

Georges GUSDORF

Professeur à l'Université de Strasbourg
Professeur invité à l'Université Laval de Québec

(1963)

POURQUOI DES PROFESSEURS ?

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA PÉDAGOGIE

Un document produit en version numérique par Nicolas Ouellette, bénévole,
professeur de philosophie au Cégep de Chicoutimi
Courriel: nouvellette@cegep-chicoutimi.qc.ca
Page web dans la section [BÉNÉVOLES](#) des Classiques des sciences sociales.

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Nicolas Ouellette, professeur de philosophie au Cégep de Chicoutimi, à partir de :

Georges Gusdorf

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Paris : Petite bibliothèque Payot, no 88, 1963, 249 pp. Collection : Science de l'homme.

[Autorisation formelle le 2 février 2013 accordée par les ayant-droit de l'auteur, par l'entremise de Mme Anne-Lise Volmer-Gusdorf, la fille de l'auteur, de diffuser ce livre dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriels : Anne-Lise Volmer-Gusdorf : annelise.volmer@me.com
Michel Bergès : michel.berges@free.fr
Professeur, Universités Montesquieu-Bordeaux IV
et Toulouse 1 Capitole

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.

Édition numérique réalisée le 13 août 2014 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec.



Un grand merci à la famille de Georges Gusdorf pour sa confiance en nous et surtout pour nous accorder, le 2 février 2013, l'autorisation de diffuser en accès ouvert et gratuit à tous l'œuvre de cet éminent épistémologue français.



Courriel :

Anne-Lise Volmer-Gusdorf : annelise.volmer@me.com

Un grand merci tout spécial à mon ami, le Professeur Michel Bergès, professeur, Universités Montesquieu-Bordeaux IV et Toulouse I Capitole, pour toutes ses démarches auprès de la famille de l'auteur et spécialement auprès de la fille de l'auteur, Mme Anne-Lise Volmer-Gusdorf. Ses nombreuses démarches auprès de la famille ont gagné le cœur des ayant-droit.



Courriel :

[Michel Bergès](mailto:michel.berges@free.fr) : michel.berges@free.fr

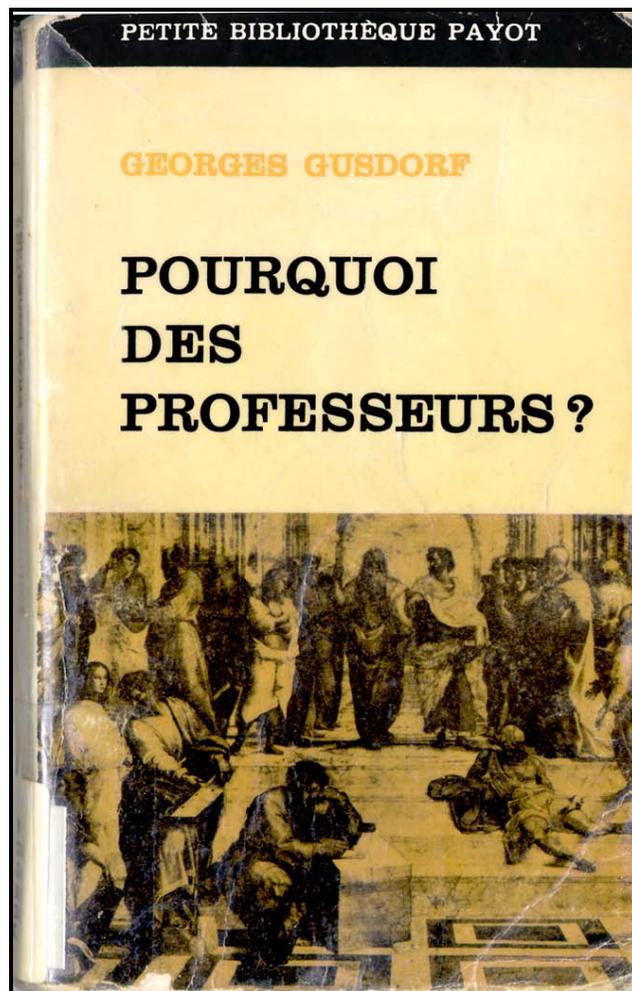
Professeur, Universités Montesquieu-Bordeaux IV
et Toulouse 1 Capitole

Avec toute notre reconnaissance,
Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur des Classiques des sciences sociales
Chicoutimi, le 13 août 2014.

Georges GUSDORF

Professeur à l'Université de Strasbourg

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.



Paris : Petite bibliothèque Payot, no 88, 1963, 249 pp. Collection : Science de l'homme.

[4]

DU MÊME AUTEUR CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

Signification humaine de la liberté, 1962.

Pourquoi des professeurs, 1963.

[L'université en question](#), 1964.

Les sciences humaines et la pensée occidentale.

I. [De l'histoire des sciences à l'histoire de la pensée](#), 1966.

CHEZ D'AUTRES ÉDITEURS

La découverte de soi, 1948, *épuisé*.

L'expérience humaine du sacrifice, P.U.F., 1948

Traité de l'existence morale, 1949, *épuisé*.

Mémoire et personne, 2 volumes, P.U.F., 1951.

[Mythe et métaphysique](#), Flammarion, 1953.

[La parole](#), P.U.F., 1953.

Traité de métaphysique, A. Colin, 1956.

Science et foi au milieu du XX^e siècle, Société Centrale d'Évangélisation, 1956.

La vertu de force, P.U.F., 1957.

[Introduction aux sciences humaines](#), Publications de la Faculté des Lettres de Strasbourg, Belles-Lettres, 1960.

Dialogue avec le médecin, Genève, Labor et Fides, 1962.

Kierkegaard, Introduction et choix de textes, Seghers, 1963.

Cet ouvrage a été précédemment publié dans la « Bibliothèque Scientifique » des Éditions Payot, Paris.

Couverture : L'École d'Athènes (photo Roger-Viollet).

[5]

COLLECTION SCIENCE DE L'HOMME

Science de l'Homme, car, depuis le début de ce siècle, les différentes disciplines ayant pour objet l'étude de l'homme, de ses activités et des œuvres ont en commun (chacune en suivant sa méthode originale de connaissance) la même ambition d'atteindre à l'homme dans sa totalité. Certains recoupements sont peut-être dès maintenant possibles. Seront donc publiés ici aussi bien des ouvrages de Psychanalyse, de Phénoménologie, d'Ethnologie, de Sociologie, que de Linguistique ou d'Esthétique. Notre but serait atteint si, grâce à cette collection, parvenait à mieux se dégager une véritable Anthropologie.

Certains ouvrages s'adressant immédiatement à un public plus vaste seront publiés dans la Petite Bibliothèque Payot.

Déjà parus :

D^r Karl Abraham : Œuvres Complètes. Tome I : Rêve et mythe.

Œuvres complètes. Tome II. Développement de la libido. Formation du caractère.

Kingsley Amis : L'univers de la science-fiction (Préface de J. L. Curtis) (PBP n° 32.)

David Bakan : Freud et la tradition mystique juive, suivi de La double leçon de Freud, par Albert Memmi (Préface du D^r F. Pasche).

D^r M. Balint : Le médecin, son malade et la maladie (PBP n° 86).

D^r M. Balint : Techniques psychothérapeutiques en médecine.

D^r Ed. Bergler : La névrose de base (Préface du D^r P. Luquet).

[247]

Table des matières

[Quatrième de couverture](#)

[Introduction](#) [7]

Chapitre 1. [L'enseignement, le savoir et la reconnaissance](#) [11]

Chapitre 2. [La fonction enseignante](#) [38]

Chapitre 3. [La rencontre du maître ou la découverte de soi](#) [76]

Chapitre 4. [La maîtrise et les relations de dépendance](#) [93]

Chapitre 5. [La maîtrise ou le vœu de l'impossible](#) [103]

Chapitre 6. [Pathologie de la maîtrise](#) [118]

Chapitre 7. [La condition de disciple](#) [142]

Chapitre 8. [La vérité en dialogue](#) [159]

Chapitre 9. [Vrai maître et vrai disciple](#) [183]

Chapitre 10. [Petite sociologie de la maîtrise](#) [206]

Conclusion. [Pour une pédagogie de la pédagogie](#) [239]

[L'ouvrage et la presse](#) [248]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

QUATRIÈME DE COUVERTURE

[Retour à la table des matières](#)

Professeur à l'Université de Strasbourg, est l'auteur de nombreux ouvrages de philosophie, dont certains ont connu une large audience. En particulier ce **Pourquoi des professeurs ?** réédité aujourd'hui en collection de poche.

À l'âge de la radio, de la télévision et des moyens audio-visuels, on peut se demander si les enseignants de toute espèce ne sont pas un archaïsme ; ils semblent perpétuer le mode d'enseignement le plus coûteux et le plus désuet...

Ce livre se veut résolument à contre-courant ; c'est un essai pour dégager, sous les abstractions, la signification permanente de l'entreprise éducative, à travers la relation du maître à son disciple. Face au rêve d'une instruction de masse, à l'échelle d'une civilisation de masse, on comprend que cet essai puisse prendre parfois l'allure d'un réquisitoire et d'un pamphlet.

Ce livre se veut résolument à contre-courant, et c'est encore un signe des temps si sa fidélité traditionnelle lui donne un caractère révolutionnaire. Livre d'un philosophe, mais non de philosophie, au sens technique du terme, pédagogie de la pédagogie, c'est-à-dire essai pour dégager, sous les abstractions, la signification permanente de l'entreprise éducative.

[7]

POURQUOI DES PROFESSEURS ? Pour une pédagogie de la pédagogie.

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Parmi les souvenirs privilégiés que tout homme conserve de sa propre vie, souvenirs de famille, souvenirs d'amour, souvenirs de guerre ou de chasse, les souvenirs scolaires forment une catégorie particulièrement importante. Chacun de nous préserve d'inoubliables images de ses débuts à l'école et de la lente odyssée pédagogique à laquelle il doit le développement de sa pensée et, pour une large part, la formation de sa personnalité. La matière même de l'enseignement s'est perdue : l'homme a souvent désappris ce que l'enfant avait appris, mais le climat de ses écolages lui demeure présent : la classe et la cour, les travaux et les jeux, les camarades. Presque toujours, les souvenirs d'examens sont particulièrement précis ; les titres de passage de la civilisation scolaire et universitaire ont une valeur émotive élevée, puisqu'ils consacrent les premières confrontations de l'enfant et de l'adolescent avec le monde adulte des obligations et des sanctions. Des visages survivent aussi, auréolés par la gratitude d'une mémoire reconnaissante, les visages d'instituteurs et de professeurs, parfois depuis longtemps disparus de la terre des vivants ; ils trouvent un ultime refuge dans cette hospitalité que leur maintient le souvenir de leurs élèves des anciens jours. La mémoire d'ailleurs semble parfois exercer ce droit d'asile à tort et à travers : elle conserve des attitudes ou des formules sans grande importance apparente, de légers ridicules, parfois aussi des affirmations plus graves et des [8] exemples décisifs. Un

sourire, un mot de réprimande ou de conseil, une louange apparaissent, dans l'intimité de la mémoire, comme des prophéties de ce qui devait être, et que toute une vie, par la suite, s'est employée à confirmer, à moins qu'elle ne l'ait entièrement démenti...

Aux yeux du petit enfant, ses parents sont des dieux tutélaires, tout puissants, omniscients, dont il faut essayer de capter la bienveillance par des moyens appropriés. Mais un moment vient où cette vénération aveugle cède la place à une attitude où la critique et la perspicacité interviennent peu à peu pour discréditer les idoles de naguère. Les parents ne sont pas infailibles ; il leur arrive de mentir ou de tricher dans leurs rapports avec l'enfant. Celui-ci se trouve grandi par le jeu de cette diminution capitale, qui d'ailleurs affecte de proche en proche les adultes en général. Mais du même coup, l'enfant se trouve mis à découvert par la perte de prestige de tous ceux en qui il plaçait sa confiance et qui étaient les protecteurs naturels de son espace vital. Il fait ainsi l'apprentissage de la solitude et de l'insécurité, dont il commence à découvrir qu'elles sont des caractères inaliénables de la condition humaine. Avant de se résigner à subir son destin, le petit homme cherchera néanmoins d'autres garants de sa tranquillité. Si les parents ont fait faillite, si leur autorité ne doit plus être acceptée que sous réserve d'inventaire, il doit subsister de par le monde des êtres d'exception, dignes d'une totale confiance. C'est ainsi que, souvent, le maître de l'école primaire intervient, au matin de la vie, pour relayer le père et la mère dans la fonction capitale de témoin et d'indicateur du Vrai, du Bien et du Beau. Il lui appartient de servir de refuge à toutes les espérances déçues ; l'ordre du monde et l'ordre dans l'homme reposent sur lui. Digne ou indigne, et qu'il le veuille ou non, l'instituteur, au plus modeste degré de l'enseignement, jouit ainsi d'une autorité spirituelle qu'aucun autre ne possédera parmi ceux qui lui succéderont pour assurer la fonction éducative dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Tous les maîtres à venir, quelle que soit leur valeur, ne parviendront pas à égaler le prestige dont se trouve sans peine revêtu l'ange gardien de l'espace scolaire aux yeux de l'enfant qui franchit pour la première fois, avec respect, crainte et tremblement, le seuil de la maison d'école.

Le maître est ainsi l'héritier du père. Il apparaît comme le père selon l'esprit, au moment où le père selon la chair [9] s'avère désormais incapable d'assumer les responsabilités dont le charge l'exigence en-

fantine. Et, bien sûr, il sera incapable, lui aussi, de répondre pleinement à cette attente dont il est l'objet. Il est préservé, néanmoins, par l'atmosphère de respect dont il se trouve entouré dans le vœu même de l'écolier. La piété pour le maître exprime une affirmation quasi-religieuse ; elle s'adresse à un savoir qui est ensemble sagesse et concerne les secrets mêmes de la vie. C'est pourquoi l'enseignement a été longtemps indissociable de la prêtrise ; même laïcisé, il conserve des allures de sacerdoce. Le maître, serviteur de la vie de l'esprit, se connaît et se veut différent de tous ceux, dans la cité, qui poursuivent seulement des intérêts d'argent ou des avantages personnels. Ses concitoyens d'ailleurs lui reconnaissent volontiers les obligations et les prérogatives d'une sorte de cléricature.

C'est pourquoi, tout au long de sa vie, l'homme conservera à ses premiers maîtres la fidélité du souvenir. Même si son existence s'est développée en dehors de tout souci de savoir, il ne peut évoquer sans l'hommage d'une reconnaissance rétrospective le visage de ceux qui furent pour lui les premiers affirmateurs de la vérité, les mainteneurs de l'espérance humaine. Cette fonction qui est, au niveau le plus humble, celle de l'instituteur primaire, demeure identique à elle-même à travers la promotion des divers ordres d'enseignement. Mais, de degré en degré, l'exigence de l'élève se fait plus critique ; moins aisément satisfaite, elle dépiste les faiblesses, elle discrimine les personnalités. Le lycéen, l'étudiant ont de plus en plus de professeurs, dont ils apprécient diversement la compétence technique. Mais l'apparition, parmi les professeurs, d'un maître digne de ce nom, est chose rare. Elle consacre désormais une qualification spéciale, et comme un degré supérieur de validité dont la présence, s'irradiant alentour, exerce une action bienfaisante sur tous ceux qui en bénéficient.

Ainsi comprise, la maîtrise devient une prérogative indépendante de l'activité pédagogique au sens étroit du terme. Beaucoup d'hommes enseignent, — une discipline intellectuelle ou manuelle, une technique, un métier, — très peu jouissent de ce surplus d'autorité qui leur vient non de leur savoir, de leur capacité, mais de leur valeur d'homme. En ce sens, un artiste, un artisan, un homme d'État, un chef militaire, un prêtre, peuvent être des maîtres pour ceux qui les approchent, aussi bien et peut-être mieux [10] que des enseignants proprement dits. Leur vie s'impose, à tous ou à quelques-uns, comme une leçon d'humanité.

Le relation du maître et du disciple apparaît donc comme une dimension fondamentale du monde humain. Chaque existence se forme et s'affirme au contact des existences qui l'entourent ; elle constitue comme un nœud dans l'ensemble des relations humaines. Parmi ces relations de l'homme avec l'homme, certaines sont privilégiées : celle de l'enfant avec ses parents, avec ses frères et sœurs, la relation d'amitié ou d'amour, — et singulièrement la relation du disciple avec le maître qui lui révéla le sens de la vie et l'orienta, sinon dans son activité professionnelle, du moins dans la découverte des certitudes fondamentales. Par delà la réflexion portant sur les voies et moyens de l'enseignement spécialisé, s'ouvre la possibilité d'une autre recherche, qui serait, comme une pédagogie de la pédagogie, l'investigation des procédures secrètes par la vertu desquelles, en dehors de tout contenu particulier, s'accomplit l'édification d'une personnalité, et se joue son destin. Le rôle du maître apparaît ici comme celui de l'intercesseur ; il donne aux valeurs une figure humaine. L'enfant, l'adolescent, celui qui est en quête de lui-même, se trouvent ainsi confrontés avec une incarnation des volontés qui peut-être sommeillent en eux. Et cette rencontre du meilleur, cette confrontation avec la plus haute exigence, démasquant une identité qui s'ignorait, permet à la personnalité de passer à l'acte et de se choisir elle-même telle qu'elle se souhaitait depuis toujours.

[11]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 1

L'ENSEIGNEMENT, LE SAVOIR ET LA RECONNAISSANCE

[Retour à la table des matières](#)

Le Socrate platonicien du *Ménon* résume ainsi le paradoxe de tout enseignement : « Il est impossible à un homme de chercher ni ce qu'il sait ni ce qu'il ne sait pas. Ni d'une part ce qu'il sait, il ne le chercherait en effet, car il le sait, et en pareil cas il n'a pas du tout besoin de le chercher ; ni d'autre part ce qu'il ne sait pas, car il ne sait pas davantage ce qu'il devra chercher. » Personne ne peut donc rien apprendre ni rien enseigner, au dire du patriarche de toute pédagogie en Occident, et la civilisation scolaire, dans toute son ampleur, apparaît comme un gigantesque trompe l'œil.

Socrate, maître d'ironie, ne s'en tient pas là. Pour confirmer sa thèse il se livre à un célèbre exercice de haute école éducative en donnant une leçon de géométrie à un jeune esclave sans formation mathématique. Celui-ci, confronté avec quelques figures tracées sur le sable, et méthodiquement interrogé, définit un certain nombre de vérités appa-

rentées au théorème de Pythagore. La maestria de l'examineur est telle, de question en réponse, que le jeune esclave semble tirer de son propre fonds tout ce que Socrate lui fait dire. La conclusion s'impose : rien n'est venu du dehors enrichir cette intelligence ; elle a découvert en elle-même les relations constitutives du monde mathématique ; elles étaient déjà là. Elles attendaient pour venir à la conscience l'appel de l'enchanteur.

Il faut être, bien sûr, un pédagogue exceptionnel pour nier ainsi toute pédagogie. Et, sans doute, il y a là une première [12] leçon : le meilleur maître n'est pas celui qui s'impose, qui s'affirme en dominateur de l'espace mental. Le meilleur maître, bien au contraire, se fait l'élève de son élève ; il s'efforce d'éveiller une conscience encore ignorante d'elle-même, et de guider son développement dans le sens qui lui convient le mieux. Au lieu de capter la bonne volonté innocente, il se donne pour tâche de respecter la spontanéité naturelle du jeune esprit qu'il a pour mission de délivrer. Socrate, qui s'efface devant son élève, n'est pas un moindre maître que le maître qui s'impose et règne par de trop faciles prestiges.

Néanmoins le paradoxe socratique apparaît, lui aussi, comme un autre artifice. L'expérience la plus coutumière atteste en effet que l'on peut chercher à apprendre ce qu'on ne sait pas : je ne sais pas le chinois, je suis ignorant en matière de botanique, et je peux dès aujourd'hui me mettre en devoir de combler cette lacune, ou cette autre, dans ma culture. Chaque homme réunit en lui un certain nombre d'ignorances, auxquelles il lui appartient de remédier, s'il le désire. Et le plus simple alors est de recourir aux bons offices d'un maître compétent. Le propos de Socrate est donc absurde ; il suffit pour s'en convaincre de songer à l'aventure même du jeune esclave, objet de l'expérience. Socrate le met en mesure de formuler—tout seul — diverses vérités qui pourraient se résumer dans le théorème de Pythagore. « Vous voyez bien, dit Socrate, je ne lui ai rien appris... » Seulement, sans la rencontre avec le maître d'ironie, jamais le garçon n'aurait connu le théorème de Pythagore, qui d'ailleurs demeure lettre morte pour la majeure partie de l'humanité.

D'ailleurs on ne voit pas pourquoi la démonstration socratique se limite au théorème de Pythagore. Elle devrait, en droit, s'étendre de proche en proche, à toutes les vérités de la géométrie, dont les longues chaînes de raisons se commandent les unes les autres. Au bout du

compte, rien n'empêchait Socrate, s'il avait été beau joueur, d'obtenir de son élève occasionnel une confession plus entière, et de lui faire avouer la géométrie d'Euclide en sa totalité. Ou plutôt, Socrate ne pouvait mener à bien cette performance pour une raison majeure : Euclide n'était pas encore né, et ses *Éléments de Géométrie* sont postérieurs d'un bon siècle à la scène rapportée par le *Ménon*.

Si Socrate a raison, l'histoire du savoir et la lenteur de ses progrès, ses essais et ses erreurs deviennent incompréhensibles. [13] Pourquoi la géométrie d'Euclide a-t-elle attendu Euclide ? Et d'ailleurs pourquoi le théorème de Pythagore porte-t-il le nom de Pythagore, s'il appartient à la dotation intellectuelle initiale de tout être humain ? Pourquoi l'humanité occidentale, après avoir vécu vingt siècles selon les schémas d'Euclide, a-t-elle dénoncé le caractère arbitraire de ces schémas, et mis au point des géométries non-euclidiennes, qui seront codifiées en 1899 dans les *Grundlagen der Geometrie*, de Hilbert ? Le scénario pédagogique du *Ménon* aurait été beaucoup plus concluant si, au lieu de tirer de son élève des vérités déjà mises en place dans le savoir de l'époque, le maître lui avait fait annoncer des vérités à venir, non plus la vérité de Pythagore, mais celle de Lobatschevski ou celle de Riemann...

Aussi bien Socrate ne trompe-t-il personne en essayant de se rendre invisible, de nier sa présence dans le dialogue qui le confronte avec son élève. S'il n'était pas là, s'il ne dirigeait pas les opérations intellectuelles, jamais son interlocuteur n'aurait découvert par lui-même ce que le directeur de conscience parvient à tirer de lui. Si l'élève n'avait qu'à dévoiler une vérité préétablie en lui, pourquoi la nécessité d'un intercesseur ? Comment se fait-il qu'aucune culture n'ait jamais réussi à faire l'économie de la fonction enseignante ? Socrate lui-même avait coutume de se dire « accoucheur » des esprits ; si modeste que puisse paraître cette fonction, en première analyse, elle n'en paraît pas moins indispensable à la survie de l'espèce humaine. De même, dans le domaine de la culture, il n'y a jamais eu d'autodidacte, parce que personne n'a jamais rien appris tout seul ; même le plus isolé bénéficie des enquêtes et conquêtes antérieures de la culture humaine. Giraudoux disait très bien que toute littérature est pastiche, sauf la première, qui a malheureusement disparu.

Le mythe pédagogique du *Ménon* trouve d'ailleurs sa contre épreuve dans une histoire fameuse relative à un autre apprenti-sorcier de la

géométrie, le jeune Blaise Pascal. A en croire sa sœur, l'enfant génial aurait mené à bien une performance supérieure à celle du petit esclave, puisqu'il aurait réussi dans la clandestinité, et sans Socrate interposé, à inventer pour son compte une partie des *Éléments* d'Euclide. Son père lui aurait donné une définition de la géométrie, avec défense de s'en occuper davantage ; « mais cet esprit, qui ne pouvait demeurer dans les bornes, (...) se mit lui-même à rêver sur cela ». À force de dessiner [14] des figures et de raisonner sur leurs propriétés, « il se fit des axiomes, et enfin il fit des démonstrations parfaites ; et comme l'on va de l'un à l'autre dans ces choses, il poussa les recherches si avant, qu'il en vint jusqu'à la trente-deuxième proposition du premier livre d'Euclide... »

Malheureusement, cette page célèbre relève de la légende dorée du jansénisme. Elle appartient à cette immense littérature de combat et d'édification dont s'accompagnent les luttes religieuses du siècle. Madame Périer prêche pour son saint, pour le saint du clan et pour le saint de la famille, qui d'ailleurs ne peut pas démentir, puisqu'il est mort, en 1662, avant que sa sœur ne fasse œuvre d'hagiographie. Or, dès 1657, Tallemant des Réaux avait donné, dans ses *Historiettes*, une autre version de cet épisode épistémologique : « Cet enfant, dès douze ou treize ans, lut Euclide en cachette et faisait déjà des tions 1... » Le récit, d'ailleurs très circonstancié, de l'annaliste semble ici plus digne de créance que la piété d'une sœur inconsolable. Le petit Pascal, si prodigieux qu'il fût, suivait un manuel... Pas plus que l'esclave du *Ménon*, il n'a découvert la géométrie tout seul.

On sait que le Socrate platonicien ne tentait sa démonstration de l'inutilité du maître que pour confirmer la doctrine de la réminiscence. L'enseignement n'introduit rien de nouveau dans l'esprit ; il éveille seulement des connaissances qui s'y trouvaient déjà déposées depuis le temps immémorial des commencements mythiques où l'âme, avant de venir au monde, a contemplé les Idées en lesquelles se résument toutes les vérités essentielles. L'ignorance n'est qu'une apparence, ou plutôt un oubli et une infidélité. La majorité des hommes se laissent détourner d'eux-mêmes par une inertie qui fait écran à la vigilance, à

¹ Texte cité par Brunschvicg, en note, à propos du texte de la *Vie* de Pascal par M^m<* Périer ; dans Pascal, *Pensée et Opuscules*, éd. nunor, Hachette, p. 6.

la présence de l'esprit. La conversion philosophique, détournant la pensée du domaine des apparences trompeuses, la ramènera à ses origines, et lui restituera le patrimoine des certitudes, ensevelies pour un temps, mais nullement perdues. C'est ainsi que le jeune esclave, soumis à l'examen par Socrate, se ressouvient ; il récupère un savoir pré-existant, tout au fond de lui-même, parce que lié, en quelque sorte, à sa vocation d'homme.

Ainsi la leçon de géométrie, dans le *Ménon*, est en réalité [15] une leçon de métaphysique et de théologie. Elle se propose de mettre en lumière la prédestination de l'homme à la connaissance, cette connaissance devant être entendue en un sens qui déborde de beaucoup le domaine des mathématiques, du moins telles que nous les entendons aujourd'hui. Le seul nom de Pythagore, fondateur d'une des plus constantes traditions de la sagesse ancienne, et qui d'ailleurs aurait même donné à la philosophie le nom qu'elle a toujours conservé, doit ici nous mettre en garde. L'initiation à quelques modestes théorèmes se propose comme une parabole de l'initiation aux plus hautes vérités spirituelles.

Autrement dit, l'enseignement est toujours plus que l'enseignement. L'enjeu pédagogique, en chaque situation particulière, dépasse de beaucoup en ampleur les limites de cette situation ; il met en cause, de proche en proche, l'existence personnelle dans son ensemble. Et, par exemple, ceux qui prétendaient introduire dans un pays l'enseignement primaire obligatoire ne se proposaient pas seulement de munir chaque enfant d'un modeste bagage de lecture, d'écriture et de calcul. Le minimum vital du certificat d'études était le moyen et le symbole d'une sorte de libération intellectuelle qui correspondait à une promotion générale de l'humanité dans l'homme. Telle était la foi qui animait les zéloteurs de l'enseignement universel au XVIII^e et au XIX^e siècles. Aujourd'hui encore, l'insuffisance des institutions scolaires demeure l'un des signes les plus apparents du sous-développement dans les régions du monde les moins favorisées. Bien sûr, dans le monde d'aujourd'hui, on n'est pas un privilégié de la culture parce que l'on sait lire et écrire ; mais l'illettré souffre d'une infériorité radicale qui fait de lui une sorte de sourd-muet de la connaissance et comme un ilote parmi des hommes libres.

La leçon de géométrie apparaît ainsi comme une leçon d'humanité. Dès lors Socrate a raison de soutenir que l'humanité n'est pas, dans

l'homme, un produit importé du dehors. L'intervention du maître ne peut être que le dévoilement de l'être humain tel qu'en lui-même enfin l'humanité le change. La visitation socratique n'opère pas comme une grâce souveraine, suscitant du néant quelque chose qui n'existait pas. L'appel de Socrate est une vocation, mais cette voix venue du dehors doit rejoindre, elle doit délivrer la voix intérieure d'une vocation en attente. La raison au Bois Dormant du jeune esclave s'éveille à l'appel de Socrate, le Prince charmant de la connaissance. [16] Et certes, on ne peut dire que rien ne s'est passé, comme l'affirme Socrate avec une feinte modestie ; quelque chose s'est passé, qui consacre l'un des plus hauts moments de l'existence humaine : une rencontre a eu lieu, capitale pour ceux qui se sont ainsi affrontés, capitale aussi pour la culture d'Occident, qui n'a depuis lors cessé de commémorer la scène, réelle ou fictive, dont le dialogue platonicien nous a conservé l'inoubliable témoignage. La parole du maître est une incantation : un esprit se dresse à l'appel d'un autre esprit ; par l'efficace de la rencontre, une vie est changée, non qu'elle doive désormais se vouer à imiter cette haute existence qui, à un moment donné, a croisé et illuminé la sienne. Une vie est changée, non a la ressemblance de l'autre vie qui l'a visité, mais à sa ressemblance propre et singulière. Une vie sommeillait dans l'ignorance ; et maintenant elle se connaît et s'appartient ; elle est à elle-même son propre enjeu et se sait responsable de son accomplissement.

Toute naissance est un mystère. Le mystère pédagogique auréole la naissance d'un esprit, la venue d'un esprit au monde et à lui-même. Or le mystère, dans l'ordre de la logique, se projette en forme de contradiction, cette contradiction même que souligne la parabole du *Ménon*. Si chaque vie s'appartient à elle-même, comment transférer quelque chose d'une existence à une autre ? Une pensée n'est pas un objet matériel et anonyme, un morceau de bois ou une pièce de monnaie qui va de l'un à l'autre sans rien perdre de sa réalité. Une pensée porte la marque de celui qui la pensa ; son sens s'établit par son insertion dans l'ensemble d'un paysage mental, lui-même indissolublement lié à la totalité d'une vie.

C'est pourquoi un savoir demeure toujours le secret de celui qui sait ; une parole cache son auteur autant qu'elle l'exprime. À tout le moins, son sens n'est jamais donné ; il faut le chercher, d'équivoque en équivoque, sans être sûr de réussir à le deviner. Il fut un temps où le

maître gardait pour lui ses plus décisives pensées, tel l'alchimiste médiéval réservant jusqu'à son lit de mort ses procédés de fabrication, pour ne les confier à son heure dernière qu'au plus fidèle disciple. Et dans la sagesse antique, la doctrine véritable du philosophe revêt l'aspect confidentiel des secrets d'atelier, des recettes de fabrication jalousement préservées. Dans les écoles anciennes, le sage n'enseigne pas n'importe quoi à n'importe qui ; le platonisme [17] même distinguait de l'enseignement ouvert à tous un enseignement plus rare, portant sur les instances dernières, jamais formulé par écrit, et communiqué seulement aux rares initiés qui paraissaient dignes d'une telle révélation, après de longues et difficiles études, jalonnées d'épreuves de plus en plus difficiles. De Platon, dont tant d'œuvres nous sont parvenues, nous ne connaissons que les doctrines avant-dernières ; les affirmations capitales nous demeurent inconnues. Ceux qui en reçurent la confiance ont emporté avec eux le précieux dépôt.

L'école philosophique conserve ainsi certains des caractères de la secte religieuse, sélectionnant les élus auxquels sera réservée la confiance des traditions. La vérité philosophique telle qu'on l'entend aujourd'hui semble se caractériser au contraire par son universalité et sa publicité. Écrite noir sur blanc, elle est censée devoir s'imposer sans effort à tous les hommes, pourvu qu'ils y mettent un minimum de bonne volonté. L'expérience enseigne pourtant que la sagesse ne peut s'acquérir à si peu de frais. La vérité ne se réduit pas à une leçon qu'on récite ; elle suppose une application de toute la personnalité, une mise en direction obtenue par un lent façonnement que consacre, récompense suprême, la révélation des plus hautes certitudes.

La leçon de Socrate vient ici confirmer ces vues. Le bonhomme Socrate, philosophe à ciel ouvert, philosophe des rues et des bois, s'adresse familièrement aux uns et aux autres, dans le style le plus simple, et sans le moindre hermétisme. Or de cet homme, qui s'était donné pour tâche d'être l'instructeur universel des Athéniens, on est encore à se demander ce qu'il voulait bien enseigner. Les documents ne manquent pas ; ils surabonderaient plutôt, et certains d'entre eux s'offrent à nous avec une précision quasi-sténographique. Pourtant la littérature socratique cache la pensée de Socrate beaucoup plus qu'elle ne l'expose. Maître d'ironie, Socrate questionne, réfute, argumente ; il pousse l'interlocuteur dans ses retranchements, mais il se garde bien

de fournir aux troubles qu'il provoque une solution préfabriquée. Il dévoile des énigmes ; il ne donne jamais le mot de l'énigme.

Rien ne saurait mettre en meilleure lumière le mystère de l'enseignement. Socrate ne se prêche pas lui-même, pour cette raison précisément que la vérité ne peut être le cadeau d'un homme à un autre homme. Elle apparaît comme le fruit d'une enquête et d'une conquête que chacun doit [18] mener à bien pour son propre compte. Tel est d'ailleurs le sens du commandement delphique allégué par Socrate : « Connais-toi toi-même... » Le chemin de la vérité ne conduit pas à un alignement sur tel ou tel personnage extérieur ; il passe par l'examen de conscience où chacun doit reconnaître ses propres raisons d'être.

La conversion socratique se résumerait donc en la réclamation d'une sorte de pédagogie de soi par soi. Pour Socrate l'éveilleur, l'enseignement d'une doctrine quelle qu'elle soit serait l'invitation à un nouveau sommeil dogmatique. Aussi bien, une certitude valable ne peut se fonder que sur la certitude d'une exigence intérieure. Le poète romantique Novalis l'affirme en toute netteté : « Comment un homme pourrait-il comprendre une chose sans en avoir le germe en lui ? Ce que je peux comprendre doit s'épanouir en moi selon des lois organiques ; et ce que je semble apprendre n'est réellement à mon organisme qu'un aliment et une incitation ². » Selon la sagesse romantique, prolongeant elle-même de vénérables traditions, le mouvement apparent de l'enseignement, qui va du dehors au dedans, ne peut aboutir que s'il rencontre un mouvement inverse, du dedans vers le dehors, et fait unité avec lui.

Cette théorie romantique du savoir ne concerne d'ailleurs pas seulement les voies et moyens de la connaissance. Elle met en cause la réalité elle-même, et la situation de l'homme dans l'univers. Si tout savoir concernant le monde s'approfondit en une conscience de soi, c'est que l'homme et le monde ne sont pas étrangers l'un à l'autre, mais unis par un apparemment essentiel. L'homme n'est pas dans la nature comme un empire dans un empire, une harmonie préétablie le relie à tout ce qui l'entoure. Seul le semblable, enseignait la plus ancienne sagesse grecque, peut connaître le semblable. La connaissance n'est pas le simple reflet des choses dans un esprit ; elle consacre le dévoilement d'une similitude de structure entre ce qui est connu et ce qui

² Novalis, *Journal et Fragments*, trad. Claretie, Stock, 1927, p. 159.

connaît. « Nous ne naissons pas seuls, enseigne à son tour le poète Claudel. Naître, pour tout, c'est connaître. Toute naissance est une connaissance ³. »

L'intuition de la solidarité fondamentale et comme de l'unité de vocation entre la réalité humaine et l'ordre des [19] choses se trouve à l'origine des doctrines de la correspondance entre le microcosme et le macrocosme, qui sous une forme ou sous une autre sont fréquemment réaffirmées dans l'histoire de la pensée humaine, soit par les tenants des traditions occultes, soit par des métaphysiciens au sens propre du terme. L'hermétisme sous ses diverses formes, l'astronomie, l'alchimie se fondent en grande partie sur cette correspondance analogique entre l'homme et l'univers, dont elles tirent toutes sortes de doctrines et de techniques. La plupart des pratiques occultes prétendent se fonder sur l'unité de structure et de rythme qui est censée s'affirmer dans l'individu humain comme dans la totalité cosmique.

Mais le bon sens hésite à s'engager sur ces voies dangereuses. Le rationalisme moderne se fonde sur la généralisation des méthodes de la physique et des mathématiques ; la vérité, selon lui, doit répondre au signalement qui est le sien dans les sciences exactes. Aussi ne peut-elle tenir compte de conceptions de l'ordre de celles que nous venons d'évoquer. Les habitudes mentales qui se sont imposées en Occident depuis Galilée et Descartes ont fait oublier que l'histoire de la philosophie, depuis les origines jusqu'à la Renaissance, se développe en dehors de la fascination du positivisme scientifique, lui-même rejeté, d'ailleurs, par la sagesse romantique. Les mathématiques et la physique sont des disciplines abstraites, qui se donnent pour tâche de mettre de l'ordre dans certains secteurs spécialisés de la connaissance ; mais les schémas abstraits auxquels elles parviennent en fin de compte ne sauraient valoir en dehors du domaine restreint où elles ont normalement leur juridiction. Les tenants de l'intellectualisme commettent donc un abus de confiance lorsqu'ils prétendent soumettre la réalité humaine dans son ensemble à l'ordre qui règne dans la géométrie, l'algèbre ou la mécanique des fluides.

C'est pourquoi nous n'avons pas le droit de rejeter sans examen comme absurdes les perspectives ontologiques ouvertes par la médita-

³ Paul Claudel, *Traité de la Co-naissance au Monde et de soi-même*, dans *Art Poétique*, Mercure de France, 1946, p. 62.

tion platonicienne sur les tenants et les aboutissants de l'enseignement. Le colloque du maître et de l'élève pose, nous l'avons vu, la question des origines et des fins dernières de l'être humain ; la doctrine de la réminiscence s'appuie sur la théorie des Idées, qui renvoie elle-même à une affirmation de la métempsychose, à l'idée de la chute et de la transmigration des âmes. Et le [20] simple fait de la compréhension, qui doit être ensemble une reconnaissance, présuppose l'affinité du connaissant et du connu, sur laquelle s'appuyait la vénérable analogie du microcosme et du macrocosme. Il y a une eschatologie de la pédagogie. Socrate interroge en géométrie un jeune garçon pris au hasard, qui n'avait pas appris sa leçon. Et voici que ce fait divers d'une très modeste actualité pédagogique suffit à évoquer toutes sortes de mythes eschatologiques remettant en question les dimensions fondamentales de la condition humaine.

Il est absurde de rejeter les mythes sans examen ; mais il ne saurait pour autant être question d'accepter leurs revendications contradictoires. La sagesse en ce domaine consiste à déceler dans toute dimension d'affirmation mythologique une indication de valeur. La floraison des mythes souligne une articulation de l'existence, un point névralgique de la conscience de soi qui, se heurtant à des obstacles, à des difficultés internes ou à des contradictions, invente, pour résoudre l'énigme, des justifications plus ou moins dominées par la fonction imaginative. La solution en tant que telle ne possède aucune autorité particulière, mais elle atteste l'existence de l'énigme dont elle prétend fournir la clef. Un regroupement et une confrontation des mythes, aboutissant à constituer une mythologie comparée, permettrait ainsi de déceler les grandes orientations de l'être humain dans sa confrontation avec le monde. Cet éclaircissement mythique de la condition humaine dégagerait sans doute les proportions véritables du fait éducatif. Du nouveau-né à l'adulte, une lente maturation de l'organisme développe peu à peu les fonctions biologiques, encore à l'état d'ébauche dans les premiers temps de la vie. Le cheminement de la conscience, depuis l'exploration du milieu immédiat jusqu'à l'apprentissage de la parole, puis les écolages successifs, ne constituent pas autant d'événements distincts de ceux qui concernent le corps. La croissance mentale est liée à la croissance physiologique ; la réalité humaine forme un ensemble dont les divers aspects se composent les uns les autres, non pas selon les règles simplistes d'un mécanisme à double entrée, mais en vertu d'un

ordre d'implication des significations. Et, bien sûr, nous sommes loin de connaître le dernier mot de cette intelligibilité compréhensive qui relie entre elle les structures du corps et celles de la pensée. Du moins savons-nous que toute dissociation, toute tentative de [21] comptabilité en partie double est vouée à l'échec, parce qu'elle mutile son objet au lieu de l'interpréter.

C'est pourquoi les interprétations mythiques peuvent être plus riches de suggestions valables que bien des ouvrages techniques, dont la rigueur scientifique apparente ne parvient pas à dissimuler le néant de pensée. Les mythes acceptent le phénomène humain dans sa totalité et s'efforcent de situer sa destinée dans la totalité du monde. Bien entendu, les indications mythiques ne sont pas fondées en raison discursive ; elles ne se justifient que par référence à une spontanéité intensive, à laquelle elles se réfèrent par delà les images qu'elles emploient. La vérité mythique saisit immédiatement la pensée ; elle en appelle non à l'esprit critique, mais aux profondeurs de la vie personnelle, aux soubassements obscurs de la sensibilité, en ces régions où l'âme se noue dans l'alliance originaire de la conscience et du corps.

Chaque homme a une histoire, ou plutôt chaque homme est une histoire. Chaque vie se présente comme une ligne de vie. L'enseignement serait un aspect de la période ascendante de cette histoire ; il jalonne la croissance mentale, intrinsèquement liée à la croissance organique. Sa fonction est de permettre une prise de conscience personnelle, dans l'ajustement de l'individu avec le monde et avec les autres. On voit très bien ici que le système scolaire ne se suffit pas à lui-même ; les leçons du maître d'école se composent avec d'autres influences, impossibles à dénombrer, dans cette œuvre de façonnement progressif et aléatoire. La formation d'un homme, si elle est exactement comprise comme la venue au monde d'une personnalité, comme l'établissement de cette personnalité dans le monde et dans l'humanité, devient un phénomène d'une ampleur cosmique.

Seuls les mythes fournissent des interprétations à la mesure de cette ampleur. La plupart des praticiens de la pédagogie reculent, épouvanés, devant l'immense détour nécessaire d'une anthropologie, d'une cosmologie, bref d'une métaphysique entière, si l'on veut situer l'enseignement dans la perspective des destinées humaines qu'il a pour tâche de fonder en vérité et en valeur. Le pédagogue se contentera de dissocier pour régner ; il se posera des problèmes précis, qu'il résoudra

par des moyens techniques. Une heureuse division du travail permettra ainsi d'é luder les questions essentielles, tout en fournissant les moyens [22] de constituer cette grande industrie de la formation de l'homme par l'homme que sont les divers systèmes scolaires. Seulement cette pédagogie à la petite semaine, si elle permet de constituer et de réformer indéfiniment des emplois du temps, déploie l'arsenal de ses moyens sans posséder aucune conscience réelle de ses fins. Ou bien, elle finit par se considérer comme une fin en soi ; la pédagogie sert à justifier les pédagogues. C'est une machine qui tourne à vide, et qui d'ailleurs n'en tourne que mieux, pour l'excellente raison qu'elle ne rencontre jamais de difficulté réelle.

Il y a des économies ruineuses. Telle, en particulier, celle qui prétend, dans quelque domaine que ce soit, dispenser le technicien d'une réflexion préalable, c'est-à-dire d'une métaphysique. Ainsi d'un architecte qui, pour diminuer le coût de la construction, bâtirait sans fondations. Plus exactement, il est impossible, dans le domaine humain, de se passer d'une métaphysique préalable ; et la pire métaphysique est alors celle qui ne se connaît pas comme telle. Celui qui prétend réfléchir sur la foi du bon sens et de l'évidence immédiate devient alors la proie des incohérences du sens commun.

Une métaphysique de la pédagogie, ce serait donc l'élargissement de l'horizon intellectuel, qui permettrait de situer le pur et simple enseignement dans l'ensemble de la destinée humaine auquel cet enseignement se trouve appliqué du dehors. L'histoire d'un homme s'affirme dans le temps comme la lente formation et réformation de la personnalité, jusqu'à sa déformation définitive. Or la constitution d'une vie personnelle ne saurait bien évidemment coïncider avec le certificat d'études, le baccalauréat, un diplôme d'ingénieur ou encore tel ou tel rite de passage, si humble ou si élevé soit-il, sous le contrôle du Ministère de l'Éducation Nationale. L'histoire d'un homme se résume en fin de compte dans l'expérience de cet homme, ce que cet homme a fait de sa vie, cet enjeu qui lui a été confié.

Ainsi, toute la question serait de savoir si l'enseignement est une fin ou un moyen. Le malheur est que le pédagogue, voué à l'exercice d'une certaine fonction, est tenté de considérer celle-ci comme un absolu. Les programmes, les examens, les certificats et diplômes représentent pour lui des valeurs inconditionnelles, hors desquelles il ne saurait y avoir de salut. Mais si l'on abandonne le point de vue de l'en-

seignant pour adopter celui de l'enseigné, il est clair [23] que l'acquisition d'un savoir n'a de sens que comme préparation de l'expérience à venir. Le savoir est recherché parce qu'il est un moyen d'action, l'équipement indispensable à celui qui veut affronter la vie, puis, plus particulièrement, telle ou telle vie.

