recommencer. Car c'est toujours un commencement. Chaque cours est une aventure, risquée : l'embrayage ne se produit pas toujours, la rupture créatrice a quelquefois du mal à s'imposer... Mais si les mutations du monde moderne rendent l'acte d'enseignement plus difficile, en changent-ils pour autant la nature ? Voire...*

CE QUI DÉPEND DE NOUS...

Pour que les élèves s'instruisent, il faut bien sûr qu'ils écoutent. La discipline repose sur un *système d'habitudes* qu'on ne peut sans dommage disqualifier en l'identifiant à un réseau de contraintes routinières mortelles pour l'initiative et la *créativité* de chacun. Malentendu entretenu par la conjonction de ce qu'il faut bien appeler en certains cas la démission parentale et de courants de pensée qui à force d'idéaliser la *spontanéité des enfants* laissent le champ libre aux lieux communs de l'idéologie régnante, et aux attitudes d'emblée négatives qui sont, paradoxalement, valorisées comme *expressions d'une personnalité irréductible*... S'il est vrai qu'une telle conjonction semble avoir vécu, elle a laissé des traces. Jusqu'à la résurgence, à l'opposé, d'une demande d'autorité de la part de l'Ecole, autorité dont l'affirmation serait bien rassurante pour ceux qui se sont dessaisis de la leur... Si les parents acceptent que leurs enfants partent trop tard à l'Ecole, comment peuvent-ils exiger de celle-ci qu'elle parachève une structuration qu'ils n'ont pas su assumer ? Si, ostensiblement, les parents n'accordent aucune valeur à l'institution scolaire, ou relativisent sans cesse ce qu'elle peut apporter, ou encore *organisent* la vie de leurs enfants sans tenir compte des exigences propres au travail scolaire, comment ceux-ci peuvent-ils, **dans l'Ecole**, manifester cette disponibilité à apprendre que rien, par ailleurs, ne valorise à leurs yeux ? Bien des attitudes de refus scolaire, voire de conduite d'échec, sont à mettre au compte de ce qui **précède** l'Ecole, et non de ce qui se passe en elle.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas d'alimenter ici la *bonne conscience* des professeurs. Beaucoup de choses dépendent de nous. Mais pas tout... Trop souvent, ces dernières années, ont été mis en cause pêle-mêle : l'acte d'enseignement, les disciplines elles-mêmes (avec quelquefois le vilain jeu de mot qui joue sur l'ambivalence du terme), les programmes etc... Si un élève s'ennuie pendant un cours, cela ne disqualifie pas forcément celui-ci. Au lieu d'instruire sans cesse le procès des contenus, qui ne seraient pas *en accord avec la vie* (quelle vie ?) ne peut-on pas s'interroger sur la production, en l'élève, du système d'évaluation implicite qui lui

fait juger telle discipline ennuyeuse ?

Pour admettre ne serait-ce qu'un tel renversement d'hypothèse, il faut sans aucun doute faire un sort aux différents malentendus qui ont pu se constituer autour de certains thèmes particulièrement *chargés*. Tous concernent la **pratique** même des enseignants, et relèvent d'une interrogation sur les fondements. Tous mettent en jeu des valeurs, des processus finalisés, et relèvent à ce titre non du diagnostic prétendument neutre des « sciences de l'éducation » mais d'une réflexion problématisée aux enjeux philosophiques et politiques particulièrement aigus.

LE MALENTENDU DU DRESSAGE

Oui, il faut dresser les enfants, ou plutôt faire qu'ils se dressent. Dresser n'est pas dompter. Le domptage perpétue la domination du maître, puisqu'il fait intérioriser la nécessité d'une reproduction mécanique d'attitudes dont le principe reste irrémédiablement extérieur à celui qui les prend. Le dressage en vue de l'instruction elle-même saisie comme fondement de l'éducation a pour finalité la liberté. Tout simplement. Les hommes libres sont ceux qui se passent de maître. Marcher tout seul, penser par soi-même... Tout a été dit, dans les articles qui précèdent, sur la signification positive du dressage, et sur les analogies illégitimes qui prétendent le disqualifier. Une telle mise au point est salutaire, même si elle peut sembler provocatrice. Donc acte. Il reste que la méfiance à l'égard du dressage n'a pas que de mauvaises raisons. La production d'un système d'habitudes, d'attitudes de contrôle de soi, ne doit être conçue que dans les limites requises par la condition de possibilité d'une instruction libératrice. Poussée à l'excès, elle peut briser l'énergie sous prétexte de la canaliser, scléroser la capacité de réflexion sous prétexte de la libérer, tuer l'esprit critique ou même en rendre impossible l'exercice dès lors que le dressage ne relève plus d'une philosophie de la liberté et de la démocratie, mais devient l'instrument d'une inculcation idéologique. Cas-limite, et de sinistre mémoire : le nazisme, et sa conception de l'éducation-endocrinement, dont un article a opportunément rappelé la nature.

En tout état de cause, le **dressage** n'est, en son sens courant, qu'un ensemble de moyens, en vue d'une fin. La nature de la fin (la liberté) redéfinit le dressage, ou plutôt en résout l'ambiguïté dans un sens positif. Kant le montre admirablement en parlant à la fois de politique et d'éducation : on ne peut préparer à la liberté sans laisser en liberté. Dans un cours de philosophie, les élèves doivent penser **librement**, mais non pas spontanément. La liberté, en un tel cours, est à la fois le but visé et le *moyen* mis en œuvre. Il faut entendre alors que la liberté est processus (activité réflexive) et même libération (affranchissement de la capacité de réflexion par rapport aux faux semblants qui la détournent d'elle-même).

L'assimilation hâtive du dressage au *domptage idéologique* est donc un peu plus qu'un contresens par généralisation abusive. Elle relève d'une méconnaissance de ce qu'implique une philosophie de la liberté mise en œuvre dans le processus éducatif.

LE MALENTENDU DE L'ADAPTATION

Il faut s'adapter aux élèves. D'accord. Renonçons à faire lire, voire à faire écrire. Improvisons sans cesse des débats sur les sujets qui les intéressent. Ne leur apprenons que ce qui est homogène à leur univers quotidien, et s'ils ne peuvent regarder que des images (télévision oblige), abandonnons toute étude de texte.

Ne caricaturons pas. Mais réfléchissons sur ce qui n'est qu'un **passage à la limite**. A quoi s'adapter ? Au monde d'hier, d'aujourd'hui, de demain, ou d'après-demain ? Relisons l'**Emile** de Rousseau. Aucun état conjoncturel de vérité ne doit faire norme en éducation. Un enfant adapté à la société d'aujourd'hui le sera-t-il forcément à celle de demain ? Formons plutôt un homme libre, capable de s'adapter. Formons, si l'on veut, l'adaptabilité. L'Ecole, dès lors, ne peut sans se perdre, être la servante d'une société donnée. Bachelard : *la société doit être faite pour l'école, non l'école pour la société.*

Et l'exigence démocratique ? Si la volonté d'adaptation conduit, plus ou moins insensiblement, à renoncer à certains objectifs fondamentaux de l'enseignement pour *être de plein pied avec le public* (analogie significative...). Elle devient ipso facto **soumission** aux inégalités qu'elle prétend pourtant combattre. Renoncer à l'efficace propre de l'école peut-être une attitude de désespoir bien compréhensible de la part d'enseignants qui sont seuls, irrémédiablement seuls, devant des *élèves* qu'on envoie à l'école comme dans une garderie, et que tout, par ailleurs détourne de l'instruction. N'est-ce pas à la société, alors, qu'incombe l'effort d'*adaptation* ? Les enseignants peuvent, et doivent sans doute, adapter leurs méthodes pédagogiques, mais sans cet effort proprement social, leur démarche, pour courageuse qu'elle soit, restera dérisoire.

On a souvent joué l'adaptation (valorisée) contre le dressage (dévalorisé). La pratique d'un enseignement qui ne renonce pas à être lui-même, et ne se méprend pas sur les niveaux de responsabilité, appellerait plutôt un renversement des valeurs.

L'INCONTOURNABLE PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT ?

Il y a bien, selon Piaget, une psychogenèse par étapes. Chaque étape définit des limites à l'intérieur desquelles peut se déployer le passage à l'acte de ce qui au départ est potentiel. Mais le concept de *stade* qui lui correspond est un concept dynamique. Transformer ce concept dynamique en un concept statique, c'est affirmer par exemple qu'il ne faut enseigner à l'enfant que ce qu'il est en mesure de comprendre d'emblée, à partir des cadres **provisaires** qui préexistent à l'acte d'enseignement. Ainsi conçu, l'enseignement ne fera jamais progresser, puisqu'il s'interdira de proposer un élément nouveau, inintégré aux cadres provisoires... En fait, c'est l'effort de dépassement de soi, par remaniement de tels cadres dans le processus de culture propre de chaque élève, qui rend possible l'appropriation d'éléments nouveaux : là encore, on ne peut faire l'économie d'une rupture avec le *déjà-là* des représentations propres à l'élève.