Sous cet éclairage, la culture générale la plus « désintéressée » n'est elle-même pas autre chose qu'une préparation à l'existence ; elle confère le bénéfice d'une expérience avant l'expérience, d'une expérience par personne interposée. Mieux encore, il existe une réciprocité entre le savoir et l'expérience ; le développement de l'expérience prolonge l'acquisition du savoir, et d'ailleurs complète le savoir acquis par un savoir nouveau, qui correspond pour chaque individu à une inscription du passé, au dépôt sédimentaire des essais et des erreurs, des réussites de la vie.

Au surplus, l'acquisition même du savoir correspond à une forme essentielle de l'expérience vécue. À l'école, au lycée, à l'université, toutes institutions dont la fonction est de dispenser le savoir, l'enfant, le jeune homme connaissent des formes décisives de l'expérience de leur vie. Ces lieux ne sont pas pour eux simplement le théâtre de certains jeux d'intelligence et de mémoire ; la personnalité tout entière y fait son apprentissage ; la sensibilité, le caractère, la volonté y sont mis à l'épreuve, et l'acquisition des connaissances apparaît indissociable de la prise de conscience des valeurs. L'espace scolaire définit le lieu des premières relations humaines en dehors du cercle de famille ; c'est dans cet enclos que le petit homme mène à bien ou à mal la tentative de l'affirmation de soi dans la coexistence.

Ainsi se justifie l'importance décisive du dialogue de l'élève avec le maître dans l'odyssée de chaque conscience, comme aussi de ces autres dialogues de l'élève avec l'élève, du maître avec la classe ou de l'élève avec la classe. Un ensemble de relations humaines s'établit ainsi, dans l'affrontement des personnalités, selon les rythmes alternés et complémentaires du jeu et de la lutte, de l'amitié ou de l'hostilité. Le savoir proprement dit, les programmes et les exercices, bien souvent, ne sont que des thèmes imposés, des prétextes à la mise en œuvre et au déploiement de l'affirmation de soi chez les uns et les autres.

Il y a une civilisation scolaire. Le milieu scolaire est un lieu privilégié de civilisation. Cette vérité d'évidence immédiate [24] ne semble

pourtant jamais avoir été réellement prise au sérieux en France. On s'y préoccupe sans cesse de réformer les programmes, sans que naisse le soupçon que les programmes ne sont pas tout, et même qu'ils ne contiennent pas l'essentiel. Si l'enjeu de toute éducation est vraiment une quête d'humanité, la lutte pour la vie personnelle, il est clair que le souci de l'ensemble devrait primer celui des détails. Or les règlements et institutions d'enseignement en France, à tous les degrés, se présentent comme des accumulations de détails, où n'apparaît guère la préoccupation d'ensemble. Le réquisitoire a été souvent tenté ; il n'est pas vain de le reprendre, sans d'ailleurs se faire la moindre illusion sur son efficacité.

Si l'institution scolaire dans sa totalité a pour but l'apprentissage de l'humanité par l'homme, il est évident que le système pédagogique devrait avoir en tant que tel une valeur formative. La pédagogie ne s'exerce pas seulement dans la classe, par le ministère du maître, elle devrait se trouver partout, de telle sorte que les enfants la respirent dans l'ambiance même de leur vie ; elle devrait s'introduire en eux par la persuasion de tous les sens conjugués. De même que la vie religieuse trouve son décor dans l'envol architectural de la cathédrale, de même la vie intellectuelle devrait bénéficier de lieux appropriés au déploiement de ses liturgies. Rien ne consacre mieux l'inconscience française des questions essentielles que la misère des constructions scolaires. Il ne semble pas qu'à travers les siècles les responsables de la politique culturelle se soient préoccupés de faire édifier autre chose que des écoles primaires-gendarmeries, des collèges-casernes ou des universités-termitières, comme si le contenant était parfaitement indifférent au contenu. L'établissement scolaire n'est qu'un atelier ou une usine à fabriquer des diplômés de quelque chose. Il suffit de se fier aux architectes et ingénieurs pour créer aux moindres frais et selon des normes rationnelles des boîtes à entasser les écoliers en vue d'un rendement maximum.

Il est assez singulier de constater que le souci même de l'efficacité et de la productivité a obligé les responsables de la vie économique à prendre conscience qu'il existait des « problèmes humains du machinisme industriel », pour reprendre le titre d'un ouvrage connu. Or il ne semble pas que les problèmes humains du développement intellectuel [25] aient sérieusement préoccupé jusqu'à nos jours ceux-là mêmes qui ont charge de s'en occuper. Et, par exemple, la législation sociale

depuis un siècle, appliquant à juste titre sa sollicitude au monde ouvrier, n'a cessé de réduire la durée de la journée de travail dans les bureaux et dans les usines. Mais personne ne songe à alléger les horaires surchargés de l'écolier ou du lycéen, dont la journée de travail, proprement illimitée, évoque la condition inhumaine du prolétariat ouvrier et paysan au temps où Marx dénonçait l'exploitation de l'homme par l'homme. On attend encore qu'un autre Marx s'élève, avec la même vigueur, pour dénoncer l'aliénation du petit peuple écolier et lycéen, et l'esclavagisme intellectuel auquel sont soumis, au détriment de leur santé physique et mentale, les candidats aux examens et concours, et par exemple ceux qui s'évertuent à forcer l'entrée des grandes écoles, gloires traditionnelles de l'enseignement supérieur français.

C'est un fait aussi que la France n'a jamais essayé de donner à la civilisation scolaire un cadre en harmonie avec son importance dans la vie nationale. Le promeneur de Cambridge est ébloui par l'alignement monumental des collèges dont les nobles façades bordent, parmi les gazons, les jardins et les parcs, le cours de la rivière Cam. Siècle après siècle une longue fidélité aux valeurs culturelles s'est affirmée ici, et l'étonnante réussite architecturale des bâtiments, des cours et des églises, la composition même des styles successifs, atteste la permanence d'un souci de savoir et de vérité jalousement transmis de génération en génération. Étudiants ou maîtres, c'est ici que vécurent Francis Bacon, Isaac Newton, Charles Darwin et bien d'autres, qui sont à jamais l'honneur d'une nation, et dont les travaux et les rêves eurent pour décor ce merveilleux ensemble de pierre et de ciel, de verdure, de fleurs et d'eau. Et le jeune homme qui reçoit le privilège d'occuper, dans un de ces collèges, une place illustrée par tant de grands noms, dont la présence demeure vivante et prochaine, se trouve ainsi contraint par l'irrésistible persuasion du paysage culturel, à prendre sa part d'un héritage de vénération et de persévérance, qu'il lui appartiendra désormais de sauvegarder et de promouvoir à son tour. Le recueillement, la paix de l'esprit, la lente maturation des certitudes à travers l'enrichissement du savoir, tout cela ne demande pas ici un effort contre nature. Il suffit, pour y parvenir, de se laisser [26] pénétrer et persuader par l'incantation de ce lieu où la nature et la culture ont noué une alliance séculaire.

Le charme de Cambridge n'est d'ailleurs pas unique en Europe : dans l'île anglaise même, Oxford a toujours tenu tête, par ses collègues, par ses traditions et par ses maîtres, à l'université rivale, sa meilleure amie — ennemie. Sur le continent, la colline de Coïmbra, acropole de la culture portugaise, se couronne de palais admirables dont l'ordonnance s'inscrit avec une sûre noblesse dans le paysage environnant des campagnes lusitaniennes. Salamanque offre aux lettrés d'Espagne le refuge harmonieux de ses cloîtres et de ses façades dorées par le soleil. Et les petites villes universitaires d'Allemagne, bien que leurs édifices universitaires ne se distinguent pas par leur ancienneté, ni par leur réussite architecturale, offrent néanmoins à la vie de l'esprit l'incomparable avantage d'une province pédagogique, d'une zone de repli ou de recueil, à l'abri des activités fiévreuses et de l'agitation industrielle. On y peut marcher à l'aise ; la campagne est à deux pas, et les sapins de la forêt. Même les universités du Nouveau Monde, tard venues, ont essayé de préserver pour les besoins de la culture des emplacements privilégiés, et, à défaut d'une beauté monumentale dont le génie national n'était guère capable, du moins ce luxe des grands espaces, des gazons verts et de l'environnement paisible.

Il n'existe pas, en France, un seul bâtiment universitaire qui soit un monument historique digne de ce nom. Mis à part peut-être tel ou tel vieil hôtel bourgeois ou seigneurial, destiné à d'autres fins, et réquisitionné un jour pour les besoins du service, jamais un souverain, jamais un gouvernement français n'a jugé utile de consacrer à l'enseignement une construction qui matérialise la dignité éminente des valeurs culturelles. Une seule exception, semble-t-il : à Paris, l'admirable École Militaire, dont le patrimoine national peut s'enorgueillir ; mais cette exception ne confirme que trop la règle. La France a construit des cathédrales et des hôtels de ville, des palais pour les rois, des châteaux pour les grands seigneurs et les financiers ; il ne lui est jamais apparu que des palais fussent nécessaires à la culture. Et lorsque la Troisième République s'est décidée à réaliser les investissements nécessaires pour mettre dans ses meubles la fonction enseignante, elle n'a réussi à dresser, au beau milieu des villes tentaculaires, que de vastes bâtisses curieusement dépourvues tout à la fois [27] de valeur esthétique et d'utilité fonctionnelle. La même remarque s'appliquerait d'ailleurs aux ordres mineurs de l'enseignement : écoles primaires et collèges ne sont, à toute époque, dans notre pays, que des Habitations à Bon Mar-

ché, comme si les culturellement forts devaient être traités comme des économiquement faibles.

Rien ne saurait exprimer mieux dans les faits cette misère spécifiquement française d'un enseignement au rabais, où la qualité des maîtres ne suffit pas à compenser l'impression de pénurie qui se dégage du décor dans son ensemble. La France, pays de haute civilisation, ne s'est jamais donné une civilisation scolaire, comme tel ou tel des pays voisins. L'internat français des lycées a été et demeure une caserne et parfois une prison ; il est des pays où le régime de l'internat est un régime privilégié, où les enfants sont heureux. De même, chez nous, l'université, prolongeant d'ailleurs sur ce point les autres degrés de l'enseignement, n'est guère autre chose qu'une forcerie intellectuelle. Sous d'autres cieux, les universités sont les oasis de la culture, des lieux où la recherche de l'accomplissement humain est indissociable d'une atmosphère de luxe. Seulement ce luxe n'est pas gaspillage, comme sans doute l'imaginent nos financiers parcimonieux ; ce luxe est un luxe non pas individuel, mais communautaire. Il signifie que l'enseignement n'est pas affaire quantitative, mais qualitative ; la formation de personnalités hautes et fortes doit mettre en œuvre, jusque dans les moyens matériels, un minimum de distinction. Le cadre de la vie a lui aussi une valeur pédagogique ; un cadre médiocre contribue de toute la pesée de son inertie, à l'abaissement général des esprits. Une architecture scolaire de Prisunic agit comme une suggestion dans le sens d'un enseignement de Prisunic.

Nous sommes loin ici, en apparence, du dialogue entre le maître et le disciple. Et pourtant nous n'avons pas fait autre chose que dégager certaines de ses implications : la vie spirituelle n'est pas cette vie « intérieure », repliée sur elle-même, à laquelle on songe trop souvent. Elle met en cause de proche en proche la réalité humaine en sa totalité. L'homme ne cache pas sa vie comme un secret, au plus profond de lui-même, il ne cesse de la trahir non seulement par ses paroles, mais par ses gestes, ses conduites, [28] l'ensemble même de ses attitudes. Hegel disait, dans une formule géniale : « l'intérieur, c'est l'extérieur ». Une communauté de significations s'établit de proche en proche, entre la conscience personnelle et son environnement. C'est pourquoi l'ar-

chitecture, l'urbanisme ne mettent pas en cause seulement le décor indifférent d'une vie qui se poursuivrait aussi bien n'importe où. Le lieu, la mise en scène de la pédagogie sont déjà des moyens pédagogiques. Ils sont parties intégrantes de ce scénario d'ensemble, de cette dramaturgie qui affronte le professeur et son élève, ou plus exactement l'élève et lui-même, si l'on en croit le Socrate du *Ménon*, dans la recherche de la pleine connaissance.

Mais il paraît clair désormais que l'acquisition du savoir correspond, pour chacun, à une quête de l'être. Lorsque Socrate déclare : « il est impossible à un homme de chercher ni ce qu'il sait, ni ce qu'il ne sait pas », sa dialectique a le défaut de présupposer une logique du oui et du non, une logique intellectualiste excluant toute troisième position. Bien sûr, l'enfant sait sa leçon ou il ne la sait pas. Mais le principe du tiers exclu ne saurait faire loi pour la vie humaine dans son ensemble, car celle-ci se déploie d'ordinaire dans l'immense entre-deux qui sépare le savoir du non-savoir. Au propos de Socrate s'oppose curieusement la célèbre parole du Jésus pascalien : « Tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé ». La question existentielle ne va pas sans le pressentiment d'une réponse ; et c'est en ce sens aussi que Marx pouvait dire : « l'humanité ne se pose pas de questions qu'elle ne puisse résoudre ».

Tout apprentissage d'un savoir est une évocation de l'être. L'élève, celui qui ne sait pas, est néanmoins le sujet et l'enjeu d'une vocation au savoir, qui est ensemble un appel d'être. Le développement intellectuel est la contrepartie, peut-être l'envers et peut-être l'expression ou le symbole, d'une odyssée de la conscience personnelle. Chaque homme est ainsi le héros de son propre roman de formation, dont les péripéties se situent entre des affirmations limites, les mêmes pour tous et qui s'imposent sans débat au consentement universel.

C'est un fait premier que tout le monde ne sait pas tout. Il y a une histoire du savoir, une apparition successive des vérités dans le temps personnel comme dans le temps social. Pic de la Mirandole, prince des humanistes et puits de science, échouerait aujourd'hui au baccalauréat, parce [29] que les programmes d'études ont été sérieusement revus et augmentés depuis le XV^e siècle. Pareillement, le candidat à une agrégation possède à l'ordinaire plus de connaissances que l'aspirant bachelier ; et celui-ci, à son tour, doit en règle générale surclasser l'enfant qui se prépare au certificat d'études. Au fur et à mesure que

l'humanité fait ses classes, ou l'individu, le contenu du savoir varie et se renouvelle ; de telle sorte que l'omniscience représente une sorte de limite théorique, à la fois inaccessible et, en toute rigueur, inexistante.

S'il est vrai que personne ne sait tout, il n'en est pas moins vrai que tout le monde ne peut pas tout apprendre. Ce serait un rêve de promouvoir tous les esprits jusqu'au même degré supérieur de connaissance. Pourtant, en fait, il y a toujours un premier de la classe, et un dernier, et, quelle que soit l'excellence du maître, il ne semble pas que l'on ait jamais réussi la performance pédagogique de parvenir à classer premier *ex aequo* tous les élèves sans exception. Socrate a la partie belle, dans le *Ménon*, parce qu'il est tombé sur un élève intelligent et doué ; il aurait pu avoir affaire à un imbécile ou à un enfant buté, au caractère difficile, et alors, en dépit de tous ses sortilèges, il n'en aurait sans doute pas tiré grand chose. Aussi bien, le Socrate historique n'a pas obtenu, dans son enseignement réel, les mêmes résultats avec l'élève Alcibiade, l'élève Xénophon et l'élève Platon. Il ne pouvait certes pas leur mettre des notes identiques ; et pourtant ces élèves-là sont les plus brillants, ceux dont l'histoire a gardé le souvenir, les prix d'excellence. Quant aux autres élèves, qui n'étaient pas des têtes de classe, il faut raisonnablement penser qu'ils s'en tinrent à des résultats scolaires plus médiocres, et chacun selon la mesure des moyens dont la nature l'avait pourvu. Il y a de grands esprits et de petits esprits. Sans doute l'éducation peut-elle dans une certaine mesure élargir et assouplir l'espace mental en jouant sur les possibilités naturelles. Mais elle doit prendre acte, au départ, de cette envergure propre à chacun, et qui consacre des différences intrinsèques, comme aussi des limites impossibles à franchir. L'expérience du maître, acquise à force de pratique et de sagacité, c'est proprement ce don du discernement des esprits qui, ayant pressenti les possibilités de chacun, lui propose des fins à sa mesure, ainsi que les moyens d'y parvenir par la mise en œuvre de ses capacités.

[30]

L'éducation concrète est cette négociation, qui s'attache à trouver pour chaque cas particulier la meilleure solution possible, ou la moins mauvaise. La véritable pédagogie apparaît ici comme une affaire individuelle, elle se joue de personne à personne. Et Rousseau n'a pas tort, dans son roman éducatif, de mettre face à face un seul élève et un seul maître. Cette robinsonnade a pu paraître irréaliste ; on a pu y reconnaî-

tre une sorte d'aristocratie latente. Néanmoins, le mythe, comme il arrive, rejoint l'essence même de la réalité. Dans un enseignement de masse, et si confuses que soient les relations qui le constituent, l'éducation elle-même reste une affaire personnelle, un colloque singulier et intermittent ; au sein de la masse de la donnée collective, une sorte de tête à tête s'établit entre l'élève isolé et celui ou ceux de ses professeurs dont il a reconnu la maîtrise. Un contact, conscient ou non, se réalise ; des signes s'échangent, des attitudes, des paroles. Les dialogues de l'esprit sont furtifs comme ceux de l'amour, et tout aussi décisifs. Là aussi les malentendus peuvent avoir une importance capitale. Ce qui est entendu n'est pas toujours cela même qui fut dit et pourtant ces signes ambigus sont les points de repère dans le difficile itinéraire, à travers les vastes espaces du monde scolaire, qui mène chacun de soi à soi.

On voit donc l'erreur de beaucoup de philosophes, préoccupés de définir pour l'éducation une vérité en gros, alors qu'il ne saurait y avoir que des vérités personnelles et singulières. Certains admettent, avec un certain platonisme, sinon avec Platon lui-même, car Platon ne manque pas de subtilité, que la vérité est innée à l'homme. Le maître n'intervient que comme un révélateur de ce donné préalable, dont on ne voit d'ailleurs pas très bien pourquoi il s'est laissé oblitérer, et pourquoi il est indispensable que le maître annonce tout haut ce que chacun est censé savoir tout bas dans l'intimité de sa conscience. Si, comme le veut Descartes, le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, comment se fait-il que le genre humain ait attendu la révélation cartésienne pour s'en aviser ? Descartes repart à zéro pour définir la vérité universelle. Le malheur est que, selon les critères même de Descartes, une vérité cartésienne serait une contradiction dans les termes. Une vérité universelle ne peut être cartésienne ; et le cartésianisme détruit la prétention de Descartes à avoir révélé la vérité.

Si le rationalisme était le vrai, le maître serait inutile. L'esprit, s'éveillant à lui-même, devrait apercevoir en [31] soi sans effort la dotation originelle d'une vérité de plein exercice. Si l'éducation existe, c'est justement qu'il y a un retard de l'existence sur la connaissance. Et l'expérience prouve qu'en dépit de l'égalité de répartition du bon sens, les résultats scolaires sont très loin d'être les mêmes pour tous. Non seulement le maître est nécessaire pour délivrer en chacun le plein exercice de l'intelligence, mais il est loin d'obtenir également ce résultat

chez tous. Parfois même, le résultat est nul. Le rationalisme n'explique pas le mauvais élève ; il explique encore moins le mauvais maître. Comment justifier, en effet, l'activité déraisonnable, et l'influence néfaste, de tant d'hommes qui pourtant se réclament de la raison ?

Autrement dit, la seule existence d'un système scolaire témoigne en faveur de l'empirisme. L'éducation est un façonnement de l'homme par l'homme, un apport de substance. Si l'on abandonnait un enfant à lui-même, son corps pourrait se développer, à condition qu'il trouve dans le milieu naturel de quoi se nourrir. Mais la croissance organique ne s'accompagnerait pas d'une croissance mentale. Faute d'éléments reçus du milieu culturel, l'enfant loup, le sauvage de l'Aveyron demeurent frappés d'une déficience à laquelle il sera par la suite impossible de remédier. Une dotation d'idées innées, de principes, ou la référence au bon sens naturel, au sens commun ne suffisent pas à assurer à l'individu humain une existence à part entière. D'où l'antiquité vénérable des institutions scolaires, dont aucune civilisation digne de ce nom, depuis l'invention de l'écriture, n'a pu faire l'économie.

La vérité se trouverait donc du côté de la thèse empiriste : le savoir est en chacun un produit d'importation. L'homme vient au monde selon les lois de la nature ; mais la culture est une seconde naissance. L'éducateur apparaît ici comme le maître du savoir et des valeurs ; il lui appartient de façonner son élève, et de lui donner cette vie que Pygmalion suscitait en sa statue. Les philosophes empiristes, depuis leurs premiers ancêtres les sophistes, examinent avec curiosité la réalité humaine ; ils relèvent les différences entre les hommes, la variété et parfois l'opposition des goûts, des idées et des idéaux à travers l'espace et le temps. La vérité semble se démultiplier indéfiniment d'un siècle à l'autre et d'une société à une autre. Cette vérité du savoir ou de l'action n'est donc pas congénitale à l'humanité ; elle est le produit d'une mise au point au sein de chaque communauté, qui définit pour son usage une sorte de prototype [32] de l'individu normal et façonne les enfants sur ce modèle par l'intermédiaire d'un système éducatif approprié. Si l'empirisme était le vrai, l'éducation serait toute puissante. Le rôle des dispositions innées se trouvant réduit au minimum, le maître problème de la culture aussi bien que de la politique serait alors la mise au point de techniques éducatives propres à établir et développer chez tous les hommes des connaissances et des aptitudes conformes aux intérêts de l'autorité établie. La philosophie empiriste du XVIII^e

siècle, issue de la critique par Locke de l'innéisme cartésien, parvient assez vite à l'affirmation d'un artificialisme pédagogique où ces thèses apparaissent en toute netteté. Si l'esprit humain est une table rase où seules viendront figurer les inscriptions de l'expérience, il suffit de systématiser les premières expériences de l'enfant et de donner au milieu éducatif des structures et des normes rigoureuses pour façonner ainsi, en série, des personnalités sur mesures. Telle est l'espérance avouée de certains penseurs éminents du XVIII^e siècle français, qui ont reçu, par l'intermédiaire de Hume et de Condillac, l'inspiration de Locke.

D'Holbach, par exemple, rejette la prédestination des valeurs impliquée par l'idée de Dieu et par les morales ontologiques de toute obéissance. Matérialiste et athée, il ne relève partout que le jeu des déterminismes naturels ; mais si la nature humaine est déterminée comme la nature physique, la pédagogie peut faire intervenir sa causalité propre dans la formation d'individualités libérées des faiblesses et superstitions de naguère. Grâce à un système éducatif raisonnable et universel, la philosophie des Lumières se donnera un monde et des hommes à son image. « Si l'on a fait attention à ce qui a été dit dans le cours de cet ouvrage, écrit d'Holbach, on verra que c'est surtout l'éducation qui pourra fournir les vrais moyens de remédier à nos égarements. C'est elle qui doit ensemercer nos cœurs ; cultiver les germes qu'elle y aura jetés ; mettre à profit les dispositions et les facultés qui dépendent des différentes organisations ; entretenir le feu de l'imagination, l'allumer pour certains objets, l'étouffer et l'éteindre pour d'autres ; enfin faire contracter aux âmes des habitudes avantageuses pour l'individu et pour la société »⁴.

[33]

Le domaine scolaire correspond donc à cette zone où l'intervention efficace de l'homme peut reprendre à son compte les déterminismes naturels et les utiliser, les organiser selon les vues du législateur. Le même thème est développé en toute rigueur par Helvétius, qui se demande « si l'esprit doit être considéré comme un don de la nature ou comme un effet de l'éducation ». La réponse sera « que tous les hommes, communément bien organisés, ont en eux la puissance physique

⁴ D'Holbach, *Système de la Nature ou des Lois du monde physique et du monde moral* (1770), livre I, ch. XV, éd. Domère, 1822, t. II, p. 191.

de s'élever aux plus hautes idées, et que la différence d'esprit qu'on remarque entre eux dépend des diverses circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés, et de l'éducation différente qu'ils reçoivent. Cette conclusion fait sentir toute l'importance de l'éducation » ⁵. Le déterminisme psycho-pédagogique prend donc le pas sur les influences biologiques, organiques ou climatiques. Toutes les espérances sont permises à l'éducateur, puisque « ce n'est qu'à la différente constitution des empires, et par conséquent aux causes morales, qu'on doit attribuer toutes les différences d'esprit et de caractère qu'on découvre entre les nations » ⁶.

Dès lors, il apparaît que « la grande inégalité qu'on aperçoit entre les hommes dépend uniquement et de la différente éducation qu'ils reçoivent et de l'enchaînement inconnu et divers des circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés ». La mise en lumière des déterminismes spécifiques de la réalité humaine autorise toutes les espérances. La politique elle-même devient une pédagogie, car la tâche du législateur est de créer des institutions dont la causalité s'exercera dans le sens souhaité. Ainsi se prépare un âge d'or où l'humanité se trouvera enfin maîtresse de contrôler ses destinées. L'ouvrage d'Helvétius s'achève sur une profession de foi dans la toute souveraineté de la pédagogie : « Je me contenterai de rappeler au citoyen zélé, qui voudrait former des hommes plus vertueux et plus éclairés, que tout le problème d'une excellente éducation se réduit, premièrement, à fixer, pour chacun des états différents où la fortune nous place, l'espèce d'objets et d'idées dont on doit charger la mémoire des jeunes gens ; et, secondement, à déterminer les moyens les plus sûrs pour allumer en eux la passion de la gloire et de l'estime. Ces deux grands problèmes résolus, il est certain que les [34] grands hommes qui maintenant sont l'ouvrage d'un concours aveugle de circonstances, deviendraient l'ouvrage du législateur ; et qu'en laissant moins à faire au hasard, une excellente éducation pourrait, dans les grands empires, infiniment multiplier et les talents et les vertus » ⁷.

Ce texte est d'un grand intérêt, parce qu'il marque la limite où peut atteindre la prétention empiriste en pédagogie. On y trouve déjà le

⁵ Helvétius, *De l'esprit* (1758), Discours 3, éd. de Londres, 1776, t.1, p. 634.

⁶ *Ibid.*, p. 598.

⁷ *Ibid.*, Conclusion du Discours IV, t. II, pp. 222-223.

programme pour la fabrication en série soit d'hommes de génie, soit de plus modestes spécialistes, que devait reprendre et illustrer Aldous Huxley dans son roman d'anticipation célèbre : *le Meilleur des Mondes*. Mais il ne s'agit pas seulement de *science-fiction*. La pensée d'Helvétius a eu une influence historique considérable. C'est elle qui, par l'intermédiaire de l'équipe des Idéologues, médecins, philosophes, hommes politiques, se trouve à l'origine de l'immense réforme éducative réalisée par la Révolution Française ⁸. Par-delà même les dispositions relatives au système d'enseignement proprement dit, la prodigieuse activité législative des assemblées révolutionnaires vise à la transformation de l'homme, par la transformation du milieu et des institutions. L'espérance d'une humanité meilleure se résume en fin de compte dans le postulat selon lequel l'amélioration des éléments objectifs de la condition humaine aura pour conséquence nécessaire l'amélioration de l'être humain. La même espérance se retrouvera chez les théoriciens de la révolution russe ; ils affirment, eux aussi, que l'ensemble des structures sociales, rénovées en fonction de l'exigence doctrinale nouvelle, déterminera l'apparition d'un type d'hommes supérieurs aux hommes d'autrefois et conforme aux normes en vigueur. L'adoption du langage de Pavlov et l'introduction de la notion de conditionnement ne modifie nullement le fond de la doctrine, qui demeure celle d'Helvétius, de d'Holbach et des Idéologues.

L'attitude empiriste aboutit ainsi à l'affirmation d'un impérialisme pédagogique diamétralement opposé au rationalisme selon lequel, tout esprit étant prédestiné à la connaissance, l'influence exercée du dehors au dedans ne saurait être qu'une illusion. À vrai dire, les deux thèses se rejoignent au moins pour attester la souveraineté potentielle de l'être humain : les innéistes soutiennent que [35] l'homme est omniscient de naissance ; les empiristes de leur côté veulent que tout homme puisse devenir omniscient, à condition qu'il soit convenablement pris en main, L'objection majeure, aux uns comme aux autres, est donc le fait de la rareté des grands esprits. Si, en droit, chaque homme est un surhomme, pourquoi les surhommes sont-ils si rares ? pourquoi l'exception n'est-elle pas la règle ?

⁸ Sur l'œuvre des Idéologues, cf G. Gusdorf, [Introduction aux Sciences Humaines](#), Belles Lettres, 1960, pp. 271-331.

La réponse est évidemment que les deux attitudes sont également fausses. Deux utopies s'affrontent, qu'il faut renvoyer dos à dos. Le rationalisme, pour sa part, professe l'utopie de la Métempsychose : tel le petit esclave du *Ménon*, l'homme n'a rien à apprendre, parce qu'il sait déjà tout. L'éducation n'est qu'une mystification, ou une illusion. Le rôle du maître se réduit à une sorte de figuration ; au mieux il est un médiateur entre l'élève et lui-même ; tel le prince du conte, il éveille un savoir préalable, au bois dormant. Encore faut-il préciser pourquoi et comment ce savoir a pu être oublié ; davantage, il reste à expliquer qu'on ait pu acquérir jadis, dans une existence antérieure, ce capital initial. Le problème se trouve donc simplement reporté vers l'arrière ; si la pédagogie présente est inutile, il faut pourtant mettre au point une sorte d'archéologie pédagogique, ou de pédagogie archéologique, plus irrationnelle encore.

L'utopie des empiristes est celle de la Table Rase. On apprend tout, on a tout à apprendre parce qu'on ne sait rien. Le savoir est apporté du dehors. Tout dépend du maître, investi d'une souveraineté qui fait de lui une sorte de divinité, ou tout au moins de sorcier, sinon d'apprenti sorcier. Il se présente à la manière du sculpteur de La Fontaine en face du bloc de marbre brut dont il fera, à sa guise, dieu, table ou cuvette. Seulement ici encore l'utopie trouve en elle-même sa propre limite. Car si tout dépend de l'éducateur, il faut néanmoins que l'éducateur ait lui-même reçu une éducation et de génération en génération, l'empirisme renvoie nécessairement au premier homme, qui ne savait rien et qui pourtant a dû être son propre maître d'école. Le mythe de la statue s'éveillant à la vie, développé par Condillac, ou l'évocation de la venue au monde du premier homme, chez Buffon, s'efforcent précisément de relater cette prise de possession de l'environnement et de soi-même, telle qu'elle se réaliserait à partir d'un zéro de connaissance. Seulement, si l'on attribue au premier Adam cette faculté de jouer à la fois les deux rôles [36] du maître et de l'élève, on dément le présupposé de la table rase et de la passivité absolue. Il y a bien dans la nature humaine des possibilités originaires, une sorte de dotation initiale de propriétés qui orientent l'être humain vers l'expérience à venir, et vers une certaine expérience, dont rien ne permet de penser qu'elle serait exactement la même chez les uns et chez les autres.

En fin de compte, on pourrait donc relever une erreur fondamentale, commune à l'artificialisme empiriste et à la prédestination rationa-

liste. Dans les deux cas s'affirme le postulat d'une sorte de modèle préfabriqué de l'être humain, qui sert de contenu à un programme d'éducation égale et universelle, applicable à tous les individus, en droit sinon en fait. La seule différence serait que l'innéisme situe ce modèle préfabriqué au départ de l'éducation ou plutôt avant le départ, alors que l'empirisme le situe là l'arrivée, ou plutôt un peu après l'arrivée. Ce rêve d'une éducation totale aboutit en fait à nier la spécificité de l'éducation. Pour le rationaliste, la fonction de l'enseignement est illusoire ; il sert seulement à rattraper le retard de la connaissance, le délai inexplicable de l'esprit sur le chemin de la connaissance. Pour l'empiriste, le rôle de l'enseignement est souverain ; il a tous les pouvoirs, et l'on ne voit pas pourquoi il n'obtient pas une parfaite et égale réussite dans tous les cas.

Or il est aussi absurde de prétendre que l'enseignement est tout et qu'il n'est rien. Car l'expérience constante des siècles atteste que l'efficacité de l'enseignement s'affirme comme une variable entre tout et rien. Ceux qui prétendent réduire l'éducation en système, et se figurent qu'il est possible de mettre en équation le lien vital de la rencontre entre le maître et le disciple, se trompent du tout au tout. Et, comme il arrive en pareil cas, les procédures spéculatives finissent pas dissimuler complètement à leurs yeux la réalité concrète qu'elles avaient pour mission de mettre en lumière. Rien ne sert de partir du problème résolu, pour l'excellente raison que le problème est insoluble, et d'ailleurs que ce n'est pas un problème à proprement parler, mais un débat, une question vitale, une mise en question de l'existence, dont les tenants et les aboutissants échappent à l'analyse. Il faudrait en effet de proche en proche considérer la totalité de l'histoire personnelle qui, un moment, a servi de point d'application à l'activité pédagogique. Le colloque singulier entre le maître et l'élève, l'affrontement [37] de deux existences exposées l'une à l'autre, et refusées l'une à l'autre, demeure donc le foyer d'une réflexion sérieuse sur le sens de l'éducation. Certes, les doctrines ne sont pas inutiles, à condition de ne les accepter que sous réserve d'inventaire, comme des indications fragmentaires, des thèmes et outils, qui peuvent ici ou là, et sans exclusivisme, faciliter la tâche de l'analyse. Le but de débat éducatif est essentiellement de contribuer à l'instruction, c'est-à-dire à l'édification d'une destinée humaine. Le théoricien considère l'éducation comme un travail en grande série, le maître sait d'expérience que cette perspective technique et industrielle

n'est qu'une lointaine approximation du phénomène réel. La réalité fondamentale demeure ce dialogue chanceux au cours duquel s'affrontent et se confrontent deux hommes d'inégale maturité dont chacun porte à sa façon, devant l'autre, témoignage des possibilités humaines.

[38]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 2

LA FONCTION ENSEIGNANTE

[Retour à la table des matières](#)

Il importe donc de commencer par le commencement, et le commencement c'est ici le dialogue. Cette constatation, pourtant de bon sens, a été méconnue par la plupart des théoriciens de la pédagogie. Pour eux, l'enseignement se réduit à un monologue, qui d'ailleurs se dédouble à l'usage, le monologue du maître trouvant son écho dans le monologue de l'élève qui récite la leçon. Ainsi en est-il de ces manuels scolaires que l'éditeur judicieux publie en une double édition : livre du maître et livre de l'élève. Le livre du maître est un peu plus gros ; il fournit quelques indications complémentaires, avec la solution aux difficultés proposées, évitant ainsi au corps enseignant toute fatigue inutile. La formule est excellente ; elle permet même la suppression pure et simple du professeur. Il suffit que l'élève achète le livre du maître et prenne le monologue à son compte.

On peut certes remplacer le maître par un livre, par un poste de radio ou par un électrophone, et les tentatives en ce sens ne manquent pas. À la limite, tous les enfants d'un pays pourraient recevoir, chacun chez soi, l'enseignement d'un seul et unique professeur, indéfiniment

répété d'âge en âge et de génération en génération. Un seul homme a pu ainsi enregistrer en très peu de temps le monologue perpétuel de l'horloge parlante. On mesure l'immense avantage du système du point de vue financier : plus d'écoles, plus de classes, plus de fonctionnaires par [39] milliers ; le budget de l'Éducation Nationale se réduirait au traitement d'une petite équipe d'instructeurs dont la voix unique serait distribuée chaque jour jusqu'aux frontières du pays.

Il faut croire qu'un tel régime se heurte à des oppositions de principe vraiment très fortes puisqu'aucun gouvernement n'a jamais essayé de l'instaurer, en dépit des économies massives qu'il permettrait de réaliser. Un bon sens élémentaire suffit ici à tenir en échec les mirages de la planification technocratique. Bien sûr, le bon élève est celui qui répète sans faute toutes les leçons ; et les examinateurs ne demandent pas autre chose aux candidats de toute espèce que la récitation correcte des diverses matières inscrites au programme. Tout se passe pourtant comme si, en dépit des apparences, la réalité véritable de l'enseignement était ailleurs. Chacun sent bien que si l'on mettait au point une méthode d'apprentissage permettant à chaque enfant d'apprendre sans effort, par exemple au cours de son sommeil, n'importe quel manuel scolaire, ce système ne serait pas la perfection de l'éducation, mais plutôt son échec et sa suppression.

Autrement dit, l'enfant, l'adolescent, le lycéen, l'étudiant consacrent les longues années où ils font leurs classes, à l'acquisition de diplômes divers et hiérarchisés, du certificat d'études à l'agrégation en passant par le baccalauréat. Ces titres représentent le but et la justification du travail scolaire ; ils ont, dans la vie sociale, une valeur éminente. Et pourtant, ils ne sont probablement pas l'essentiel, car l'essentiel est d'un autre ordre ; l'essentiel demeure réservé, entre les lignes des programmes, et comme sous-entendu. Mais un renversement de perspective ferait apparaître aisément que ce qui est en question, ce n'est pas ce dont on parle. Ce dont on parle n'est qu'un prétexte.

Il faudrait ici revenir à ce moment inaugural de la première classe. Le petit enfant qui franchit pour la première fois le seuil de l'école sait très bien qu'il accomplit un geste décisif. La ligne de démarcation se situe aussi bien à l'intérieur de sa propre vie, qui prend désormais ses distances par rapport au milieu familial. Derrière la porte, c'est une existence nouvelle dans un monde nouveau, inconnu et difficile. Rien de plus justifié que l'angoisse enfantine en cet instant solennel où, les

sécurités anciennes abolies, s'engage l'aventure chanceuse de la connaissance. L'enfant qui est entré à l'école, au matin [40] du premier jour de la première classe, n'en ressortira plus. À l'heure de midi, mêlé à ses nouveaux semblables, dans le bruyant envol de la libération, l'enfant qui rentre à la maison est un enfant à jamais différent de celui qui l'avait quittée quelques heures plus tôt. Pourtant, cet enfant, en quelques heures et dans le brouhaha des commencements, n'a pas appris grand chose. Il n'a rien appris du tout, mais il a fait l'expérience décisive d'un autre monde et d'une autre vie, au sein de laquelle il lui faut désormais découvrir, non sans peine et non sans joie, non sans déchirement, une nouvelle conscience de soi-même et d'autrui.

Tout se ligue, il est vrai, pour priver cet instant fugitif de son caractère solennel. L'enfant, le héros obscur de cette initiation, se réfugie dans les larmes ; l'émotion brouille à ses yeux la situation, et d'ailleurs il lui est bien impossible de prendre une exacte conscience de ce qu'il est en train de vivre. Les parents ne se doutent de rien, dans leur satisfaction : « maintenant le petit va à l'école ; on va être un peu plus tranquille, Dieu merci, pendant la journée... » Quant au maître, il en a vu d'autres ; il affronte l'événement en masse, et non pas au détail, et se préoccupe de célébrer les liturgies scolaires de la rentrée qui permettront bien vite de faire régner l'ordre parmi le troupeau apeuré des nouveaux. L'habitude vient rapidement, et la routine des obligations au jour le jour ; le seuil de l'école, bientôt, cessant de matérialiser une frontière sacrée, sera franchi sans même que l'enfant s'en rende compte.

La plupart des hommes ont oublié la première classe, au premier jour d'école. Il ne leur en reste que de très vagues souvenirs, où d'ailleurs se mêlent en une indissociable coalescence, toutes les images du commencement. Ainsi se perdent à jamais les témoignages précieux du premier regard sur l'espace scolaire, sur la cour et la classe, du premier regard sur le maître et de la première parole prononcée avec autorité, entendue dans le respect, de cette première parole avant tant d'autres, tout au long des années d'enseignement. En cet événement, en cet avènement, se résume sans doute d'une manière prophétique le sens même de l'éducation. Tout est déjà compris dans le mystère rituel du premier moment de la première classe, bien que la teneur objective de cet instant privilégié demeure à peu près nulle.

Il est vrai que le privilège inaugural ne joue pas seulement en faveur du premier matin de l'école primaire. En [41] dépit de l'habitude prise, chaque nouvelle année scolaire est un commencement. La classe vit une autre minute de vérité, tous ensemble et chacun pour soi, dans l'affrontement silencieux, le contact initial avec le maître qui aura la charge de la conduire pendant la période qui s'ouvre. Toutes les destinées ici assemblées se trouvent remises en jeu, pour le meilleur et pour le pire ; une sphère de possibilités neuves s'ouvre, et dans une secrète angoisse les intéressés se demandent, un à un, ce que sera l'épreuve, et si elle tournera à leur avantage. En même temps que l'interrogation sur soi, une inquiétude se fait jour, qui porte sur le maître lui-même. Car l'expérience apprend vite que tous les maîtres ne se valent pas. La maître de la première classe enfantine était un maître de droit divin. Mais ce prestige tout extérieur qui s'attachait à sa fonction, n'a pas résisté longtemps à l'usage. De nouveaux rapports se sont établis de bonne heure, sur la base d'une libre reconnaissance de l'autorité magistrale par ceux qui y sont soumis. Cette validation a ses degrés ; l'autorité ainsi conquise est plus ou moins grande ; elle peut aussi ne pas être.

C'est pourquoi, au seuil de chaque année, la classe guette le nouveau maître ; chaque élève, pour sa part, attend cette confrontation, qui décidera du régime futur de la communauté. Dialogue sans paroles, ou plutôt dialogue à travers le dialogue et au delà de lui. Une sorte de contrat s'établit, selon les règles mystérieuses qui président à l'affirmation et à l'exercice du pouvoir. Chaque maître se voit ainsi concéder un statut, depuis le professeur chahuté, le vaincu des servitudes scolaires, jusqu'à celui dont la maîtrise incontestée domine aisément dans le respect général, en passant par toutes les nuances de la soumission et de l'insoumission, de la tolérance et de l'intolérance. Chaque classe, de ce point de vue, est le lieu d'une sociologie très particulière qui, bien qu'elle paraisse étrangère à l'enseignement proprement dit des matières du programme, joue un rôle décisif dans la formation intellectuelle. Le discours éducatif du maître se situe dans le contexte global des rapports avec la classe ; ils influent à la fois sur la parole prononcée et sur l'accueil qui lui est fait par les auditeurs.

Il est d'ailleurs surprenant que cet aspect décisif de la question pédagogique soit très généralement laissé dans l'ombre. On s'intéresse généralement à la pédagogie des [42] mathématiques, de l'anglais ou

du latin ; mais on ne semble pas admettre le fait pourtant évident que la méthode par elle-même n'offre que des garanties illusoires. Elle donnera des résultats très différents dans le cas d'un maître respecté ou dans celui d'un maître chahuté. Les meilleures méthodes ne sauveront pas celui qui n'a pas su faire reconnaître son autorité ; tandis que les méthodes les plus archaïques et grossières feront merveille dans le cas d'un professeur accepté et estimé par les élèves.

On peut même se demander si la pédagogie méthodique et objective ne constitue pas une sorte de mirage et un alibi pour ceux qui se refusent à prendre conscience de la situation réelle. Le maître malheureux incrimine les programmes et les méthodes ; celui qui réussit attribue sa réussite aux techniques et procédés qu'il met en œuvre. Or les systèmes pédagogiques sont des systèmes en l'air, élaborés sans doute en fonction du présupposé d'un maître de qualité moyenne opérant dans une classe d'un niveau moyen. Le malheur est que ces entités ne correspondent à rien de réel, pas plus que *l'homo œconomicus* de l'économie classique, et c'est pourquoi la pédagogie apparaît, à l'usage, aussi curieusement impuissante que l'économie politique. Elle fournit des commentaires et des explications sans fin sur ce qui s'est passé, après coup, mais elle ne sert pas à grand chose lorsqu'il s'agit d'affronter le présent et de prévoir le futur.

Il faut donc en revenir à cette confrontation de la première classe, à ce tête à tête inaugural, instant solennel où, dans le brouhaha, dans le silence, se croisent les premiers regards. Le maître regarde la classe, la classe regarde le maître ; de part et d'autre, on s'examine, on s'épie, on se défie, on engage le fer. Pour les deux parties en présence, l'épreuve est redoutable, et l'on comprend très bien que certains enseignants ne la supportent pas, vaincus dès cet instant par cette collectivité devant laquelle ils se sentent réduits à une irrémédiable minorité. Il ne s'agit pas de parler tout seul, ou de confier son savoir à un magnétophone de bonne composition ; il faut affirmer sa maîtrise, et la faire prévaloir sur un ensemble de jeunes êtres naturellement turbulents, dont la bonne volonté n'est pas acquise d'avance. Tout le monde n'a pas un tempérament de dompteur.