Quant à la capacité d'attention ou d'écoute, de concentration, elle n'est jamais définissable abstraitement, indépendamment, entre autres, de tout le contexte social (mode de vie, stéréotypes familiaux etc...) qui *entoure* la séquence de cours, du *système d'habitudes* cultivé chez l'enfant, ou du contenu même du cours proposé.

NATURE ET LIBERTÉ

Dès lors, il faut distinguer ce que l'enfant est, en puissance, capable d'apprendre, et la configuration psychologique - socialement déterminée - qui limite hic et nunc cette capacité. Ainsi, par exemple, la valorisation de la *nature*, trop souvent assimilée à la spontanéité, passe sous silence que l'enfant (et peut-être tout homme, à un titre différent) est en **devenir**, et que ce devenir articule une **pratique** à ce qui est en **puissance**. Se référer à la *nature*, c'est donc tout au plus évoquer un champ de possibles, sur lequel on ne peut se régler pour donner une définition achevée du processus éducatif, sans avoir préalablement **statué** sur la nature des fins que l'on poursuit. Une éducation qui a le souci de l'*efficience individualiste* dans un monde du *chacun pour soi*, où l'on baigne dans les *eaux glacées du calcul égoïste*, cultivera le sens de la hiérarchie, de l'affirmation exclusive de soi, et négligera peut-être le sens de la communauté, de la solidarité. Elle sera *efficace*... Mais le type qu'elle produira pourra-t-il être caractérisé comme simplement dérivé de la *nature humaine* ? **Oui**, en ce sens que celle-ci peut-être a rendu possible un tel processus ; **non**, en ce sens qu'un autre processus aurait permis de cultiver d'autres potentialités... La liberté serait ici un jeu des possibles. Si le *dressage* contredit certaines tendances il permet le passage à l'acte d'autres tendances, et sa condamnation in abstracto ne peut donc avoir de sens. Le socio-biologisme qui prétend *restaurer* la reconnaissance du rôle de la nature dans le devenir social tombe sous le coup de la même critique. L'homme n'est pas un animal - et les concepts de Darwin, appliqués aux sociétés humaines, ne jouent tout au plus qu'un rôle polémique ou métaphorique (cf. par exemple la caractérisation par Engels de l'impitoyable concurrence économique entre les trusts). Leur conférer un rôle explicatif est totalement illégitime, et l'on sait quelles monstruosité ils ont pu produire (l'espace vital de Hitler, voire l'eugénisme des ultimes projets nazis). Peut-être ces remarques permettent-elles de sortir de la fausse opposition entre une *bonne nature* (qu'il ne faudrait pas *dresser*, sous peine d'endoctriner) et une *mauvaise nature* (qu'il faudrait dresser ou redresser).

Il n'est pas dans la *nature* de l'élève de penser par stéréotypes - même si lui-même croit tenir ces stéréotypes de son propre fonds, de son originalité irréductible - le dresser - ou le redresser - n'est-ce pas, en quelque sorte le rendre à lui-même, c'est-à-dire le mettre en mesure de se réapproprier un pouvoir qui gisait en lui, en puissance, mais inemployé ? (Relisons sur ce point l'admirable début du texte de Descartes : la recherche de la vérité par la lumière naturelle).

POUR CONCLURE : TOUT OU RIEN ?

L'éthique de l'enseignement est aujourd'hui difficile à définir. Prenons ce risque. Donc, bien des choses ne dépendent pas de nous. Si les enfants ne sont pas dressés, si l'école est relativisée, si le monde moderne démobilise a priori les élèves, que faire ? La recherche pédagogique, conduite avec ceux qui enseignent réellement, et non avec ceux qui, après avoir fini l'enseignement, prétendent lui donner de l'extérieur ses marques et ses critères, peut quelquefois paraître dérisoire, s'il est vrai que le gros des problèmes vient non de l'enseignement lui-même, mais de la situation qui est faite à l'école. Il faut cependant nuancer.

Beaucoup de choses aussi dépendent de nous :

. Expliciter les idées dont relève notre propre pratique, afin de conduire celle-ci dans la conscience mieux affirmée de ses fondements. Ici apparaît le rôle irremplaçable de la philosophie de l'éducation. Ici aussi peut se tracer la ligne de démarcation entre ce que peut l'enseignant et ce qui ne dépend pas de lui.