Je me souviendrai toujours du moment où, jeune officier, et pour la première fois appelé à diriger seul un détachement, [43] je pris en fait le commandement en donnant un ordre. C'était un ordre banal de la liturgie militaire, mais devant cette masse d'hommes qui m'écrasait

par son nombre, la partie paraissait inégale, sinon désespérée. Et s'ils n'obéissaient pas ? si, prenant conscience de leur supériorité, ils refusaient purement et simplement d'exécuter l'ordre donné ? Bien sûr, il y avait, pour m'appuyer, la puissance invisible et formidable de la hiérarchie. Mais cette autorité demeure théorique ; elle est mise à l'épreuve chaque fois qu'un commandement est donné dans l'armée, et, en fait, elle se trouve d'ordinaire confirmée par l'événement. Rien ne prouve pourtant qu'il doive toujours en être ainsi. Je donnai l'ordre, d'une voix aussi sèche et autoritaire que je pus, et je m'émerveillai de voir s'organiser le chaos humain qui me faisait face. Tel Orphée, le poète dont les incantations charmaient les bêtes mêmes et les pierres, j'avais créé l'harmonie, au prix d'une victoire sur moi-même et sur les autres. Et, le premier ordre, la première obéissance faisant en quelque sorte jurisprudence, j'étais désormais assuré de l'avenir.

Une certaine pédagogie technique et rationnelle peut certes nier qu'il y ait là rien de bien extraordinaire. Le sous-lieutenant X a pris le commandement, l'instituteur Y a assuré la première heure de son service annuel. L'événement est mince et, du point de vue des programmes officiels, cette première séance n'a été qu'une mise en train où l'on n'a pas fait grand chose. Mais les programmes officiels ont tort ; ils ignorent que la pédagogie est d'abord un mystère. C'est ce mystère rituel qui a été célébré dans cette circonstance solennelle, au sens propre du terme, qui désigne, en latin, une cérémonie renouvelée chaque année.

Reste à élucider, autant qu'il est possible, la signification de ce moment si lourd où se croisent les regards et s'établissent les premiers rapports. Il faut d'abord répéter que si l'espace scolaire est le lieu d'un affrontement, le rôle du maître ne se réduit pas à l'affirmation impersonnelle ; le maître ne parle pas comme un livre ; le maître est une présence concrète, qualitativement différente de ces présences abstraites et absentes que peuvent procurer les techniques audio-visuelles, si fort à la mode aujourd'hui. Le maître parle, mais la parole enseignante n'est pas seulement une parole *devant* la classe, elle est une parole *dans, avec et pour* la classe. Il ne s'agit donc pas d'exécuter plus [44] ou moins brillamment un numéro oratoire, à l'usage d'un auditoire, d'un public plus ou moins approbateur. À vrai dire, le public de l'orateur ou du comédien a sa part dans la création d'éloquence ou de théâtre. Mais la classe est mieux qu'un public, dont la coopération se limi-

te à un recueillement réceptif et à une approbation intermittente et contrôlée.

La parole du maître est une parole collective. Trente enfants sont dans l'attente ; une voix rompt le silence. Il ne s'agit pas ici de divertir, ou de passionner. L'auditeur est conquis d'avance ; il s'agit d'instruire, c'est-à-dire d'édifier. Celui qui écoute la comédie ou la tragédie, la plaidoirie, la harangue ou le sermon, est un homme fait, à qui l'on s'adresse d'homme à homme. Le parleur professionnel, quelle que soit son obéissance, utilise les ressources propres de son métier, les recettes techniques, mais ses auditeurs silencieux disposent des armes défensives de l'esprit critique. Ils ont le droit de dire non, de siffler ou de s'en aller. Le maître devant la classe se trouve dans la situation difficile de celui qui a toujours et nécessairement raison. Sa mission propre fait de lui le révélateur de la vérité. Pareille situation peut paraître privilégiée, à première vue, et confortable ; il est clair, en deuxième analyse, qu'elle est terriblement difficile, et proprement intenable.

Car il est impossible d'avoir toujours raison. Aux yeux du petit enfant, les parents, les adultes ont joui les premiers de ce privilège, qui faisait d'eux des êtres quasi divins. Mais le jour est venu où la perspicacité enfantine les a percés à jour ; ils ont été déçus de leur privilège, dont le maître, à son tour, devient le dépositaire. Or le maître, quelque envie qu'il en ait, ne peut renoncer à cette supériorité de science et de raison qui fait de lui un surhomme. Il sait fort bien, à part soi, sa faiblesse et ses insuffisances ; mais, en présence de la classe, il n'a pas le droit de les reconnaître sans déchoir, sans se déshonorer.

Tout cela est compris aussi dans l'affrontement silencieux de la première classe. Il ne s'agit pas d'une simple relation de force où le peuple enfant se mesurerait avec son dompteur. Le maître ne doit pas seulement attester qu'il n'a pas peur et que, seul contre tous, il ne se trouve pas intimidé. Il lui appartient aussi et surtout de justifier son existence comme représentant de la sagesse, de la culture et de toutes les plus hautes valeurs humaines. Tel est l'enjeu [45] secret des commencements : le maître entre, la classe se lève. Même si le maître est un maître médiocre, et qui doute de sa mission, même si la classe rassemble des enfants chétivement doués, le rituel du premier tête à tête comporte cet hommage rendu au dépositaire de la plus haute exigence : parce qu'il est *magister*, en lui s'affirme un surplus d'humanité. Et

chaque regard tourné vers l'instituteur manifeste cette attente, consciente ou non, et cette espérance.

Ainsi en est-il du haut en bas de la hiérarchie scolaire, de l'école maternelle à l'université. La fonction enseignante en son actualité plénière n'est jamais mieux affirmée que dans cet hommage des commencements, le maître entre, le silence se fait, les élèves un instant se tiennent debout. Le travail va commencer. Car toute classe est une première classe ; toute leçon est un recommencement ; et nul n'ignore que, même s'il est traité de grammaire, de zoologie ou de mathématiques, ce qui est en question dépasse beaucoup en importance les limites de tel ou tel domaine technique. Tout maître, quelle que soit sa spécialité, est d'abord un maître d'humanité : si pauvre que soit sa conscience professionnelle, il n'en est pas moins, et qu'il le veuille ou non, le témoin et le garant, pour ceux qui l'écoutent, de la meilleure exigence. C'est pourquoi la leçon dans son ensemble ne fera que commenter l'instant inaugural, sans pouvoir prétendre à en égaler la richesse. Le premier silence est plein de cette attente de l'homme que tous les enseignements et toutes les expériences ne parviendront jamais à combler.

Il m'arrive, au seuil d'un amphithéâtre abondamment garni, de marquer un temps d'arrêt. Derrière la porte, l'agitation légère de la foule étudiante, le léger ronflement des conversations, tous les bruits de la mise en place. Je vais entrer ; le silence s'établira et les regards vont converger sur moi. Bien sûr, ce n'est rien, ce n'est pas un événement. Un professeur va commencer son cours. Cela se passe cent fois par jour dans le même bâtiment. La réflexion pourtant ne parvient pas à dissiper l'inquiétude, qui peut confiner à l'angoisse. « Qu'est-ce que je viens faire ici ? Et que viennent-ils y faire, eux tous et chacun pour sa part ? Qu'est-ce que j'attends d'eux ? Et qu'attendent-ils de moi ? »

À partir du moment où de pareilles questions sont posées, il est clair qu'elles demeureront sans réponse. Bien sûr, il y a le tableau de service, l'horaire de la Faculté et le programme des examens, qui enlèvent à ces rendez-vous réguliers [46] toute signification particulière au sein de la routine générale. Et pourtant, le souci demeure, et le soupçon d'une plus haute valeur. Il n'existe pas de moment tout à fait neutre dans une vie, en dépit de nos efforts pour dénaturer l'événement, pour lui enlever ce qu'il pourrait avoir d'insolite, d'exceptionnel et donc de menaçant. En tout rendez-vous avec un calendrier quel-

conque, chacune des deux parties en présence se trouve exposée au péril de l'autre, s'il est vrai, comme l'affirme la parole de Hofmannsthal, que « toute rencontre nous disloque et nous recompose ». La rencontre est toujours possible, elle est toujours secrètement attendue, même si elle ne se réalise jamais. L'attente des êtres peut transformer le moindre échange de phrases en un piège du destin.

La parole du maître ouvre un champ de possibilités indéfinies. Le dialogue avec l'auditoire apparaît alors comme une épreuve pour celui qui parle et pour ceux qui se taisent. Par delà des questions traitées, une autre question se pose, une question de chacun à soi-même, et cette question met en question celui-là même qui pose la question dont il est ensemble le sujet et l'objet. Or, d'une telle question, le philosophe Heidegger affirme qu'elle est proprement métaphysique. Ainsi se trouvent justifiées les larmes du petit enfant qui pour la première fois franchit, dans l'angoisse et le tourment, le seuil de l'école primaire.

Il faut donc admettre que la véritable pédagogie se moque de la pédagogie. L'éducation essentielle passe par l'enseignement ; mais elle se réalise au besoin malgré lui et sans lui. La réalité des horaires, des programmes et des manuels, soigneusement ordonnancée par les technocrates ministériels, n'est qu'une manière de tromper l'oeil. Il est vrai que les rituels de l'emploi du temps parviennent d'ordinaire à abuser les exécutants aussi bien que la masse des justiciables. Et d'ailleurs il faut un emploi du temps, sans quoi la société scolaire, incapable de se légitimer à ses propres yeux, succomberait très vite à la décomposition matérielle et morale. Mais l'emploi du temps n'est qu'un prétexte ; sa fonction véritable est de ménager la rencontre furtive et chanceuse, le dialogue du maître et du disciple, c'est-à-dire la confrontation de chacun avec soi-même. Les années d'écolage passent, et s'oublent la règle de trois, les dates de l'histoire de France, la classification des vertébrés. [47] Ce qui demeure, c'est à jamais la lente et difficile prise de conscience d'une personnalité.

Que chacun ici interroge sa mémoire, et lui demande ce qu'elle a conservé en fait de souvenirs relatifs à la nombreuse lignée de maîtres qui contribuèrent à son éducation. Certains se sont effacés sans laisser aucune trace, et parmi ceux dont l'image subsiste, tous n'ont pas le

même sort. Je me souviens de tel ou tel qui m'a appris les mathématiques ou l'anglais ; je me souviens ou plutôt je ne me souviens pas. Il m'est resté un peu d'anglais, un peu de mathématiques et l'image estompée d'un visage, la silhouette d'un brave homme qui faisait honnêtement son métier. D'autres m'ont laissé un souvenir plus vivant ; j'ai à peu près oublié la matière même des leçons qu'ils me donnaient, d'histoire, de français ou de latin. Mais je vois encore certains gestes, certaines attitudes ; j'entends encore telle parole, concernant la classe ou autre chose que la classe, qui tombait juste, et faisait réfléchir ; le poids me reste d'une colère ou d'une indignation mémorable. Il en est enfin quelques-uns qui demeurent en moi vivants et présents ; leur personnalité m'a marqué parce que nous nous sommes heurtés, nous nous sommes affrontés face à face, nous nous sommes estimés et sans doute secrètement aimés. Vivants ou morts, si lointains qu'ils soient, ils vivent en moi jusqu'à ma mort.

Dans tous les cas où reste acquise la fidélité de la mémoire, il faut reconnaître qu'elle s'attache à quelque chose qui se situait en dehors du savoir proprement dit, et comptait davantage. Le savoir, il est vrai, fournissait l'occasion, ou le prétexte, de la rencontre. C'était là une sorte de jeu : on jouait le jeu scolaire, on respectait la règle, mais on ne s'y trompait pas. Une sorte de connivence plus ou moins avouée liait le maître et la classe. Chaque leçon nouvelle était le lieu d'un débat, où l'on s'attendait toujours à autre chose, et à mieux, que ce qui figurait à l'ordre du jour. On écoutait le professeur, mais à travers le professeur, c'est le maître qu'on guettait.

L'intelligence ne se souvient pas seule, car l'intelligence n'existe pas seule. L'école n'est pas le lieu où s'exercerait la mémoire et où s'accumuleraient les matériaux intellectuels des diverses catégories homologuées. À l'école, c'est le vivant humain, qui fait ses classes, et c'est lui, plus tard, qui se souvient selon des fidélités diverses et pourtant coexistantes, perpétuant ensemble l'enfant, l'adolescent, le jeune homme de jadis dans l'adulte de maintenant. Par [48] la vertu de cette récapitulation, ma mémoire étage en moi la hiérarchie chronologique de mes éducateurs, envers chacun desquels elle maintient l'attitude chaque fois différente que j'observais au moment de la rencontre.

Cette stratification des maîtres a d'ailleurs son importance, car elle jalonne les différents âges mentaux dans le développement de la personnalité. L'instituteur primaire, au seuil de la vie, est l'inoubliable

maître d'enfance, dont aucun autre par la suite n'égalera le prestige naturel. Maître absolu de droit divin, l'instituteur détient l'autorité plénière et l'omniscience. En lui s'affirme l'impératif catégorique de l'enseignement, qui revêt d'une valeur quasi-sacrée chacune de ses paroles. Au temps où l'Église détenait en fait le monopole de l'enseignement, le prêtre enseignant se trouvait revêtu naturellement de toutes les transcendances. La sécularisation de l'école a néanmoins laissé à l'instituteur, du fait de ses fonctions, une situation privilégiée, l'enseignement primaire n'ayant jamais cessé d'être, aux yeux de la nation, une sorte de clergé laïque. L'ensemble des citoyens se sent toujours, devant le maître d'école, en état d'enfance, et toute vérité sortie de sa bouche a plus ou moins valeur de catéchisme.

On trouve dans la littérature de nombreuses évocations de l'instituteur, demi-dieu d'un monde puéril, où sa haute taille règne sans contestation possible ⁹. S'il est vrai, comme on l'a dit souvent, que les impressions et expériences décisives de la vie remontent à l'enfance, le premier maître doit fournir à l'existence entière le prototype de toute maîtrise. Péguy, qui fut élève, à ses débuts, de l'école annexe de l'École Normale d'Instituteurs du Loiret, a laissé un célèbre portrait de ces aspirants éducateurs, sans doute plus intimidés eux-mêmes que les écoliers sur lesquels ils avaient à affirmer une autorité encore hésitante : « Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes, sévères, sanglés. Sérieux et un peu tremblants de leur précocité, de leur soudaine omnipotence (...) Je crois avoir dit qu'ils étaient très vieux. Ils avaient au moins quinze ans ¹⁰... »

Mais il faut sortir de l'état d'enfance et de ses prestiges. L'enseignement secondaire consacre l'entrée dans cet autre monde, qui sera bientôt celui de l'adolescence. L'instituteur, [49] ici, fait place au professeur, ou plutôt se multiplie et se spécialise. Cette division du travail intellectuel consacre une sorte de déchéance du maître absolu, dont l'archétype régnait sur l'école primaire. Bien que le professeur soit plus qualifié que l'instituteur, il jouit d'un moindre prestige. Borné dans sa spécialité, il ne peut prétendre à l'omniscience. De plus, dans le jugement de l'élève, il est nécessairement confronté avec ses collègues : il y a les bons professeurs et de moins bons, ou de mauvais. Et

⁹ Cf. Georges Duveau, *Les Instituteurs*, éditions du Seuil, 1957.

¹⁰ Charles Péguy, *Cahiers de la Quinzaine*, XIV, 6, 1913 : *L'argent*, pp. 31-32.

même les bons, du fait de la comparaison, ne sont pas sans lacunes et fêlures sur tel ou tel point particulier. Peu à peu, l'esprit critique s'insinue ; l'adolescent prend ses distances ; il exerce l'autonomie de son jugement.

Désormais, c'est une personnalité naissante qui se mesure avec la personnalité du maître. L'enseignement secondaire consacre la première prise de conscience de la culture. Il ne s'adresse plus seulement aux automatismes de l'attention et de la mémoire ; il s'efforce d'éveiller l'intelligence et d'affiner la sensibilité. Ce qui se trouve en question maintenant, ce n'est plus seulement la matière des programmes ; l'intérêt porte plus avant, car déjà s'esquisse la curiosité, la recherche inquiète de soi-même et de l'humanité. Le professeur, pour peu qu'en face de la classe il donne signe de vie, se trouve pris à témoin, pris à partie dans ce débat. Il lui est beaucoup demandé, et sans doute plus qu'il ne peut donner, mais il ne peut pas refuser cette complicité d'un dialogue particulier, à demi-mot, à mots couverts, avec tel ou tel. Il ne peut, s'il est conscient de ses responsabilités, se dérober devant certaines interrogations ou provocations, qui sont en même temps des appels à l'aide. Un enseignement universel, distribué avec impartialité, ne suffit plus. Tout en gardant ses distances, le professeur se doit d'être attentif, car sa tâche sera souvent, en face d'inquiétudes et de tourments qu'il aura parfois suscités sans le savoir, de justifier l'existence humaine.

L'école secondaire, le collège, le lycée sont des lieux privilégiés où souffle l'esprit. C'est ici l'un des points névralgiques où l'on doit constater la cruelle indigence de la civilisation pédagogique en France. On n'a guère connu chez nous que la tension à base religieuse des collèges de jésuites, avec leurs techniques rationalisées du spirituel, ou cette autre tension, d'ordre administratif et militaire, imposée par Napoléon aux lycées de l'État. L'internat français n'a jamais cessé d'être, sauf de rares exceptions, un [50] régime répressif ou un pis-aller. Il est des pays en Occident où les écoles secondaires ne sont pas des casernes, cléricales ou laïques, mais des emplacements privilégiés où, moyennant un minimum de disciplines librement consenties, les adolescents peuvent mener une vie équilibrée et plaisante. En Suisse, aux États-Unis, en Angleterre surtout, les jeunes gens se sentent chez eux dans leur école, et continuent de s'en réclamer toute leur vie, alors qu'en

France le lycée, le collège ne sont que des lieux de travail et d'épreuve d'où la vraie vie est absente.

Il faudrait ici poser toute la question des rapports humains dans le milieu scolaire, qui, en France, se fondent sur une discipline hiérarchique, d'où la camaraderie et l'amitié sont nécessairement bannies ; l'intellectualisme forcené qui préside à nos institutions ne parvient pas à faire la part de la vie physique et sportive, ou des activités récréatives. Les grands établissements sont d'ailleurs agglomérés dans les villes, alors qu'ils devraient se situer, délivrés de tout esprit concentrationnaire, au plein air des campagnes. On doit observer, au bout du compte, que le système français dans son ensemble est conçu par des adultes et pour des adultes, en fonction de normes correspondant à des préoccupations d'adultes quelque peu racornis, sans contact avec la réalité humaine et l'âge mental des usagers de l'enseignement. Un seul stade de nos institutions scolaires est digne d'éloges sans réserves, parce qu'il est vraiment à la mesure des enfants qui viennent joyeusement emplir ses classes et ses jardins : les écoles maternelles. Sans doute n'intéressent-elles guère les hauts fonctionnaires chargés des planifications intellectuelles ; elles se trouvent dès lors abandonnées à des sollicitudes féminines. Mais au-delà, à partir de l'âge de six ans, dès le moment où l'on se met sérieusement au travail pour apprendre à lire et à écrire, le petit Français devient la proie d'un système dont le seul idéal est un gavage des cerveaux, et qui ne tient pas compte de l'essentiel : le développement équilibré de la personnalité. Les seuls éléments importants de la vie scolaire sont les programmes, les notes, les compositions, les classements, et, pour couronner le tout, les examens. Si bien que l'enseignement français semble tout entier se réduire à une gigantesque entreprise d'aliénation mentale.

Il serait vain d'espérer une révolution dans les sphères dirigeantes, et des réformes de structure assez décisives pour permettre l'avènement d'un nouvel esprit pédagogique. [51] Toutes les tentatives de bonne volonté ont fini par échouer devant l'incompréhension des services bureaucratiques, obstinés à juger la réalité selon les normes d'un rendement strictement intellectuel et financier. La seule chose qui importe est de produire aux moindres frais la plus grande masse possible de diplômés à tous les niveaux. L'enseignement français n'est qu'une grande industrie soucieuse de diminuer les prix de revient, fût-ce au détriment même de la qualité des objets fabriqués.

C'est pourquoi l'éducation elle-même, à proprement parler, n'est qu'un sous-produit de l'enseignement. L'éducation se réalise en dépit de l'enseignement, lorsque c'est possible ; le plus souvent, l'enfant, l'adolescent sont abandonnés à eux-mêmes ; leur personnalité doit chercher sa voie à travers la jungle des horaires et des examens, où rien n'a été prévu pour l'aider à se dégager. Il faudrait un véritable renversement des valeurs pour que l'éducation, enfin prise au sérieux, soit considérée comme la fin, dont l'enseignement serait, parmi d'autres, un moyen. En attendant que se produise une telle révolution copernicienne, le dialogue du maître et du disciple, ce jeu de cache-cache où les personnalités se cherchent et s'affrontent à travers le labyrinthe des institutions, demeure l'une des très rares ressources pour une pédagogie authentique, au sein d'un système d'où, en dépit de toutes les prétentions techniques, la pédagogie est absente.

Ainsi se trouve précisée la tâche éducative essentielle du maître, dès le niveau de l'enseignement secondaire. Il lui appartient d'attester par son attitude d'ensemble qu'il n'est pas dupe du régime dont il est prisonnier. Il faut, certes, jouer le jeu des programmes, interrogations et examens, mais indiquer en même temps que l'essentiel se situe au-delà. Une complicité pourra s'établir dans l'objection de conscience à l'ordre établi. « Je suis là, il est vrai, pour vous enseigner les mathématiques, l'allemand ou le latin. Et, bien sûr, il faut apprendre de l'allemand et du latin ; mais, tout en apprenant le latin ou l'allemand, il y a mieux à faire que d'apprendre l'allemand ou le latin. » Une autre partie se joue, entre les lignes et entre les leçons, une partie vraiment décisive, car c'est elle qui décide du destin des hommes. La pédagogie réelle se situe par delà les limites et les intentions de toutes les disciplines ; elle est proprement eschatologique.

Nous retrouvons ici le thème socratique selon lequel le [52] principal de l'enseignement est quelque chose qui ne s'enseigne pas, mais qui est donné en surplus de ce qui s'enseigne. Socrate n'était professeur de rien, pour l'excellente raison qu'il prétendait tout enseigner, du moins tout ce qui importe. Il a d'ailleurs si bien réussi que les érudits d'aujourd'hui s'efforcent encore de démêler quelle doctrine il pouvait bien avoir. Socrate paraît ici avoir brouillé les pistes avec un art consommé. Mais les historiens se trompent ; ils peuvent chercher sans fin, pour la bonne raison qu'il n'y a pas de piste du tout. Socrate nous en avertit, qui se défend toujours de professer quoi que ce soit. Une

matière d'enseignement serait pour lui un faux semblant. Le maître se passe de toute spécialisation et de tout professorat ; son influence joue comme un appel d'être, comme une interpellation adressée à tout un chacun. Les programmes scolaires ont bien souvent changé depuis le IV^e siècle avant Jésus-Christ ; on a construit, à Athènes, et détruit, bien des écoles. Socrate pourtant, le maître, brave les millénaires, parce que son souvenir n'est pas lié à la classe de sixième, de première ou de philosophie, ni au cours d'allemand, de latin ou de mathématiques. Enseigner sans programme, professeur hors classe et sans traitement, Socrate se bornait à l'essentiel ; il était maître d'humanité.

C'est pourquoi la classe socratique de philosophie demeure en France, à juste titre, le couronnement de l'enseignement secondaire. Il y a des programmes, bien sûr, et un examen, mais peut-être moins tyranniques qu'ailleurs. La liberté du maître peut ici s'exercer, et chacun conduit selon son style propre l'enquête sur la condition humaine, qui sert de thème à cette année scolaire. Il est juste de souligner que c'est là une originalité de notre enseignement ; la plupart des autres pays ne jugent pas nécessaire cette période de réflexion. En France même, bon nombre de technocrates de la pédagogie sont du même avis, et pensent que le temps perdu à la recherche de la vérité pourrait être consacré beaucoup plus utilement à un bourrage de crâne mathématique intensif, utile prélude à un abrutissement ultérieur par les voies et moyens des sciences et des techniques. La propagande contre la classe de philosophie, honneur de notre système par ailleurs si déficient, représente l'une des formes contemporaines de l'obscurantisme triomphant. Le professeur de philosophie reste néanmoins dans la tradition française l'un des types [53] les plus accomplis du maître, et nous aurons à revenir par la suite sur son cas.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la relation du maître et de l'élève change de sens une fois encore. La disproportion est moins grande désormais entre les parties en présence ; l'étudiant n'est plus un enfant, il a déjà une culture suffisante, et la possibilité de juger. Il est vrai que le professeur à l'Université bénéficie de prestiges divers, et peut faire illusion, par ses titres, par ses publications, car il a écrit des livres et le sacré du livre l'auréole aux yeux des profanes. Il est censé posséder un savoir étendu et personnel, et poursuivre, tout en enseignant, la recherche entreprise. Mais la confrontation du maître et de l'étudiant s'étend ici sur des années, et le débutant timide affirme peu à

peu sa propre maturité. Il devient alors capable de juger son maître et au besoin de le défier. À la Faculté, on peut comparer entre eux les différents professeurs ; on peut choisir de suivre certains cours et d'en négliger d'autres.

Cette critique d'authenticité introduit dans le dialogue un caractère nouveau ; le maître juge l'étudiant, mais il se sent jugé par lui. Il s'agit là d'un affrontement d'égal à égal, en dépit du décalage persistant. Le maître doute de sa maîtrise ; il a besoin de trouver dans l'approbation de l'étudiant la reconnaissance de sa valeur, et sa justification. L'étudiant, pour sa part, au seuil de sa vie, attend du professeur les jugements décisifs qui le fixeront sur ses possibilités, et orienteront sa carrière. Le maître de l'université est le dernier tuteur, la dernière assurance avant la solitude de la vie où chacun doit prendre ses responsabilités. Il peut conférer à son élève le privilège immense de la confiance en soi, en dépit des hésitations et des angoisses. Quant au professeur, s'il a effectivement décelé chez l'élève les indices de la maîtrise, il se réjouit de cette filiation spirituelle. Il peut compter sur quelqu'un qui continuera sa tâche, lorsque lui-même devra l'abandonner.

De l'enfance à la maturité, la succession des maîtres accompagne la promotion de la conscience, ce qui fait bien voir que le dialogue ne fait intervenir l'autre que comme un médiateur dans la découverte de soi. Celui qui raconte ses écolages se raconte lui-même, tant il est vrai que d'âge en âge nos maîtres furent les miroirs toujours brouillés et indécis où, parmi tant de confuses images, c'est nous-même toujours que nous cherchions.

[54]

Il résulterait donc de tout ceci que (l'enseignement est avant tout un rapport humain, dont le sens varie avec l'âge et la personnalité de ceux qui sont mis en relation) Ce rapport a une valeur en lui-même et par lui-même ; il est éducatif indépendamment de l'activité spécialisée qui sert de prétexte et de matière à son établissement. Les vrais maîtres d'un homme ne sont pas toujours ses instituteurs ou ses professeurs ; ce sont ceux, au hasard de la vie, dont il a reçu exemple et leçon.

« Il y a eu un temps, écrit Martin Buber, il y a eu des temps où la vocation spécifique d'éducateur, de professeur, n'existait pas et n'avait pas besoin d'exister. Un maître vivait, — philosophe par exemple, ou

forgeron ; ses compagnons et ses apprentis vivaient avec lui ; ils apprenaient ce qu'il leur enseignait de son travail manuel ou intellectuel, mais ils apprenaient aussi, sans qu'ils s'en fussent occupés, ni eux ni lui, ils apprenaient sans s'en apercevoir le mystère de la vie dans la personne ; l'Esprit les visitait ¹¹. »

On m'a parlé d'un professeur de mathématiques dans la classe préparatoire à l'École Polytechnique, renommé pour le grand nombre de ses élèves auxquels il fait victorieusement franchir chaque année le seuil du grand établissement scientifique. Lorsqu'il lui arrive, paraît-il, de surprendre, en ville, l'un de ses élèves dans la file d'attente d'un cinéma, il l'en fait sortir avec autorité et le renvoie à ses calculs, car on n'a pas le droit de gaspiller à autre chose un temps qui pourrait être consacré à l'étude du programme. Le dimanche matin, il réunit sa classe pour des exercices complémentaires, et ce fut un des grands chagrins de sa vie lorsque, une année, les élèves refusèrent, à la majorité, de consacrer aussi la matinée du dimanche aux mathématiques.

Bien entendu, ce professeur est l'honneur de l'établissement dans lequel il enseigne, et dont le prestige bénéficie largement de sa conscience professionnelle. Il serait injuste de l'accabler, et de prétendre qu'il n'a jamais rien compris à son métier. Des centaines d'hommes lui doivent d'avoir obtenu un titre prestigieux et une vie confortable. Tout ceci mérite considération. Au plus bas degré de la hiérarchie [55] enseignante, il faut placer ces instituteurs, ces professeurs incapables, il y en a, qu'aucune passion ne semble animer. Ils n'en savent pas lourd ; ils en font le moins possible. Ils se contentent de gagner leur vie avec la moindre peine, en pensant à autre chose. Ceux-là, bien entendu, ne font illusion à personne ; ils doivent être rejetés comme incapables et malhonnêtes.

Le bon professeur est d'un ordre supérieur ; il aime son métier, dans lequel il trouve non seulement un gagne-pain, mais une raison d'être. Tel le professeur de mathématiques dont nous venons de parler, il a acquis un savoir, et s'est donné une technique efficace pour la communication de ce savoir. Équipé d'un programme de connaissances et de méthodes appropriées, il sait d'où il part, il sait où il doit arriver ; il enseigne. La classe, collectivement, et les élèves un à un, sont

¹¹ Martin Buber, *De la fonction éducatrice*, dans : *La Vie en dialogue*, trad. Loewenson-Lavi, Aubier, 1959, p. 228.

devant lui comme une pâte qu'il faut pétrir jusqu'à ce que soit obtenu le résultat cherché. En vertu d'un idéal de justice distributive, la même exigence s'applique à tous, un résultat analogue pouvant être attendu de chacun, pourvu qu'il mette en œuvre l'application nécessaire. L'enseignement ne s'adresse donc pas à tel ou tel en particulier, puisqu'aussi bien la vérité ne peut pas faire acception de personnes. Le seul interlocuteur valable, c'est l'élève moyen, dont chacune des individualités rassemblées dans la classe représente une approximation par excès ou par défaut.

Le professeur travaillera donc pour le plus grand bien de ce fantôme démultiplié de l'élève moyen, le but de l'enseignement étant de produire en série le plus grand nombre possible de certificats d'études ou de baccalauréats. L'idéal, la satisfaction suprême, l'apothéose, ce serait qu'à la fin de l'année scolaire tout le monde soit reçu à Polytechnique. L'examen, le concours, apparaissent ici comme une fin en soi ; être bachelier, c'est le salut, c'est l'impératif catégorique. Le professeur domine la situation : il a son bachot, lui, et il sait exactement ce qu'il faut faire pour être reçu au concours. Possesseur de la vérité, il distribue judicieusement le savoir qu'il possède, jusqu'à ce que la classe puisse réciter avec lui dans l'unanimité : « Je sais, tu sais, il sait, nous savons tous la même quantité de choses... »

Nous avons tous connu cet honnête professeur là, — qui pourrait bien être le professeur moyen, interlocuteur valable de l'élève moyen. Il parle comme un livre, et même mieux qu'un livre, parce qu'il est capable de s'arrêter, et de [56] recommencer l'explication lorsqu'il se rend compte que l'élève moyen n'a pas compris. L'historien enseigne des faits et des dates, le mathématicien des théorèmes, le grammairien des règles et des exceptions. Pour chacun d'entre eux, il ne fait pas doute que ce qu'il enseigne, c'est la vérité, ainsi d'ailleurs qu'on peut le vérifier dans les traités et manuels. Et si une découverte, une théorie plus récente, si un nouveau chapitre, ou une élimination, vient modifier le programme officiel, le professeur ne manque pas de modifier scrupuleusement son cours en conséquence, en recherchant toujours les voies et moyens les plus simples, les plus économiques pour mettre ces données à la portée des élèves.

Dans la perspective de cette pédagogie respectable, l'élève est invité à *apprendre* ce qu'il doit savoir. Il est indispensable d'accumuler un certain capital de connaissances, définitions, règles, dates et faits de

toutes sortes. Ainsi de ces candidats avisés à l'agrégation d'anglais qui se constituent des listes interminables de vocables maritimes, et de noms de fleurs, de plantes et d'oiseaux, à moins qu'ils ne les reçoivent toutes faites de la sollicitude de quelque professeur. Il leur faut connaître par cœur des centaines ou des milliers de mots plus ou moins techniques. Chacun sait que la littérature anglaise est riche en aventures de mer et en descriptions horticolas. Le thème, la version, l'explication improvisée sont impraticables sans un matériel de vocables appropriés. Le bon candidat connaît les mots et expressions anglais et les formules françaises correspondantes. Peu importe dès lors qu'il ait la moindre idée de la fleur, du cordage ou de l'oiseau en question. L'essentiel est d'être capable de remplacer un mot par un autre mot équivalent. La mémoire suffit. Il faut être capable de réciter la liste correctement ; c'est comme ça parce que c'est comme ça. On réciterait autrement, ou à l'envers, si cela se présentait autrement. De même les étudiants en médecine apprennent leurs listes anatomiques et leurs tableaux cliniques.

Cette mémoire de répétition pure et simple représente sans doute le plus bas degré du savoir. Elle joue, il est vrai, tout au long des études, un rôle considérable ; elle permet souvent les succès prestigieux aux examens. Le professeur honnête néanmoins ne se contente pas d'exiger des acquisitions de cet ordre. Son enseignement s'élève jusqu'à la manipulation correcte des données de mémoire. L'élève doit être exercé à composer, décomposer et recomposer [57] les matériaux dont il dispose, grâce à la mobilisation de structures formelles de la pensée. Un tel entraînement met en œuvre la prédominance de l'intelligence sur le souvenir pur et simple. Le sujet manifeste ainsi non seulement qu'il a appris, mais qu'il possède ce qu'il sait. Il lui sera dès lors possible de répondre à des questions, de mener à bien des exercices d'application.

Le bon élève est donc celui qui se tire honorablement de cette gymnastique intellectuelle lors des performances contrôlées aux compositions et aux examens. Pourtant chacun sent bien qu'il manquerait quelque chose d'essentiel au bon élève qui serait seulement un bon élève. Et chacun voit sans peine qu'un professeur dont tout l'effort et toute l'ambition se limiteraient à la fabrication de bons élèves aussi nombreux que possible ne serait pas un maître authentique. Il y a une tristesse congénitale du bon élève, de l'élève moyen qui restera toute

sa vie un médiocre, — et une médiocrité aussi de l'enseignant moyen qui représente le petit bourgeois de l'enseignement. Pour un peu que l'on y réfléchisse, il apparaît clairement que la plénitude d'une vie, sa réussite ou son échec n'ont rien à voir avec l'évocation que nous venons de tenter d'un régime scolaire pauvre mais honnête, qui serait le minimum vital d'une intelligence fermée sur elle-même et inconsciente de tout le reste.

De quoi s'agit-il au juste, si ce n'est pas de cela qu'il s'agit, lorsqu'un maître digne de ce nom « fait la classe » ? Seuls des témoignages peuvent en donner l'idée. « En octobre 1879, à la rentrée, écrit Maurice Barrès, la classe de philosophie du lycée de Nancy fut violemment émue. Le professeur, M. Paul Bouteiller, était nouveau, et son aspect, le son de sa voix, ses paroles dépassaient ce que chacun de ces enfants avait imaginé jamais de plus noble et de plus impérieux. Un bouillonnement étrange agitait leurs cerveaux, et une rumeur presque insurrectionnelle emplissait leur préau, leur quartier, leur réfectoire et même leur dortoir : car, pour les mépriser, ils comparaient à ce grand homme ses collègues de l'administration. Ce bâtiment d'ordinaire si morne semblait une écurie où l'on a distribué de l'avoine. À ces jeunes gens qui jusqu'alors remâchaient des rudiments quelconques, on venait de donner le plus vigoureux des stimulants : des idées de leur époque 12... »

Le roman de Barrès perpétue l'émotion du lycéen, lors de [58] la rencontre avec le professeur qui fut pour lui la première figure de la maîtrise. La classe entière est d'emblée subjuguée : « Un silence parfait s'établit. Dès le premier instant, il n'y eut point de doute que le jeune maître était de ceux qui dominent une situation (...). Jeunes sauvages, serrés sur leurs bancs, ils l'écoutent, l'observent, un peu méfiants, le guettent et s'apprivoisent par l'admiration 13... » Le témoignage est ici d'autant plus probant que le portrait n'est pas flatté. Barrès n'aime guère Bouteiller, inspiré de Burdeau qui fut à Nancy son professeur de philosophie, et dont il fait au bout du compte un politicien de bas étage. Pourtant la classe de Bouteiller, loin de ressembler à un triste atelier de fabrication de médiocres bacheliers en série, est le lieu d'une sorte de fête recueillie et toujours recommencée.

12 Maurice Barrès, *Les Déracinés*, début, Émile Paul.

13 *Ibid.*, pp. 5 et 7.

On a dit d'un professeur célèbre, et qui fut le maître de beaucoup : « Il était dans sa classe comme le maître en son église et au milieu de ses fidèles, ou le berger jouant de la flûte pour ses moutons. En réalité, le berger joue de la flûte pour lui, mais il n'est pas interdit aux moutons de devenir mélomanes 14... » Une puissance d'incantation entre en jeu ici qui dissipe toutes les grisailles de la pédagogie, dont elle transfigure même les servitudes. Mais le charme ne demeure pas un sortilège extérieur, comme la fascination du virtuose qui séduit le public d'un soir, et s'en va poursuivre plus loin sa tournée. Le maître doit recommencer chaque matin le miracle, maintenir de jour en jour un prestige que la familiarité pourrait user. Son influence doit donc se justifier par une vertu réelle et par chacun librement reconnue.

Un autre élève d'Alain explique à sa manière l'autorité de ce professeur illustre : « Cet enseignement, écrit-il, s'adressait à nous non comme à des élèves, mais comme à des êtres humains. Nous étions promus à l'existence. Nulle part on ne pouvait mieux sentir le pouvoir que possède l'homme de donner l'existence à l'homme par la manière de lui parler. Nous n'étions plus de pauvres enfants, voués, comme il était assez constant alors, à la compassion dédaigneuse et à la mauvaise note. Nous étions de petits hommes, des hommes tout court, des égaux, dont la libre appréciation était non seulement admise, mais sollicitée (...) Toutes [59] les observations, toutes les objections étaient permises, prises au sérieux, avec un parti pris touchant d'y trouver de la valeur 15. »

On objectera sans doute que ces témoignages concernent des professeurs de philosophie, cas particuliers, et privilégiés, de l'enseignement. Le professeur d'allemand en cinquième, celui de géométrie en seconde, dont chaque heure doit être consacrée à un exercice précis, sous peine de n'avoir pas traité tout le programme, comment pourraient-ils trouver la possibilité d'exercer en surplus sur leurs élèves une action spirituelle ? Il est vrai que la liberté d'action est plus grande chez le philosophe ; et cela suffirait déjà à souligner l'importance décisive d'une classe que les potentats de l'Éducation Nationale ont tendance à considérer comme inutile, sinon nuisible. Le philosophe est maître de vérité ; toute sa tâche est de montrer que la vérité existe, et

14 Maurice Toesca, dans *Hommage à Alain*, N.R.F., Septembre 1952, p. 30.

15 André Bridoux, *ibid.*, pp. 25-26.

de convertir ses élèves à cette vérité d'ensemble qui est en même temps la vérité de chacun d'entre eux. « Je connais plusieurs élèves d'Alain, écrit encore Maurice Toesca ; ils ont ce point commun qu'ils n'ont d'autres liens que d'avoir suivi un destin approprié à leurs désirs profonds 16... » Chaque professeur ne peut pas être au même degré un révélateur de l'homme et un révélateur du monde.

Néanmoins il importe de maintenir que la même exigence s'impose à tous, et à tous les degrés de la hiérarchie enseignante. Le spécialiste qui s'excuse en arguant de sa spécialité cherche un alibi, mais sa dérobade ne le justifie pas. Chacun doit faire état de ses vérités particulières, mais les vérités particulières ne sont que la petite monnaie de la vérité humaine dans son ensemble. Une discipline spécialisée, si elle se cantonne dans le splendide isolement de sa technicité, se coupe de ses origines et de ses fins. Incapable de se mettre en place dans la totalité du savoir, de se situer dans la réalité humaine, elle perd toute valeur de culture et devient un facteur d'aliénation, ainsi que l'atteste en toute évidence la crise actuelle de notre civilisation. Toute science est œuvre de l'homme ; elle se trompe et elle nous trompe si elle l'oublie et prétend obtenir par elle-même une autorité quelconque.

Le régime soviétique est légitimement fier de la nouvelle université de Moscou, dont l'immense gratte-ciel se dresse [60] aux environs de la capitale. Des dizaines d'étages, des centaines de salles, des milliers d'étudiants s'entassent dans cette immense bâtisse, qui veut être la maison centrale de la nouvelle culture scientifique et technique. Les photographies de cet édifice évoquent irrésistiblement la tour de Babel, telle que Breughel la figura sur une grande toile du musée de Vienne. Mais, si le gratte-ciel biblique demeure inachevé, le gratte-ciel de Moscou est bel et bien terminé. Et l'on ne peut s'empêcher de rêver à ce que pourrait être l'odyssée d'un homme de bonne volonté qui, à la manière des héros de Kafka, entreprendrait de rechercher la connaissance et la sagesse en parcourant tour à tour tous les ascenseurs, tous les laboratoires et tous les amphithéâtres de la prodigieuse bâtisse, qui représente ici le parfait symbole de l'idéal occidental en matière d'éducation. Notre héros, bien entendu, se perdrait dans le labyrinthe, et son aventure s'achèverait misérablement dans quelque resserre obscure, pleine de vieux papiers et de balais hors d'usage.

16 *Ibid.*, p. 33.

Au dire d'une spécialiste de la spiritualité indienne, « le terme *Upanishad* signifie étymologiquement « s'asseoir aux pieds de quelqu'un », en signe d'hommage pour écouter un enseignement ¹⁷ ». Par la suite le mot en est venu à désigner la doctrine secrète de la révélation. D'autre part, les premiers commentaires du *Rig Veda* s'intitulent *aranyaka*, ce qui signifie « écrits des forêts ». La sagesse traditionnelle de l'Inde était une sagesse de plein air ; il n'était pas question de gratte-ciels, et le mobilier pédagogique se réduisait à rien.

Les spiritualités orientales sont suspectes aux yeux de l'Occidental moderne, qui se sent dépaysé dans ces climats lointains et risque de se laisser prendre au piège d'un exotisme trop facile. Nos habitudes mentales demeurent insatisfaites, sans que pour autant nous soit donnée la compréhension des valeurs très particulières qui régissent depuis des millénaires ces lointains espaces mentaux. Certains scrupules sont donc parfaitement respectables, mais il serait absurde de rejeter en bloc comme nul et non avenu tout ce qui paraît étranger à notre sensibilité intellectuelle. La bonne conscience de l'Occidental, sur bien des points, [61] n'est possible que grâce à une xénophobie systématique tout autant qu'ingénue.

Or il se trouve que les sagesse d'Orient ont été particulièrement attentives au rapport du maître et du disciple. L'éducation occidentale, depuis longtemps, s'est constituée en organisation de masse ; le système scolaire a pour but de produire le plus grand nombre possible d'individus pourvus du même bagage minimum de connaissances intellectuelles. Dans l'Inde, la Chine ou le Japon, au contraire, l'éducation fut d'abord la formation spirituelle de la personnalité sous le contrôle d'un maître qui jouait le rôle d'un directeur de conscience beaucoup plus que celui d'un professeur. Le maître, ici, désire conduire chaque disciple à la maîtrise, et non pas seulement le munir d'une certaine quantité de savoir. Autrement dit, entre l'Orient et l'Occident s'établit une opposition des valeurs éducatives, dont le contraste peut apporter quelque lumière à notre enquête. L'Occidental a tendance, en fait d'enseignement, à limiter le problème aux questions d'équipement

¹⁷ Solange Bernard, in *Littérature religieuse*, Colin, 1949, p. 640.

scolaire et universitaire. L'Orient traditionnel évoque le disciple assis aux pieds du maître à l'ombre des forêts. Mais en fait les deux perspectives sont complémentaires ; car l'enfant, l'étudiant d'Occident, tout prisonnier qu'il soit des planifications pédagogiques, demeure malgré tout en quête d'un maître qui donnera un sens à sa vie. Et le disciple oriental de son côté apprend aussi quelque chose ; l'éducation qu'il reçoit lui est donnée à propos d'un enseignement. Les rapports avec le maître comportent un ordre du jour, une matière, de quelque nature qu'elle soit, — théologie, poésie ou gymnastique, peu importe.

Nous demanderons donc à la sagesse orientale d'éclairer la nature, pour nous quelque peu mystérieuse, de l'action du maître sur l'élève. On trouvera là-dessus de précieuses indications dans le récit d'un Allemand qui, séjournant au Japon, et désireux de s'initier à l'essence même de la culture locale, entreprit d'étudier, sous la direction d'un maître, le tir à l'arc, discipline rituelle du Japon traditionnel. Le témoignage de cet Européen doit sa valeur au fait qu'il ne cède aucunement aux tentations trop faciles de la couleur locale. La scène se passe au Japon, selon les normes japonaises, mais l'auteur est en quête seulement d'une expérience humaine au sens universel du terme. Il analyse la pédagogie de son maître oriental en tant qu'elle vise à une [62] éducation de l'être humain en général, et donc pourrait se réaliser n'importe où, à propos de n'importe quel apprentissage. Le caractère accidentel et pittoresque de l'aventure demeure au second plan, car la recherche porte sur l'essentiel.

Le narrateur a choisi la discipline du tir à l'arc, plutôt que l'escrime, par exemple, parce qu'il est déjà un tireur expérimenté au fusil et au pistolet. Il s'imaginait, d'ailleurs à tort, que ses études en seraient facilitées. En même temps, sa femme se fait initier à la composition florale et au dessin à l'encre de Chine, autres disciplines traditionnelles. Chacun de ces enseignements est spécifiquement différent des autres, et pourtant l'intention est la même partout. Il s'agit, par un difficile et très lent travail, qui demande de nombreuses années, de parvenir à la maîtrise, la maîtrise d'une technique, et ensemble la maîtrise sur soi-même. Ces diverses études représentent en effet autant de voies d'initiation à la spiritualité bouddhique, telle qu'elle se pratique au Japon sous la forme Zen. Le Japonais, expose Herrigel, « conçoit l'art du tir à l'arc non pas comme une capacité sportive que l'on acquiert par un entraînement physique progressif, mais bien comme un pouvoir spiri-

tuel découlant d'exercices où c'est l'esprit qui ajuste le but, de sorte qu'à bien le mirer l'archer se vise aussi lui-même et que peut-être il parviendra à s'atteindre. Aujourd'hui comme jadis, le tir à l'arc demeure affaire de vie et de mort, dans la mesure où il est un combat de l'archer contre lui-même ¹⁸ ». On voit qu'il s'agit ici de bien autre chose que d'une formation sportive selon les normes occidentales, où l'on se proposerait de préparer un champion de tir capable de triompher dans les concours. Le novice européen en fait lui-même l'expérience, allant de désillusion en désillusion, aussi longtemps qu'il n'a pas compris le sens profond des exercices qui lui sont imposés. L'arc, les flèches, la cible ne sont pas des fins en soi, mais seulement des moyens à propos desquels l'élève doit petit à petit conquérir de plus hautes vérités. « Les exercices spirituels susceptibles de faire un art de la technique du tir à l'arc, et éventuellement un art dépouillé d'art, sont des exercices mystiques. C'est-à-dire que le tir à l'arc ne consiste nullement à poursuivre un résultat extérieur avec un arc et [63] des flèches, mais uniquement à réaliser quelque chose en soi-même. ¹⁹ »

Bien entendu, un esprit occidental et positif peut rejeter comme absurde un tel enseignement. Le sport, la culture physique est une chose, la mystique en est une autre ; à vouloir pratiquer les deux ensemble, on risque de ne réussir ni l'un ni l'autre. D'ailleurs si le tir à l'arc, à la rigueur, ou du moins le tennis et le ski, sont choses sérieuses, la mystique est passablement discréditée parmi nous. Notons pourtant qu'il ne s'agit pas ici d'accepter dans son ensemble le contenu positif de telle ou telle école extrême-orientale de spiritualité. Ce qui importe, dans le cas considéré, ce n'est pas le Bouddhisme Zen, mais l'affirmation d'une maîtrise progressive de soi sur soi, lentement réalisée grâce à la pratique d'une technique particulière. Le tir à l'arc aussi bien que le Zen lui-même ne nous intéressent que comme révélateurs de l'essence même de tout enseignement et de tout apprentissage.

Goethe observe, dans son *Wilhelm Meister* : « l'essentiel est qu'un homme possède à fond quelque chose, et qu'il s'y applique parfaitement et comme nul autre ne le pourrait dans son entourage ». Cette parole du grand Européen pourrait fort bien définir l'esprit de la mé-

¹⁸ E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, traduction française, Derain, Lyon, 1958, pp. 12-13.

¹⁹ *Ibid*, p. 15.

thodologie japonaise du tir à l'arc. Une étude, quelle qu'elle puisse être, a pour intention de permettre à celui qui étudie de soumettre à son contrôle un domaine quelconque d'activité ou de savoir. Mais cette domination extérieure n'est possible qu'au prix d'une maîtrise intime de l'homme sur lui-même. Tout exercice, physique ou mental, a deux faces ; l'apparence matérielle, le contenu objectif masque d'ordinaire un exercice plus profond, où chacun s'affronte soi-même. Sans doute sommes-nous ici au point où s'établit la distinction entre *l'enseignement*, comme étude spécialisée d'un ensemble de données d'un certain ordre, et *l'éducation* proprement dite, qui est édification de soi, et dont l'enseignement n'est qu'un moyen.

Dans notre système pédagogique, l'enseignement, au lieu de viser à l'éducation, et de s'effacer devant elle, tend à être considéré comme une fin en soi. Il fait obstacle à l'accomplissement de la tâche éducative, qu'il devrait pourtant contribuer à mener à bien. L'un des théoriciens japonais du Zen définit très nettement l'esprit, tout exposé, [64] de la méthode qu'il préconise : « Du point de vue de l'éthique, le Zen peut être considéré comme une discipline qui vise à la reconstruction du caractère. Notre vie ordinaire ne touche que la frange de notre personnalité, elle ne cause pas de commotion dans les parties les plus profondes de l'âme (...). C'est ainsi que nous sommes amenés à vivre à la surface des choses. Nous pouvons être intelligents, brillants, etc., mais ce que nous produisons manque de profondeur, de sincérité, et ne fait pas appel aux sentiments profonds. Certains d'entre nous sont radicalement incapables de créer quoi que ce soit en dehors de quelques vagues expédients ou imitations qui trahissent leur caractère superficiel et leur absence d'expérience spirituelle (...). Une profonde expérience spirituelle doit forcément effectuer une transformation dans la structure morale de la personnalité ²⁰. »

Dans une pareille perspective, le but de l'éducation n'est pas d'encombrer la mémoire de données hétéroclites et bientôt oubliées, mais de rendre la personne consciente d'elle-même, et de la former à la maîtrise. « Le Zen, enseigne Suzuki, est une expérience réelle et personnelle, et non pas, une connaissance qu'on acquiert par l'analyse ou

²⁰ D. T. Suzuki, *Essais sur le Bouddhisme Zen*, trad. Jean Herber, Albin Michel, 1940, troisième édition, t.1, p. 32.

la comparaison ²¹. » Le maître, dans l'apprentissage du tir à l'arc, demeure étrangement silencieux ; il se contente de donner, de loin en loin, quelques indications assez énigmatiques. Sa méthode est une longue patience, guidant imperceptiblement l'élève sur le chemin d'un approfondissement de sa vie propre. Ainsi faisait déjà Socrate, selon les voies et moyens de l'ironie qui lui était particulière. La grande affaire n'est pas d'apprendre beaucoup de choses, mais de se connaître soi-même et de se réaliser dans la maîtrise quel que soit le domaine particulier d'exercice que l'on a choisi.

Le maître est celui qui parvient, par delà les opérations discursives de l'intelligence et de la mémoire, à une expression immédiate et directe de soi. Son œuvre, son acte, sa parole naissent de lui sans préméditation, dans la grâce d'une spontanéité parfaitement justifiée. « Ce qui est valable pour le tir à l'arc et le maniement de l'épée, dit Herrigel, se vérifie aussi, à ce point de vue, pour chacun des arts. C'est ainsi que la peinture à l'encre de Chine révèle la [65] maîtrise précisément par la main qui, en possession de la technique, exécute et rend visible son rêve, juste au moment où l'esprit commence à élaborer des formes, sans qu'il y ait, entre conception et réalisation, « l'épaisseur d'un cheveu ». La peinture devient une écriture automatique. Et là aussi, le précepte à donner au peintre peut se formuler simplement par ces mots : « Observe du bambou pendant dix ans, deviens bambou toi-même, puis oublie tout, et peins ²² ! »

On voit bien que, dans un cas semblable, il ne s'agit pas de devenir un peintre de talent grâce à l'acquisition d'une méthode et à quelques ficelles du métier. En un certain sens même, il ne s'agit pas de devenir un peintre. La peinture n'est qu'un chemin, comme l'escrime, le théâtre, ou l'art des bouquets. Au bout de ce chemin, « si la grâce lui en est réservée, l'élève découvre en soi que l'œuvre intime qu'il doit réaliser est bien plus importante que les œuvres extérieures les plus prestigieuses, s'il lui arrive un jour de suivre sa vocation d'artiste véritable (...). Dans la maîtrise, comme en quelque chose de plus élevé, le sens artistique et l'humain dans toute son acception se retrouvent. Ce qui donne foi en elle comme forme d'existence, c'est qu'elle vit de la vérité infinie qui porte en elle l'art de la vérité originelle. Le Maître ne cherche

²¹ *Ibid.*, p. 37.

²² E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc...* p. 81.

plus, mais trouve (...). L'homme, l'artiste, l'œuvre forment un tout. L'art du travail intérieur, de l'œuvre qui ne se sépare pas de l'artiste comme une production extérieure, de cet ouvrage qu'il ne peut exécuter, mais au contraire qu'il est toujours, surgit des profondeurs 23... »

L'enseignement des maîtres japonais peut être compris en dehors de tout pittoresque emprunté. Il ne s'agit pas ici d'exotisme, de japonserie, mais bien d'une vérité humaine universelle. Le travail de l'éducation, quelles que soient les modalités particulières, représente d'abord et en fin de compte un travail de soi sur soi. L'éducation d'un homme se résume dans la formation de sa personnalité. Tout ce qui contribue à l'édification personnelle a donc une valeur positive ; et tout ce qui est contraire à cette édification doit être considéré comme nul et non avvenu, ou plutôt il faut y voir un empêchement d'être, et le rejeter en tant que tel.

[66]

Le paradoxe est d'ailleurs qu'il faille chercher si loin des vérités aussi élémentaires. Le bouddhisme Zen enseigne que l'expérience humaine fondamentale est l'expérience spirituelle à laquelle se ramènent en fin de compte les apprentissages techniques et intellectuels. Or une telle affirmation n'est nullement étrangère aux traditions occidentales. Le christianisme sous ses diverses formes est riche en écoles de spiritualité, qui se sont proposé de mettre au point d'une manière rigoureuse les voies et moyens de l'édification personnelle. La prédication du Christ, telle que la rapportent les Évangiles, n'a pas d'autre intention que de mener l'homme au salut par l'affirmation du primat des réalités spirituelles sur toutes les autres exigences. Et, pour s'en tenir au christianisme d'Occident, nombreuses sont les méthodes et disciplines qui se proposent de former l'homme selon la norme évangélique. Il y a une école bénédictine, une école oratorienne ; il y a le style de *l'Imitation de Jésus-Christ* et celui des *Exercices spirituels* d'Ignace de Loyola. La Réforme introduit la notion d'une ascèse à l'intérieur du monde, ainsi caractérisée par Max Weber, et lorsque Wesley crée en Angleterre le « méthodisme », le nom même de cette secte, parmi bien d'autres, souligne la nécessité d'une piété organisée et systématiquement entraînée. On pourrait multiplier ces exemples. Ils suffisent à montrer que le génie occidental n'est nullement étranger aux nécessi-

²³ *Ibid.*, p. 52.

tés de l'édification personnelle. Aussi bien notre culture s'est-elle constituée à l'école du christianisme. Seulement cette culture s'est peu à peu dissociée, de telle sorte que la formation intellectuelle se trouve aujourd'hui séparée de la formation morale et spirituelle. Des siècles de malentendu, de contestations intestines ont abouti à la situation présente où, sous prétexte de sauvegarder la spécificité des divers ordres de valeurs, règne une division du travail qui compromet toute possibilité d'unité et d'harmonie dans la vie humaine. Aussi longtemps que l'Église détint en fait le monopole de l'éducation, elle pouvait assurer à la fois la formation personnelle des jeunes gens qui lui étaient confiés et l'enseignement proprement dit. Mais la déchristianisation générale en Occident a soumis de plus en plus au contrôle de l'État le système scolaire dans son ensemble. Du point de vue strictement intellectuel, les intéressés n'y perdaient rien, car les professeurs de l'enseignement public possédaient une compétence supérieure, [67] d'ordinaire, à celle de leurs devanciers. Seulement, ces maîtres spécialisés dans telle ou telle discipline précise, avaient de leur tâche une conception restrictive : le mathématicien enseigne les mathématiques, l'historien enseigne l'histoire, le latiniste le latin, etc. Au bout du compte, la formation d'ensemble n'est que la somme des enseignements particuliers. Personne n'est chargé de composer ensemble les données particulières fournies par les divers professeurs et de les constituer en une unité à la mesure de l'homme. L'élève va de technicien en technicien, s'efforçant de concilier de son mieux leurs exigences contradictoires ; sa propre unité ne lui apparaît que d'une manière indirecte, comme le foyer de résistance aux sollicitations dont il est l'objet, comme une dernière puissance de dénégation et de refus.

Un tel système est inhumain parce que personne, parmi les enseignants, n'y a vraiment charge d'âme. Chacun s'emploie à réaliser sa mission, selon la mesure de sa conscience professionnelle. Les programmes fixent les tâches respectives ; ils ont pensé à tout, sauf à l'essentiel. À vrai dire, il fut admis, à l'origine des systèmes laïques d'éducation, que les institutions d'État se chargeaient seulement de l'enseignement proprement dit, laissant aux familles le soin de confier la formation spirituelle et la direction de conscience de leurs enfants à l'Église de leur choix. Seulement cette division du travail s'est révélée, à l'usage, assez peu opportune. D'une part, la déchristianisation générale et l'incurie des familles aidant, on a souvent considéré que la for-

mation scolaire suffisait, d'autant que le temps donné à la formation religieuse venait encombrer encore des horaires déjà surchargés. D'autre part, la religion elle-même, ainsi mise à part, est devenue une discipline spécialisée, un objet d'enseignement. Non plus une vie, un sens de la vie, mais une autre case de l'emploi du temps.

Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de plaider pour une religion quelconque, ou pour une reconversion religieuse du système éducatif, d'autant que lorsque les écoles se trouvaient sous le contrôle de l'Église la situation n'était nullement celle d'un âge d'or. Un retour en arrière n'aurait aucun sens et risquerait de réintroduire des excès, des abus dont les institutions présentes nous ont heureusement débarrassés. Nous voudrions seulement mettre en lumière l'incontestable carence de la civilisation scolaire actuelle, dans la mesure où elle sous-entend perpétuellement, comme [68] allant de soi, ce qui devrait être sa préoccupation fondamentale. Il est clair que l'éducation a pour tâche essentielle la formation de la personnalité, et que cette formation portant sur les attitudes fondamentales de l'homme en face du monde et de lui-même, n'est pas affaire de connaissances intellectuelles, de mémoire, mais d'options morales et de choix de valeurs. Seulement, l'un des drames de la culture occidentale est que la vie spirituelle y soit toujours apparue solidaire de la religion, au point que les deux expressions paraissent être synonymes aux yeux de la plupart des gens. Or, sous l'influence du catholicisme dominant, la vie religieuse a été fortement institutionnalisée, hiérarchisée et planifiée. L'Église ainsi organisée est intervenue de toute nécessité dans la vie publique, s'efforçant de la soumettre à son influence avec un acharnement séculaire. La passion cléricale a suscité la passion anticléricale, entraînant par là, chez les partisans comme chez les adversaires de l'Église, une regrettable méconnaissance du sens et des intentions de la vie religieuse.

C'est pourquoi il nous était plus facile de demander à l'Orient des enseignements qui ne risquent pas d'être obscurcis par nos malentendus passionnés. Il y a une réalité positive de la vie spirituelle, en dehors de tous les dogmatismes qui prétendent l'emprisonner dans telle ou telle formule particulière. Aucune religion, d'Occident ou d'Orient, ne détient ici le monopole de la vérité, qui se présente comme une vérité humaine à l'état naissant. L'être humain, une fois qu'il aura pris conscience de sa spécificité et de sa vocation, pourra sans doute opter pour tel ou tel formulaire, religieux ou irréligieux, mais le premier

moment, et sans doute le plus décisif, est celui où une vie personnelle, avant de se centrer sur Dieu, sur la loi morale, sur la Science, ou sur toute autre valeur de son choix, découvre qu'elle est centrée sur elle-même, c'est-à-dire qu'elle porte la responsabilité, impossible à éluder, de rechercher pour son compte et de définir les voies et moyens de son propre accomplissement.

Le poète romantique allemand Jean Paul Richter raconte comment un jour de son enfance, comme il se tenait sur le seuil de la ferme paternelle, il fut frappé d'une soudaine illumination : « Je suis moi ». « Mon moi, ajoute-t-il, s'était aperçu lui-même pour la première fois, et pour toujours. » L'expérience spirituelle apparaît ici dans sa pureté, en dehors de toute formule ; l'enfant découvre qu'il a charge [69] d'âme. Ce n'est là, bien sûr, que le commencement d'une très longue aventure où se développeront les essais et les erreurs d'une personnalité en quête d'une vie à la mesure de son exigence intime. Les professions de foi viendront ensuite ; il appartient à chacun de choisir celle qui lui convient le mieux, ou le moins mal. Mais avant tout débat et tout engagement, il paraît possible de définir une zone de la conscience de soi qui serait à la fois le point de départ et le point d'arrivée, le centre de gravitation de l'expérience spirituelle en général. Une partie se joue ici, dont chacun est pour soi-même l'enjeu.

Si l'éducation, au sens le plus général du terme, a pour but de promouvoir l'avènement de l'humanité dans l'homme, il semble bien qu'elle doit s'organiser en fonction de cette expérience spirituelle fondamentale. Il ne lui appartient pas de forcer les choses, puisque seul l'intéressé peut découvrir et mettre en œuvre des certitudes qui n'appartiennent qu'à lui. Mais le maître doit être attentif à l'événement ; il lui appartient de poser des questions et parfois de suggérer des réponses, tout en demeurant à distance respectueuse. Qu'il le veuille ou non, d'ailleurs, il est partie dans ce débat, où l'enfant le prend à témoin de ses inquiétudes ou de ses angoisses. Sous le masque de l'emploi du temps et du travail scolaire, et par allusion le plus souvent, une confrontation incessante se poursuit entre le jeune homme et le professeur, auquel il reconnaît une autorité liée au savoir et à l'expérience. La tentation pour le maître est ici de se dérober, puisqu'après tout ce genre de débat ne le concerne pas. Il n'est pas là pour ça. Mais, même s'il oppose à l'interrogation muette une fin de non-recevoir, son attitude négative sera encore un témoignage, dans la mesure où elle

sera interprétée dans un sens ou dans un autre, quoi qu'il arrive. Le maître encourt ici une responsabilité impossible à éluder, et qui, dans certains cas, s'il s'interdit absolument d'intervenir, peut avoir des conséquences tragiques. Celui qui refuserait de se compromettre se rendrait coupable de non-assistance à personne en danger ; mais celui qui accepte de répondre à l'appel n'a pas pour autant une tâche facile.

Tout se passe donc comme si, de l'instituteur au professeur de Faculté, l'ensemble du corps enseignant devait jouer un double jeu, correspondant à la double fonction de la connaissance. Au-delà de la fonction proprement épistémologique de l'enseignement, dispensateur d'un [70] savoir, s'exerce une fonction spirituelle, correspondant à un surplus de significations. Tout apprentissage théorique ou pratique met en lumière le fait qu'un savoir ou un savoir faire ne peuvent se constituer comme un système clos, une sorte d'espace neutralisé ou chacun pourrait pénétrer sans risque, en laissant sa personnalité au vestiaire. Qu'il s'agisse de s'initier à la pêche à la ligne, aux mathématiques ou à la philosophie, toute information nouvelle est une formation de l'être humain, et le risque en même temps d'une déformation.

Ainsi en est-il de l'enfant, lorsqu'il entre dans le lieu privilégié qu'est pour lui l'école. Il ne vient pas s'y enrichir, ou s'y encombrer, de données indifférentes ; ce n'est pas, jour après jour, un chargement de matériaux quelconques qui s'accumulent dans son esprit. Tout ce qu'il apprend d'extérieur à lui-même, c'est encore quelque chose qu'il apprend de lui-même.) Tout enseignement reçu s'inscrit dans la perspective de certaines possibilités qu'il exprime, ou de certaines impossibilités qu'il démasque. La première chose qu'il ait à apprendre, c'est son adresse ou sa maladresse, son intelligence ou son inintelligence ; la moindre leçon, le plus simple exercice apparaît ainsi comme une mise en question de la personnalité dans son ensemble.

C'est pourquoi la vie scolaire, mieux connue aujourd'hui, s'est révélée comme un lieu de conflits et de tourments. Là où l'on ne voulait voir naguère que des élèves, bons, moyens ou mauvais, la psychopédagogie actuelle reconnaît des personnalités en conflit avec l'entourage ou avec elles-mêmes. Le modeste calcul, l'histoire, l'analyse grammaticale ne sont pas seulement des tâches intellectuelles, ce sont des preuves et des épreuves d'un être humain. Dès lors, devant une insuffisance en calcul ou en grammaire, il ne suffira pas de recommencer l'explication, en améliorant les méthodes propres du calcul et

de la grammaire. Il faudra, si l'on veut atteindre le mal à sa racine, s'intéresser à une vie personnelle, et chercher dans la situation totale de l'enfant quels peuvent être les facteurs de désadaptation qui entrent en jeu. Les acquisitions de la psychanalyse et les divers prolongements des psychologies des profondeurs ont mis en lumière cette nécessité d'une compréhension globale préalable à toute pédagogie spécialisée. Un défaut d'orthographe ou une carence mathématique n'apparaissent plus comme des affections isolées, auxquelles on pourrait apporter un remède spécifique ; ce sont des signes, des [71] symptômes, dont l'interprétation, avant toute thérapeutique renvoie à une saisie du domaine personnel dans son ensemble.

Ces indications permettent de donner un sens plus précis à la notion de vie spirituelle, qui apparaîtrait ainsi comme l'enjeu commun de toute activité éducative. La vie spirituelle ne se confond pas avec la vie religieuse ; la vie religieuse reprend et interprète la vie proprement spirituelle en fonction d'une obéissance plus haute, liée à une révélation et à une église. En deçà du seuil révélé où l'espace religieux commence, le domaine spirituel définit une large zone de connaissance et d'action, véritable terrain de parcours dans lequel s'opère la rencontre du maître et de l'élève. Si la morale se présente comme un système d'obligations objectives et impersonnelles, (la vie spirituelle au contraire met l'accent sur le cheminement personnel de chaque être humain. Que l'intéressé en ait conscience ou non, il est clair que tout homme doit vivre une aventure qui lui est propre. La suite des expériences, réussites et échecs dont l'enchaînement constitue une histoire vécue reçoit un sens particulier, du fait même que chaque incident prend sa place dans un certain contexte. Les éléments ne sont pas interchangeables d'une existence à une autre, même si, pour le témoin impartial, ils présentent la plus grande ressemblance. Tout le monde peut passer un examen, nouer ou dénouer des amitiés et des inimitiés ; tout le monde peut gagner ou perdre de l'argent, être victime d'un deuil... Mais l'essentiel demeure la signification de ce succès, de ce deuil ou de cette amitié, dans la perspective de cette quête de soi-même, de cette enquête et conquête, que représente pour chacun l'accomplissement de sa destinée.

Toute vie humaine est d'abord une lutte pour la vie. L'emploi du temps scolaire lui-même, bien loin de circonscrire un domaine réservé, où les techniques pédagogiques concerneraient seulement une in-

telligence désincarnée, se déploie tout entier dans la perspective de cette lutte pour la vie spirituelle. Lors même que le maître, effrayé par des responsabilités disproportionnées, cherche refuge dans le bachotage, il est néanmoins l'artisan inconscient de cette formation essentielle. Qu'il le veuille ou non, l'élève attend de lui bien plus que ce qu'il enseigne ; l'exigence spirituelle de l'enfant et de l'adolescent ne se contente pas du seul contenu d'un traité ou d'un manuel.

Il est demandé au maître de ne pas se présenter seulement [72] comme l'homme d'un savoir, mais encore d'être le témoin de la vérité, et l'affirmateur des valeurs. Le maître de savoir enseigne au surplus, et au besoin malgré lui, l'insuffisance du savoir. Car le savoir authentique, en s'approfondissant, débouche sur un non-savoir. Le savoir mène à la prise de conscience des limites du savoir, qui sont proprement les conditions d'existence de l'homme. En enseignant ce qu'il faut savoir, le maître montre et démontre qu'on ne peut pas tout savoir ; le maître juge son savoir ; et il arrive parfois qu'il soit jugé par lui. Aucune clause de style, aucune précaution ne peut éviter que surgisse, à un moment ou un autre, l'heure de vérité, qui révélera au maître sans conscience l'ampleur de son échec.

Ainsi, le professeur de mathématiques enseigne les mathématiques, mais il enseigne aussi la vérité humaine, même s'il ne l'enseigne pas ; le professeur d'histoire ou de latin enseigne l'histoire ou le latin, mais il enseigne la vérité, même s'il estime que l'administration ne le paie pas pour cela. Personne ne s'occupe de la formation spirituelle ; mais tout le monde s'en occupe, et celui-là même qui ne s'en occupe pas. Telle est la responsabilité majeure de la fonction enseignante à tous les degrés de son exercice. L'autorité même du maître, qui lui vient de sa situation éminente au sein du peuple écolier, le présente nécessairement comme un homme de sagesse en même temps qu'un homme de savoir.

Les heures de classe, les heures de cours se succèdent, laissant après elles dans la conscience de l'élève la lente sédimentation des connaissances acquises. Mais la scolarité n'est pas attention passive seulement, elle est aussi travail, effort de reprise et de synthèse, d'application. Et, leçons et devoirs, tous les exercices particuliers ne sont que des moments abstraits d'un exercice plus profond, exercice de soi à soi, où chaque existence, en débat avec elle-même, avec le monde et avec les autres, s'efforce de démêler le sens de son être authentique et

de sa vocation. L'école est le lieu privilégié des premiers essais où la personnalité, mise au défi par les tâches imposées, accède en réponse à une nouvelle et laborieuse conscience de soi.

La vie d'enfance est heureuse, le plus souvent, sans difficulté ni souci. Les heures passent et s'en vont les jours, l'un après l'autre ; nombreuses sont les joies, le plaisir des contes et les cadeaux de Noël. Mais l'âge vient du désenchantement ; l'enfant cesse de croire aux mythologies [73] naïves et les parents perdent à ses yeux le prestige et l'infailibilité. Il ne restera plus grand chose de cette vie désassemblée, sinon peut-être la nostalgie d'un bonheur à jamais perdu. Le maître, en qui s'incarne le système des disciplines scolaires, consacre l'effacement de cette première existence, en laquelle il suffisait de se laisser aller aux rythmes affectueux et complices du monde quotidien. Dans la dure obéissance de l'école, chaque vie personnelle se trouve évoquée et convoquée. L'enseignement du maître prend à partie l'élève, par delà le système défensif de l'indolence naturelle ; il impose la tâche de revenir à l'unité d'une certitude difficile. Chacun doit répondre à l'appel de son nom ; l'exigence fondamentale, c'est désormais la responsabilité d'être un homme, d'être soi.

Ainsi se précise la signification la plus essentielle de l'enseignement reçu sur les bancs de l'école. Sans doute les élèves attendent-ils de chaque professeur le ravitaillement intellectuel qui sert de prétexte à la rencontre. Mais il s'agit d'autre chose encore. Toute vie humaine a besoin d'être rappelée à l'ordre d'elle-même. Le maître apporte au disciple, plus ou moins heureusement, plus ou moins pleinement, la révélation de sa propre existence. Non pas la démonstration de l'existence de Dieu, ou du monde extérieur, ou de la vérité mathématique, mais la démonstration de l'existence de soi, qui se trouve au principe de toutes les autres démonstrations. Car tout homme a besoin de croire, ne fût-ce que pour un temps, que sa vie a un sens et une valeur. C'est de cette vérité-là que le maître porte témoignage.

Il est clair que ce témoignage ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, d'une manière indirecte et allusive. En effet, l'enseignement expose le savoir tel qu'il est ; il montre le savoir. Tandis que la vérité humaine ne se montre pas ; ou plutôt, elle ne se montre qu'en se cachant. Celui qui fait profession de vérité, celui-là laisse peser un doute sur la vérité. Aussi bien le maître ignore-t-il la vérité propre de l'élève ; la vérité du maître n'est pas celle

de l'élève. La rencontre face à face sur les thèmes imposés par l'emploi du temps n'est donc que le masque de cette autre rencontre plus secrète, d'un caractère presque initiatique. Le maître est là ; s'il est un maître vraiment, à proportion de sa maîtrise, il atteste par sa présence qu'il est quelqu'un. Et parce que ce quelqu'un est quelqu'un, il impose au disciple le devoir d'être quelqu'un, [74] non pas à la ressemblance du maître, mais selon la fidélité à soi-même.

La pédagogie du maître se développe ainsi en une sorte de contrepoint de la pédagogie du professeur. Le professeur enseigne à tous la même chose ; le maître annonce à chacun une vérité particulière, et, s'il est digne de sa tâche, il attend de chacun une réponse particulière, un effet singulier et un accomplissement. La plus haute fonction de la maîtrise semble ainsi d'être messagère de révélation par delà l'exposé du savoir. Le professeur exerce son métier, et le maître intervient comme un agent double, utilisant à d'autres fins cette activité de couverture.

Socrate demandait si la vertu peut s'enseigner, ou le courage, ou la piété. Et la réponse n'est pas simple, car il est bien clair qu'il ne suffit pas de prêcher : « Soyez vertueux, soyez courageux... » On peut enseigner la table de multiplication, la grammaire grecque ou les îles du Pacifique. Mais, lorsqu'il s'agit des attitudes humaines et des options essentielles devant les difficultés du monde, on ne peut plus se contenter de réciter par cœur des réponses toutes faites. Chacun doit ici mettre en œuvre le meilleur de soi, et tenir tête, et inventer des décisions correspondant à son vœu.

Le domaine réservé de la vie personnelle est celui des lignes de forces et de faiblesses constitutives de chaque personnalité. Avant de se connaître, et pour se connaître, chacun regarde vivre les autres et se nourrit d'exemples. Avant d'être soi, il faut vivre par procuration. Le maître, surhomme par sa fonction, apparaît comme un archétype des possibilités humaines ; il annonce à chacun son avenir à travers les incertitudes du présent. Il encourage et décourage à la fois ; il est pour ceux qui lui sont soumis un révélateur de leur condition. Peu importe dès lors que le professeur enseigne l'escrime ou les mathématiques ; le maître, lui, contribue à une prise de conscience de la situation humaine, qui dessine pour chacun l'horizon de ses questions et de ses réponses.

Tout ceci, d'ailleurs, à mots couverts, et sans certitude dernière, et sans le bénéfice de ce consentement universel qui s'attache à un texte appris par cœur. Car la leçon est ici un témoignage, l'attestation d'une existence. La vérité du maître est le sens de sa lutte pour la vie, comme un hommage rendu à une vérité capable de rassembler l'homme en le réconciliant avec lui-même, capable aussi de rassembler [75] les hommes entre eux sous une commune invocation. L'élève authentique est celui-là qui reconnaît et accepte cette direction d'attention et d'intention. J'hésitais à me reconnaître, à prendre forme. Je ne sais pas ce que je veux, ce que je vaudrais, et peut-être je ne le saurai jamais. Le maître fixe ces exigences qui se cherchent. Sa présence seule introduit un sens de certitude dans le domaine humain. Elle me permet de prendre mes distances par rapport à moi-même, et ensemble elle me rapproche de moi ; elle départage en moi l'essentiel de l'accidentel.

Le maître n'est pas le répétiteur d'une vérité toute faite. Il ouvre lui-même une perspective sur la vérité, l'exemple d'un chemin vers le vrai qu'il désigne. Car la vérité est surtout le chemin de la vérité. Et ce chemin tourmenté autant que périlleux s'inaugure avec l'affirmation non seulement de la nécessité, mais aussi de la possibilité d'être un homme.

[76]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 3

LA RENCONTRE DU MAÎTRE OU LA DÉCOUVERTE DE SOI

[Retour à la table des matières](#)

Pour ressaisir l'action pédagogique en sa plus haute actualité, le moyen le plus direct est de solliciter le témoignage de ceux qui un jour se sont trouvés confrontés avec un maître véritable. Une pédagogie de la pédagogie se laisse pressentir à travers les moments décisifs où une jeune vie s'éveille, au hasard de la rencontre, à une nouvelle et plus authentique conscience d'elle-même.

Le chroniqueur ancien Diogène Laerce nous a conservé le très simple récit de l'instant privilégié où le jeune Xénophon, qui n'avait pas vingt ans, devient à jamais le disciple de Socrate : « Xénophon, fils de Gryllos, Athénien originaire du dème d'Erchia, était un homme plein de réserve et de grâce. On dit que Socrate l'ayant rencontré dans un étroit couloir, tendit devant lui son bâton pour lui interdire le passage, et lui demanda où l'on se procurait les choses utiles à la vie. Xénophon le lui dit. Socrate, poursuivant ses questions, lui demanda où

se faisaient les gens de bien et, devant son embarras, lui dit : « Viens avec moi, et tu le sauras. » Xénophon devint donc le disciple de Socrate. Il fut le premier à prendre des notes et à faire connaître les paroles de Socrate aux hommes, en rédigeant ses *Mémorables*... 24 »

L'adolescent Xénophon se heurte au maître qui, de son bâton, lui barre la route. Il n'ira pas plus loin ; il renoncera [77] à son élan personnel, qui le portait à l'aventure. Désormais, et pour toute sa vie, il est lié au maître qui, en lui imposant ce changement de direction — cette *conversion*, à proprement parler —, lui a révélé le sens de sa propre destinée. Tel est en effet le témoignage rendu à son maître par Xénophon, à la fin du livre qu'il a pieusement consacré à la mémoire du disparu : « Parmi ceux qui ont bien connu Socrate tel qu'il était, tous ceux qui aspirent à la vertu n'ont pas cessé encore aujourd'hui de le regretter pardessus tout, parce qu'il les aidait plus que tout autre à la pratiquer. Pour moi, je l'ai dépeint tel qu'il était... » Il était, en effet, poursuit Xénophon, pieux, juste, tempérant et bon, « capable aussi de mettre les autres à l'épreuve, de les convaincre de leurs erreurs et de les porter à la vertu et à l'honneur. Aussi me paraissait-il réaliser ce que peut être un homme parfaitement bon et heureux 25 ». Par une rencontre significative, c'est sur un témoignage tout à fait semblable que s'achève, sur un mode apaisé, le dialogue du *Phédon*, où Platon a immortalisé le souvenir des derniers moments de son maître, « l'homme dont nous pouvons bien dire qu'entre tous ceux de son temps qu'il nous fut donné de connaître, il fut le meilleur, et en outre le plus sage et le plus juste ». 26

À la lumière de ces attestations d'une haute simplicité, le maître Socrate apparaît à ses élèves comme un grand homme, dont la singulière grandeur fut d'être un homme dans toute la plénitude du terme. Le maître dévoile la mesure de l'humanité, une mesure insoupçonnée, mais aussitôt reconnue et qui commande l'adhésion entière de l'élève. Tout être jeune porte en soi des possibilités inemployées, des rêves de puissance ou de fortune. Le maître rassemble ces fantasmes et les dis-

24 Diogène Laerce, *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres*, livre II, trad. Genaille, Garnier, t. I, pp. 102-103.

25 W Xénophon, *Mémorables*, livre IV, ch. VIII, § 11, trad. Chambry, Garnier, p. 471.

26 Platon, *Phédon*, 118a, trad. Robin, collection Budé, p. 103.

sipe ; il évoque d'une manière irrésistible le sens de la véritable grandeur. Le philosophe Alain, qui a eu son Socrate avant d'être un Socrate, à son tour, pour beaucoup d'autres, ne décrit pas autrement que Xénophon ou Platon cette révélation d'humanité dont il fut le bénéficiaire : « Je veux écrire ce que j'ai connu de Jules Lagneau, qui est le seul Grand Homme que j'aie rencontré (...) À vingt ans donc, j'ai vu l'esprit dans la nuée. C'était à moi de m'en arranger comme je pourrais ; mais faire que cela n'ait pas été, et que le reste [78] ne soit pas comme rien à côté, c'est ce que je ne puis... 27. » Il y a, dans l'autorité du maître, un insurmontable mystère. Cette autorité n'est pas liée à l'exercice d'une fonction, à l'intervention d'une hiérarchie de quelque ordre que ce soit. Le maître s'impose par ses propres moyens et sans autre artifice il force, en quelque sorte, le consentement de l'élève, au besoin malgré lui. Dans une scène célèbre du *Banquet* de Platon, le jeune Alcibiade, lui aussi élève de Socrate, mais mauvais élève, snob, viveur, et qui finira mal, rend à son maître un extraordinaire hommage, plus lyrique encore par l'effet de l'ivresse, le vin servant en l'occurrence de sérum de vérité. « Quand je l'entends, confesse Alcibiade, le cœur me bat bien plus qu'aux Corybantes dans leurs transports ; ses propos, oui, ceux de cet homme-là, m'arrachent des larmes, et je vois quantité d'autres personnes ressentir les mêmes émotions ! Or, en écoutant Périclès et d'autres bons orateurs, je les estimais sans doute éloquents, mais je ne ressentais rien de semblable ; mon âme n'en éprouvait point de trouble non plus ; elle ne s'irritait pas non plus de penser à la servitude de ma condition. Au contraire le Marsyas que voici, maintes fois même, m'a mis en de tels états que l'existence, je la jugeais impossible si je me comportais comme je me comporte (...) Il me force en effet à en convenir : il y a une foule de choses dont personnellement je manque, et pourtant je continue à n'avoir pas souci de moi-même, tandis que je m'occupe des affaires des Athéniens ! Aussi est-ce en me bouchant de force les oreilles, comme pour me défendre des Sirènes, que je m'en vais en fuyant, pour n'avoir pas, assis en ce lieu même, à attendre la vieillesse aux côtés de ce bonhomme ! (...) Il n'y a que lui envers qui j'aie honte (...) Maintes fois même, c'est avec

27 Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, N.R.F., 1925, pp. 7 et 15 ; cf. *Histoire de mes pensées*, N.R.F., 1936, p. 24 : « Me voilà au lycée Michelet, où je suivis les leçons de Jules Lagneau. Je connus un penseur, je l'admirai, je résolus de l'imiter. »

joie que j'aurais vu sa disparition du nombre des hommes ; mais je sais fort bien en revanche que, si cela arrivait, j'en serais encore bien davantage peiné. Bref je ne suis pas à même de savoir comment m'y prendre avec ce diable d'homme. ²⁸ » Le témoignage du mauvais élève, en sa franchise admirable, [79] vient ici corroborer le témoignage des bons élèves. Ou plutôt, la confession d'Alcibiade éclaire celle de ses condisciples. Car, devant le maître, tout bon élève est aussi mauvais élève. La présence du maître intervient comme un signe de contradiction, qui démasque en chacun les incapacités secrètes, tournant ainsi à la confusion et à la honte de ceux qui paraissent les mieux assurés. Paul Desjardins, moraliste sévère, qui fut, comme Alain, l'élève de Lagneau, confiait que, trente ans après la mort de son maître, il conservait à l'égard de son souvenir une crainte révérentielle ; il lui arrivait même de voir en rêve son visage dur et crispé. Alcibiade, le mauvais élève, qui avoue franchement sa mauvaise conscience devant Socrate, est donc sans doute un meilleur révélateur de cette fascination sacrée, de ce mélange d'attraction et de répulsion qui caractérise l'attitude du disciple à l'égard de celui qui lui a rendu sensible la dignité et ensemble l'indignité de sa condition.

La rencontre du maître consacre une remise en question de l'existence. Chacun, jusque-là, avait reçu, plus ou moins docilement, des enseignements variés ; mais ces enseignements, s'ils avaient mobilisé la mémoire et une certaine intelligence superficielle, n'avaient pu évoquer cette attention profonde, ou plutôt cet être en attente qui s'affirme au plus essentiel de chaque vie personnelle. Chaque homme, jeune ou moins jeune, est en attente de l'amour ; et pareillement chaque homme est en attente du maître capable— d'orienter son destin, par une sorte de grâce décisive.

Quelque chose se passe alors, et point n'est besoin qu'un très grand esprit rencontre un autre très grand esprit. Une intelligence captive, pour être délivrée, attend la Visitation d'une autre intelligence apparentée. Victor Cousin, en dépit de la très haute estime qu'il eut de lui-même, n'était ni un penseur ni un homme de très haute qualité ; et moins encore que lui, sans doute, l'honnête Laromiguière, représentant attardé et fort édulcoré de l'école idéologique française. Mais le jeune

²⁸ Platon, *Le Banquet*, 215e-216b, trad. Robin, Bibliothèque de la Pléiade, *Œuvres de Platon*, 1.1. p. 754.

Victor Cousin rencontre en Laromiguière un maître à sa mesure, et se trouve par là consacré philosophe, pour autant qu'il en était capable. « Il est resté et restera toujours dans ma mémoire, avec une émotion reconnaissante, écrit-il, le jour où, pour la première fois, en 1811, élève de l'École Normale, et destiné à l'enseignement des lettres, j'entendis M. La Romiguière. Ce jour décida de toute ma vie : il m'enleva à mes premières études, qui me promettaient des succès paisibles, pour me jeter dans une [80] carrière où les contrariétés et les orages n'ont pas manqué... 29. »

Qui rencontre son maître découvre du même coup sa vocation. Par où l'on voit clairement que si la plupart des hommes ne sont pas appelés au bénéfice de cette expérience, c'est peut-être parce qu'ils ne portent pas en eux le pressentiment d'une vocation véritable. Leur vie n'est pas capable de ce regroupement des énergies, de cette mobilisation de l'être pour le service d'une vérité. Se reconnaître un maître, c'est s'identifier soi-même, et donc accepter l'obligation nouvelle de rechercher l'accomplissement dans la perspective ainsi brusquement découverte. Autrement dit la leçon de toute maîtrise rencontrée sur notre route est celle d'un impératif concret ; la maîtrise est dévoilement d'une vérité par personne interposée. Et cette vérité incarnée dans un individu, n'est pas sa vérité seulement ; elle est aussi la I mienne ; elle m'engage désormais, sous peine d'être infidèle j non seulement au maître un instant reconnu, mais aussi et surtout à ma propre exigence.

La relation au maître, qui semble d'abord me lier à autrui, recouvre une plus essentielle relation à moi-même. Par la médiation d'une révélation extérieure, je me trouve renvoyé à une plus haute conscience de mon être propre. C'est pourquoi l'action de la maîtrise peut s'exercer en l'absence même du maître, et par delà sa mort. Une parole suffit, une œuvre, un livre, et l'influence joue en dépit des siècles. Une anecdote célèbre veut que le Corrège en sa jeunesse, à la vue de la *Sainte Cécile* de Raphaël, se soit écrié : « Et moi aussi, je suis peintre... » Le jeu des valeurs, les formes et lumières de ce tableau avait provoqué en lui la découverte d'une exigence apparentée à celle qui s'exprimait dans les harmonies du maître d'Urbino. Pareillement, le jeune Augus-

29 Victor Cousin, *Préface des Fragments philosophiques* (1833), dans J. Simon, *Victor Cousin*, Hachette, 1897, p. 12.

tin, âgé de dix-neuf ans, poursuit à Carthage ses études classiques ; l'ordre normal du programme lui impose la lecture du dialogue de Cicéron intitulé *Hortensius*, œuvre, nous dit-il, « dont on admire plus généralement la langue que le cœur ». Or, poursuit Augustin, ce livre, aujourd'hui perdu, contenait une exhortation à la philosophie : « Cette lecture transforma ma sensibilité ; (...) elle rendit tout autres mes vœux et mes désirs. Je ne vis plus soudain que bassesse dans mes vaines espérances, et je [81] convoitai l'immortelle sagesse avec un incroyable élan de cœur (...). Ce qui me plaisait en cette exhortation, c'est qu'elle m'excitait, m'enflammait, m'embrasait à aimer, à chercher, à conquérir, à posséder et à êtreindre vigoureusement, non pas tel ou tel système, mais la sagesse elle-même, quelle qu'elle fût ³⁰. »

Par delà les siècles, l'orateur païen, le modèle de rhétorique est ainsi pour le futur Père de l'Église le premier indicateur de sa vocation. On peut évidemment s'étonner d'une pareille rencontre, car si la complicité est aisée à découvrir entre Raphaël et le Corrège, on voit mal l'unité d'intention qui peut lier un Augustin et un Cicéron. L'entente n'est pourtant pas fortuite entre le plus pur styliste de la langue latine et le maître chrétien en qui se prolonge heureusement la forte tradition des lettres antiques. L'étudiant Augustin se découvre appelé aux valeurs spirituelles par la médiation de l'humanisme païen ; jamais par la suite il n'oubliera que le style, c'est l'homme même, et la vertu de style lui demeurera acquise en dépit de toutes les inflexions et vicissitudes à venir de sa destinée. Cicéron est aux yeux d'Augustin prophète, et bon prophète, avant même qu'Augustin se soit situé lui-même dans la longue procession des prophètes de la tradition judéo-chrétienne.