. Réévaluer notre pratique elle-même à partir de cette explicitation. Voire, la revivifier par la visée, fécondante dès qu'elle est clairement formulée, de sa raison d'être.

. Avoir le souci des *médiations* qui, dans le rapport à une classe, permettent d'assumer les difficultés des élèves, et de leur **dévoiler** une possibilité de les résoudre. Ne pas hésiter à faire un enseignement *élémentaire* chaque fois que cela permet à un élève sinon perdu par rapport à une démarche réflexive de se retrouver, et de se résituer. On ne peut indéfiniment se lamenter sur les *carences* du processus intérieur, et, constatant l'absence des *prérequis* nécessaires, démissionner. *Ce tout ou rien* enlève le professeur dans le désespoir mais, plus grave, il accentue la situation de détresse de certains élèves.

. Mettre en évidence, chaque fois que cela est possible, l'enjeu critique et existentiel d'un processus de connaissance, d'une démarche réflexive, d'un concept ou d'un couple de concepts : *la pédagogie de la motivation* n'est pas incompatible avec une *pédagogie de la rupture* dès lors que les élèves sont en mesure de saisir en quoi ce qu'ils apprennent leur permet de mieux penser le monde et les difficultés de l'existence. Il ne s'agit pas ici de pragmatisme strict, puisqu'ils ne peuvent faire l'économie d'une *rupture* avec les représentations spontanées.

. Expliciter pour elles même les démarches intellectuelles qui sont à l'œuvre dans telle ou telle analyse pratiquée en cours. Cette *réflexivité en acte* permet d'attirer l'attention sur les **opérations** de l'esprit, et de faire acquérir la maîtrise de **méthodes**.

L'objection la plus habituelle à la critique de certaines dérives *pédagogistes* évoquées plus haut pourrait se formuler ainsi : *vous ne tenez pas compte des élèves tels qu'ils sont, c'est-à-dire tels que la société les a faits.*

A cette objection, il est possible de répondre maintenant de la façon suivante. Rappeler la raison d'être de l'école, et rappeler la société à ses devoirs en la

matière, ce n'est pas forcément rêver un élève imaginaire et se désintéresser des élèves réels. Les élèves tels qu'ils sont m'intéressent encore et toujours, au plus haut point. Mais l'idée que je peux me faire de l'école, et de mon rôle, me sert d'**idée régulatrice** dans une pratique quotidienne qui serait, sans elle, aveugle à sa propre raison d'être. *S'adapter* n'est qu'un moyen... Le souci de l'*efficacité* n'est pas une fin en soi. Il est certes de plus en plus difficile d'enseigner à des élèves que tout, ou presque, détourne de l'école ; mais s'il faut, pour réduire cette difficulté, cesser d'enseigner, c'est alors l'**absurde** qui triomphe.

Henri Pena-Ruiz

Département de SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE DE PARIS VIII (Vincennes à St Denis)

LE DRESSAGE

Journée d'études organisée par l'équipe «Histoire et Philosophie de l'éducation» (Responsable : Philippe SOULEZ) de la formation doctorale de SCIENCES de l'Education de l'Université de Paris VIII (Responsable Georges VIGARELLO) au CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES (1 rue Léon Journault Sèvres 92) le **SAMEDI 7 DECEMBRE 1985.**

Expérimenter ou dresser ? Telle est brièvement énoncée l'alternative que semble nous offrir «l'actualité». Faut-il accepter cette alternative ? Kant nous sera ici une fois encore un précieux témoin :

«L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution» (1).

Nous proposons de rejouer dans cette journée d'études la table-ronde que nous avons animée en janvier 80 dans «Vincennes» à Vincennes **Pourquoi devons-nous expérimenter en éducation ?**, (2) en l'ouvrant à d'autres participants et à d'autres compétences. La meilleure façon d'éviter «les grands tournants» dont l'actualité est coutumière n'est-elle pas de tenter de mettre en place un concept-clef en s'interrogeant sur ce qui avait été nié dans les «sixties» et sur ce qu'on se prépare peut-être à oublier dans les «eighties» ?

(1) Réflexions sur l'éducation 442, Vrin Paris 1974.

(2) Cf. P. Soulez : Pourquoi devons-nous expérimenter en éducation ? in Pratiques de formation. Formation permanente Université de Paris VIII 1983.