Le maître apparaît dès lors comme celui qui dévoile une nécessité intime, jusque-là insoupçonnée, et libère des énergies qui, faute d'avoir trouvé leur emploi, demeuraient en sommeil. Le professeur, l'artiste, l'écrivain s'adressent d'une manière générale à une classe, à un public déterminé. Parmi les élèves, parmi les lecteurs, le disciple sera celui pour lequel l'affirmation générale deviendra une parole de vie personnelle. C'est ainsi qu'en 1664, quatorze ans après la mort de Descartes, le Père Malebranche devient subitement le disciple du maître disparu : « Passant dans la rue Saint-Jacques et demandant s'il n'y

³⁰ *Confessions*, livre III, ch. IV, trad. Labriolle, collection Budé.

avait point de livres nouveaux, dont il était assez curieux, on lui présenta le traité de *L'Homme* de René Descartes, que M. Clerselier, grand cartésien, venait de donner au public (...) La méthode de raisonner et la mécanique qu'il y aperçut en le feuilletant lui plut si fort qu'il acheta le livre et le lut avec tant de plaisir qu'il se trouvait de temps en temps obligé d'interrompre [82] cette lecture à cause des battements de cœur qu'il lui prenait, tant il avait de plaisir en le faisant 31. »

Ici encore, il faut admirer l'ironie du destin qui veut que l'oratorien Malebranche, l'un des penseurs les plus religieux de l'école française, et dont la doctrine sera finalement une sorte de mystique spéculative, ait été éveillé à la vie philosophique précisément par un essai de Descartes, dont le mécanisme intégral esquisse par avance très nettement les Hommes-Machines matérialistes du siècle suivant. Malebranche ne sera pas matérialiste pour autant, au contraire, tout l'effort de sa propre pensée consistera en une sorte de corrosion de l'intelligibilité mécaniste, qui se dissout en fumée : au lieu de devoir sa cohérence à la vertu des lois physiques, le monde ne subsiste que grâce à la sollicitude toujours présente de Dieu, vérité dernière de toute vérité. Autrement dit, Descartes est pour Malebranche un obstacle à surmonter bien plutôt qu'un chemin à suivre. Mais la fonction du maître est justement de proposer au disciple la pierre d'achoppement qui lui convient exactement. C'est pourquoi Malebranche pourra rendre à Descartes, qu'il n'a pas rencontré en personne, ce magnifique hommage, où perce comme un ressouvenir de la scène de la rue Saint-Jacques : « Ceux qui liront les ouvrages de ce savant homme sentiront une secrète joie d'être nés dans un siècle et dans un pays assez heureux pour nous délivrer de la peine d'aller chercher dans les siècles passés, parmi les païens et dans les extrémités de la terre, parmi les barbares ou les étrangers, un docteur pour nous instruire de la vérité, ou plutôt un moniteur assez fidèle pour nous disposer à en être instruits 32. » Malebranche tient à écrire le nom de son maître, en signe de gratitude plénière, à la fin de son grand ouvrage, comme s'il jugeait indigne d'y mettre sa seule signature. D'où la force singulière de la

31 Le P. Lelong, Mémoires sur la Vie du R. P. Malebranche, dans Gouhier, La philosophie de Malebranche et son expérience religieuse, Vrin, 2^e édition, 1948, p. 8.

32 Malebranche, La Recherche de la Vérité, in fine, Conclusion des trois Derniers Livres.

distinction fortement maintenue dans cet hommage même. Descartes n'est pas « un docteur pour nous instruire de la vérité » ; Descartes n'est pas le propriétaire à jamais d'une vérité toute faite, mais « plutôt », mais seulement « un moniteur assez fidèle pour nous disposer à en être instruits ». La distinction, d'ailleurs, correspond parfaitement à l'esprit même de la philosophie de Malebranche, [83] selon laquelle toute vérité appartient à Dieu, et non aux hommes. Seul peut nous instruire le Verbe divin ; un homme, quel qu'il soit, ne sera jamais qu'un intercesseur. C'est pourquoi Malebranche poursuit : « Je serais bien fâché que l'estime que je parais avoir ici pour M. Descartes préoccupât personne en sa faveur, et que l'on se contentât de lire et de retenir ses opinions, sans se soucier d'être éclairé de la lumière de la vérité. Ce serait alors préférer l'homme à Dieu, le consulter à la place de Dieu... » Aussi bien peut-on sur ce point en appeler à Descartes lui-même qui, au dire de Malebranche, voulait « plutôt rendre les hommes disciples de la vérité que sectateurs entêtés de ses sentiments ³³ ».

Il y a donc une théologie de la maîtrise, et qui pourrait d'ailleurs conserver son sens et sa valeur en dehors de toute référence à une religion précise. Le prestige du maître une fois reconnu risque de se corrompre en une sorte de vénération qui s'attache à l'homme même plutôt qu'à la révélation dont il est le messager. De là une sorte d'idolâtrie superstitieuse qui croit le maître sur parole, se contentant, sans autre examen, de *jurare in verba magistri*. Le mauvais maître se contente ainsi de capter la bienveillance des jeunes êtres qu'il domine ; il les asservit au lieu de les libérer. Le Socrate du *Phédon*, en son dernier jour, s'adressant à ses fidèles qui déjà portent son deuil prématuré, leur adresse une solennelle mise en garde : « Vous autres, si vous voulez m'en croire, ne faites pas grand cas de Socrate, mais beaucoup plus de la vérité ³⁴. »

Le maître inoubliable enseigne, à son heure dernière, qu'il n'y a pas de maître, ou plutôt que seule la vérité peut disposer de notre adhésion plénière. « Si je vous parais dire vrai, poursuit-il, donnez moi votre consentement ; sinon, opposez vous à moi de toute votre raison. » Autrement dit, le maître lui-même n'est qu'un serviteur de la vérité : cette vérité, le disciple ne doit pas craindre qu'elle disparaisse avec le maî-

³³ Malebranche, Recherche de la Vérité, *ibid.*

³⁴ Platon, *Phédon*, 91 b c.

tre qui va mourir ; le maître ne l'emportera pas avec lui. Par une rencontre singulière, le Bouddha lui-même entreprend comme Socrate de consoler ses disciples de son absence imminente : « Peu de temps avant de quitter ce monde, le Bouddha dit à Ananda : « Il pourrait se faire, ô Ananda, que vous pensiez ainsi : « La parole a perdu son maître ; nous n'avons plus de maître. » Il ne faut pas penser [84] ainsi, ô Ananda. La doctrine, Ananda, et la règle que j'ai enseignée et prêchée, voilà votre maître, lorsque j'aurai disparu... 35 »

On remarquera ici la différence entre l'ultime leçon de Socrate et les recommandations dernières du Bouddha. Bien que celui-ci ne soit pas à proprement parler un dieu, il se présente comme un maître de sainteté, et comme l'inventeur d'une règle spirituelle. Socrate, au contraire, n'est qu'un maître de raison ; ce qu'il a enseigné, chacun l'a découvert en soi-même, et peut donc l'y retrouver autant que besoin est. Bouddha, par delà sa mort, sera vénéré par des multitudes ; la méthode de Socrate passe par l'ironie, et la ferveur qu'il manifeste lui-même ou qu'il inspire aux autres suppose la conquête de l'autonomie intellectuelle. On peut songer aux paroles du Christ : « Je suis la Vérité et la Vie. » Jésus, dans la perspective chrétienne, n'enseigne pas la vérité ; il est lui-même la vérité, c'est-à-dire la révélation de Dieu et l'incarnation de sa parole. Le rapport de Jésus à ses disciples, comme sans doute celui du Bouddha, n'est pas du même ordre que le rapport de Socrate à ceux qui reçoivent son enseignement. Le maître humain, dans son rapport humain avec ses élèves, n'est qu'une sorte de médiateur dans la conscience que chacun peut prendre de soi-même. C'est pourquoi Kierkegaard insiste à juste titre sur le fait que Socrate a voulu rester un accoucheur des esprits ; d'homme à homme c'est là, selon le penseur danois, le « suprême rapport ». En effet « du point de vue socratique, tout homme n'a d'autre centre que soi, et le monde entier ne fait que se concentrer en lui, parce que se connaître soi-même, c'est connaître Dieu 36 ». Le socratisme reste un humanisme ; et dans la méthode du questionnaire ironique « l'idée finale dans toute question,

35 H. Oldenberg, *Le Bouddha*, tr. Foucher, Alcan, 1903, p. 98.

36 Kierkegaard, *Riens Philosophiques*, trad. Ferlov et Gâteau, N. R. F., 1937, p. 60.

c'est que l'interrogé lui-même possède au fond la vérité et l'aura par lui-même 37 ».

Selon cette perspective, qui est, en somme, celle de la réminiscence platonicienne, même si j'ai rencontré Socrate je peux oublier Socrate, car Socrate ne fut qu'une cause occasionnelle dans cette relation à la vérité qui est le thème fondamental de toute mon existence. « Quel autre intérêt qu'historique peut-il y avoir pour moi à savoir que la doctrine [85] de Socrate ou de Prodicos fut telle ou telle, car la vérité où je repose était en moi, et c'est par moi qu'elle s'est produite, et même Socrate n'était pas plus capable de me la donner qu'un cocher de traîner le fardeau de son cheval, quoique du fouet il l'y puisse aider 38. » Socrate mourant a raison de consoler ses disciples ; son absence ne sera pas l'absence de la vérité, puisque Socrate n'était qu'une personne interposée dans ce soliloque de chacun avec soi-même, qui est la terre natale de la vérité. « Le maître ne laisse pas après lui de créance sur l'âme du disciple, pas plus que le disciple ne peut prétendre que le maître lui doive quelque chose 39. »

Saint Augustin s'est posé lui aussi, dans la tradition platonicienne, le problème de savoir comment l'homme peut aller à la vérité, comment la vérité peut venir à l'homme. La doctrine de la réminiscence fournit une première réponse : ce que nous semblons apprendre, nous le savions déjà, et l'acquisition du savoir n'est qu'un ressouvenir. Mais le privilège ainsi reconnu au passé introduit une dimension de fuite mythique ; et l'on se perd dans cette régression à l'infini sans y trouver une solution réelle. Le dialogue intitulé *De Magistro* substitue à l'idée d'une récupération du passé celle d'une élévation du présent à une plus haute puissance. La vérité ne se dissimule pas dans le recul des temps ; elle est présente en nous de toute éternité ; l'information, l'enseignement qui vient du dehors ne peut produire un effet que grâce à la présence anticipée, en chacun d'entre nous, d'une connaissance pré-établie.

L'autorité des maîtres n'est donc qu'une autorité en trompe-l'œil. Le vrai maître se cache au-dedans de chacun d'entre vous, et ce maître intérieur est aussi le maître du maître : « Lorsque les maîtres ont ex-

37 *Ibid.*, p. 62.

38 P. 61.

39 Pp. 78-79.

posé par leurs paroles toutes ces sciences qu'ils font profession d'enseigner, même celles de la vertu et de la sagesse, alors ceux qu'on appelle disciples examinent en eux-mêmes si ce qu'on leur a dit est vrai, contemplant ainsi, selon leurs forces, la vérité intérieure. Et c'est alors qu'ils s'instruisent (...) Mais ces hommes se trompent en appelant maîtres ceux qui ne le sont pas, parce que, le plus souvent, entre l'instant de la parole et celui de la pensée il n'y a nul intervalle, et parce que, à peine avertis par la parole extérieure, ils reçoivent aussitôt [86] l'enseignement intérieur, ils s'imaginent l'avoir reçu de celui qui les avertit du dehors 40. »

Socrate donc ne mérite nulle admiration excessive ; ce n'est pas à lui que doit aller la reconnaissance de l'élève. Aussi bien, le Socrate authentique professait-il une sorte d'augustinisme avant la lettre, lorsqu'il attribuait à son démon les indications qu'il transmettait à ses disciples. Cet oracle intérieur, Augustin, fidèle à la révélation chrétienne, peut aisément l'identifier : « Pour toutes les choses que nous comprenons, ce n'est pas une parole résonnant au-dehors que nous consultons à leur sujet, mais c'est la vérité qui gouverne l'esprit lui-même au-dedans, les mots peut-être nous avertissant de le faire. Or celui que nous consultons ainsi, voilà le Maître, celui dont il est dit qu'il habite dans l'homme intérieur, le Christ, c'est-à-dire la Force immuable de Dieu et la Sagesse éternelle 41. » Jésus lui-même, poursuit Augustin, recommandait à ses disciples de ne pas se laisser appeler maîtres, « car vous n'avez qu'un seul Maître 42 » ; et le Maître qui est dans les cieux est le seul qui puisse être dignement appelé de ce nom.

La doctrine augustinienne de l'illumination opère donc une reconversion chrétienne de la théorie platonicienne des idées. Elle mi-

40 Saint Augustin, *De Magistro*, *Œuvres de saint Augustin, Dialogues Philosophiques*, t. III, XIV, 45, trad. Thonnard, Desclée de Brouwer, 1941, p. 117.

41 *Ibid.*, XI, 308, p. 103 ; cf. XII, 40, p. 107. « Lui non plus, par conséquent, je ne l'enseigne pas quand je lui dis la vérité : il la contemple. Car il n'est pas instruit par mes paroles, mais par les choses mêmes qu'il voit, Dieu les lui dévoilant intérieurement. Interrogé à leur sujet, il pourrait donc répondre ; mais est-il rien de plus absurde que de croire instruit par mon langage celui qui pourrait, si on l'interrogeait, exposer, avant même que je parle, ce que je vais lui dire ? »

42 Évangile selon saint Mathieu, ch. XXIII, v. 8.

nimise sans doute l'intervention du maître humain ; elle ne la nie pas pour autant. Thomas d'Aquin, reprenant dans son *De Veritate* les analyses d'Augustin, compare l'intervention du professeur à celle du médecin : « de même, dit-il, que le médecin est dit produire la santé chez le malade, grâce à l'intervention de la nature, de même un homme est dit produire la science dans un autre, grâce à l'opération de la raison naturelle propre à celui-ci. Et c'est cela qu'on appelle enseigner ⁴³ ». La dépossession du maître humain n'est donc pas totale, la responsabilité [87] du médecin demeurant considérable pour le meilleur et pour le pire.

Cette théologie de la maîtrise pourrait sembler quelque peu superfétatoire, si l'on songe à la relation modeste et quotidienne de l'instituteur ou du professeur avec les élèves de sa classe. Elle constitue néanmoins l'horizon dernier de cet affrontement qui, par delà toute question de personnes, met en cause le sens de la vérité pour l'être humain. Le dialogue de Socrate et de Jésus représente l'un des thèmes fondamentaux de la culture occidentale. Mais les sages d'Orient se sont pareillement posé la question. La Chine classique, par exemple, a trouvé dans Confucius le « Maître pour dix mille générations », dont la présence s'identifiait avec une sorte de Visitation de la vérité transcendante parmi les hommes. « Il pensait avoir reçu du Ciel, avec une mission à remplir, tous les dons nécessaires pour la mener à bien, écrit Granet. Aussi inspirait-il une confiance absolue à ses fidèles. L'un d'eux, dans un moment de danger, passa pour mort ; il dit, quand il reparut : « O maître ; tant que vous vivrez, comment pourrai-je mourir ⁴⁴ ? »

Le Bouddha, Confucius, Jésus s'affirment aux limites de la condition humaine, et plus exactement au delà même des limites. Personnage historiques, dont le statut demeure imprécis ⁴⁵, ils incarnent à travers les millénaires le sens de la plus haute maîtrise ; leur attestation suffit à invalider tous les maîtres humains. Socrate, lui, maître d'hu-

⁴³ Thomas d'Aquin, *De Veritate*, Question XI, cité par Thonnard, dans son commentaire du *De Magistro*, *op. cit.*, p. 489.

⁴⁴ Marcel Granet, *La Pensée chinoise*, Renaissance du Livre, 1934, p. 478.

⁴⁵ Cf. P. Granet, *op. cit.*, pp.473-474 : « Il ne demeure sur Confucius aucun témoignage fidèle (...). Nous ne savons rien de certain sur la vie de Confucius, sinon qu'il enseigna au début du V^e siècle dans une bourgade du Chantong... »

manité, demeure volontairement en deçà de la limite. Il ne prêche pas, il enseigne ; il ne rachète pas les péchés, il ne porte pas les fardeaux des autres ; il ne demande pas la foi, mais l'intelligence. Il appelle chacun à prendre conscience de sa responsabilité propre, et à régler son jugement. Le dévouement, l'affection qu'on lui porte, la piété qu'il suscite, tout cela lui paraît sans doute indigne de lui. C'est pourquoi la fonction enseignante, telle qu'elle s'est développée en Occident, trouve dans Socrate son patriarche et son héros exemplaire. Le Bouddha et Jésus sont des personnages sacrés, des modèles et intercesseurs de sainteté ; [88] on ne saurait sans les défigurer les représenter comme des professeurs. Inversement, le professeur qui se donnerait pour Jésus, ou se prendrait pour le Bouddha, usurperait une identité qui ne lui appartient pas, et se livrerait à une sorte de trafic d'influence.

Ainsi se précise la possibilité d'une mise en place du maître. Socrate est un homme ; tous les hommes sont mortels. Le maître lui aussi est un homme faillible et mortel. La vérité qu'il atteste, ce n'est pas lui qui l'a faite. Elle ne lui appartient pas. Il est le premier, lorsqu'il l'évoque, à l'invoquer, à se placer sous son patronage. Le maître se présente lui-même comme un, serviteur de la vérité. Donc, à l'idée d'une vérité que le maître détiendrait, pour la communiquer gracieusement à qui bon lui semble, doit se substituer l'idée d'une vérité qui le dépasse, et par rapport à laquelle il se situe. Telle est la condition humaine que tous les hommes appartiennent à la vérité, dont le patronage peut servir à les rassembler tous. Pour tous ceux qui désirent mener à son accomplissement le vœu d'humanité qu'ils portent en eux, la vérité est la commune patrie.

Dès lors, il ne saurait y avoir, dans l'ordre de la pédagogie, de maître universel. Confucius, archétype de la sagesse chinoise, peut être reconnu comme le maître pour dix mille générations ; le Bouddha, Jésus représentent pour leurs fidèles le Saint par excellence, et la voie de la sainteté se résume dans l'imitation de Jésus ou de Bouddha. Socrate, au contraire, ne demande pas à ses élèves de répéter son comportement ; il indique un chemin et une vérité, en fonction desquels il s'oriente pour son compte, mais il ne prétend pas être lui-même ce chemin et cette vérité.

Ainsi se justifie ce caractère apparemment surprenant de la rencontre entre le maître et le disciple. Le disciple qui trouve un maître et reconnaît en lui l'indicateur de sa vérité, subit le choc en retour de cet-

te expérience décisive qui transforme le sens de sa vie. La rencontre authentique, selon la parole de Hoffmannstahl, nous disloque et nous recompose. Mais la leçon de la maîtrise n'est pas une leçon qui puisse être apprise par cœur et récitée mot à mot, car le maître peut enseigner autre chose que ce qu'il enseigne. Le maître affronte, du sein d'une histoire qui lui est propre, une certaine situation spirituelle. La situation du disciple n'est évidemment pas la même ; chacun doit frayer la route de sa vie à travers des circonstances qui ne sont jamais [89] les mêmes. Les destinées ne sont pas transférables, ni superposables.

Ce que le maître enseigne de meilleur, d'essentiel, il l'a dégagé de l'expérience de sa vie ; il l'a appris au péril de sa vie, et il s'efforce de le transmettre à ceux sur lesquels il a quelque pouvoir. L'enseignement n'enseigne pas la vérité, à la manière d'une leçon d'histoire ou de calcul ; le sens de toute leçon est ici la désignation d'un certain rapport à une vérité qui n'est pas devant l'homme, et susceptible d'être montrée du doigt, mais à la fois dans l'homme et autour de lui. La vérité humaine se définit comme un être qui nous englobe et nous oriente, comme le sens dernier de l'emploi du temps et de la vie. Socrate se tait, Socrate interroge, Socrate se montre. Socrate ne fait pas un cours sur la vérité en philosophie ; Socrate s'accomplit lui-même selon le cheminement de sa vie difficile. Socrate n'enseigne pas ; il ne s'enseigne pas lui-même ; il existe et il invite à exister ceux qui vivent près de lui. Mais il ne les libérera pas, magiquement, de leurs difficultés ; il les rendra au contraire plus pleinement conscients de la difficulté d'être.

L'allégresse des commencements ne doit donc pas faire illusion. Celui qui regarde jouer des champions de tennis admire la parfaite simplicité des attaques et des ripostes, l'économie souveraine des mouvements. La réussite harmonieuse du maître fait illusion, et chaque spectateur se dit qu'il serait capable d'en faire autant. Ainsi se montre à nous, dans le jeu de sa vie, celui en lequel nous avons reconnu le signe de la maîtrise. Mais il ne nous facilite pas pour autant la rude tâche de mener à bien notre propre partie, en surmontant les difficultés qui nous sont particulières. Et pourtant, il y a, dans cette Visitation de la maîtrise, une grâce donnée et reçue, — tout de même que le champion de tennis, la danseuse, l'athlète, nous font un moment triompher des servitudes et de la pesanteur de notre incarnation.

Cette assurance sur la vie, cette assurance dans la vie, est la grâce de toute maîtrise. Chaque chef-d'œuvre, d'art, de sport, de technique ou d'action nous apporte le témoignage d'une liberté humaine, ou plutôt d'une libération qui nous engage, car elle peut être, car elle est aussi, la nôtre. Celui en qui je me reconnais un maître m'apparaît lié à moi par un apparentement intrinsèque des destinées. Et moi aussi, je suis peintre, ou philosophe, ou honnête [90] homme. Le maître appelle ma gratitude, et je lui suis reconnaissant d'exister ; mais son droit sur moi, sa priorité, n'est pas autre chose qu'une sorte de droit d'aînesse. Lui et moi, nous sommes du même sang, du même rang. Je ne le savais pas, mais je viens de l'apprendre. Et cette annonce est déjà plus qu'une promesse ; elle équivaut à un engagement. Ce que la maîtrise me révèle, dans la pleine lumière de la vertu de nécessité et de la vertu d'évidence, c'est la règle de la morale kantienne : « tu dois, donc tu peux ». Une nouvelle connaissance m'est donnée de mon être personnel, une connaissance prophétique, mais telle que la prophétie apporte avec elle les conditions de son accomplissement.

Le rayonnement de la maîtrise se justifie donc par la mise en œuvre d'une sorte de principe d'identité humaine. Mais l'identité n'est pas une répétition. Il ne s'agit pas de copier le chef-d'œuvre mais de produire soi-même d'autres chefs-d'œuvre, qui pourront n'avoir aucune ressemblance avec le premier. Un chef-d'œuvre est l'expression d'un équilibre et d'un accomplissement ; ou plutôt c'est l'accomplissement qui se réalise en s'exprimant. La réussite intérieure, l'harmonie intime signifiée par l'œuvre est sa leçon la plus haute. Celui qui reçoit la leçon du peintre ou du musicien, de l'homme d'État, n'a pas besoin d'être lui-même homme d'État, ou musicien ou peintre. Il choisira au besoin d'autres voies d'expression ; le point important est qu'il atteindra, sous une forme ou sous une autre, à l'expression libératrice.

En février 1860, Charles Baudelaire entend au concert, pour la première fois, des œuvres de Wagner. Il écrit au maître allemand, qu'il n'a jamais vu, une lettre pour lui dire sa gratitude : « Ce que j'ai éprouvé est indescriptible, et si vous daignez ne pas rire, j'essaierai de vous le traduire. D'abord il m'a semblé que je connaissais cette musique, et plus tard, en y réfléchissant, j'ai compris d'où venait ce mirage ; il me semblait que cette musique était la *mienne*, et je la reconnaissais comme tout homme reconnaît les choses qu'il est destiné à aimer. Pour tout autre que pour un homme d'esprit, cette phrase serait

immensément ridicule, surtout écrite par quelqu'un qui, comme moi, *ne sait pas la musique...* 46. » La pudeur de Baudelaire souligne ici le paradoxe. Le poète a été frappé [91] par le coup de foudre de la rencontre ; le poète a trouvé son maître ; mais ce maître musicien n'est pas ici un maître de musique. Il n'y a pourtant pas d'erreur sur la personne et Baudelaire ne se convertira pas à la composition musicale. La leçon que le poète a reçue, dans la souveraine monstration et démonstration de sa puissance, c'est une leçon d'art et ensemble une leçon d'humanité.

On trouve une expérience analogue dans le cas du poète autrichien Rilke, dont les maîtres furent surtout Rodin et Cézanne, un sculpteur et un peintre. Le jeune Rilke, en quête de lui-même, et qui parle un français incertain, vient à Paris avec l'intention de rencontrer Rodin. « Votre art est tel, lui écrit-il, je l'ai senti depuis longtemps, qu'il sait donner du pain et de l'or aux peintres, aux poètes, aux sculpteurs ; à tous les artistes qui vont leur chemin de douleur, ne désirant autre chose que ce rayon d'éternité, qui est le but suprême de la vie créante (...) Toute ma vie s'est changée dès que je sais que vous êtes mon Maître, et le jour où je vous verrai est un (et peut-être le plus heureux) de mes jours. Car c'était la tristesse vague et infinie de ma jeunesse, qu'il me semblait que tous les grands hommes sont morts depuis longtemps et qu'en ce monde étrange, il n'y a ni mère, ni maître, ni héros 47. »

Il n'y avait pourtant guère de similitude externe ou intime entre l'écrivain autrichien maladif, au génie sensible et délicat, et le rude tailleur de pierre et de marbre, dont il sollicite l'enseignement. Mais le contraste même, l'opposition entière des personnalités met en pleine lumière ce que peut être l'action de la maîtrise. Elle concerne, par delà les conformités ou les antagonismes de surface, la région de l'être où se nouent et se dénouent les exigences premières et dernières. En cette zone des confins, chaque existence peut être pour une autre existence un signe, un élément d'orientation. Un langage par delà le langage intervient alors, où ce qui compte n'est pas ce qui est dit selon l'ordre du discours, mais ce qui est attesté par l'action significative de la présence.

46 Lettre de Baudelaire à Wagner, 17 février 1860, dans *Œuvres de Baudelaire*, Bibliothèque de la Pléiade, t. II, p. 770.

47 W R. M. Rilke, *Lettres, à Rodin*, 14 août 1902, Émile Paul, 1931, pp. 8-9.

Rilke ne sera pas déçu. Rodin le reçoit, Rodin dont la nature fruste n'était nullement faite pour comprendre la sollicitation du poète autrichien. Celui-ci néanmoins, après la rencontre, dira sa gratitude : « Ce n'est pas seulement pour faire une étude que je suis venu chez vous ; [92] c'était pour vous demander : comment faut-il vivre ? Et vous m'avez répondu : « en travaillant ». Et je ;e comprends bien. Je sens que travailler, c'est vivre sans mourir. Je suis plein de reconnaissance et de joie (...), c'est la grande reconnaissance de ma vie et de mon espoir que vous m'avez donnée (...). C'était hier, dans le silence de votre jardin que je me suis trouvé moi-même. Et maintenant le bruit de la ville immense est devenu plus lointain et il y a autour de mon cœur un silence profond où se dressent vos paroles comme des statues ⁴⁸. » À force d'humilité Rilke obtiendra de vivre quelques temps auprès du maître qu'il admire. Il se pénétrera de la leçon qu'est pour lui la longue patience du génie statuaire. Et lorsque viendra la séparation dans l'incompréhension, l'écrivain autrichien, devenu maître à son tour, n'oubliera jamais le devoir de gratitude qui le lie au vieux sculpteur français. Rodin, pour sa part, n'avait sans doute jamais soupçonné la haute valeur du jeune étranger qu'il avait recueilli, et dont il ignorait la langue. Mais peu importait à Rilke ; il demandait à comprendre et non à être compris. Il attendait du maître qu'il avait librement choisi la seule affirmation de sa puissance créatrice. L'existence de Rodin était pour Rilke une invitation à exister, une raison d'existence.

Un tel exemple fait bien voir que le lien authentique du disciple au maître ne se réduit pas aux relations humaines en lesquelles il se manifeste au cours du temps. Deux hommes s'affrontent, dans un rapport inégal, deux caractères, deux tempéraments, qui se concilient plus ou moins bien. Mais une aventure plus secrète se poursuit, comme en filigrane, tout au long de cette histoire anecdotique. Celui qui a rencontré son maître se trouve conduit par lui selon un cheminement initiatique vers la conquête de sa propre vocation. La confrontation d'homme à homme, l'affrontement heureux ou malheureux de deux personnalités cache cette aventure plus secrète où chacun fait face à sa destinée difficile. Comme le dit une parole de Saint-Exupéry où il est question de l'amour, il ne s'agit pas ici de se regarder l'un l'autre, mais

⁴⁸ Lettre à Rodin, 11 septembre 1902, recueil cité, pp. 16-19.

de regarder tous les deux dans la même direction, en avant et plus haut.

[93]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 4

LA MAÎTRISE ET LES RELATIONS DE DÉPENDANCE

[Retour à la table des matières](#)

Il semble que le maître acquière sa dignité par le consentement de ses pairs, ou la reconnaissance de ses disciples. La maîtrise est d'abord un grade universitaire et une fonction professorale. Mais ces distinctions sociales ne mettent pas en cause l'essentiel ; en matière de maîtrise, possession vaut titre. On peut avoir triomphé dans les examens et concours universitaires sans avoir acquis pour autant l'autorité magistrale, et l'on peut être un maître reconnu et respecté sans être passé par telle ou telle filière pédagogique. Le fait même d'être en fonction d'enseignement, et d'avoir autour de soi des élèves, ne saurait suffire ; bon nombre d'enseignants ne font illusion ni à eux-mêmes ni aux autres.

La maîtrise se passerait donc, au besoin, de sanction extérieure, et l'on peut imaginer un maître sans élève. Car si la maîtrise est magistrature, si elle est surplus d'être, elle se gagne d'abord de soi à soi. « Je suis maître de moi comme de l'univers », dit l'empereur romain dans

la tragédie de Corneille. Mais la puissance sur l'univers ne suffirait en aucun cas à assurer à celui qui la détient la maîtrise de soi. Au contraire, la maîtrise sur soi-même confère au sage une sorte de souveraineté. L'esclave Epictète est le maître spirituel du sage empereur Marc Aurèle ; à coup sûr, le second reconnaîtrait au premier une autorité égale, sinon supérieure, à la sienne. Il ne s'agit pas seulement de donner des ordres, de signer des décrets ; il s'agit de dominer en esprit et en vérité la condition humaine.

[94]

Dans quelque domaine que ce soit, le maître, avant d'apparaître à d'autres comme un modèle, est celui qui s'est trouvé lui-même, parce qu'il s'est conquis lui-même. Le maître a gagné sa vie, telle est la plus évidente leçon de la maîtrise. La vie du maître a un sens, librement choisi, parmi tant d'autres vies qui vont à l'aventure. Là où l'élève ne voit que difficultés techniques ou contradictions spirituelles, le maître aperçoit d'emblée la solution, avec une facilité déconcertante, où l'on serait tenté parfois de voir une sorte de grâce diabolique. « Je me plais à imaginer, selon un récit bien connu, écrit Alain à propos de Jean Sébastien Bach, le grand improvisateur devant trois clavecins neufs et admirables ; il y eut aussitôt trois belles fugues pour chacun, la plus belle pour le plus beau ⁴⁹. » La spontanéité créatrice montre et démontre une puissance souveraine, celle-là même que met en œuvre le maître japonais dans l'art du bouquet : « Le maître en arrangements floraux commence son enseignement en dénouant avec précaution le lien qui réunit fleurs et rameaux fleuris, l'enroule et le met soigneusement de côté. Ensuite, après avoir examiné à plusieurs reprises chaque branche séparément, il choisit les meilleures, les recourbe attentivement dans la forme nécessitée par le rôle qu'il leur destine et les assemblera finalement dans un vase choisi avec recherche. On dirait, à contempler la réussite de cette création, que le maître a pressenti ce qui hante les rêves obscurs de la nature ⁵⁰. »

Il n'est pas sacrilège de rapprocher ici le génie de Bach, l'immortel musicien, de l'art du modeste artiste japonais, dont les compositions florales sont périssables entre toutes. Dans l'ancien système des corpo-

⁴⁹ Alain, *Le langage de Bach*, Revue Musicale, 1932.

⁵⁰ E. Herrigel, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, trad. française, Derain, Lyon, 1958, pp. 48-49.

rations, la hiérarchie professionnelle s'élevait aussi de l'apprenti au compagnon, puis au maître. Celui qui regarde travailler un ouvrier expert œuvrant sur la matière, jardinier ou potier, éprouve, à voir agir des mains inspirées, la même impression d'aisance souveraine et d'heureuse réussite, sans effort apparent. Sagesse durement acquise, puissance méritée à force de labeur. Ébloui par la virtuosité de Mozart au piano-forte, le pianiste Richter s'écriait : « Moi qui me donne tant de mal, à en suer ! Ce n'est qu'un jeu pour vous ! » À [95] quoi Mozart : « Oh ! je m'en suis donné beaucoup avant d'y être... ⁵¹. » Van Gogh, dans une lettre à son frère, rapporte un mot du peintre américain Whistler, à propos d'une aquarelle : « Oui, j'ai fait cela en deux heures, mais j'ai travaillé des années pour pouvoir le faire en deux heures... ⁵². »

La réussite de l'improvisation sanctionne la longue patience du génie. Et, bien sûr, la patience ne suffit pas, mais le génie non plus. Tout maître est aussi, en un certain sens, un maître artisan, qui d'abord a dû se rendre maître de lui-même par une conquête méthodique. L'œuvre fondamentale de l'homme, c'est lui-même, et les réalisations extérieures ne sont que des attestations de ce chef-d'œuvre fondamental qu'est pour l'homme digne de ce nom l'édification de soi.

C'est pourquoi, ce que le disciple attend du maître, ce n'est pas l'enseignement d'un savoir ou d'un savoir-faire. Bien entendu, cet enseignement peut servir de prétexte et de programme à la rencontre. Mais la réalité profonde est ailleurs, si le maître est vraiment un maître, et le disciple un disciple authentique. À travers l'activité enseignante, l'élève est attentif à la justification de cette activité. Il admire l'intelligence du professeur, l'aisance de son élocution, l'ampleur de son savoir, — mais toutes ses qualités et ses puissances ne sont elles-mêmes que des symboles d'une essentielle qualité d'être, à laquelle, consciemment ou non, s'attache l'attention respectueuse de celui qui demande d'abord une leçon de vie.

On peut être un maître sans disciple, à partir du moment où l'on a mis de l'ordre dans sa vie, dans sa pensée, ou dans telle ou telle de ses

⁵¹ Dans Henri Ghéon, *Promenades avec Mozart*, Desclée de Brouwer, 1932, p. 254.

⁵² *Lettres de Vincent Van Gogh à son frère Théo*, 1882, trad. Philippart, Grasset, 1937, p. 87.

activités. L'ermite au désert peut être un maître spirituel, comme aussi le grand artiste en son atelier solitaire. Mais on ne peut pas être un disciple sans maître. Le disciple est l'homme qui ne possède pas la maîtrise de sa propre vie ; en quête de lui-même, il ne s'appartient pas. Il est devenu disciple au moment où il a reconnu dans une personnalité plus forte que la sienne le sens et le secret de son exigence propre. Le maître a trouvé son centre et son équilibre ; le disciple est excentré ; il vit par procuration et son équilibre, son rythme personnel [96] sont tributaires d'une autre existence qui leur sert de garantie et de caution. Alors que le maître ne peut tirer son espérance et sa force que de lui-même, le disciple, en situation de dépendance, attend d'autrui sa consolation ou sa désolation. Il jouit sans doute de cette sécurité procurée par son attachement à quelqu'un d'autre, mais en revanche, aussi longtemps qu'il demeure disciple, il n'existe pas par lui-même. Lorsque la critique d'art attribue, en tout ou partie, telle ou telle grande composition à « l'atelier de Rubens », ou à « l'atelier du Titien », cette dénomination collective noie dans l'anonymat des élèves qui ont contribué à l'achèvement de l'œuvre. Le projet est celui du maître, la manière est sienne et le disciple ne se manifeste que par défaut, en quelque sorte ; çà et là perce l'inexpérience, le manque de virtuosité qui trahissent l'intervention des familiers. Ils ne possèdent en propre que leur manque de génie ; rien ne permet de les identifier positivement. Pour avoir un nom, il faudrait qu'ils soient maîtres à leur tour.

La relation du disciple au maître apparaît donc comme une relation de dépendance, mais, parmi toutes les relations de dépendance, elle revêt un caractère original. Le plus bas degré de la dépendance serait la relation de l'esclave à son maître, qui est relation selon l'avoir seulement. L'esclave est la chose du maître ; il lui appartient matériellement, par le caprice du destin, et il lui appartient d'une manière si entière qu'il ne s'appartient pas à lui-même. Point n'est besoin ici de consentement ni d'engagement ; il ne saurait exister de dialogue. L'intérêt du maître est la seule loi, et au besoin son caprice, de sorte que le seul recours de l'asservi sera l'adulation, ou la dissimulation et le vol. Condition immorale, dans la mesure où elle représente une diminution capitale de l'humanité. Le seul recours, pour une justification de l'esclavage, est donc d'affirmer que l'esclave est un sous-homme, incapable par nature de tout autre statut que celui-là.

La relation du patron à l'employé est fort différente, car elle suppose un contrat, c'est-à-dire qu'elle aurait pu ne pas être ce qu'elle est, et qu'elle peut cesser d'être par la volonté de l'un ou l'autre des partenaires. La subordination est ici d'ordre économique ; son établissement et son maintien dépendent d'une sorte de négociation entre les intérêts en cause. Il est bien évident que le lien financier intéresse de proche en proche des régions plus ou moins [97] étendues de la vie personnelle, mais chacun peut ici réserver l'essentiel de sa vie. Face à la « loi d'airain » du salaire subsiste la possibilité de la revendication du salarié, qui représente pour lui une affirmation morale tout autant qu'une défense des intérêts matériels. En luttant pour une meilleure rémunération, pour un meilleur régime de travail, la classe ouvrière lutte pour obtenir la reconnaissance de son humanité. Quoi qu'il en soit, la relation de l'employeur à l'employé ne peut aller plus loin que la mise en lumière d'une interdépendance et d'une certaine solidarité dans le domaine matériel et financier. D'un bon patron, on ne peut attendre davantage qu'une rémunération avantageuse et de bonnes conditions de travail. L'intérêt des parties en présence semble bien être de limiter les relations à l'ordre économique ; les essais patronaux pour déplacer leur autorité et lui donner une signification morale, politique ou spirituelle se heurtent aussitôt à la méfiance. Le paternalisme est à juste titre considéré par les salariés comme un abus de pouvoir.

Le colonel fait sourire, lui aussi, lorsqu'il prétend être le père du régiment. Il n'en est sans doute pas le père, mais il n'est pas non plus le patron. Entre l'officier et le soldat, le lien de la hiérarchie militaire voue les subordonnés à l'obéissance, mais la discipline n'est pas un esclavage, et elle exclut de la part de celui qui commande toute idée de profit personnel direct. Le lien est d'ailleurs à double sens, car celui qui commande est lui-même soumis à un commandement plus élevé. Les défauts des individus peuvent évidemment fausser le jeu des institutions ; il semble néanmoins que la cohésion de l'armée se fonde sur l'idée d'un service à l'égard de la communauté : c'est à juste titre que l'on parle d'un service militaire. L'exigence même de ce service délimite le champ d'action de la discipline ; celle-ci peut avoir une influence, heureuse ou malheureuse, sur le développement de telle ou telle personnalité : seulement cette influence n'est qu'un accident ou un contrecoup. Le système militaire n'est pas, par essence, un système éducatif ; c'est d'abord, pour le pays, un système de sécurité. L'inten-

tion utilitaire l'emporte donc sur toutes les autres, et si les relations humaines y trouvent parfois leur compte, c'est en surplus et presque en fraude. La discipline, en sa plus haute intensité, veut être automatique et impersonnelle.

À l'opposé de ces diverses relations de subordination [98] s'affirme le lien qui unit l'enfant à son père. Comme l'employé devant son employeur, comme le militaire devant son supérieur, l'enfant en face de son père se trouve en état de minorité. Seulement cette minorité est à la fois accidentelle — car l'enfant n'y peut rien, sa naissance est pour lui contingence pure — et essentielle, car le lien de dépendance affirme une responsabilité réciproque telle que les deux partenaires ne peuvent que très difficilement l'éviter. Il ne s'agit pas d'un contrat temporaire et révocable, mais d'un tête à tête imposé par la nature, et qui ne cessera pas de faire sentir sa pression aussi longtemps que l'un des intéressés demeurera vivant. On n'a jamais fini d'affronter son père et d'être en dialogue avec lui, ainsi que l'ont clairement établi les psychanalyses et les psychologies des profondeurs.

La relation paternelle et la dépendance filiale représentent donc un mode fondamental de liaison entre les hommes. C'est pourquoi ces relations revêtent une valeur exemplaire ; elles définissent une sorte d'idéal. Le patron voudrait être le père de ses subordonnés, et le mot même le dit ; le patron se fait d'ailleurs des illusions, car la paternité n'arrange rien. Ce n'est jamais facile d'être père ; cela implique une coexistence imposée, des exigences naturelles et un ensemble de responsabilités sociales. Le père est nécessairement un aîné, et un aîné adulte, à la fois séparé de l'enfant, et ensemble uni à lui, par le décalage d'une génération, à proprement parler. C'est-à-dire que le père, qu'il le veuille ou non, doit s'affirmer devant son fils comme un modèle, comme un juge et aussi comme un ami. Son rôle lui impose d'incarner, à l'origine, toutes les valeurs ; ce qui le condamne, lorsque l'enfant grandit, et que s'éveille l'esprit critique, à décevoir la première confiance qui s'attachait spontanément à lui. Il est impossible d'avoir toujours raison, et de proposer à un trop proche témoin une vie sans faille ni faiblesse. Le père absolu devient un père trop humain, de sorte qu'il risque fort de passer, aux yeux de l'enfant, d'un extrême à l'autre. Rien de plus malaisé, rien de plus rare, que l'heureuse préservation du dialogue ; il est malaisé pour un père d'être juste envers ses enfants, et aussi difficile pour les enfants d'être justes envers leur père, la no-

tion de justice n'ayant guère de sens en pareil cas. Il faut, enseigne Freud, que l'enfant tue son père, et qu'ensuite il devienne son ami ; mais la plupart des vies humaines sont également incapables de ces extrémités.

[99]

La relation conjugale et la paternité, la maternité, la fraternité qui la prolongent constituent sans doute une sorte de révélation naturelle des liens fondamentaux entre les hommes. Le petit groupe de la famille, au sens restreint du terme, apparaît comme un foyer de significations et de valeurs, en fonction desquelles seront jugés tous les modes de liaison entre les individus. L'institution sociale et juridique de la famille consacre les liens du sang, la biologie assurant à la parenté une sorte de fondement métaphysique et métamoral. C'est pourquoi la dépendance de l'enfant à l'égard du père apparaît surdéterminée, surchargée de thèmes et de motifs qui l'empêchent d'être jamais tout à fait claire. Il ne s'agit pas ici de deux libertés affrontées, car jamais le père et le fils ne seront vraiment libres l'un à l'égard de l'autre, chacun se trouvant animé de revendications confuses, ou même contradictoires, à l'égard du partenaire. C'est pourquoi, en règle générale, les parents, même s'ils font métier de pédagogie, ont beaucoup de peine à donner un enseignement à leurs enfants, et préfèrent le plus souvent confier cette responsabilité à quelqu'un d'autre. Tant il est difficile au père de prendre l'attitude du professeur, et au fils de n'être plus, devant son père, qu'un élève.

Ainsi se dessine le caractère spécifique de la relation entre le maître et le disciple. Le maître fait figure de père spirituel, mais cette appellation même atteste que son autorité n'est pas celle du père selon la chair. L'image de l'engendrement selon l'esprit apparaît d'ailleurs dans la plupart des grandes traditions spirituelles ; elle représente l'un des symboles les plus constants de la maîtrise. La paternité désigne ici sans doute la priorité du maître, et la responsabilité qu'il assume à l'égard de ceux qu'il conduit vers la vérité. Seulement cette responsabilité est limitée, alors que celle du père proprement dit ne connaît pas de limite. Elle porte sur la vie de l'esprit, non sur la vie en son intégralité. Surtout, elle est le résultat d'une adoption, c'est-à-dire d'un choix librement consenti de part et d'autre. Il appartient au maître de désigner ses disciples ; il appartient au disciple de choisir son maître. L'un et l'autre, d'ailleurs, n'agissent pas au hasard ; ils obéissent à une né-

cessité intime, leur consentement mutuel se règle sur un apparentement dont ils ont, de part et d'autre, reconnu la réalité. La famille aussi a ses valeurs, et sa continuité repose sur le respect de certaines traditions. Mais la famille [100] peut exister sans traditions ni valeurs, alors que la maîtrise présuppose une libre communauté d'inspiration et d'invocation, en dehors de laquelle elle perd son sens et sa réalité.

La relation paternelle est une relation matérielle tout autant que morale. Au contraire la relation du maître et du disciple concerne exclusivement le domaine de la connaissance. Et, tandis que les autres relations de dépendance, celle par exemple de l'employé par rapport au patron, du soldat par rapport à ses chefs, sont dominées par des impératifs techniques, il en va autrement des rapports entre le maître et le disciple. Les hiérarchies militaires, professionnelles, économiques ou administratives se subordonnent à des considérations objectives de service, privé ou public, d'intérêt financier ou autre. Le maître, il est vrai, rencontre le disciple selon les normes et institutions de l'instruction publique, du moins dans le cas le plus général. Mais aussi longtemps que des modalités techniques sont prédominantes, la relation demeure une relation d'enseignement, et l'instituteur, le professeur, qui jouent honnêtement leur rôle de fonctionnaires, ne sont pas des maîtres à proprement parler.

La maîtrise présuppose d'ordinaire certaines conditions matérielles et techniques, mais elle s'en sert bien plutôt qu'elle ne les sert. Établissements scolaires, cycles et programmes d'études fournissent des prétextes et des occasions à la rencontre. Seulement, ces conditions ne sont pas nécessaires, car la relation de maître à disciple peut s'établir en dehors d'elles. Et elles ne sont pas suffisantes, car l'enseignement peut exister sans la maîtrise. La maîtrise commence lorsque s'opère le passage de l'ordre intellectuel du savoir à l'ordre spirituel où se réalise l'édification de la vie personnelle. La relation avec autrui renvoie ici le disciple à lui-même. Le maître n'est pas un chef ; il ne demande pas une obéissance aveugle et une discipline au service d'une cause extérieure. Le maître n'est pas un patron ; il ne peut le devenir que par usurpation, car le disciple en tant que tel n'a pas à travailler au profit de celui qui le guide.

Réduit à l'essentiel, le rapport de maîtrise est autre chose qu'un lien de subordination. Le disciple fait confiance au maître pour l'instruire, et le conduire aussi longtemps qu'il n'est pas capable de se conduire

lui-même. L'état de disciple est un état provisoire, une situation de passage, en attendant cette habilitation qui rendra l'individu apte à se conduire lui-même. Les rites de passage de la vie [101] universitaire peuvent revêtir ainsi une sorte de valeur symbolique : ils jalonnent extérieurement cette initiation grâce à laquelle un homme entre en possession de lui-même. Le maître ne borne donc pas son influence à des conseils techniques, à une orientation épistémologique ; il ne guide pas seulement l'élève à travers le labyrinthe de sa propre existence. Grâce à l'action persuasive de sa présence, et peut-être sans que cela soit mis expressément en question, il dénoue les contradictions intimes ; il explique chacun à soi-même, il indique les cheminements dé-cisifs.

Dans les relations humaines, d'ordinaire, la maîtrise est un surplus. Elle est donnée par surcroît, et comme l'enseignement de l'enseignement. C'est pourquoi, intervenant en seconde lecture, elle peut aussi bien surcharger de ses significations n'importe laquelle des autres relations. Un supérieur hiérarchique peut être un maître, comme Galliéni le fut pour le jeune Lyautey ; un patron pourrait l'être aussi pour ses employés. Mais aussi bien, l'inférieur peut être un maître pour le supérieur, et s'imposer à lui comme l'exemple vivant d'une haute réussite dans l'affirmation de soi. La relativité de toutes les grandeurs humaines apparaît à plein dans l'humilité dont la leçon s'impose à toutes les grandeurs empruntées. De ce renversement des valeurs, le prosternement des rois mages devant Jésus enfant et l'étonnement des Docteurs fournit une parabole chrétienne ; on en trouverait l'analogie philosophique et païenne dans la piété de l'empereur Marc-Aurèle pour l'esclave Épictète.

Le sens de la maîtrise définit une hiérarchie, mais à contre-sens des hiérarchies ordinaires, fondées sur l'institution, la tradition, la richesse ou la puissance. Certes, le maître symbolise la puissance et la richesse, mais une richesse et une puissance de l'homme réduit à lui-même et fort de la seule force que donne à celui qui l'a conquise, la découverte de sa vérité. De là ce rayonnement, qui force l'attention et le respect. Car toutes les autorités, à côté de celle de la maîtrise authentique, paraissent arbitraires et empruntées. Socrate, dans sa prison et condamné à mort, conserve sa tranquille assurance et juge ses juges. Il n'enseigne que mieux, du fond de son infortune, le renversement de toutes les

valeurs, ou plutôt l'établissement de toutes les valeurs. De même, plus près de nous, Gandhi.

D'après les lecteurs russes du chef-d'œuvre de Tolstoï, *La Guerre et la Paix*, la clef du roman se trouve contenue [102] dans un bref épisode qui risque d'échapper à un lecteur non prévenu. Le héros du livre, le prince Pierre Bezoukhov, inquiet et insatisfait, toujours en quête du sens de sa vie, se trouve, lors de l'occupation de Moscou par l'armée de Napoléon, jeté dans une prison où les conquérants ont entassé toutes sortes de suspects. Au milieu des misères de l'univers concentrationnaire, Pierre fait la connaissance d'un très simple soldat, d'origine paysanne, nommé Platon Karataïev. C'est un homme fruste, un illettré, dont la vie n'est pas centrée sur elle-même et qui se contente d'affronter d'un cœur égal les vicissitudes du sort. Il est tout imprégné d'une sagesse populaire, faite de proverbes, de dictons, de traditions paysannes et de citations religieuses. Sa bonhomie, sa constante simplicité, toutes ses humbles qualités inapparentes qui se manifestent paisiblement dans le clair-obscur de la prison, sont alors pour le prince Pierre la révélation de ce secret de la vie, qu'il avait recherché en vain pendant bien des années. Platon Karataïev mourra bientôt, aussi obscurément qu'il avait vécu, abattu au bord de la route parce qu'il ne pouvait suivre la colonne des prisonniers en retraite. Mais il demeurera vivant dans la fidélité de Pierre Bezoukhov, non pas seulement parce qu'il incarne la patience millénaire et les vertus du peuple russe, mais aussi parce qu'il a été pour lui, au temps tragique de l'univers concentrationnaire, le modèle et l'exemple de la vraie maîtrise humaine : la paix ! de l'esprit et du cœur malgré l'inhumanité de la guerre. Et certes le pauvre Platocha lui-même ne se doutait pas de cette maîtrise qui était la sienne, à contre-sens de toutes les hiérarchies sociales et intellectuelles ; et sans doute Pierre n'a pas compris sur-le-champ le sens décisif de la leçon qui lui avait été ainsi donnée. Mais ce dialogue incohérent et bientôt interrompu n'en met que mieux en lumière le sens de la maîtrise : elle est cette action de présence qui entraîne, après une désorientation plus ou moins longue, la réordination de l'être personnel. J'étais dans l'erreur, j'étais dans l'errance, et je ne le savais pas, ou je le savais ; le maître est apparu, qui m'a vaincu et convaincu. Son témoignage essentiel ne concerne pas un savoir, ni un savoir faire. Le maître est. Parce que sa vie a un sens, il enseigne la possibilité d'exis-

ter. Et moi aussi, je suis un homme ; je le suis, je veux l'être... Ma vie se justifie ; je dois justifier ma vie. Et, puisque je le dois, je le peux.

[103]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 5

LA MAÎTRISE OU LE VŒU DE L'IMPOSSIBLE

[Retour à la table des matières](#)

Il est difficile de préciser quand et comment le maître est devenu un maître. Sans doute, la maîtrise est une promotion, mais cette promotion ne s'identifie pas avec tel ou tel rite de passage par la vertu duquel un individu s'élève dans une hiérarchie sociale. On ne devient pas un maître, par délégation rectorale ou arrêté ministériel, le jour où l'on a subi avec succès les épreuves du certificat d'aptitude pédagogique, de la licence ou de l'agrégation. Un décret de nomination peut désigner un instituteur ou un professeur ; il est sans pouvoir pour consacrer un maître » comme d'ailleurs aucun décret ne peut le suspendre ou] le révoquer.

L'affirmation de la maîtrise s'inscrit dans une hiérarchie ontologique, en dehors de toute sanction administrative. Il y a pourtant une accession à la maîtrise, et comme un franchissement de ligne, qui fait de l'étudiant de naguère, de l'apprenti, soumis à l'enseignement d'autrui, le détenteur d'une autorité, qui désormais s'impose à d'autres. On peut devenir un maître sans l'avoir cherché, ni voulu ; on peut découvrir un jour qu'on est devenu un maître sans même s'en être aperçu.

Simplement, une situation de majorité spirituelle se trouve atteinte ; on avait vécu jusque-là en disciple et en élève, sur la confiance accordée à tel ou tel, dont on admettait l'éminente supériorité. Or voici que l'on découvre, en telle ou telle occasion précise, ou en dehors de toute occasion, que l'on est sorti de tutelle. [104] J'avais un maître, jusque-là, ou des maîtres ; mais peut-être leur faisais-je confiance plus qu'ils ne méritaient. Ils ont aussi leurs limites, et en tout cas ils ne peuvent plus rien pour moi. Je leur reste lié par les liens du souvenir et de la reconnaissance ; l'admiration et le respect que je leur portais, sans disparaître tout à fait, font place à l'amitié. Mais il faut que je vole de mes propres ailes ; la parole d'autrui ne me suffit plus.

La maîtrise est d'abord responsabilité assumée. Et premièrement responsabilité à l'égard d'autrui : le maître découvre qu'il a charge d'âme. Il vivait jusque-là de confiance en autrui ; désormais d'autres lui font confiance. L'impression première n'a rien de triomphal : plutôt qu'une impression de pesanteur vaincue, c'est le fardeau d'une pesanteur à vaincre. Jusqu'à présent, je me contentais d'une vérité empruntée ; désormais, je devrai donner à d'autres, qui attendent de moi que je leur dise la vérité, que je la leur indique. Et du coup je découvre qu'il est sans doute impossible à un homme de dire la vérité.

Mais le maître ne devient pas un maître simplement parce que d'autres attendent de lui la vérité. La maîtrise n'est pas essentiellement une relation avec autrui, une dignité, qui adviendrait à certains par la seule sollicitation d'un élève, d'un public. Encore une fois, la plupart des enseignants ne sont pas des maîtres. Ils font leurs classes, ils font leurs cours, honnêtement, en bons fonctionnaires. Ils redistribuent les connaissances qu'ils ont accumulées, mais ils n'ont jamais eu l'idée qu'au-delà des vérités dont ils font profession s'affirme l'exigence d'une vérité plus haute, devant laquelle chaque homme digne de ce nom est responsable. Leurs élèves d'ailleurs ne s'y trompent pas, en règle générale, et se gardent bien de leur demander plus qu'ils ne peuvent donner. Par delà la sphère de l'enseignement, l'ordre de la maîtrise suppose donc une remise en question des rapports humains. Au professeur, on ne demande qu'un savoir ; du maître on réclame une autre compétence, qui suppose le dépassement et la relativisation du savoir.

Autrement dit, l'élève ne peut poser au maître la question de la maîtrise que si d'abord le maître se l'est à lui-même posée. Le profes-

seur inconscient et médiocre n'entendrait pas la question ; ou plutôt, l'élève ne la lui poserait pas, averti par un sûr instinct qu'il n'y a pas lieu de la poser. Le consentement mutuel qui impose le maître à [105] ses disciples a donc pour condition première un consentement de soi à soi, cette nouvelle naissance à soi-même d'un homme qui se découvre seul, et responsable, d'une responsabilité non pas seulement matérielle et intellectuelle, mais spirituelle. Il y avait une vérité toute faite, une vérité donnée, énoncée dans les livres, dans les institutions, dans l'enseignement des professeurs autorisés. Ces systèmes d'assurances, un beau jour, s'effacent et l'homme qui gravitait paisiblement autour des certitudes d'autrui se voit obligé de réaliser la plus difficile, la plus impossible des révolutions coperniciennes. C'est autour de lui désormais, autour de sa pensée, de sa parole et de sa conscience que s'organise une vérité nouvelle et décisive, non pas pour lui seulement, mais pour ceux qui dépendent de lui.

On devient un maître le jour où l'on découvre qu'il n'y a pas de maître. Il y a eu, bien sûr, des héros, des penseurs, des génies et des saints. Mais, en dépit de leurs auréoles, ils apparaissent désormais comme des hommes qui, bien loin de posséder la vérité, ont lutté pour la vérité, ou plutôt contre elle ; ils ont fait ce qu'ils ont pu, chacun pour sa part. Et cette partie qu'ils ont jouée jusqu'au bout sans savoir s'ils l'avaient gagnée ou perdue, il faut aujourd'hui la rejouer, chacun pour soi, dans une pareille incertitude. Tel est le débat de la maîtrise, dont chacun est pour soi-même l'enjeu. Et l'on voit sans peine que la relation au disciple demeure à l'extérieur de cet affrontement, de cette lutte avec l'ange de la vérité, dont le héros solitaire ne livrera pas grand chose, même à l'élève le mieux aimé parce que la parole n'a guère de prise sur cette réalité intime d'un destin en gestation, en vocation, dont les tenants et les aboutissants se perdent dans la pénombre, au delà des confins du discours.

Il y a un mystère de la maîtrise, et sans doute prend-il racine au plus profond de ce débat qui qualifie le maître comme maître, tout en échappant à la connaissance des disciples, qui en subissent l'ascendant. Une lente initiation, jalonnée de rites de passage de plus en plus redoutables, a fait de Michel-Ange un maître, ou de Bach ou de Mozart, de Mallarmé, de Rilke ou de Descartes. Chacun de ceux dont l'exemple s'impose désormais aux hommes a dû d'abord faire ses classes, mais par des cheminements qui n'ont rien à voir avec la progres-

sion régulière des itinéraires d'école, d'apprentissage ou d'université. Les examens [106] scolaires, où l'on se mesure avec des camarades, avec des professeurs, selon des règles du jeu bien définies, faites pour rassurer le bon élève, et non pour l'inquiéter, cèdent la place ici à un autre examen, plus implacable, parce qu'il affronte avec sa propre exigence le candidat à la maîtrise. Celui-là seul, en effet, pourra demander beaucoup aux autres qui a tout obtenu de soi-même. L'obstacle est, de soi à soi, cette résistance et ce refus, cette dérobade toujours d'une nature rebelle à la perfection. Il faut aller plus avant, et c'est difficile, et c'est impossible. Il faut donner congé en soi, à toute humanité pour atteindre l'achèvement et la consommation de l'humanité ; il faut mener à bien les liturgies du sacrifice quotidien, pour qu'enfin la maîtrise soit la récompense suprême d'un suprême sacrifice.

Chacun ici se retrouve seul, au risque de sa vie. Et le maître, pour gagner sa vie, doit d'abord accepter de la perdre. Il faudrait reprendre et examiner une à une les confidences de tous ceux qui se sont engagés dans ce combat désespéré et qui sont allés très loin jusqu'à des frontières de la condition humaine dont peut-être ils ne sont jamais tout à fait revenus. D'où cet éloignement d'eux à eux-mêmes et à nous, d'où cette distance, par la vertu de laquelle la présence du maître est toujours nuancée d'absence. En effet, la consécration du maître est l'aboutissement de cette aventure, en quelque domaine que ce soit, où il a lutté avec l'absolu, où il a lutté pour l'absolu. Et de cette aventure impossible, il est sorti brisé. Mais cette brisure est telle que seul peut la soupçonner un autre maître ; l'admiration et le respect du grand nombre se fondent sur l'incompréhension. Ils ne voient que facilité, difficulté vaincue, là où le maître bien souvent lit en clair son propre échec.

La longue patience du génie, à l'analyse, apparaît ainsi comme une longue impatience, dans le doute et l'angoisse. Goethe, par exemple, représente, pour l'Occidental cultivé, le type même de l'équilibre dans la plénitude. Or il n'a cessé de se plaindre de la peine qu'il éprouvait à vivre pour créer. « Je lutte avec l'ange inconnu, écrit-il, dans son *Journal* en 1779, au risque de me désarticuler ; aucun homme ne connaît tous les ennemis que j'ai à combattre pour produire le peu que je produis. » Et deux semaines plus tard : « Comme il y eut peu d'ordre et de suite dans mon action, dans ma pensée, dans ma création poétique ! [107] Combien peu de jours m'ont vraiment profité ! Que

Dieu daigne nous continuer son assistance, nous donner assez de lumière pour que nous ne soyons pas à nous-même sur la route notre propre obstacle ⁵³. »

On peut objecter sans doute que ces propos sont d'un homme jeune, encore sous le coup du tourment romantique et du *Sturtn und Drang*. Mais quarante-cinq ans plus tard, le vieillard Goethe, au soir d'une vie chargée de gloire et jalonnée de chefs-d'œuvre, ne parlera pas autrement. Eckermann a enregistré cet aveu : « On m'a toujours vanté d'avoir été singulièrement favorisé par la fortune ; aussi ne me plaindrai-je pas et me garderai-je d'invectiver contre le cours de ma destinée. Au fond, cependant, elle n'a été que peine et labeur ; et je puis affirmer que durant mes soixante-quinze ans, je n'ai pas eu quatre semaines de vraie satisfaction. Ce fut l'éternel roulement d'une pierre qui veut toujours être soulevée à nouveau... ⁵⁴ » Ainsi se plaint Goethe l'olympien, l'un des maîtres spirituels de l'Occident ; sa destinée apparemment si réussie lui apparaît à lui comme le tourment d'un damné, à qui s'impose le tourment toujours recommencé de rouler sans espoir le rocher de Sisyphe.

Le 29 juillet 1890, on trouve sur van Gogh suicidé une dernière lettre adressée à son frère. Le peintre y livre cet aveu : « Mon travail à moi, j'y risque ma vie et ma raison y a fondre à moitié... ⁵⁵ » Si loin qu'il y ait en apparence de Goethe à van Gogh, la confession est la même, et l'on pourrait en trouver bien d'autres exemples parmi les confidences des maîtres les plus authentiquement marqués par le génie. Leur réussite extérieure, la consécration du succès, lorsqu'elle leur a été donnée, le respect admiratif de leurs disciples n'a jamais pu dissimuler à leurs yeux le sens de leur échec. Le poète Mallarmé, comme le peintre van Gogh, a failli perdre la raison dans cette lutte solitaire ; ainsi en était-il de Rilke et de Cézanne, de Nietzsche, de Léonard de Vinci, ou de Michel-Ange. Classique ou romantique, le maître affronte en lui-même son meilleur ennemi. Et les raisons qu'il se donne à lui-même, les œuvres qu'il [108] produit, si elles s'imposent aux au-

⁵³ *Journal*, juillet-août 1779, cité dans Robert d'Harcourt, *Sagesse de Goethe*, *Revue de Paris*, août 1949, p. 14.

⁵⁴ Goethe, *Conversations avec Eckermann*, trad. Chuzeville, N. R. F., pp. 52-53.

⁵⁵ Lettres de Vincent Van Gogh à son frère Théo, trad. Philippart, Grasset, 1937, p. 231.

tres, n'ont jamais pu tout à fait les convaincre eux-mêmes. Le maître est un maître pour les autres ; mais, s'il est un maître authentique, il ne saurait faire illusion à lui-même. Ce doute invincible, et cette inquiétude, demeurent sans doute pour lui une ressource dernière, un remède à la tentation de se prendre à son propre piège.

Le maître, dès lors, est nécessairement un homme seul. Personne en dehors de lui ne peut être le témoin valable et le juge de son effort. Or le témoin est implacable, et le juge constate la culpabilité de celui dont les réalisations ne parviennent jamais à égaler l'ambition. Lorsque Dostoïevski écrit *l'Idiot*, sa femme observe à mesure que « la partie déjà écrite du roman ne lui plaisait pas ; je dois dire à ce propos que mon mari était toujours sévère envers lui-même, rarement ses écrits rencontraient sa propre approbation. Il se passionnait quelquefois pour les idées de ses romans, qu'il portait longtemps dans sa tête, mais il n'était presque jamais satisfait de les voir exprimées ⁵⁶. » Et l'honnête M^{me} Dostoïevski, dont le témoignage est d'autant plus précieux qu'il est tout à fait incompréhensif, ajoute, à propos de *l'Idiot*, que son mari « disait souvent qu'il n'avait jamais eu l'idée poétique plus riche à développer que celle de ce roman, mais qu'il n'avait pas exprimé la dixième partie de ce qu'il aurait voulu dire ⁵⁷ ».

Nous lisons *l'Idiot*, et nous le commentons, comme un chef-d'œuvre. Mais Dostoïevski n'est pas dupe, et l'œuvre pour lui n'est que l'ombre du rêve, le fantôme d'une ambition déçue. Cette insatisfaction n'est nullement liée à la psychologie slave ou au génie particulier de Dostoïevski ; elle est un des signes de la plus haute maîtrise sans cesse acharnée à rejouer cette partie décisive qu'elle ne peut gagner, comme Cézanne repeint inlassablement jusqu'à sa mort l'impossible et parfait tableau qui hante ses songes. Évoquant sans doute sa propre entreprise, Nietzsche décrit cet écrivain qui « comme tant d'autres gens, séduit par ses imperfections plus que par tout ce qu'il réussit et parachève. Son œuvre n'exprime jamais à fond ce qu'il voudrait exactement dire, ce qu'il voudrait parfaitement avoir vu : il semble qu'il ait eu l'avant-goût d'une vision et jamais cette vision même... Mais une prodigieuse convoitise en [109] est restée au fond de son âme, et c'est en elle qu'il

⁵⁶ *Dostoïevski*, par sa femme Anna Grigorievna Dostoïevskaïa, trad. Beucler, N.R.F., 1930, p. 177.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 191.

va puiser sa tout aussi prodigieuse éloquence : celle du désir et d'une immense faim. C'est grâce à elle qu'il élève ceux qui l'écoutent au-dessus de son œuvre et de toutes les « œuvres », qu'il leur donne des ailes ⁵⁸... »

La maîtrise est cette exigence sans relâche jamais, et si le maître peut tout exiger des disciples, c'est d'abord parce qu'il n'a jamais cessé de tout exiger de lui-même, sans parvenir à se donner pleinement satisfaction) Il ne s'agit pas ici de problèmes techniques, de recherches de style ou de perfectionnement de détail grâce auxquels une œuvre, ou une autre, pourrait être parachevée. La recherche vise à une expression totale, à une libération rêvée, mais inaccessible. Le critique juge la réalisation ; il lui arrive de crier au chef-d'œuvre. Mais le maître se juge lui-même en fonction de ses intentions ; il ne lui est pas possible de se faire à lui-même illusion. Le 11 février 1852, Nicolas Gogol, qui mourra quelques jours plus tard, brûle le manuscrit de la seconde partie des *Ames Mortes*. Kafka, par un geste analogue, avait interdit la publication de ses écrits, dont la plupart ne nous sont parvenus que contre la volonté de leur auteur.

Il serait absurde de considérer comme des actes inspirés par la folie des décisions négatives d'hommes en lesquels la postérité a reconnu des maîtres de la littérature occidentale. C'est en pleine connaissance de cause, très lucidement, qu'ils ont condamné leur œuvre, dont l'insuffisance, l'indignité quasi sacrilège s'impose à eux de toute évidence. Kafka l'a noté dans son journal intime : « Tout ce que mon imagination a trouvé, fût-ce dans un état d'âme propice, et mot pour mot, ou même par hasard, mais toujours [110] solidairement des mots, tout

⁵⁸ Nietzsche, *Le Gai Savoir*, § 79, trad. Vialatte, N.R.F., 1939, p. 74 ; on peut songer ici à la confession émouvante et désenchantée sur laquelle s'achève le *Port-Royal* de Sainte-Beuve, l'un des chefs-d'œuvre de la critique littéraire : « Gibbon raconte que le jour, ou plutôt la nuit de juin où, dans son jardin de Lausanne, il écrivit les dernières lignes de la dernière page de son grand ouvrage, après avoir posé la plume, il fit plusieurs tours sous un berceau d'acacias d'où la vue dominait et s'étendait sur la campagne, le lac et les montagnes : la lune éclairait ce spectacle et il éprouva une première émotion de joie, suivie bientôt d'un sentiment de mélancolie et de tristesse. L'auteur de *Port-Royal*, au moment où il achevait la dernière page du manuscrit de son livre, de grand matin, un jour du mois d'août 1857, était dans une disposition analogue, bien moins douce pourtant ; il se sentait délivré, mais triste... » (*Port-Royal*, édition Hachette, t. VI, p. 244).

cela paraît, dès que je m'assois à mon bureau pour en prendre note, sec, faux, compassé, disparate, timoré, et surtout plein de lacunes, bien que rien n'ait été négligé de la conception primitive. Cela tient pour une grande part à ce que je ne trouve rien de satisfaisant sans recourir à la plume, si ce n'est dans mes moments de transports que je redoute plus que je ne les désire, mais alors la plénitude est telle que je dois me restreindre, puiser aveuglément dans le courant, au hasard de la prise, si bien qu'au moment de rédiger, ces captures se révèlent à l'examen incomparables à cette plénitude où elles étaient plongées, et incapables de les recréer, et par là mauvaises et importunes, car elles tentent sans profit ⁵⁹. »

Il y a donc un malentendu fondamental entre celui qui lit l'œuvre avec le parti pris d'y retrouver les signes de la maîtrise, — et l'auteur lui-même, qui s'accuse d'avoir, en dépit de tous ses efforts, lâché la proie pour l'ombre. Il est vrai qu'il existe des auteurs satisfaits, mais peut-être ne sont-ils pas des maîtres authentiques, dans la mesure où ne s'impose pas chez eux la vertu d'humilité. Le mystère de la maîtrise, en son éminence décisive, est ainsi lié à cette faculté de déception perpétuelle qui fait le tourment, avoué ou non, des hommes les plus exemplaires. Michel-Ange, lorsqu'après des années de travail, il voit pour la première fois le plafond de la Sixtine, sans doute n'y retrouve-t-il pas le rêve visionnaire pour la figuration duquel il avait tant lutté. Viendront, bien sûr, les critiques et les historiens, les professeurs qui se feront un jeu de commenter et d'expliquer, de déceler des intentions, de décrire des symétries. Le maître les écoute avec un secret ébahissement, mais, en dépit de leurs belles analyses, il sait que la réalité est à la fois infiniment plus compliquée, et infiniment plus simple. Il faut bien laisser dire les bavards ; l'essentiel demeure cette recherche inégale, ce vœu de l'impossible, dont le maître authentique vit au jour le jour, et qui finira par le tuer. Mais cette histoire-là, personne ne peut la comprendre, et d'ailleurs elle n'intéresse personne.

Une telle description de la maîtrise risque de paraître empreinte d'un certain romantisme et d'un tragique inutile. Il semble pourtant qu'on en puisse retrouver l'essentiel chez la plupart de ceux en lesquels s'affirma le génie [111] créateur. Goethe a dominé son roman-

⁵⁹ Kafka, *Journal*, 15 novembre 1911, cité dans Max Brod : *Franz Kafka*, tr. Zylberberg, N.R.F., 1945, p. 104.

tisme, mais non son tourment et ses incertitudes ; et le paisible professeur d'anglais, Stéphane Mallarmé, connaît sous sa bonhomie apparente tous les affres de l'échec, de l'inachèvement. Il est arrivé à tous les maîtres de se plaindre, mais ce ne sont là jamais que demi-confidences à demi-mot, requêtes d'amour ou d'amitié, sans espoir de réponse. Ce qui est en question ne concerne ici que celui-là même qui pose la question, et se la pose à soi-même sans que personne d'autre que lui puisse fournir la réponse.

On pourrait songer ici à la parole célèbre de Clotilde de Vaux, rapportée par Auguste Comte, et selon laquelle « il n'est pas digne des grands cœurs de répandre autour d'eux le trouble qu'ils ressentent ». Le silence du maître ne s'inspire pas de considérations de cet ordre ; il se fonde sur la conscience prise de l'impossibilité de la communication. Silence donc de désespoir et d'impuissance, silence de cette solitude dernière à laquelle se trouve réduit celui qui a choisi d'être un initiateur et un modèle. Pour devenir ce qu'il est, il lui a fallu prendre ses distances, et cet écart est tel désormais, de lui à lui-même et de lui aux autres, qu'aucune parole simple et directe ne peut franchir l'espace de séparation. Le maître s'est éloigné ; il se trouve désormais de l'autre côté du miroir. Quand il essaie de s'exprimer, on voit des gestes, on entend des sons, mais les significations véritables, comme il arrive en de certains rêves, sont emportées par le vent, dissoutes dans l'atmosphère.

Le maître ne peut pas parler de soi. Cela ne serait pas tellement grave, si cela voulait dire seulement que le maître ne peut pas s'enseigner lui-même. Mais l'expérience du maître est expérience de vérité, et l'impossibilité de parler de son expérience de vérité, de la transcrire dans l'ordre de la communication quotidienne, fait obstacle à tout enseignement portant sur l'essentiel. Bien sûr, les professeurs parlent, et les mauvais maîtres, les maîtres d'illusion ne cessent de donner des leçons. La maîtrise authentique commence au delà du silence.

L'Autrichien Ludwig Wittgenstein, l'un des penseurs les plus originaux de notre temps, a tenté de tirer de la logique mathématique une conception rigoureuse du langage. Son œuvre maîtresse, le *Tractatus Logico-Philosophicus*, paru pour la première fois en 1921, s'achève sur les affirmations suivantes : « Celui qui me comprend finit par reconnaître mes formules comme vides de sens, lorsqu'il [112] a grimpé à travers elles, sur elles, au-dessus d'elles. (Il doit pour ainsi dire reje-

ter l'échelle après avoir grimpé jusqu'en haut.) Il doit surmonter ces formules ; alors il voit le monde correctement. Au sujet de ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence ⁶⁰ » Une telle manière de prendre congé du lecteur, à la fin d'un livre par ailleurs fort austère, peut paraître marquée d'un humour désinvolte. Pourtant, à y bien réfléchir, on peut se demander si le dernier mot de Descartes et de Spinoza, bien qu'ils aient correctement joué le jeu, n'est pas le silence de Descartes et de Spinoza, un silence qui serait à la fois un appel et un défi, le dernier recours de l'homme à l'homme. La civilisation de l'Occident prolonge la culture hellénistique, fondée tout entière sur la valeur de la rhétorique. Elle ne peut admettre sans résistance l'idée que la vérité ne se situerait pas dans l'ordre du discours, ne se réduirait pas en fin de compte à un discours sur la vérité. Il est pourtant évident que la plus haute influence de l'homme sur l'homme se réalise en dehors de la parole énoncée. Pour Confucius, dit Granet, le véritable enseignement n'était point celui qui se transmet avec des mots. « Je préfère ne pas parler, disait-il. — Si vous ne parlez pas, dit Tsen-Kong, nous, vos disciples, qu'aurons-nous à enseigner ? — Le Ciel parle donc ? Les quatre saisons suivent leur cours, tous les êtres reçoivent la vie et pourtant le Ciel parle-t-il ⁶¹ ? »

On aurait tort, ici encore, de refuser cet enseignement sous le prétexte qu'il serait marqué de je ne sais quel exotisme. Une vérité s'y affirme, qui est celle d'une très haute expérience spirituelle. La sagesse japonaise du Zen confirme celle du maître de la Chine traditionnelle ; là aussi prévaut la règle du silence : « Les maîtres du Zen, écrit Suzuki, ne nous donnent aucun indice explicite pour pénétrer ce que nous apercevons à la surface. Lorsque nous essayons de comprendre intellectuellement, le sens nous glisse entre les mains (...) L'idée des maîtres est de montrer la voie dans laquelle la vérité du Zen doit être éprouvée, mais cette vérité ne peut être trouvée par le langage qu'ils emploient, et que nous employons tous comme moyen de communiquer des idées. Lorsqu'il leur arrive de recourir [113] à des mots, le langage sert à exprimer des sentiments, des états d'âme, des attitudes intérieures, mais non des idées ; il devient donc entièrement incompréhensible lorsque nous en cherchons le sens dans les paroles des

⁶⁰ Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, propositions 6, 54 et 7. London, Routledge and Kegan Paul, 8^e édition, 1960, p. 189.

⁶¹ Marcel Granet, *La Pensée chinoise*, Renaissance du Livre, 1934, p. 480.

maîtres, croyant que ces paroles revêtent des idées (...). Le sens ne doit pas être recherché dans l'expression même, mais en nous-même, dans notre propre esprit, éveillé à la même expérience ⁶². »

Une telle réflexion met en lumière le sens paradoxal de toute parole, qui est signe, et signe d'expérience. Le signe ne vaut que par l'expérience qu'il désigne ; celui qui n'a pas l'expérience ne comprendra pas le langage, mais, pour celui qui a déjà l'expérience, le langage est inutile. Une sorte de cercle vicieux se dessine ici, qui démasque la contradiction fondamentale de tout enseignement. Le maître ne peut rien révéler ; la révélation n'est possible que pour celui qui la possède déjà. « I-t'ouan, dans un de ses sermons, dit ceci : « Parler est un blasphème, rester silencieux est tromperie. Au-delà du silence et de la parole, on trouve, vers le haut, un passage, mais ma bouche n'est pas assez vaste pour vous le désigner. » Sur ce, il descendit de la re... ⁶³. » Telle est sans doute la plus haute confession du maître, dont on retrouverait une autre expression dans l'histoire du grand peintre chinois Ou-Tao-Tseu, qui décore pour l'Empereur une salle du palais. La peinture achevée, l'Empereur peut admirer un magnifique paysage. « Voyez, dit le peintre, dans la caverne, au pied de cette montagne, réside un esprit. » Il battit des mains, et la porte qui fermait l'entrée de la caverne s'ouvrit. « L'intérieur en est magnifique, au delà de tout ce que les mots peuvent exprimer, poursuivit-il. Permettez-moi de vous montrer le chemin. » Ce disant, il entra dans la caverne ; la porte se referma sur lui et, avant que l'Empereur étonné ait pu parler ou faire un geste, tout s'était évanoui sur le mur redevenu blanc (...). On ne revit jamais plus Ou-Tao-Tseu... ⁶⁴ »

La parabole porte loin. Le maître est passé de l'autre côté du miroir, le mirage s'est dissipé. Devant le mur blanc, l'Empereur et sa cour demeurent silencieux et se demandent sans doute si quelque chose est arrivé, et si tout cela n'est pas un rêve. Le maître a disparu, tout est redevenu comme [114] avant, le mur et les hommes. Et pourtant rien n'est plus pareil ; chacun est renvoyé à soi-même ; il est clair désormais que le sens de toute réalité se trouve au-delà de toute réalité. La

⁶² D. T. Suzuki, *Essais sur le Bouddhisme Zen*, trad. J. Herbert, t. I. Albin Michel, 3^e édition, pp. 370-371.

⁶³ *Ibid.*, t. III, 1958, p. 998.

⁶⁴ *Ibid.*, t. I, pp. 396-397.

peinture indiquait une beauté présente ; mais il faut dépasser la peinture et se chercher soi-même, en disparaissant aux yeux de tous. Le plus haut enseignement du maître est d'effacer tout ce qu'il a enseigné, puis de s'effacer lui-même aux yeux des disciples. Socrate, lorsqu'il va mourir, n'agit pas autrement, en demandant à ses disciples d'oublier Socrate.

Le maître est homme de vérité. Sa présence n'a de sens que s'il dit la vérité, s'il s'efforce par tous les moyens de la communiquer. Mais le maître sait que la vérité n'est pas un dire. De telle sorte qu'il doit accepter par avance le grand renoncement de chercher à dire, pendant toute sa vie, et de reconnaître qu'il ne pourra pas dire ce qu'il veut dire. Car l'être n'est pas objet de possession, ni de communication. L'être ne se laisse pas mettre à distance, et transcrire, et traduire. Tout ce que l'on peut réduire en formules n'a pas d'intérêt.

« Qu'un homme ait le droit de parler du beau temps, observe Kierkegaard, je le sais ; mais l'autre question m'a occupé toute ma vie ⁶⁵. » On ne parle pas de la vérité comme on parle de la pluie et du beau temps ; et celui qui, dans ces conditions, s'imagine parler de la vérité, a oublié la vérité, s'il l'a jamais connue. « Entre esprit et esprit, dit encore Kierkegaard, un rapport direct en ce qui concerne la vérité essentielle est impensable. Si l'on admet ce rapport, cela signifie en réalité qu'une des parties a cessé d'être esprit, et c'est ce à quoi ne réfléchissent pas certains génies qui, d'une part, poussent, en masse, les gens vers le seuil de la vérité et, d'autre part, ont assez de bonhomie pour penser qu'applaudissements, désir d'entendre, signatures, etc., signifient qu'on a accepté la vérité. Exactement aussi importante que la vérité, et même encore plus, est la manière dont la vérité est acceptée, et il ne servirait pas à grand chose de conduire des millions de gens à accepter la vérité si, justement par la manière dont ils l'acceptent, ils se trouvaient rejetés hors d'elle ⁶⁶. »

On ne saurait mieux indiquer la différence entre la [115] maîtrise authentique et l'honnête professorat, ou la propagande pure et simple. L'initiation à la vérité, qui équivaut à une introduction dans la vérité,

⁶⁵ Kierkegaard, *Journal*, 1850 ; dans Wahl, *Études kierkegaardiennes*, Aubier, 1938, p. 655.

⁶⁶ Kierkegaard, *Post-Scriptum aux Miettes philosophiques*, trad. Petit, N.R.F., 1941, p. 163.

ne peut revêtir la forme d'une fabrication en grande série. Karl Jaspers distingue trois catégories de maîtres, dans un ordre hiérarchique. Il y a d'abord ceux qui enseignent certains principes particuliers bien déterminés, accomplissant honnêtement une tâche fragmentaire. Puis viennent les maîtres du système ; ceux-là se font tort d'avoir découvert le sens de la vie dans sa totalité ; ils savent tout, et ils enseignent ce qu'ils savent, imposant sereinement à ceux qui les écoutent la servitude d'un impérialisme intellectuel. En eux, la prétention triomphe. Hegel annonce la fin de l'histoire et ensemble la fin de la philosophie, qu'il se figure avoir achevée à tout jamais. Rien de plus absurde qu'une telle attitude, dont Kierkegaard dénonçait avec âpreté le ridicule.

Les maîtres les plus authentiques, d'après Jaspers, sont les « prophètes de la communication indirecte », ceux qui se refusent à enseigner une doctrine, quelle qu'elle soit. En eux s'affirme le désir le plus passionné de communiquer avec autrui, mais le rapport à l'autre fait l'objet d'une recherche et d'un dialogue, d'une dialectique sans résolution. « Aucune doctrine n'est la vie ; aucune communication d'une doctrine n'est transmission de vie (...). Socrate dit qu'il n'engendre pas, mais qu'il aide à la délivrance. Kierkegaard appelle la communication indirecte une communication d'existence. Toute doctrine, tout enseignement rationnel est quelque chose de général. C'est pourquoi l'essentiel, l'absolu n'y peut figurer, car la substance de l'esprit, l'existence, est toujours absolument individuelle ⁶⁷. »

Le maître enseigne, mais il enseigne autre chose que ce qu'il enseigne. Le plus haut enseignement du maître n'est pas dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il ne dit pas. Platon, qui est sans doute le plus grand inspirateur de la culture occidentale, a passé sa vie à élucider le sens de la vérité. Or il affirme expressément, dans un de ses derniers écrits, qu'il n'a jamais exposé l'essentiel de son message. « Il y a une chose que je suis à même de dire, concernant tous ceux qui ont écrit ou qui écriront ; tous ces gens qui affirment avoir connaissance des questions auxquelles je m'applique, tout autant ceux qui prétendent avoir été mes auditeurs [116] ou les auditeurs de tel ou tel autre, que ceux qui prétendent avoir trouvé cela tout seuls ! C'est qu'il n'est pas possible à

⁶⁷ Karl Jaspers, *Psychologie der Weltanschauungen*, Berlin, Springer, 1925, p. 378.

tous ces gens-là, telle est du moins mon opinion, de rien entendre à ce dont il s'agit. Là-dessus, en tout cas, il n'existe pas d'écrit qui soit de moi, et il n'en existera jamais non plus : effectivement, ce n'est pas un savoir qui, à l'exemple des autres, puisse aucunement se formuler en propositions ; mais, résultat de l'établissement d'un commerce répété avec ce qui est la matière même de ce savoir, résultat d'une existence qu'on partage avec elle, soudainement, comme s'allume une lumière lorsque bondit la flamme, ce savoir se produit dans l'âme, il s'y nourrit tout seul lui-même... ⁶⁸. »

Les dialogues de Platon exposent la dialectique de Platon, telle qu'elle se constitue au cours des entretiens entre Socrate et ses disciples. Mais la dialectique des dialogues n'est pas la vraie dialectique ; elle n'est que l'ombre de cette dialectique, poursuivie dans l'obscurité et le silence, qui serait l'aventure platonicienne, l'expérience de Platon avec la vérité. Chacun est ici livré à lui-même ; et si Platon n'a rien dit, c'est parce qu'il s'agit d'un secret qui ne lui appartient pas. Bien plutôt, il faut admettre que Platon appartient à son secret. Aussi bien ce secret n'a-t-il de sens que pour Platon lui-même ; et si l'on supposait qu'un jour, par impossible, il s'en soit rendu maître, ce secret n'aurait pas d'intérêt pour les autres, chaque disciple ayant à affronter sa vérité comme Platon la sienne.

Le sens de la vérité, pour chaque homme, c'est sa lutte pour l'absolu, c'est sa lutte contre l'absolu. Mais cette vocation et invocation de l'absolu, qui constitue, pour chaque homme, son principe d'identité, impose à chacun le sceau du secret. Telle est en effet notre condition que nous ne pouvons approcher la vérité universelle que dans la perspective d'une relativité généralisée. De là l'impossibilité d'un enseignement universel de la vérité. Le penseur qui se figure l'avoir maîtrisée, et se fait fort de la mettre à la portée de tous, celui-là démontre par là même qu'il ne sait pas ce qu'est la vérité. Platon ne se met pas dans ce mauvais cas ; mais Kierkegaard peut à juste titre reprocher à Hegel de s'être posé en détenteur d'une certitude définitive et universalisable. La pédagogie authentique n'est pas si aisée : « Arrêter un homme dans la rue, et parler [117] avec lui, n'est pas si difficile que de devoir dire en marchant quelque chose à un passant, sans s'arrêter soi-

⁶⁸ *Lettres VII*, 341 b d ; trad. Robin ; *Œuvres de Platon*, Bibliothèque de la Pléiade, t. II, p. 1209.

même, ni retenir l'autre, ni vouloir l'engager à prendre le même chemin que soi, en le pressant justement de prendre son propre chemin : et c'est ainsi que se rapporte un être existant à un autre être existant, quand le message a trait à la vérité en tant qu'intériorité ce ⁶⁹. »

On aperçoit ici combien l'espace pédagogique de la classe, de la salle de cours, prête à contre-sens. Ce champ scolaire orienté en fonction de la chaire magistrale suggère une distribution de la vérité par le ministère de la parole enseignante et selon le principe des vases communicants. Le rapide croquis de Kierkegaard fait bien voir que la situation réelle est tout à fait différente. Loin de dominer les élèves du haut de son savoir, le maître authentique, trop conscient de l'impossibilité de sa tâche, hésite à prendre la parole, parce que cette parole ne lui appartient pas. On trahit la vérité dès qu'on veut enseigner la vérité. « On parle en se taisant, enseigne Angélu Silesius. Homme, si tu veux exprimer l'être de l'éternité, il faut d'abord te priver de toute parole ⁷⁰. »

Bien des maîtres, la plupart sans doute, hésiteraient à reconnaître dans le silence le dernier mot, et le premier, de leur enseignement. Confortablement installés dans le petit enclos de leur spécialité, ils considèrent la vérité avec l'œil du gérant de magasin à succursales multiples pour l'ensemble du réseau de distribution dont il fait partie. Il s'agit pour eux de répartir le savoir qu'ils détiennent, et les problèmes techniques leur suffisent : comment faire pour que le plus grand nombre des élèves de la classe se hisse jusqu'à la moyenne en anglais ou en calcul... Mais, ici comme partout, la technique masque la métaphysique. Il ne suffit pas d'ignorer la métaphysique pour la supprimer, tel un enfant qui, fermant les yeux, s'imaginerait être caché.

⁶⁹ Kierkegaard, Post-Scriptum aux Miettes philosophiques, édition citée, p. 185.

⁷⁰ Angélu Silesius, *Le Pèlerin chérubinique*, trad. Plard, II, 68, Aubier, 1946, p. 121.

[118]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 6

PATHOLOGIE DE LA MAÎTRISE

[Retour à la table des matières](#)

Soutenir que le maître authentique est maître de la communication indirecte et du silence, c'est soutenir, en fin de compte, que la maîtrise est impossible, parce qu'elle implique contradiction. Ce que Platon confirme à sa manière, lui qui a enseigné toute sa vie, lorsqu'il déclare n'avoir jamais dévoilé sa plus véritable pensée. À l'exemple de Kierkegaard qui, après avoir achevé des études de théologie, ne peut se résoudre à accepter un poste de pasteur, le maître digne de ce nom éluderait les responsabilités impossibles du professorat. La maîtrise ne peut être réalisée que par défaut, et c'est peut-être ce que veulent dire Augustin et Thomas d'Aquin lorsqu'ils affirment l'insuffisance dernière de tous les maîtres humains. Seul le Christ, selon eux, peut être considéré comme un maître. Les partisans de la mort de Dieu en pédagogie pourront néanmoins retenir de cette thèse la disqualification de tous ceux qui prétendent se revêtir d'une infaillibilité enseignante.

Le maître authentique serait donc celui qui, reconnu comme tel par les autres, se refuserait à lui-même une qualification dont il se sait, en sa sincérité dernière, essentiellement indigne. Mais grande est la tenta-

tion de céder à la sollicitation d'autrui, et de se laisser persuader, par l'adhésion d'une classe ou d'un public. Celui qui luttait solitaire, pour la vie spirituelle, à partir du moment où l'approbation, le succès, sont venus consacrer son entreprise, [119] risque de perdre la partie au moment même où il se figure l'avoir gagnée. Car la maîtrise est œuvre personnelle d'édification et d'accomplissement, alors que le succès consacre une réussite sociale qui relève de la politique extérieure. L'approbation d'autrui nous touche, parce que nous croyons y trouver un critère de validité, comme si les autres avaient plus d'autorité que nous pour reconnaître ce qui est vrai, bon et beau. Il serait pourtant étrange que quelqu'un d'autre puisse mieux que moi décider si j'ai vraiment répondu à ma propre question.