2 rue de la Liberté 93526 St Denis Cédex 02 - Tél. 821.63.64. poste 1259

NUMÉROS DISPONIBLES

. Le travail indépendant (II)	n° 76 - sept.	1974	16 F
. La presse des adolescents	n° 87 - sept.	1977	16 F
. Les sciences humaines	n° 93 - mars	1979	16 F
. Les patrimoines culturels et linguistiques locaux	n° 94 - juin	1979	16 F
. Francophonie et dialogue des cultures	n° 95 - sept.	1979	16 F
. La philosophie	n° 96 - déc.	1979	16 F
. L'autoformation des jeunes	n° 97 - mars	1980	16 F
. Education et profession	n° 98 - juin	1980	16 F
. Chanter en français	n° 99 - sept.	1980	16 F
. L'action culturelle	n° 100 - déc.	1980	16 F
. La pédagogie aujourd'hui	n° 101 - mars	1981	16 F
. Les héros de la jeunesse	n° 102 - juin	1981	16 F
. Le Centre Pompidou	n° 103 - sept.	1981	16 F
. La famille et l'école	n° 104 - déc.	1981	16 F
. Les activités physiques et sportives	n° 105 - mars	1982	16 F
. L'éducation musicale	n° 106 - juin	1982	16 F
. L'instituteur aujourd'hui	n° 107 - sept.	1982	16 F
. La communication interculturelle	n° 108 - déc.	1982	16 F
. Les enseignements technologiques et professionnels	n° 109 - mars	1983	16 F
. Francophones en pays non francophones	n° 110 - juin	1983	16 F
. L'évaluation formative	n° 111 - sept.	1983	16 F
. Le projet d'établissement	n° 112 - déc.	1983	16 F
. Cuisines et cultures	n° 114 - juin	1984	16 F
. Philosophes de tous pays...	n° 116 - déc.	1984	16 F
. La pédagogie différenciée - I	n° 117 - mars	1985	25 F
. La pédagogie différenciée - II	n° 118 - juin	1985	25 F
. Les dimensions culturelles de l'enseignement du français	n° 119 - sept.	1985	25 F
. Arts plastiques et formation de la personne	n° 120 - déc.	1985	25 F
. Les jeunes et la maison	n° 121 - mars	1986	25 F
. Informatique et enseignement des langues (N° spécial)	n° 122 - juin	1986	45 F
. La pédagogie différenciée - III «Les techniques de groupe»	n° 123 - sept.	1986	25 F

TARIFS 1987

LES AMIS DE SÈVRES

C.I.E.P.
1 av. Léon Journault
92311 SEVRES CEDEX

n° 125 - mars
n° 126 - juin
n° 127 - sept.
n° 128 - déc.

M. Mme Mlle :

N° et Nom de la rue :

Code postal et ville :

Pays :

TARIFS :

- REABONNEMENT	140 F	<input type="checkbox"/>
- ABONNEMENT	140 F	<input type="checkbox"/>
- ADHESION	20 F	<input type="checkbox"/>
MEMBRE BIENFAITEUR	250 F	<input type="checkbox"/>
Envoi par avion	40 F	<input type="checkbox"/>
TOTAL		

RÈGLEMENT Joint :

- chèque bancaire
- chèque postal
- mandat international

(Référence :

ou photocopie du récépissé)

libellé au nom des **AMIS DE SÈVRES** (C.C.P. PARIS - 6 959 99 B)

Date :

Signature :

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 100 F - membres bienfaiteurs : 200 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92311 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

A NOS LECTEURS DE L'ÉTRANGER



La liste des correspondants Hachette à l'étranger qui figurait depuis longtemps à cette place n'était plus à jour. Nous avons donc lancé une campagne internationale, qui se poursuit encore afin de pouvoir vous indiquer les librairies où vous pourrez effectivement bientôt vous procurer **Les Amis de Sèvres**.

Nous ont déjà confirmé leur accord :

de **CHYPRE**, la librairie papeterie française LA BOITE A LIRE,
8^e, rue Prévezas, NICOSIE - 136 - Tél. 54184.

d'**IRLANDE**, *Modern Languages Limited*,
39 Wetland Row, DUBLIN 2 - Tél. 764285.

de **SUISSE**, le département diffusion de la LIBRAIRIE PAYOT,
rue des Côtes de Montbenon, 30 -
adresse postale : Case Postale 3212, CH 1002 LAUSANNE - Tél. 20. 52. 21.

(à suivre)

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92311 Sèvres Cedex - France - tél. (1) 45.34.75.27