Or l'intéressé ne demande ici qu'à croire les autres sur parole, prenant ainsi le change sur sa vocation. Tout succès suppose au moins la menace d'un malentendu. Le choc en retour de l'approbation d'autrui engendre une satisfaction de soi qui produit à son tour une démobilisation de l'exigence intime. C'est pourquoi la vertu de maîtrise persiste plus pure chez ceux à qui la consécration sociale ne fut pas accordée. Cézanne lutte jusqu'à son dernier jour, comme Gauguin ou van Gogh, parce que les marchands et les amateurs refusent des peintures en rupture de tradition. Pareille chance est refusée à un Corot qui, une fois le succès venu, se met à confectionner en série des toiles conformes au goût du public. Kierkegaard, Schopenhauer ou Socrate, Nietzsche prennent appui sur l'incompréhension à peu près générale. Maîtres non reconnus par leur génération, ils seront des maîtres pour les générations à venir.

La grâce de l'insuccès n'est pas donnée à tout le monde, et d'ailleurs l'échec lui-même ne constitue nullement un signe de maîtrise. Il ne suffit pas d'être méconnu pour être un génie ; la vérité est ailleurs. Tout se passe comme si l'approbation généralisée avait pour effet de déplacer la question du domaine proprement spirituel au domaine social. Celui que les autres approuvent ne peut guère éviter de s'approuver soi-même. Comment ne pas être satisfait de soi, comment ne pas se donner raison lorsque les autres vous donnent raison ? Il faudrait une sorte d'héroïsme pour refuser sa propre réussite et pour persévérer dans la recherche, au moment même où le consentement plus ou moins universel atteste qu'on a trouvé. Le succès devient alors la forme la plus subtile de l'échec, pour l'homme enfin délivré de son an-

goisse et de sa solitude. Désormais, c'est le succès qu'il visera, bien plutôt que la maîtrise. Et la plupart de ceux qui visent à la maîtrise n'ont sans doute [120] jamais recherché autre chose que le succès. À celui-là d'ailleurs qui dénierait au succès toute force probante, quel autre signe resterait-il de la maîtrise atteinte ?

La situation est peut-être sans issue. Car l'écrivain, le penseur, l'artiste qui ne connaissent que l'insuccès, s'ils persévèrent dans la recherche, c'est sans doute dans l'espoir, un jour, de forcer la reconnaissance des hommes. Stendhal compte sur les lecteurs de 1880 pour le venger de l'indifférence de ses contemporains. Cézanne, probablement, n'aurait jamais été Cézanne, si, dès le début, les marchands de tableaux s'étaient disputé ses toiles. Et Kierkegaard ou Nietzsche, écoutés et applaudis dès leurs premiers écrits, n'auraient sans doute pas persévéré dans leur recherche qui s'approfondit d'autant plus qu'elle se sait et se veut intempestive. La popularité est mauvaise conseillère ; elle décourage l'opiniâtreté dans le labeur, puisqu'aussi bien seule mérite d'être rejouée une partie perdue. L'acteur à la mode, ou l'écrivain, à partir du moment où il peut se croire arrivé, se trouve bien plutôt définitivement égaré.

Cette indécision fondamentale correspond à l'un des drames secrets de la maîtrise. Entre le maître authentique et le faux témoin, il n'y a peut-être pas d'autre différence : le vrai maître doute de sa maîtrise alors même qu'elle est unanimement reconnue par ceux qui l'environnent. Toute réussite se fonde sur un malentendu ; elle place sur le visage de l'homme en quête de sa vérité le masque de celui que les autres croient saisir en lui. La tentation est alors de lâcher la réalité de la personne pour les illusions du personnage. Un argument traditionnel en faveur de l'existence de Dieu se fonde sur le consentement universel de l'humanité ; il arrive que le maître joue le rôle d'un Dieu doutant de soi qui se laisserait persuader par les hommes de sa propre divinité.

Il est d'ailleurs difficile, peut-être impossible, de résister à la pression de la popularité, à l'argent, aux applaudissements, au respect. L'homme le plus soucieux de son intégrité, s'il veut se dérober à des influences dont il sent bien qu'elles constituent autant de menaces pour sa vocation, sera condamné à une perpétuelle fuite devant son ombre. Et l'ombre finira peut-être par dévorer l'homme réel. Le romancier anglais Graham Greene a raconté l'histoire d'un architecte illustre accablé par sa gloire, dont il a conscience qu'elle est absurde et

ne correspond à rien. Il finit par se réfugier au plus profond de l'Afrique dans un village de [121] lépreux, sans parvenir pour autant à éluder son destin. Personne ne se fie à ses protestations, qui paraissent au contraire ajouter encore à sa maîtrise. Il finit par mourir, complètement désespéré, et le médecin de la léproserie, qui seul l'a compris, prononce son oraison funèbre : « Il était guéri de tout, sauf de son succès ; mais l'on ne peut guérir du succès, pas plus que je ne puis rendre à mes mutilés leurs doigts et leurs orteils. Je les renvoie à la ville, et les gens les regardent dans les magasins, et les suivent des yeux dans la rue, et attirent sur eux l'attention de leurs voisins au passage. Le succès est comme cela : c'est une mutilation de l'homme naturel ⁷¹. »

Le drame de la vedette de cinéma, de théâtre ou de music-hall, victime de sa popularité, s'étale chaque jour dans les magazines, dans les journaux à grand tirage. Celui ou celle qui est devenu, par la mise en œuvre de techniques appropriées, l'idole du public, finit d'ordinaire par succomber sous le coup de cette aliénation d'une personnalité médiocre dans un personnage prestigieux. Le maître authentique, parce qu'il possède une consistance réelle, est mieux en mesure de résister à l'envoûtement de son propre fantôme. Il est capable de prendre ses distances par rapport à cet ensemble de représentations collectives, qu'une conspiration à la fois empressée et intéressée, prétend lui substituer. Le général de Gaulle, lorsqu'il écrit ses mémoires, parle parfois de « de Gaulle » à la troisième personne, entendant par là qu'en telle ou telle occurrence l'homme public, le grand homme, en qui le vœu de la nation s'est affirmé et reconnu, a pris le pas sur l'homme réel et ses propres pensées. Celui-ci ne s'en laisse pas accroire ; même s'il doit parfois faire figure d'image d'Épinal, il sait que cette image n'est qu'image. Il joue le jeu, pour les besoins de la cause, mais, sachant qu'il joue le jeu, il n'est pas pris à son propre jeu. Telle est sans doute la différence non petite entre Charles de Gaulle et Brigitte Bardot : de Gaulle ne se prend pas pour de Gaulle, tandis que Brigitte Bardot se prend pour Brigitte Bardot.

Toutes choses égales d'ailleurs, il est plus facile, plus tentant, d'être Brigitte Bardot que d'être de Gaulle. Or le maître est en situation de

⁷¹ Graham Greene, *La Saison des Pluies*, traduction Sibon, Robert Laffont, 1960, p. 308.

vedette. Peu importe que son public soit de trente individus, de trente mille ou de trente millions. Il est exposé aux regards ; il se donne en modèle [122] et en exemple ; il vit de popularité et d'impopularité. Il existe pour autrui et sa tentation toujours est de se voir comme il est vu, ou plutôt comme il voudrait être vu. D'où la menace constante d'une insincérité, d'une impureté, à laquelle les meilleurs même ne sauraient toujours échapper. L'implacable parole de Nietzsche s'insinue ici, selon laquelle tout grand homme serait le singe de son propre idéal. Autrement dit, le maître singerait la maîtrise ; il jouerait en face de son public un jeu complexe de dupeur dupé, où l'on ne sait pas au juste qui trompe l'autre, et quand.

La perspective ainsi ouverte est déplaisante. Nous avons naturellement le respect de la maîtrise, et nous répugnons à saisir un homme exemplaire en posture d'inauthenticité. On raconte que Winston Churchill, au temps de sa plus haute gloire, tenait en réserve un cigare en prévision des photographes, afin de pouvoir s'offrir à la contemplation des foules dans sa posture de prédilection. Le trait n'a sans doute pas beaucoup d'importance. Mais il est déjà plus inquiétant d'entendre cette confidence d'un condisciple d'Alain : « Alain me dit un jour : « Quand j'étais à l'École, je me promenais toujours avec un volume de Platon sous le bras ; je ne l'ouvrais guère ; cela n'avait guère d'importance. On disait : « Oh ! pour Platon, il faut t'adresser à Chartier (...) » On m'a dit qu'à Pontivy, il était passé à Aristote ⁷². » Sous le normanien Chartier, déjà perçait Alain, le maître exemplaire, peut-être trop conscient, déjà, de son exemplarité.

Depuis le maître d'école jusqu'au professeur d'université, tout membre de la fonction enseignante est un personnage. La chaire magistrale le met en vedette ; il y joue son rôle de dispensateur de sagesse et de savoir devant un public aisément persuadé de sa supériorité. Tel cet acteur romain qui, jouant le rôle d'un martyr chrétien, finit lui-même en martyr de la foi qu'il simulait, le professeur risque de s'identifier à la vérité dont il n'était pourtant que le porte-parole. Telle est, en somme, l'aventure spéculative de Hegel, dont l'envergure intellectuelle domine une bonne partie du XIX^e siècle occidental. Le professeur, selon Hegel, exerce la prêtrise de l'absolu, en bon serviteur de

⁷² R. Cotard, Bulletin de la Société des Amis de l'École Normale Supérieure, juin 1960, p. 18.

l'État dont il est le meilleur soutien, puisque la raison du philosophe hégélien n'est pas autre chose qu'une perpétuelle raison d'État.

[123]

Rien de plus significatif d'ailleurs que les résultats obtenus par l'enseignement de ce prophète d'État, appointé par l'État. Les bons élèves de Hegel ont récité la leçon de Hegel, simples répétiteurs de l'esprit absolu, défini par le maître absolu, auquel il serait vain de prétendre ajouter quoi que ce soit. Mais les meilleurs élèves de Hegel ont fini par se dresser contre l'idole, trouvant leur propre vérité dans la dénonciation de toute prétention totalitaire à la vérité. Kierkegaard et Marx, l'affirmateur de l'individualisme chrétien et de la pensée existentielle aussi bien que le critique politique, fondateur du socialisme scientifique, ont pour point de départ commun le refus du pontificat hégélien. En 1860, Feuerbach, autre disciple révolté, dénonce l'idolâtrie régnante ; Hegel est « l'idéal réalisé, le modèle d'un professeur allemand de philosophie, d'un scholarque philosophique. L'Esprit absolu n'est rien d'autre que le professeur absolu ⁷³ ». Schopenhauer, dès 1850, avait publié un pamphlet *Sur la philosophie universitaire*. La philosophie d'État, enseignée par des professeurs d'État, victimes de leur propre personnage, assure sans opposition possible l'impérialisme du maître. Mais la pensée authentique « est une plante qui, comme la rose des Alpes ou l'edelweiss, ne peut prospérer qu'à l'air libre de la montagne ; elle dépérit sous des soins artificiels. Ces représentants de la philosophie dans la vie bourgeoise la représentent d'ordinaire comme le comédien représente le roi ⁷⁴. »

C'est l'embourgeoisement de la philosophie et sa fonctionnarisation qui se trouvent à l'origine des illusions de la maîtrise. L'appareil administratif fournit à celui qui se trouve en situation de maître les moyens d'imposer une autorité qui se donne à elle-même ses propres critères, grâce au système des compositions, examens et concours, où les élèves et candidats de toute espèce sont tenus de *jurare in verba magistri*. Répétant en écho, la parole du maître, le disciple fait, devant le maître et pour sa plus haute satisfaction, la preuve

⁷³ Feuerbach, Lettre à Bolin, 1860, citée dans H. Arvon, *Ludwig Feuerbach ou la transformation du Sacré*, P.U.F., 1957, p. 5.

⁷⁴ Schopenhauer, *Ueber die Universitätsphilosophie, Parerga und Paralipomena*, Werke, Berlin, Weichert Verlag, t. IV, p. 142.

de l'existence du maître. Il ne lui serait guère possible de faire autrement, et l'on imagine assez aisément la réaction du maître devant lequel un quelconque candidat entreprendrait, par erreur, confusion ou [124] mauvaise volonté, de démontrer l'existence d'un autre maître que lui. Dans l'Université aussi, nul ne peut servir deux maîtres, et ce n'est pas par le fait du hasard que, dans les études médicales ou scientifiques, l'étudiant traite son maître de patron, évoquant ainsi une subordination quasi matérielle, une hiérarchie de fidélités et de services.

La même situation se retrouve d'ailleurs dans tous les compartiments du savoir. La maîtrise, en tant que situation à acquérir, puis à défendre, représente l'enjeu essentiel de la tactique et de la stratégie universitaires, depuis l'école primaire jusqu'au lycée ou à la Faculté. Dans le domaine philosophique, la France du XIX^e siècle possède un remarquable pendant de Hegel, Victor Cousin, d'ailleurs modestement inférieur à son symétrique allemand en ce qui concerne la spéculation pure, mais compensant, et au-delà, cette déficience, par un sens aigu de l'administration. Cousin a régné sans contestation possible sur un demi-siècle de pensée française. Pour l'abattre, il a fallu la révolution de 1848, mais si elle l'a privé de ses places officielles et prébendes multiples, elle n'a pas éteint son influence qui s'est prolongée jusqu'à nos jours, grâce à une sorte d'inertie de la vitesse acquise.

Jules Simon, élève clairvoyant de Victor Cousin, a esquissé le portrait de cet homme étonnant qui avait fait de la philosophie universitaire, le moyen de parvenir à une véritable dictature intellectuelle. Professeur, directeur de l'École Normale, président du jury d'agrégation et des jurys de doctorat, il domine aussi le Conseil supérieur de l'Instruction publique, l'Académie française et l'Académie des Sciences morales ; il sera même, quelque temps, ministre. Le maître détient le pouvoir absolu, avec tous les moyens nécessaires pour le mettre en œuvre. « L'enseignement de la philosophie, écrit Jules Simon, était sans réserve entre les mains de M. Cousin (...). M. Cousin disait que les professeurs de philosophie formaient son régiment ; mais alors c'était un régiment dont le colonel était maréchal de France ⁷⁵. » « Cassant et impérieux », dit encore Jules Simon, « il connaissait le nom et le dossier de tous ses soldats ⁷⁶. » L'homme n'était d'ailleurs pas sans va-

⁷⁵ Jules Simon, *Victor Cousin*, Hachette, 1887, p. 81.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 95.

leur ; grand travailleur, érudit respectable, il a exercé dans divers domaines une influence digne d'estime. Mais l'influence à laquelle il était le plus attaché, c'était l'action directe de [125] l'homme sur l'homme, pour laquelle il mobilisait les contraintes les plus radicales. « En un mot, écrit encore son ancien élève, c'était un maître, et quel maître ! Je trouve à présent que nous n'étions pas reconnaissants autant que nous l'aurions dû. Les petits côtés nous cachaient les grands ⁷⁷. »

Malheureusement, on peut penser que les « petits côtés », en dépit de l'indulgence tardive de Jules Simon, étaient plus grands que les grands. Le même témoin nous rapporte que son grand homme « considérait tous les professeurs de philosophie comme chargés de porter la parole en son nom ». Chaque année, il faisait un cours aux élèves de troisième année de l'École Normale « pour y remplir de son esprit les jeunes maîtres. Il leur indiquait très expressément ceux de ses livres qu'ils devaient prendre pour base de leur enseignement. Il se faisait renseigner par les inspecteurs généraux, et quand un récalcitrant ou un hésitant venait à Paris, il était reçu et traité selon ses mérites ⁷⁸. » Deux disciples du maître avaient été choisis par lui pour composer un bréviaire de sa philosophie à l'usage des classes. « Quand la révolution de Février est venue mettre un terme à la domination de Cousin, ils étaient occupés, sous sa direction, à composer un manuel de philosophie élémentaire, où il n'entrait que des passages de ses différents livres, bien coordonnés entre eux pour constituer un système régulier, complet et irréprochable. Ce manuel aurait été autorisé officiellement et imposé officieusement. La philosophie aurait eu son catéchisme. Elle avait son évêque ⁷⁹. »

Ces détails n'ont pas seulement un intérêt documentaire et rétrospectif. La personnalité singulière de Cousin met en œuvre d'une manière exemplaire la déviation la plus usuelle de la maîtrise. « Tout le secret de cette vie, résume Jules Simon, c'est que Cousin a aimé et cultivé surtout la politique de la philosophie ⁸⁰. » Le mot porte loin. Il évoque par anticipation la parole célèbre de Péguy sur la déchéance de

⁷⁷ P. 91.

⁷⁸ P. 116.

⁷⁹ P. 117.

⁸⁰ P. 178.

la mystique en politique. Beaucoup d'existences universitaires sont ainsi rongées du dedans par la tentation de l'autorité et de ses prestiges, même si toutes n'y succombent pas. Tout maître reconnu porte en lui l'ombre d'un potentat. Il est vrai que Cousin a peut-être sauvé la philosophie [126] française, menacée, au début du XIX^e siècle, par la conjuration de l'Église et de l'État. Mais il est difficilement niable que Cousin a stérilisé, pour cent ans et plus, la philosophie universitaire française, de sorte que la balance des comptes apparaît finalement déficitaire.

Cette oraison funèbre de Victor Cousin ne chagrinerait probablement personne. Elle nous dispense de faire l'oraison funèbre de bien d'autres défunts, et de vivants illustres. S'il y avait, entre les mains de Cousin, une politique de la philosophie, il y a aussi bien une politique de la géographie, de l'histoire, des études françaises ou anglaises, de la biologie ou de la médecine. Chaque département du savoir est un champ clos dont les divers maîtres en la matière se disputent le contrôle. La volonté de puissance habite aussi les savants, quels qu'ils soient. L'autorité de leur savoir n'est réelle que si elle s'impose à autrui. Rien de plus aisé que de confondre l'autorité de l'homme avec celle de la fonction qu'il exerce ; aussi bien la fonction, les places ne sont-elles que le signe et la consécration de la valeur de l'homme. Il faudrait une humilité singulière, et une grandeur d'âme, pour résister aux prestiges de son propre pouvoir. S'imposer à autrui, pour quelqu'un qui n'est pas trop sûr de soi, c'est encore la meilleure façon de s'en imposer à soi-même.

Les élèves, les étudiants, lors même qu'ils se trouvent engagés dans le jeu de ces féodalités, ne peuvent prendre une exacte conscience d'une situation qui les dépasse. Le respect naturel des hiérarchies en place assure une facile éminence au maître dont dépend votre carrière. Bergson fait, en 1904, l'éloge de Ravaisson, son ancien maître, dont il est le successeur à l'Académie des Sciences morales et politiques. Évoquant les doctrines de ce distingué continuateur du spiritualisme cousinien, Bergson s'écrie : « Nulle analyse ne donnera une idée de ces admirables pages. Vingt générations d'élèves les ont sues par cœur ⁸¹. » Thibaudet jette une ombre sur ce magnifique hommage, en

⁸¹ Bergson, *La Pensée et le Mouvant*, Œuvres, édition du Centenaire, P.U.F., 1959, p. 1468.

commentant simplement : « Mémoire non inutile, Ravaisson occupant ce poste d'influence, la présidence du jury de l'agrégation de philosophie... ⁸² » Il serait pourtant injuste et trop simple d'accuser l'ancien agrégatif Bergson de flagornerie [127] rétrospective, fût-ce avec les circonstances atténuantes de l'oraison funèbre. La nature humaine est telle que, par harmonie préétablie, le candidat normal professe en toute sincérité la plus grande estime et déférence pour les membres du jury. Et leurs œuvres maîtresses, leurs idées favorites, s'inscrivent avec une heureuse facilité dans les réserves de sa mémoire.

Bien entendu, ici encore, la philosophie n'est pas seule en cause. Comme dans les corporations médiévales, le service des maîtres est, dans tous les domaines, le cheminement imposé pour parvenir à la maîtrise. Et s'il y a quelques Rastignac qui jouent le jeu avec cynisme, la plupart des élèves subissent leur destinée avec un dosage variable de candeur et d'habileté, en attendant le jour d'imposer à leur tour leur propre discipline aux disciples à venir. Ainsi s'ouvre la possibilité d'une sorte de géographie humaine de la vie intellectuelle et universitaire, ou d'une économie politique, où l'on mettrait en lumière le réseau des systèmes d'influence et places de sûreté qui donneront le contrôle d'un espace épistémologique déterminé. Les postes-clefs seront ici les chaires en Sorbonne, l'Inspection générale, les directions de travaux, les présidences de jury de doctorat ou d'agrégation, les commissions officielles du Ministère et du Centre National de la Recherche Scientifique, les grandes revues, l'attribution des subventions, les diverses Académies... Une stratégie savante, des pactes opportuns aident à progresser peu à peu selon les voies et moyens de cette sélection artificielle qui permet de s'imposer d'abord, et ensuite de durer jusqu'à un âge très avancé.

Or ce sont généralement les médiocres qui se livrent à ce jeu avec le plus de passion et de ténacité. Les meilleurs ne seront sans doute jamais exempts de toute compromission avec le système, mais ils ont autre chose à faire et trouvent dans leur travail une occupation de prédilection. Ceux-là au contraire que rongé l'obscur pressentiment d'être des ratés trouvent dans la conscience de leur néant le principe moteur

⁸² Thibaudet, *Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours*, Stock, p. 403. J'emprunte le rapprochement à J.F. Revel, *Pourquoi des Philosophes ?* Julliard, 1957, p. 57.

de leur carrière. La stérilité, la paresse même sont des incitations majeures à la domination sur les hommes. Qui n'est pas capable d'édifier une œuvre se construit une carrière selon les voies et moyens d'un art de parvenir sagement progressif. La vie littéraire, artistique et universitaire abonde en Machiavels au petit pied, potentats ou tyrans, premiers dans leur village plutôt que seconds ou derniers à Rome, qui doivent le meilleur de leur prestige [128] et de leur puissance à une diplomatie secrète mûrement réfléchie et triomphante enfin.

Le profane s'étonnera sans doute d'apprendre ici que le haut enseignement français, la Sorbonne comme le Collège de France, se recrute sur la base d'un système électif, exactement comme l'Académie française et plus généralement l'Institut. Or on sait que ce genre d'appellations contrôlées est particulièrement recherché par ceux qui, ne pouvant compter sur eux-mêmes pour acquérir quelque notoriété, dépensent des trésors de patience et d'habileté à conquérir de haute lutte cette sorte de titres de noblesse intellectuelle. Un corps étant donné, qui se recrute par cooptation, le problème est de gagner une place en gagnant des voix. L'opération ne dépasse pas les limites humaines puisque le nombre des électeurs ne dépasse pas quelques dizaines. L'homme avisé dépensera quelques années à conquérir un par un les votes favorables, en employant les moyens appropriés à chaque personnalité considérée. Bien sûr, il y a des nuances infinies, du respect à l'admiration, et de la flatterie à la servilité ou à la flagornerie. Et le machiavélisme le plus subtil est sans doute celui qui, moyennant une judicieuse restriction mentale, demeure inconscient de ses propres procédures. Le bon candidat est celui qui sait se donner l'âme du caméléon, la prestesse du serpent, tout en gardant une candeur d'enfant.

Il n'en demeure pas moins vrai que notre enseignement supérieur se recrute sur la base d'une sociologie électorale assez surprenante, il faut l'avouer. Un mathématicien français, ayant pris ses distances et professant à Chicago, dénonçait le système, il y a quelques années, à propos de la Faculté des sciences : « Comme c'est l'ensemble d'une Faculté qui vote sur chaque nomination, toutes spécialités réunies (depuis les mathématiques jusqu'à la botanique), c'est nécessairement, en chaque cas, une majorité d'incompétents qui décide ⁸³. » À ces incompétents pris un par un, le candidat se présentera lui-même en tâchant

⁸³ André Weil, *Science française ?*, N.R.F., janvier 1955, p. 104.

de faire bonne impression : « En France, on n'offre pas une chaire à un savant, si distingué soit-il ; il faut qu'il fasse acte de candidature ; il faut le plus souvent qu'il fasse ses visites de candidature, formalité destinée principalement à permettre à ceux dont il postule les suffrages de juger de la souplesse de son échine ⁸⁴. » Et notre mathématicien [129] ajoute : « en Angleterre, une visite de candidature serait suffisante pour disqualifier aussitôt un candidat... ⁸⁵ »

Visiblement ulcéré, notre auteur se demande comment on pourrait empêcher de jouer cette « loi de la cooptation des médiocres ». Mais il ne se fait guère d'illusions : « Il y faudrait un acte d'autorité ; et elle se heurterait à la plus violente résistance de la part de la majorité des universitaires français, de l'Institut, du Collège de France, de corps constitués et de personnalités dont il est d'usage de ne parler en public que sur un ton de profond respect. Peut-être après tout n'y faudrait-il qu'encre un peu plus de courage que pour s'attaquer aux intérêts des viticulteurs ou au privilège des bouilleurs de cru ⁸⁶. » À vrai dire, la situation paraît plus désespérée encore, car la cause des bouilleurs de cru est celle de l'alcoolisme, et il y a tout de même des gens assez courageux pour dénoncer l'alcoolisme. Tandis que l'Enseignement Supérieur représente la Culture, et l'audacieux qui le mettrait en question se verrait aussitôt reprocher, par les gens en place, de menacer cette Culture dont ils sont les représentants titulaires, élus et électeurs.

Par ailleurs, on peut évidemment soutenir que le professeur de zoologie comparée n'est guère qualifié pour choisir un professeur de physique nucléaire, ou que le spécialiste d'histoire du moyen âge n'a aucune autorité pour désigner un professeur de japonais ou d'arabe. Ce mode de recrutement autorise le jeu des trafics d'influence, des copinages et des prestations de services, à charge de revanche. La politique, la religion ou l'irréligion fournissent des motivations qui s'imposent en bien des cas ; dans l'Université comme dans la société en général, le Rouge et le Noir demeurent des voies d'accès privilégiées et des moyens de parvenir. Mais la situation ne serait pas meilleure si l'élection était réservée aux seuls compétents, et si le nouveau venu était choisi par ses pairs.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 103.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 107.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 105.

C'est pourquoi, si déplorable que soit cette constatation, il faut bien admettre que le mérite seul, et la valeur personnelle, ne sont pas de suffisants moyens de parvenir. Un maître respecté et honoré a dû, pour faire carrière, trahir au moins une fois. Lucien Febvre cite une lettre de l'historien Gaston Roupnel, où celui-ci confesse sa désillusion à propos de l'honnête et génial Michelet : « Je l'ai tellement aimé ! J'y ai tant cru !... Mais mon terrible ami Mathiez [130] m'ayant montré une lettre écrite par Michelet vers 1827 ou 1828 (?), lettre d'une platitude d'arriviste sans vergogne, mon idole s'est écroulée ⁸⁷. »

Tout homme arrivé est un parvenu. Or les gens en place ne sont évidemment pas d'humeur à faciliter la progression d'hommes qui pourraient être pour eux des rivaux dangereux, susceptibles d'éclipser leur propre et légitime gloire. On favorisera donc une médiocrité reconnue, dont on n'a rien à redouter et qui au contraire mettra en relief, par sa nullité, la valeur des collègues. Le mérite, l'autorité personnelle interviennent ainsi comme des empêchements et des motifs d'élimination. Que se passerait-il si Sartre était candidat à la Sorbonne ou au Collège de France ? On verrait aussitôt se conjuguer contre lui toutes les bonnes raisons et toutes les bonnes volontés, pour lui barrer la route. La Sorbonne, jadis, ne voulut pas de Bergson ; Merleau-Ponty dut s'obstiner quelque peu pour en forcer la porte, et son élection au Collège de France se heurta à de très fortes oppositions, dont on s'étonne même qu'elles n'aient pas prévalu. Inversement, il était bien naturel que le sociologue et rigoureux moraliste Durkheim trouve à son genre toutes les qualités nécessaires pour continuer son œuvre et prendre sa succession avec l'appui amical de ses collègues. Le cas n'est pas unique, loin de là ; le principe électif tend parfois à se confondre avec le principe héréditaire en ligne directe ou indirecte. Tous les pères de famille, soucieux de leur progéniture, comprendront.

La défense des positions acquises contre les nouveaux venus éventuels n'est qu'un aspect de la polémologie universitaire. Celle-ci se

⁸⁷ Gaston Roupnel, lettre à F. Braudel (vers 1944), citée dans Lucien Febvre, *Combats pour l'Histoire*, A. Colin, 1953, p. 390 ; cf. *ibid.*, p. 376, ces lignes de Febvre à propos du géographe Jules Sion : « ayant trouvé dans un pays de lumière, à Montpellier, une chaire de géographie qui lui plut, il ne fit jamais la plus petite démarche pour l'échanger contre une chaire parisienne ; mais nul, on s'en doute bien, ne fit de démarches à sa place ; ne demandons à personne des vertus surhumaines. »

complète par une stratégie dirigée contre le confrère en place. Chacun connaît, dans les domaines les plus divers, ces luttes inexpiables entre confrères ennemis qui se disputent le contrôle de telle ou de telle sphère d'influence. Les rivalités personnelles se camouflent naturellement en oppositions doctrinales et la concurrence des volontés de puissance affrontées aboutit d'ordinaire à la survivance du plus apte. Au temps de la scolastique [131] médiévale, les maîtres antagonistes s'anathématisaient mutuellement sous prétexte d'orthodoxie théologique. Mais la situation n'était sans doute pas différente de celle que révéla en Russie soviétique la mémorable affaire Lyssenko. Le débat portait en apparence sur la théorie biologique dans ses rapports avec l'orthodoxie marxiste ; en fait, c'était un règlement de comptes entre maîtres ennemis, tous les moyens étant utilisés pour disqualifier l'adversaire. Lyssenko obtint l'élimination de ses concurrents par l'entrée en jeu des hautes instances du Parti, exactement comme tel grand docteur médiéval put triompher en mobilisant la hiérarchie et les tribunaux ecclésiastiques.

Il est vrai que si Lyssenko n'hésita pas à recourir au bras séculier du pouvoir stalinien pour imposer sa suprématie à la biologie soviétique, le calcul était à courte vue. La tyrannie, dans l'ordre du savoir, ne prévaut qu'un moment, et le jugement dernier de l'histoire est rarement favorable à l'usurpateur. Pour l'honneur de l'esprit humain, il est juste de remarquer ici que certains savants de très haute envergure ne manifestèrent nullement le sens de la propriété et l'exclusivisme qui signalent fâcheusement un Lyssenko.

Darwin porta pendant vingt ans l'idée maîtresse de *L'Origine des Espèces* avant de se décider à publier, en 1859, le livre qui devait l'immortaliser. À de nombreuses reprises, le savant anglais confia ses idées à des amis qui le pressaient de hâter la rédaction d'un ouvrage plusieurs fois entrepris. Sur ces entrefaites, en 1858, Darwin reçut de son ami Alfred Russell Wallace, voyageur, naturaliste et géographe, qui séjournait en Malaisie, une étude : *Sur la tendance des variétés à s'écarter indéfiniment du type original*. Tout de suite, Darwin reconnaît dans l'essai de Wallace, conçues indépendamment de lui, les idées mêmes auxquelles il songe depuis si longtemps.

Aussitôt Darwin presse Charles Lyell, l'illustre géologue, son ami et confident, de s'occuper de la publication du texte de Wallace, qui est présenté par Lyell et Hooker à la *Linnean Society*, et paraît dans

les comptes-rendus de la Société. Lyell et Hooker ajoutent néanmoins une préface, insistant sur le fait que Darwin a pris l'initiative de cette diffusion : « Nous avons vivement approuvé cette démarche disent-ils, à condition que M. Darwin ne refuse pas au public, comme il était enclin à le faire, en faveur de M. Wallace, le mémoire qu'il avait lui-même écrit sur le même sujet. Ce mémoire, l'un de nous l'avait parcouru en 1844, et nous [132] avons eu tous les deux la confiance de son contenu depuis de nombreuses années. Nous avons représenté cela à M. Darwin et il nous a permis de faire de son mémoire tel usage qui nous paraîtrait convenable... ⁸⁸ »

C'est dans ces conditions que fut publié le premier texte de Darwin relatif à la théorie de l'évolution. La postérité, qui, par besoin de simplification, fait honneur à Darwin d'avoir été le père de la théorie évolutionniste, a peut-être été injuste pour Wallace ; mais Darwin n'a rien fait pour usurper la gloire d'autrui, et le cas est assez rare, même lorsqu'il s'agit d'un authentique génie, pour mériter d'être relevé. Il arrive ainsi que la recherche de la vérité ne soit pas seulement, ne soit pas aussi, une lutte pour la suprématie ou les avantages personnels. Le philosophe Husserl, dont l'œuvre demeura en majeure partie inédite de son vivant, apprit un jour qu'un lot de ses manuscrits avait brûlé dans un incendie. Et comme ses familiers déploraient cette perte irréparable : « Ne vous tourmentez pas, dit Husserl, il s'agit de la vérité, et la vérité finira toujours par se savoir. »

Darwin et Husserl travaillent pour la vérité, non pas pour Charles Darwin ou Edmond Husserl. Ils se refusent à lutter pour la primauté, pour une fausse gloire qui les laisse indifférents. On comprend fort bien du même coup, pourquoi, dans les luttes pour la primauté, ce n'est pas le meilleur qui nécessairement l'emporte, mais le plus rusé et le plus tenace ; il arrive que le maître officiel de telle ou telle discipline confond l'intérêt de la science ou de l'art, dans le domaine de son ressort, avec son intérêt bien entendu. Telle est la raison pour laquelle les diverses Académies, créées pour encourager le développement des beaux-arts ou des sciences, fonctionnent plutôt comme des conservatoires des situations acquises, et s'opposent régulièrement à toute nou-

⁸⁸ *Life and Letters of Charles Darwin*, London, 1887, t. II p. 115 ; cf. T. K. Penniman, *A hundred years of anthropology*, London, Duckworth, 2nd édition, 1952, pp. 103-104.

veauté qui remettrait en question la hiérarchie établie. Celui qui occupe une position de contrôleur ou d'arbitre ne connaît guère d'autre étalon de valeur que sa propre personnalité. Comme le dit Schopenhauer, « nul ne peut voir par dessus soi (...). On ne peut voir en autrui plus que ce qu'on est soi-même, car chacun ne peut saisir et comprendre un autre que dans la mesure de sa propre intelligence. Si celle-ci est de la plus basse espèce, tous les [133] dons intellectuels les plus élevés ne l'impressionneront nullement ⁸⁹... »

Ainsi s'explique le fait que tel italianisant parvenu au premier poste de sa spécialité, ait pu entraver pendant vingt ou trente ans le développement des études italiennes en France, au dire de juges avertis. De même, tel philologue illustre a pu imposer sa loi, décade après décade, grâce à une singulière longévité, à l'ensemble de la corporation. Les exemples ici seraient innombrables. En particulier, lorsqu'il s'agit de domaines techniques où ne s'emploie qu'un personnel restreint, le chinois, en France, ou le berbère, l'autorité administrative doit bien faire confiance au maître qui a su s'imposer. Ses jugements seront sans appel ; il sera le dictateur dans son ordre d'études.

Bien entendu, ces dictatures sont fragiles. La souveraineté disparaît dès que le Maître, par la retraite ou par la mort, perd le contrôle du marché intellectuel. L'illustre indianiste et philologue Max Millier, qui, de nationalité allemande, fit une brillante carrière à l'Université d'Oxford, analyse, dans son *Autobiographie*, la grandeur et la décadence de l'influence hégélienne en Allemagne. Max Müller commence ses études à l'Université de Leipzig en 1841, dix ans après la mort de Hegel, au moment où brusquement retombe le « fièvre hégélienne » : « Le résultat, écrit-il, était inévitable. Une fois l'arc tendu à l'extrême, une réaction devait suivre, et, dans le cas de l'hégélianisme, un total effondrement. Même à Berlin, la popularité de l'hégélianisme cessa tout d'un coup et, après quelque temps, aucun savant digne de ce nom, n'accepta plus d'être appelé hégélien. Ces effondrements soudains, en Allemagne, sont très instructifs. Aussi longtemps qu'un professeur allemand est à la tête des affaires, et peut faire quelque chose pour ses élèves, ceux-ci l'exaltent bruyamment en public et en privé. Ils ne se contentent pas de le célébrer, mais ils contribuent à diminuer tous

⁸⁹ Schopenhauer, *Aphorismes sur la Sagesse dans la Vie, Parerga et Paralipomena*, trad. Cantacuzène, 10^e éd., Alcan, 1914, p. 220.

ceux qui s'écartent de lui. Ainsi en était-il de Hegel, ainsi, plus tard, de Bopp et de Curtius, et d'autres professeurs, surtout s'ils avaient l'oreille du Ministère de l'Éducation. Mais, bientôt après leur mort, et particulièrement lorsque s'affirmait l'influence d'une nouvelle étoile, le changement de ton était très soudain et très surprenant... ⁹⁰. »

[134]

Cette page de Max Müller atteste clairement qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil universitaire. Il suffit de modifier les noms propres pour passer de la réalité berlinoise à la réalité parisienne. Il est d'ailleurs impossible de porter, en ce domaine, des jugements absolus. Tout maître est un tyran en puissance, car il a la puissance d'être un tyran. Et la compétence, la valeur personnelle ne comportent ni de degré zéro ni de plénitude. Le meilleur peut avoir des côtés médiocres, et le médiocre des aspects valables. Qui d'ailleurs peut juger le juge ? Ni lui-même, ni les autres, car le consentement universel n'est jamais réalisé en la matière. On ne peut savoir où commence l'abus de confiance et l'excès de respect. Il ne peut donc y avoir que des jugements avant-derniers, établis d'une manière tâtonnante et précaire. Le succès, la réputation, l'influence s'établissent d'ordinaire sur des malentendus, mais personne ne peut dire avec précision quand et comment cesserait le malentendu.

Dès lors la sociologie de la maîtrise comporte de toute nécessité une large part d'ironie. On observera que le maître authentique, dont la clairvoyance unanimement reconnue a fait progresser sa spécialité, devient lui-même un obstacle à tout progrès ultérieur. Les élèves qui dépendent de son autorité ne sauraient la remettre en question. Ils admirent le maître, et, consciemment ou non, ils servent le patron dont dépend leur carrière. Marc Bloch, savant du premier rang, rénovateur des études médiévales, pendant longtemps n'a pas trouvé de critique en France ; mais on le critiquait en Belgique, de l'autre côté de la frontière politique et administrative. Inversement, le grand historien belge Henri Pirenne, prophète en son pays, ne rencontrait de contradicteurs qu'en France... Ni Pirenne ni Marc Bloch, grands esprits l'un et l'autre, ni leurs disciples respectifs ne sauraient être pour autant accusés de malhonnêteté. La ligne de démarcation est ici impossible à repérer

⁹⁰ *My Autobiography, a Fragment*, by the Right Honourable Friedrich Max Müller, London, Longmans Green, 1901, p. 128.

entre la bonne foi et la moins bonne, entre l'admiration authentique et l'autosuggestion.

Tout jugement sur le maître demeure un jugement avant-dernier soumis à révision d'âge en âge. Une série de transitions insensibles mène du maître véritable au charlatan et à l'imposteur ; et le maître clairvoyant a lui-même conscience de cette possibilité d'imposture installée au-dedans de lui. C'est pourquoi il ne sera jamais lassé de recueillir les témoignages de reconnaissance de sa propre valeur, comme [135] autant de préservatifs contre la menace du doute. Au besoin, il organisera lui-même sa propagande et célébrera son génie, puisqu'aussi bien on n'est jamais mieux servi que par soi-même. Il subsiste du grand naturaliste suédois Linné une sorte de psaume à sa propre louange, où l'on lit des versets de ce genre : « Dieu lui-même l'a conduit de sa main toute-puissante. Dieu l'a laissé pousser d'une racine enfoncée dans les chaumes, l'a transplanté magnifiquement en une région lointaine, l'a laissé s'élever en un arbre considérable. Dieu lui a inspiré un goût si brûlant de la science que celle-ci lui est devenue ce qu'il y a de plus agréable. Dieu a voulu que tous les moyens souhaitables aient existé de son temps afin qu'il pût progresser (...). Dieu lui a donné la plus grande connaissance de l'histoire naturelle, plus grande que celle acquise par tout autre. Le Seigneur a été avec lui partout où il a marché et a exterminé tous ses ennemis devant lui, et a rendu son nom grand comme le nom des grands de la terre. Personne avant lui n'a exercé sa profession avec plus de zèle et n'a eu plus d'auditeurs (...). Personne avant lui n'a réformé toute une science et fait époque (...). Personne avant lui n'est devenu plus célèbre dans le monde entier ⁹¹. »

Ces étonnantes litanies d'un très grand nom de la science sont évidemment l'attestation d'un esprit inquiet, qui doute de lui-même, se tourmente pour la moindre critique et se demande sans cesse s'il n'a pas raté sa vie. On observera d'ailleurs que le grand rival français de Linné, Buffon, gentilhomme naturaliste et seigneur de village, est lui-même imbu de sa propre gloire, qui lui permet de traiter d'égal à égal avec les souverains d'Europe. M. de Buffon, lorsqu'il revient sur ses

⁹¹ *Notes manuscrites de Carl Linnaeus sur lui-même*, publiées par Afzelius (1823), dans : Knut Hagberg, *Karl Linné*, tr. Hamman et Metzger, Je sers, 1944, pp. 172-173.

terres, fait tirer le canon en son honneur... Bien sûr, les mérites du génie peuvent jouer ici le rôle de circonstances atténuantes. Les grands côtés de Linné, de Buffon masquent les petits, s'ils ne les excusent pas.

Mais il arrive aussi que les petits côtés aillent sans les grands. Et tel s'honore lui-même comme un génie, que les contemporains ni la postérité n'ont reconnu. Richard Wagner a conservé les propos que lui tint Spontini, dont les prétentions défrayèrent souvent la chronique musicale dans la première moitié du XIX^e siècle : « Quand j'ai entendu [136] votre *Rienzi*, déclare-t-il à son jeune confrère allemand, j'ai dit : « c'est un homme de génie, mais il a déjà plus fait qu'il ne peut faire... » Après Gluck, c'est moi qui ai fait la grande révolution avec la *Vestale*. Dans *Cortez*, j'ai fait un pas en avant, puis trois dans *Olympia*, et cent dans *Agnès de Hohenstaufen*, où j'ai imaginé un emploi de l'orchestre remplaçant parfaitement l'orgue. Comment voulez-vous que quiconque puisse inventer quelque chose de nouveau, moi, Spontini, déclarant ne pouvoir surpasser en aucune façon mes œuvres précédentes ; d'autre part étant avisé que depuis la *Vestale*, il n'a pas été écrit une note qui ne fût volée à mes partitions ? Dans la *Vestale*, j'ai composé un sujet romain ; dans *Cortez* un sujet espagnol-mexicain ; dans *Olympia* un sujet gréco-macédonien ; enfin dans *Agnès de Hohenstaufen* un sujet allemand : tout le reste ne vaut rien... ⁹². »

Spontini n'a pas achevé l'histoire de la musique pas plus que Hegel n'a arrêté l'histoire de la philosophie. Et la suffisance de Spontini accuse encore son insuffisance. La vanité sans la maîtrise est ridicule ; mais il y a une vanité dans la maîtrise même qui inquiète, et qui choque. Jean-Louis Barrault rapporte des paroles terribles que, « d'un œil malin », lui disait le poète Paul Claudel : « Ma vie aura eu un destin très drôle : j'aurai mené de front quatre affaires : une carrière diplomatique, une carrière d'homme d'affaires, une carrière religieuse et, à présent, une carrière d'auteur dramatique ⁹³. » L'homme qui parle ainsi en parvenu de la politique, de la finance, de la religion et de la littérature, discrédite pêle-mêle les valeurs qui semblent avoir été pour lui

⁹² Wagner, *Ma Vie*, t. II, p. 101, cité dans : Guy de Pourtalès, *Wagner*, N.R.F., 1951, pp. 139-140.

⁹³ Cité par J.-L. Barrault dans une étude sur la création du *Soulier de Satin*, Figaro Littéraire, 19 septembre 1953.

des moyens plutôt que des fins. Et pourtant Claudel dit peut-être tout haut ce que beaucoup d'autres héros de réussites analogues, pensent tout bas. Le mot célèbre s'applique à eux : ils sont arrivés, mais dans quel état...

Chaque maître est peut-être la caricature d'un maître, dès que l'on y regarde d'un peu près. Ou alors, il faudrait admettre que la maîtrise demeure une grâce fugitive, jamais acquise une fois pour toutes, un moment de grandeur et de pureté, bientôt remis en question par l'usure intime des forces dégradantes qui menacent l'humanité [137]

de l'homme. L'académicien, le dignitaire qui se fait appeler « Maître » n'a peut-être jamais été un maître autrement que par protocole et convention. Peut-être aussi en fut-il un, en certains moments climatériques de son existence. Mais désormais, pris au piège de sa propre supériorité, il se prend pour l'auteur de ses œuvres, à la manière dont le nouveau riche est fier de son argent, fossile sans vie d'une dignité perdue. « Que de fois, écrit Mauriac, observant dans le monde quelque vieil enchanteur loquace et subtil, il m'attendrissait comme une ruche en apparence abandonnée par l'essaim, comme un colombier vide d'où les beaux vers s'étaient envolés deux par deux ; et leurs couples ne se nichaient plus que dans le cœur et la mémoire des hommes... ⁹⁴. »

La maîtrise serait un heureux équilibre entre l'être et le paraître, entre l'estimation de soi par soi et la reconnaissance par autrui. « On doit être quelque chose, si on veut le paraître », aurait dit Beethoven à Goethe. Mais qui sera ici un arbitre indiscutable ? L'autorité d'un maître, sa réputation, sont valeurs fiduciaires, sans cesse soumises à révision et d'ailleurs jamais unanimement acceptées. Pendant l'été 1812, Goethe et Beethoven se promènent dans les allées de Teplitz. « À ce moment, raconte Romain Rolland, apparaissent sur la route, venant à leur rencontre, l'impératrice, les ducs, toute la cour. Beethoven dit à Goethe : — « Restez à mon bras ! Ils doivent nous faire place. Nous, non. » Goethe n'est point de cet avis (...) ; il se dégage du bras de Beethoven, et se range de côté, le chapeau à la main. Beethoven, les bras ballants, fonce droit sur les princes et passe au milieu, comme un bo-

⁹⁴ François Mauriac, *Journal*, t. II, Grasset, 1937, p. 175.

lide. Il a seulement touché le bord de son chapeau. Eux s'écartent poliment et ils le saluent tous avec amitié... ⁹⁵. »

Cette scène célèbre nous émeut bien plus qu'elle ne nous choque. Assurément, Beethoven est quelque chose, ou plutôt quelqu'un, et nous sympathisons avec son désir désespéré d'affirmer sa propre valeur. Sur le bord du chemin, Goethe, le chapeau à la main, fait un peu figure de domestique de grande maison. Lui aussi, pourtant, fut à sa manière conscient de sa propre grandeur. Et l'on est parfois agacé de sentir, à travers les propos rapportés par Eckermann ou par tel ou tel annaliste à sa dévotion, le [138] souci perpétuel de travailler à sa propre statue, de poser à l'Olympien dont chaque parole est une sentence définitive.

Ni Goethe ni Beethoven ne peuvent être accusés de mégalomanie. Après tout, il n'y a eu qu'un Beethoven et un Goethe, dont l'humanité conserve le nom. Tandis qu'il y a eu bien des impératrices, et bien plus encore d'archiducs, dont le nom s'est perdu, et qui ne sont que des titres, des privilèges et des dignités passagères. Mais en s'affirmant chacun à sa manière, Goethe et Beethoven trahissent le mal de la maîtrise, l'inquiétude de l'homme toujours menacé par le doute et qui proclamerait moins haut sa certitude s'il en était tout à fait assuré. On comprend dès lors l'insupportable prétention de tant de grands hommes au petit pied, dont la vanité n'est qu'un effort désespéré pour compenser une conscience secrète de leur essentielle médiocrité.

La vertu de maîtrise est une vertu difficile. L'homme vraiment supérieur n'aurait pas besoin de professer la supériorité. Mais peut-être, à ce niveau, ne trouverait-on pas un juste, pas un seul. Il est significatif de constater, à cet égard, à quel point les maîtres se détestent entre eux, comme si la maîtrise d'autrui pouvait être une menace pour celle qu'on s'attribue. Une comparaison est un partage ; elle relativise celui qui se veut incomparable. Tout au plus le maître jaloux de sa suprématie peut-il accepter le classement établi par un célèbre mot d'esprit entre des pianistes contemporains : « Thalberg est le premier, mais Liszt est le seul. » De là tant de jalousies confraternelles, qui aboutissent parfois à des haines inexpiables. Buffon, intendant du Jardin du Roi, faisait inscrire au verso de la planchette-étiquette les noms de la nomenclature de Linné. Celui-ci baptisait *Bufonia* une plante particu-

⁹⁵ Romain Rolland, *Goethe et Beethoven*, édition du Sablier, 1930, p. 91.

lièrement disgracieuse ⁹⁶. « Ils vécurent ennemis, écrit Vicq d'Azyr, parce que chacun d'eux regarda l'autre comme pouvant porter quelque atteinte à sa gloire ⁹⁷. »

Rien n'empêchait pourtant la reconnaissance des hommes de rendre un juste hommage à deux naturalistes de génie, même contemporains... Le fait que chacun d'eux ait pris ombrage de son confrère, en qui il voyait un rival, ne les [139] grandit ni l'un ni l'autre. Si déplaisant qu'il soit, le cas est pourtant très fréquent. En 1912, Alfred Adler se sépare de son maître Freud, en lui disant : « Pourquoi dois-je travailler dans votre ombre ? » Et lorsque meurt Adler, en Ecosse où il avait été invité à faire des cours, en 1937, Freud, au dire de son biographe Ernest Jones, laisse échapper cette oraison funèbre assez atroce : « Pour un garçon juif d'un faubourg viennois, une mort à Aberdeen est, en elle-même, la preuve d'une carrière extraordinaire... Le monde l'a richement récompensé d'avoir contredit la psychanalyse... ⁹⁸. »

Ces attitudes déplorables sont fréquentes dans tous les domaines de la connaissance, de l'art ou de la renommée, quelle qu'en soit la forme. Chaque célébrité dans un domaine souhaite la mort de l'autre, et des rivalités de cet ordre, contribuant à durcir les positions doctrinales ou à accuser les antagonismes, ont sans doute joué un rôle beaucoup plus important qu'il ne semble dans l'évolution des différentes disciplines. Socrate lui-même, s'il a violemment attaqué les Sophistes, et s'il a réussi à les déshonorer à jamais dans l'esprit d'une opinion non avertie, c'est sans doute parce qu'il était l'un d'entre eux. Le maître se veut unique, et ne se reconnaît que par exception des semblables ou des égaux. Tout au plus admet-il qu'il y a eu d'autres maîtres avant lui. Mais ils sont morts, et leur enseignement est maintenant dépassé. Descartes méprise ses contemporains philosophes, et Galilée lui-même ; il se connaît seul de son espèce, tout comme Alain ne se découvrait pas d'interlocuteur valable dans la corporation des philosophes contemporains.

⁹⁶ Cf. Jean Rostand, *Esquisse d'une histoire de la biologie*, N.R.F., 1945, p. 51.

⁹⁷ Vicq d'Azyr, Discours de réception à l'Académie française, *Œuvres complètes de Buffon*, éd. Verdière et Ladrangé, 1824, t. I, p. LXXXI.

⁹⁸ Textes cités dans Alfred Stern, La Psychologie individuelle d'Adler et la philosophie, *Revue Philosophique*, 1960, pp. 313-314.

Tout se passe comme si, aux yeux de la plupart des maîtres, authentiques ou supposés, le domaine de leur spécialité constituait une principauté dont ils se considèrent comme le plus haut dignitaire. L'honnête et laborieux Cézanne, qui passe sa vie à chercher non le succès, qu'il n'obtient d'ailleurs pas, mais le chef-d'œuvre, auquel il ne parvint pas davantage, du moins à ses propres yeux, laisse échapper dans une lettre, huit jours avant de mourir à la peine, ce cri du cœur : « Tous mes compatriotes sont des culs à côté de moi... ⁹⁹. » Cette formule énergique dans [140] sa grossièreté trahit l'intime conviction de ceux qui se posent en maîtres à l'égard de leurs contemporains. Le danger est alors que l'intéressé n'use de tous les moyens à sa disposition pour traduire dans les faits l'opinion flatteuse qu'il a de lui-même. Cézanne, isolé et méconnu, ne peut faire de mal à personne. Il est des personnages beaucoup plus redoutables qui savent mettre en œuvre une technologie, une politique et une sociologie de la maîtrise, afin de faire que nul ne puisse porter ombrage à leur juste souveraineté. Or si le concurrent direct, l'ennemi numéro un, c'est l'autre maître, il est un ennemi en puissance contre lequel celui qui détient la suprématie doit exercer sa vigilance : c'est le disciple en passe de devenir maître à son tour. La vie artistique ou universitaire fournirait de nombreux exemples de cet autre aspect de la pathologie de la maîtrise. Autant le maître aime et protège le disciple à ses débuts, lorsqu'il en reçoit un juste tribut d'admiration, autant il manifeste de la réserve, puis de l'hostilité, lorsque l'élève paraît susceptible de s'affirmer d'une manière indépendante. Freud poursuit d'une haine vigilante Adler et Jung, ses élèves en rupture de fidélité, tant il craint que leur renommée n'éclipse la sienne. Et pourtant Freud est un maître incontestable, dont la gloire est bien établie. Ceux dont la souveraineté est moins solide ont obscurément conscience de ne pouvoir compter que sur eux-mêmes pour la défendre. « C'est moi qui l'ai fait ; il me doit tout », songent-ils, lorsque s'affirme la réputation de tel ou tel de leurs disciples. Comme la vedette de théâtre ou de cinéma qui, vieillissante, ne peut accepter de renoncer, de s'effacer, ou comme les parents qui ne veulent pas laisser leurs enfants vivre à leur guise, ils s'indignent, et considèrent que ce qui est donné aux autres leur est volé. Certaines revues spécialisées

⁹⁹ Lettre à son fils, 15 octobre 1906 (Cézanne est mort le 22 octobre), dans Paul Cézanne, *Correspondance*, publiée par John Rewald, Grasset, 1937, p. 298.

dans telle ou telle discipline semblent ainsi destinées à perpétuer la gloire d'un patron auquel chaque article consacre un juste tribut d'hommages. Mais pour peu que les jeunes collaborateurs hésitent à persévérer dans la servilité pure et simple, pour peu qu'ils fassent preuve de quelque indépendance critique, leurs études sont éliminées et leur nom disparaît du sommaire. Le même nettoyage par le vide peut, bien entendu, s'exercer par d'autres moyens tactiques et administratifs, propres à empêcher ou à retarder la carrière d'un rival possible. Il sera poursuivi pour les mérites qu'on redoute en lui ; mais bien entendu sous le prétexte d'une totale absence de mérite.

[141]

On pourrait évidemment soutenir que la pathologie de la maîtrise, dont nous venons de relever divers symptômes, est propre à ceux qui se croient des maîtres, mais ne le sont qu'à leurs propres yeux. Toutes ces conduites aberrantes seraient des essais pour compenser une infériorité intimement ressentie. Le maître authentique, lui, serait caractérisé par la sécurité dans la certitude. Parce qu'il serait vraiment un maître, il n'aurait pas besoin de se poser en maître, et les mesquineries, les bassesses ne l'affecteraient pas. Malheureusement, les exemples mêmes que nous avons allégués font assez voir qu'il n'y a aucune ligne de démarcation précise entre ceux qui simulent la maîtrise et ceux qui la possèdent. Souvent le maître incontestable est aussi un simulateur, qui organise de son mieux sa réputation sans reculer devant les moyens les plus médiocres pour parvenir à ses fins. Il se pourrait que tout maître soit aussi l'ombre d'un maître, et un raté en puissance.

Il faut en prendre son parti. Aussi bien n'appartient-il à personne de se prononcer en dernier ressort sur le secret des consciences. Les ombres mêmes ne parviennent pas à masquer tout à fait la lumière, là où il y a de la lumière. L'admiration, le respect pour le maître, lorsqu'on a la chance d'en avoir rencontré un, se teintent d'une légère mélancolie à partir du moment où l'on sait que la plus haute maîtrise ne peut être acquise qu'au bénéfice du doute.

[142]

**POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.**

Chapitre 7

LA CONDITION DE DISCIPLE

[Retour à la table des matières](#)

Il n'appartient pas au disciple de remettre en question la maîtrise du maître. Le disciple qui découvre la pathologie du maître, et qui s'en inquiète, a déjà cessé d'être un disciple. Il a commencé de prendre ses distances. La condition de disciple comporte ce bonheur singulier de croire à l'existence du maître. Sur les bancs de l'école primaire, l'enfant connaît l'heureuse sécurité d'une vie dans le confort d'un espace préservé. L'autorité du maître met en place le bien et le mal, juge du vrai et du faux. Toute sa vie l'homme regrettera cette situation nette, où il savait de source sûre qu'il y a une place pour chaque chose et pour chaque valeur. Dans la vie conjugale ou militaire, dans la vie économique ou politique, bien souvent, obscurément, l'adulte cherche à retrouver cette situation privilégiée où il se trouvait déchargé du souci de définir lui-même les certitudes essentielles de son existence. L'existence intellectuelle et spirituelle de la majeure partie de l'humanité s'organise le plus souvent selon les principes d'une économie féodale, où chaque homme trouve sa place dans un système de relations

de dépendance. Chacun reçoit les mots d'ordre de ceux qu'il estime placés plus haut que lui dans la hiérarchie de l'autorité fondamentale.

Ainsi se trouve relativisée la notion de maîtrise. Pour un individu donné, le maître est celui dont il reçoit une assurance de vérité. Mais cette assurance reçue, il peut à son tour en faire bénéficier d'autres, aux yeux desquels il jouera lui-même le rôle du maître. Le disciple apparaît dès lors [143] comme celui qui vit sous le couvert du maître ; le maître est plus *exposé* que le disciple, mais il peut lui-même n'accéder à la vérité que par personne interposée. Le maître de plein exercice serait celui que personne ne couvre et qui ne doit qu'à lui-même les certitudes dont il vit. Un tel maître n'existe d'ailleurs pas, car personne ne saurait se considérer comme une origine radicale. L'homme a toujours précédé l'homme, dans la chaîne des générations. D'autres ont pris la parole avant que je ne la prenne à mon tour, et si je dénonce l'autorité des vivants, mon humanité pourtant est tributaire d'autres humains qui vinrent avant moi et dont les initiatives demeurent comme le patrimoine à jamais de la culture humaine.

Autrement dit, la maîtrise désigne le mouvement ascendant de l'autorité spirituelle. Le disciple au contraire se reconnaît en position de subordination, en sorte que l'on se trouve ici en présence de deux vecteurs opposés, de deux lignes de plus grande pente entre lesquelles se répartit le mouvement même de la connaissance. Ou plutôt, s'il est vrai que chacun est plus ou moins maître et plus ou moins disciple, on appellera maître celui qui donne plus qu'il ne reçoit, et disciple celui qui reçoit plus qu'il ne donne. Le maître est un point d'arrêt dans la chaîne des témoignages humains ; à son niveau les significations marquent un temps ; elles hésitent et se transforment ; elles se chargent d'une valeur neuve de vérité. Le disciple transmet l'enseignement du maître tel qu'il l'a reçu, il n'y ajoute rien, ou peu. Et parce qu'il n'ajoute rien, nécessairement il retranche. Dans la bouche du maître, la vérité a saveur d'invention, elle s'épanouit. Répétée par le disciple, cette même vérité n'est plus que vérité retombante et flétrie, parce qu'elle n'est plus en élan.

Ainsi le confort du disciple, tout heureux de s'établir au niveau d'une vérité préfabriquée, apparaît très vite illusoire. Héritier d'une situation toute faite, il ne possède pas ce qu'il croit posséder. La vérité authentique n'est en son essence que l'exigence et le souci de la vérité ; mais l'exigence de la question s'est perdue dans la satisfaction de

la réponse. Non sans malice, un élève d'Alain esquisse un « propos » sur le disciple : « Le disciple (...) est un animal qui vit en troupe. Il peut, il doit le faire, puisqu'il ne pense jamais par lui-même, puisque l'idée même de penser par soi lui est étrangère et ennemie. Penser, c'est former des idées à partir de sa propre nature (...). Pour le disciple, au contraire, penser, c'est [144] faire joujou avec les pensées d'un autre. Le disciple traite les pensées comme si elles étaient de ces petits bouts de bois plus ou moins subtilement taillés que dans les jeux de société on assemble, désassemble, réassemble et manipule de toutes manières ; comme s'il se trouvait des pensées toutes faites, comme si elles étaient des objets, comme si elles existaient. Et certes le disciple est toujours scrupuleux et fidèle ; mais d'une étrange fidélité. De l'effort et de l'exemple, il ne retient que les résultats, qui sont peut-être ce qui compte le moins... ¹⁰⁰. »

Réciter la leçon de Hegel, c'est trahir Hegel, parce que Hegel ne récitait pas une leçon. Il ne suffit pas, pour être aussi grand homme d'État que de Gaulle, de parler comme de Gaulle, car de Gaulle ne parle comme personne. Lorsque Debré s'ingénie à répéter les formules de de Gaulle, il ne dit jamais que du Debré, et cela ne va pas bien loin. Toute vérité authentique n'est jamais vérité du discours seulement, mais ensemble vérité et expression de l'homme qui parle. Il est des élèves de Lucien Febvre, maître historien, qui croient sans doute affirmer leur propre maîtrise, en reprenant à leur compte le style du maître. Un instant on est dupe ; on croit à la résurrection des morts. Mais très vite, on se ravise. Le style, c'est l'homme, et le pastiche le plus habile n'en manifeste que mieux l'absence de l'homme.

En choisissant de vivre travesti, le disciple s'illusionne lui-même beaucoup plus qu'il ne fait illusion aux autres. Il a pris le change une fois pour toutes, et le drame alors est que non seulement il se trompe sur soi, mais encore et surtout il se trompe sur le maître. Sa dévotion l'aveugle et lui fait révéler pêle-mêle le meilleur et le moins bon, la réalité et l'apparence. Un autre élève d'Alain décrit les effets de cette fascination sur les adolescents, qui copiaient non seulement les paroles, mais les comportements et attitudes de leur idole : « Ils reproduisaient ses gestes, ses habitudes de langage, sa démarche, sa façon d'agiter les bras lorsque le corps joyeux, vivant, libère l'idée avec la

¹⁰⁰ S. de Sacy, dans *Hommage à Alain*, N.R.F., 1952, p. 50.

parole. (Alain) les surprenait à appuyer, comme il faisait, les deux doigts sur la paupière close, alors qu'ils ne cherchaient, tendus et tristes, qu'à se souvenir de « mots » et à montrer leur savoir ! Mais lui, Chartier, il inventait à chaque minute, pour son bonheur et pour notre bonheur à nous qui l'entourions d'une sorte d'admiration provocante. Si nous portions [145] les mêmes faux cols, n'était-ce pas qu'il nous avait conquis ¹⁰¹ ? »

Il faut, bien sûr, pardonner à la jeunesse certains égarements d'une admiration dévoyée, en lesquels on peut retrouver un hommage maladroît à la vérité et à la valeur. Un jour l'adolescent fait sa mue et s'engage dans son propre chemin. Le drame est que beaucoup de disciples, comme s'ils avaient vocation de disciples, n'échapperont pas à l'envoûtement. La parole une fois entendue a été pour eux la parole même de vérité ; ils demeurent dans l'état de minorité spirituelle et passeront leur vie à commémorer l'initiateur qui semble avoir mis un point final à leur propre développement.

Thomiste lui-même, et donc nullement suspect de malveillance, Etienne Gilson a consacré quelques pages à « l'art d'être thomiste ». Il y célèbre le « bonheur d'être thomiste » : « on prend conscience de l'avoir le jour où l'on découvre qu'on ne pourra plus vivre désormais sans la compagnie de saint Thomas d'Aquin. De tels hommes se sentent dans la *Somme de Théologie* comme des poissons dans la mer. Hors de là, ils sont à sec et n'ont de cesse qu'ils n'y retournent. C'est qu'ils y ont trouvé leur milieu naturel, où la respiration leur est plus aisée et le mouvement plus facile. Au fond, c'est cela même qui entretient chez le thomiste cet état de joie dont l'expérience seule peut donner idée : il se sent enfin libre. Un thomiste est un esprit fibre ¹⁰². »

Un tel texte donne à réfléchir, le cas particulier de Thomas d'Aquin, esprit de haute envergure, étant d'ailleurs mis entre parenthèses. C'est le thomiste qui nous intéresse, et non saint Thomas, et son cas peut être confondu avec celui des bergsoniens et bergsonistes, des hégéliens et hégéliens, des marxistes et marxistes, et autres disciples de toutes observances qui foisonnent dans la société contemporaine. Chacun d'entre eux, bien entendu, justifiera sa fidélité inconditionnelle par la validité absolue du maître dont il se réclame. Celui-ci ayant

¹⁰¹ Henri Massis, *Hommage à Alain*, recueil cité, p. 77.

¹⁰² E. Gilson, *Le Philosophe et la Théologie*, Fayard, 1960, pp. 220-221.

prononcé le dernier mot de la vérité, il n'y a plus désormais qu'à répéter ce dernier mot. La joie du disciple, sa chance, c'est qu'il est venu trop tard dans un monde trop vieux.

Si c'est en cela que consiste, selon le mot de Gilson, la condition d'un « esprit libre », il apparaîtrait qu'un tel esprit [146] se trouverait essentiellement libéré du souci de penser par lui-même. Il pense de mémoire ; il lui suffit de mobiliser le souvenir qu'il a du langage d'autrui. En somme, il est proprement aliéné. Le même Gilson, d'ailleurs, raconte qu'il accompagna un jour Célestin Bougie, sociologue de bon sens, et d'ailleurs honnête homme, à une conférence du néo-thomiste militant Jacques Maritain. À la sortie, Bougie, pourtant « l'esprit laïc le moins sectaire », se contenta de dire à son collègue Gilson : « Qu'est-ce qu'il a ? Moi je crois qu'il est fou... ¹⁰³. » Le mot est dur, peut-être, et Maritain mérite mieux. Chacun connaît pourtant, et dans tous les horizons spirituels, de ces disciples dont le cas relève d'une psychopathologie de la possession.

Autrement dit, c'est, pour un homme, une grande chance que d'avoir rencontré un maître. Mais c'est un danger majeur que de rester un disciple, c'est-à-dire que de demeurer à jamais pris au piège de l'enseignement reçu. Le disciple alors se trouve comme bloqué dans son développement ; il a donné à jamais son adhésion, il a fait vœu d'obéissance. Désormais, il vivra sous garantie ; en échange de sa confiance il jouit de toutes les sécurités de la tutelle, mais il n'existe plus que par procuration. Lorsque se présente une situation imprévue, il se trouve brutalement à découvert ; sa seule ressource est de demander conseil au maître, ou d'essayer de deviner ce que l'autre aurait fait à sa place, en feuilletant les œuvres complètes, et l'index analytique.

Le disciple de stricte observance présente ainsi le tableau clinique du parasitisme intellectuel. Il se rassemble volontiers en groupes, en chapelles ; entre disciples, on se reconnaît à ce que l'on s'accorde sur une invocation commune. On parle le même langage, on partage les mêmes souvenirs ; on a un sujet de conversation inépuisable, et aussi un programme commun de travail, qui consiste à rééditer les écrits du maître, ou à publier les inédits. Aussi peut-on revendiquer, de la part des profanes, quelque chose de la considération et des bénéfices qui allaient au maître disparu ; petit à petit, l'identification aidant, on finit

¹⁰³ E. Gilson, *op. cit.*, p. 220.

par se persuader que l'on possède soi-même quelque génie par personne interposée.

Ainsi prospéra dans l'Université allemande du XIX^e siècle le groupe des bons élèves de Hegel, philosophes, théologiens, éditeurs, commentateurs et apologistes du maître [147] disparu. S'ils n'ont guère laissé de noms dans l'histoire de la pensée moderne, il n'en est pas moins vrai qu'ils se sont partagé les places, les chaires et prébendes administratives. Leur considérable influence officielle ne parvient pourtant pas à dissimuler le dépérissement de la vie intellectuelle dont ils sont les témoins et les agents efficaces. Le fruit sec se console d'en être un ; puisque le maître a tout dit, il n'y a plus rien à dire, sinon ce que le maître a dit. Au besoin on vérifiera la justesse de sa pensée, en l'appliquant rétrospectivement aux philosophes antérieurs. Hegel annonçait la fin de l'histoire et la fin de la philosophie. Le bon élève de Hegel ne pouvait donc prétendre dépasser Hegel ; il ne pouvait que revenir en arrière, pour justifier l'inutilité de toute réflexion désormais.

Bréhier, à propos de ces hégéliens « de droite », observe : « comme l'éclectisme français, l'école hégélienne a produit un très grand nombre de recherches sur l'histoire de la philosophie ¹⁰⁴ ». On voit sans peine pourquoi : il est inutile de penser par soi-même ; on se contentera donc de penser au passé, pour démontrer la justesse des récapitulations hégéliennes. Et lorsque, l'âge venant et le bon sens, l'enthousiasme hégélien aura quelque peu dépéri, il ne restera plus que l'érudition patiente et la recherche. Comme le dit encore Bréhier, « ces historiens inclinent vers la philologie pure... ». Le paradoxe est alors que le solde créditeur de l'école hégélienne proprement dite soit constitué par la grande œuvre de critique historique des Prantl, Erdmann, Kuno Fischer, Zeller et autres. Fatigués d'être les disciples de Hegel, ils n'ont pu sortir de l'impasse et justifier leur existence intellectuelle qu'en devenant les disciples de tout le monde. L'histoire de la philosophie, comme il arrive, a été la voie de garage d'une vocation manquée de philosophe authentique. Un autre maître illustre en philosophie, un maître et précurseur de Hegel, peut ici donner une leçon au maître Hegel. Le professeur Emmanuel Kant, de Königsberg, expose les grandes lignes de son enseignement dans *l'Avertissement relatif au programme de ses conférences pour le semestre d'hiver 1765-1766*.

¹⁰⁴ Émile Bréhier, [Histoire de la philosophie](#), P.U.F., t. II, p. 799.

Kant n'est encore, seize ans avant la *Critique de la Raison pure*, qu'un professeur parmi tous les autres, mais ce professeur sait ce qu'il doit à ses élèves. La difficulté, dans l'éducation de la jeunesse, expose-t-il, c'est qu'il faut lui fournir des connaissances qui [148] anticipent sur le développement futur de son esprit ; ces certitudes prématurées réduisent en captivité une pensée qu'il s'agissait, bien au contraire, d'éveiller, de libérer. C'est pourquoi, plutôt que de fournir aux étudiants une raison préfabriquée, le vrai maître doit s'attacher à susciter en eux l'activité de l'esprit critique (*Verstand*, par opposition à *Vernunft*). L'étudiant, poursuit Kant, « ne doit pas apprendre des pensées ; il doit apprendre à penser ; il ne faut pas le transporter, mais le guider, si l'on veut qu'à l'avenir il soit capable de se diriger par ses propres moyens. » L'écolier, libéré des disciplines élémentaires, qui entre à l'Université « se figure qu'il va apprendre la philosophie, ce qui est impossible car il doit maintenant apprendre à philosopher ¹⁰⁵ ».

Le maître Kant a eu des élèves dignes de lui. Fichte, Schelling, Hegel lui-même ont reçu de Kant l'impulsion à penser par leurs propres moyens. Hegel, au contraire, enseignait à ses bons élèves la philosophie hégélienne ; c'est-à-dire qu'au fond il les trompait sur lui-même et sur eux. Certains, il est vrai, refusèrent cette discipline. Penser comme le maître, ce n'était pas penser ; donc, pour penser, il fallait penser contre le maître. C'est pourquoi les meilleurs élèves de Hegel furent en réalité les mauvais élèves de Hegel, un Feuerbach, un Stirner, un Marx, un Kierkegaard, tous ceux qui prirent le parti de la révolte. Hegel barrait la route ; il enseignait l'impossibilité de le dépasser. Au péril de leur vie spirituelle, ou plutôt au détriment de leur carrière, tous ceux qui entendaient tenter pour leur propre compte l'aventure philosophique durent se frayer un passage de vive force. Le maître était pour eux un obstacle, dont ils se firent un tremplin. On mesure ici la sagesse de Socrate, dont nous ignorons quelle doctrine il a pu enseigner. À ses disciples, il se contentait de transmettre une exigence et un souci ; non pas des réponses, mais une question et une mise en question. Le meilleur élève de Platon, c'est Aristote, qui abandonne les voies du platonisme. Mais Aristote met au point une doctrine si parfaite qu'il ne laisse rien à espérer après lui. Théophraste, son héri-

¹⁰⁵ Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766, Kants Werke, édition de l'Académie de Berlin, t. II, p. 306.

tier, n'a plus d'autre recours que de se consacrer à une aimable caractérologie, autre bras mort de l'authentique métaphysique, tout comme l'histoire de la philosophie...

Ainsi donc la condition de disciple mène à tout, à condition d'en sortir. Par delà toutes les leçons enseignées et [149] apprises, le meilleur enseignement que le maître puisse donner, c'est l'enseignement de la maîtrise elle-même. Seulement, il faut être un maître exceptionnellement clairvoyant pour se résigner à cet enseignement-là. L'éternelle tentation du maître est de s'enseigner lui-même, donnant ainsi le change sur la vérité et sur soi. Le maître véritable se reconnaît lui-même comme le serviteur et le disciple de la vérité ; il invite ses élèves à la rechercher pour leur part et selon leurs propres moyens.

On aperçoit dès lors le caractère ambigu de la relation du disciple au maître. La situation n'est jamais claire et, quoi qu'il arrive, les responsabilités seront partagées. Le mauvais disciple ne fait pas la preuve de la médiocrité de son maître, et le meilleur maître peut avoir des disciples sans qualité. Le maître authentique demeure en deçà de sa vérité, qu'il cherche et qu'il vise sans jamais parvenir à la posséder tout à fait. Même s'il paraît à d'autres sûr de soi, sa relation à la vérité est une relation d'humilité. Le contre-sens du disciple consiste à méconnaître ce décalage entre le maître et la vérité. Le disciple identifie le maître et la vérité elle-même. Thomas d' Aquin savait lui-même et avouait l'insuffisance de son enseignement ; mais le thomiste obtus, qui ne jure que par saint Thomas, s'imagine qu'en toute circonstance, il suffit de prendre saint Thomas au mot. Marx, Alain, Freud, Hegel et autres, si l'on en croit leurs sectateurs abusifs, ont tout dit, tout vu, tout pensé ; ils ont réponse atout. De là une dénaturation qui fait d'une parole de vérité une parole de superstition.

Il y a un drame du disciple, s'il entend poursuivre pour son compte la lutte pour la vie spirituelle, s'il veut accéder à la vérité autrement que par personne interposée. Même si le maître est humble et honnête, étranger à tout désir de domination, le moment vient où il apparaît au disciple comme le dernier et le plus proche ennemi dont il doit triompher. Le maître s'est imposé comme maître parce qu'il révélait au disciple le sens de la vérité, mais lorsque s'achève sa mission, il apparaît comme un écran qui masque la vérité. Le dernier bienfait dont il peut prendre l'initiative, c'est de s'effacer lui-même, geste suprême et le plus difficile, en lequel se consomme la maîtrise authentique.

On sait combien les parents les plus honnêtes, les plus en souci de leur progéniture, ont de peine, le moment venu, à reconnaître l'émancipation de leurs enfants. Ils ne parviennent pas à se dessaisir de leur responsabilité, à s'effacer d'une vie qui ne leur appartient plus, parce que désormais [150] elle s'appartient à elle-même. Les psychanalystes ont mis en lumière l'importance du complexe de sevrage et des troubles qu'il entraîne pour les divers membres de la constellation familiale. Quelque chose d'analogue se produit dans la vie spirituelle ; ici aussi les exigences inconscientes interviennent, et les personnages du drame, s'ils ne savent pas l'affronter avec la clairvoyance, avec la sagesse indispensables, peuvent se figer à jamais en des attitudes irréciliables qui pèseront lourdement sur leur destinée ultérieure.

Le maître, d'abord, a donné la parole au disciple. Le disciple a pris la parole, mais cette parole était une parole empruntée. Et cet emprunt, bien sûr, est commode pour celui qui n'a rien à dire ; la voix empruntée du maître lui tient lieu de la personnalité qu'il ne possède pas. Mieux vaut réciter la leçon que demeurer sans voix. Le maître n'y peut rien ; son premier devoir est d'affirmer sa propre authenticité. Mais le devoir de la maîtrise est aussi d'aider l'authenticité d'autrui à prendre conscience d'elle-même. L'accoucheur socratique des esprits ne doit pas réduire en esclavage les enfants qu'il a délivrés. L'autre moment décisif sera celui où le disciple prend congé du maître pour poursuivre son propre chemin. Après l'amitié spirituelle, le dévouement et la dévotion, l'heure vient de l'éloignement et de la rupture. D'un seul coup, par une subite révélation analogue à celle de la rencontre, mais en sens inverse, ou par un lent cheminement, le disciple découvre que le maître n'était pas toute la vérité ; il n'avait pas tout vu, tout dit. Le devoir alors est de prendre ses distances, et de poursuivre seul.

De ce crépuscule de l'idole, il faut, bien sûr, que chacun prenne son parti. Mais cela n'ira jamais sans tristesse ni déchirement, car la solitude sera lourde pour l'un et pour l'autre. Le maître n'accorde pas sans peine cette libération que le disciple n'accepte pas sans regret. Sans doute, le conflit peut être estompé ou amorti ; mais il semble bien qu'il soit inéluctable, dans la mesure même où le maître est un vrai maître et le disciple un authentique disciple. L'Étranger d'Élée, qui figure dans le dialogue platonicien du *Sophiste*, se voit bientôt conduit à « mettre à la question », selon ses propres paroles, « la thèse de notre père Parménide » ; il s'excuse de s'attaquer ainsi à la mémoire de celui

qui le fit naître à la vie spirituelle ; il demande qu'on ne l'accuse point de « parricide ¹⁰⁶ ». Le mot est prononcé, pourtant ; il exprime [151] une mauvaise conscience latente. Le disciple de Parménide, s'il veut liquider son complexe d'Œdipe, doit se résigner à tuer son père. Le philosophe, comme l'enfant en voie de devenir un homme, doit consommer le crime symbolique, comme un rite de passage sur le chemin de l'autonomie.

Pour l'homme de valeur, en quête de lui-même, le maître est donc l'intercesseur nécessaire des années d'apprentissage. Son rôle paraît immense, mais limité ; il est un moyen, non une fin. L'aventure intellectuelle de Frédéric Nietzsche, qui a vécu très profondément le drame du disciple et celui du maître, peut ici nous fournir des repères utiles. Une des *Considérations inactuelles*, écrite en 1874, est consacrée à *Schopenhauer éducateur*. Nietzsche y commémore sa première rencontre avec l'œuvre schopenhauerienne, aux environs de la vingtième année : « J'appartiens, écrit-il, à ces lecteurs de Schopenhauer qui, après qu'ils ont lu de lui la première page, savent avec certitude qu'ils liront l'œuvre entière et qu'ils écouteront chacune des paroles qu'il a écrites. Ma confiance en lui fut soudaine et aujourd'hui, elle est encore la même que celle qu'elle était il y a neuf ans. Je le compris comme s'il avait écrit à mon intention... ¹⁰⁷. » Ce fut un choc « en quelque sorte physiologique », écrit encore Nietzsche ; il correspondait à « ce rayonnement mystérieux de la puissance intime qu'un produit de la nature exerce sur un autre dès la première et la plus légère approche... ¹⁰⁸ ».

¹⁰⁶ Platon, *Le Sophiste*, 241 c d. 150

¹⁰⁷ *Considérations inactuelles*, 2^e série, trad. Henri Albert, Mercure de France, 5^e éd., 1922, p. 19.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 24 ; un autre texte autobiographique, d'août 1867, conserve un écho plus direct de cette rencontre, en des termes qui rappellent la découverte de Descartes par Malebranche. Nietzsche découvre Schopenhauer, ou plutôt Nietzsche se découvre lui-même à Bonn, le jour où lui tombe entre les mains *Le Monde comme volonté et comme représentation* : « Un beau jour, je trouvai ce livre dans la boutique du vieux Rohn. Il m'était totalement inconnu, je le pris en mains et le feuilletai. Je ne sais quel démon me souffla alors : « Emporte ce livre chez toi. » C'est en tout cas ce que je fis, contre mon habitude qui est de ne pas presser l'achat de livres. À la maison, je m'enfonçai avec mon butin dans le coin du sofa, me livrant à l'influence de cet énergique et sombre génie. Ici chaque ligne criait le renoncement, la né-

[152]

Mais Schopenhauer était mort en 1860 ; et le jeune Nietzsche, né en 1844, ne connut que ses ouvrages : « Je me doutais que j'avais découvert en lui cet éducateur et ce philosophe que j'avais si longtemps cherchés. Hélas ! je n'en possédais que l'expression à travers les livres, et c'était là une véritable pénurie. Je m'efforçais d'autant plus à voir à travers le livre et à me figurer l'homme vivant dont je pouvais lire le grand testament et qui promettait de n'instituer ses héritiers que ceux qui voulaient et pouvaient être plus que simplement ses lecteurs : ses fils et ses élèves ¹⁰⁹. » La présence réelle de Schopenhauer n'a pas été donnée à Nietzsche ; le maître n'a agi sur le disciple que par le retentissement de ses écrits. De plus, le maître était surtout maître de révolte, et son pessimisme salutaire ne débouchait que sur la négation de la vie et sur une résignation définitive, selon le mode de la philosophie indienne.

Un autre maître, et vivant celui-là, devait apporter au jeune Nietzsche l'antidote dont il avait besoin, la leçon du grand consentement à la vie. Une lettre à Erwin Rohde raconte, en 1868, la « merveilleuse aventure nouvelle » de la rencontre avec un aîné déjà glorieux, Richard Wagner : « Je m'étais aussi longuement entretenu avec lui de Schopenhauer, et tu peux t'imaginer quelle jouissance ce fut pour moi de l'écouter parler de ce penseur avec une chaleur indescriptible, de l'entendre dire tout de qu'il lui devait, affirmant que c'était le seul philosophe ayant vraiment reconnu ce qui fait l'essence de la musique ! ¹¹⁰ » Quelques mois plus tard, après une visite au musicien dans sa maison de Tribschen, Nietzsche lui adresse un acte d'allégeance : « J'éprouve déjà depuis si longtemps le désir de vous dire une fois, sans devoir me gêner, quelle est ma reconnaissance envers vous ; car les heures les meilleures et les plus sublimes de mon existence se rat-

gation, la résignation ; ici, je regardais dans un miroir me montrant, grandioses d'horreur, le monde, la vie et ma propre âme ; ici, pareil au soleil, le grand œil de l'art me fixait, détaché de tout, ici je voyais maladie et guérison, exil et refuge, enfer et ciel. Un violent besoin de me connaître et même de me disséquer s'empara de moi... » (dans *La vie de Frédéric Nietzsche d'après sa correspondance*, p. p. Georges Waltz, Rieder, 1932, p. 100).

¹⁰⁹ Considérations inactuelles, 2^e série, pp. 24-25.

¹¹⁰ Lettre à Rohde, 9 novembre 1868, dans *La vie de F. Nietzsche*, recueil cité, p. 138.

tachent à votre nom, et je ne connais qu'un seul homme — qui se trouve par surcroît être votre grand frère en esprit, Arthur Schopenhauer — auquel je songe avec autant de vénération et même de ferveur religieuse... ¹¹¹. »

[153]

On sait ce qui devait advenir de cette ferveur. Nietzsche ne rompra pas avec Schopenhauer, mais sa propre pensée échappera à l'impasse où celle du maître lui paraît s'entêter. Après avoir pensé avec Schopenhauer, Nietzsche pensera contre Schopenhauer, pour répondre à Schopenhauer. Avec Richard Wagner, la rupture fut un déchirement, d'ailleurs mêlé de résonances trop humaines, où la vérité métaphysique ne se trouvait pas seule en cause. Après des années d'éloignement, en 1880, Nietzsche confiera à un ami : « Rien ne peut compenser la perte de l'amitié de Wagner (...). Maintenant c'est fini, et que me sert-il d'avoir raison contre lui à bien des égards ! Comme si cela pouvait effacer de ma mémoire l'amitié perdue... ¹¹². » Plus tard encore, il dira à sa sœur sa certitude désormais d'un renversement de la hiérarchie qu'il avait d'abord admise : « la force toute-puissante de nos tâches nous a séparés et aujourd'hui nous ne pouvons plus nous rejoindre ; nous sommes devenus trop étrangers l'un à l'autre. Quand j'ai rencontré Wagner, j'ai connu un bonheur indicible ! J'avais cherché si longtemps l'homme qui me fût supérieur et qui me dominât du regard. En Wagner, je croyais l'avoir trouvé. C'était une erreur. Aujourd'hui je ne peux même plus me comparer à lui, je suis d'un autre rang ¹¹³. »

Le disciple émancipé ne peut pardonner à ses maîtres la ferveur qu'il a eue pour eux. Mais son ingratitude même est un témoignage, et comme un hommage rendu à l'importance qu'ils eurent dans sa vie. Car cette ingratitude n'est encore qu'un jugement avant-dernier. Tout au long de son existence, ou plutôt jusque dans le crépuscule de sa

¹¹¹ Lettre à Wagner, 22 mai 1869, *ibid.*, p. 156 ; cf. lettre à Gersdorff, 4 août 1869, *ibid.*, p. 161 : « *Personne* ne le connaît ni ne peut le juger, car tout le monde part de principes différents des siens et ne peut respirer à l'aise dans son atmosphère. En lui règne une idéalité si absolue, une bonté si profonde et si touchante, un sérieux si sublime qu'à ses côtés je crois être près du Dieu. »

¹¹² Lettre à Peter Gast, 20 août 1880, même recueil, p. 311.

¹¹³ Lettre à sa sœur, 3 février 1882, *ibid.*, p. 338 ; Wagner mourra l'année suivante.

pensée, Nietzsche n'a pas cessé d'être en contestation contre ses maîtres, c'est-à-dire avec ses maîtres ¹¹⁴. Ils demeuraient, [154] après avoir été ses meilleurs amis, ses meilleurs ennemis, ses intimes, toujours associés à sa pensée. On ne cesse jamais d'être disciple, pas plus qu'on ne peut cesser d'être fils. Et l'exaspération même de la révolte ne fait que mieux apparaître le caractère indélébile du lien de dépendance. L'hérédité spirituelle demeure présente dans la constitution de l'élève, à la manière dont s'impose à lui l'hérédité génétique.

« Tout le monde ne peut pas être orphelin », soupirait déjà Poil de Carotte, qui pourtant n'avait pas lu Nietzsche. Et d'ailleurs, celui qui n'a pas eu de père ne s'en tire pas à meilleur compte. L'orphelin tel que le comprend la psychologie moderne souffre de carences vitales aussi graves que celui qui a eu un père excessif. La situation paraît donc sans issue. On peut songer ici à un mot de Freud à une jeune future mère, qui le consultait sur la meilleure manière d'élever son enfant : « Élevez-le comme vous voudrez, répondit-il, de toute façon, ce sera mal... »

En tout cas, si celui qui a eu des maîtres trop parfaits et trop admirés en tire occasion de se plaindre, celui qui n'a pas eu de maître, celui qui n'a été le disciple de personne, se trouve certainement dans une position moins favorable encore. L'autodidacte représente ici l'orphelin de la culture, le *self made man* qui, venu trop tard au souci de la connaissance, ne doit qu'à lui-même son initiation. Pour lui, la culture est un savoir, capitalisé dans les livres, la totalité indéfinie des acquisitions humaines, qu'il lui faut aborder seul. Personne ne lui ouvre les voies, personne n'établit, au sein de cette masse, les distinctions et les hiérarchies indispensables. Savoir et sagesse se présentent à lui com-

¹¹⁴ L'un des derniers écrits de Nietzsche, avant la folie définitive, est le pamphlet : *Nietzsche contre Wagner*. Et, la même année 1888, Nietzsche, dans son *Ecce Homo*, classe Schopenhauer parmi les « faux monnayeurs inconscients » (trad. Vialatte, N.R.F., 1942, p. 115). Comme le dit Charles Andler : « Choisira-t-il Schopenhauer, le Philosophe, ou Wagner, l'Artiste ? Au terme, il connaîtra leur infirmité, mais il ne cessera pas de les admirer. Il appelle ce qui les complète ; il n'ignore pas que leurs rivaux ont besoin d'être complétés par eux. Démarche antithétique de la pensée et du sentiment qu'il a connue dès l'adolescence. Elle ne s'est définie pour lui consciemment que vers 1874, mais elle a rythmé obscurément toujours son action entière. » (*Les Précurseurs de Nietzsche*, N.R.F. (1938), p. 102).

me un amas, une totalité sans perspective ; il se trouve perdu dans l'immensité des bibliothèques comme un voyageur égaré dans un désert sans repères et qui pousserait des pointes au hasard, successivement, dans toutes les directions, condamné au bout du compte à mourir sans avoir trouvé sa voie.

Le drame de l'autodidacte est qu'il ne parviendra jamais à remédier à cette déficience initiale. Condamné, dès son éveil à la vie de l'esprit, à un combat inégal, il gardera toujours un sentiment d'infériorité. La culture s'offre à lui comme un bloc sans fissure, et qui l'écrase, parce que personne ne lui a servi de médiateur. On aperçoit ici que les pédagogues, tout au long de la vie scolaire, et les plus médiocres même, sont autant de bonnes fées autour du berceau de l'enfant. Les observateurs sagaces préposés, vers 1800-1810, [155] à l'éducation du garçon « sauvage » recueilli dans les forêts de l'Aveyron, aboutirent à son propos aux mêmes conclusions que ceux qui s'occupèrent par la suite des « enfants-loups » de l'Inde. Il leur apparut qu'à partir d'un certain stade de la croissance, il était trop tard pour que puisse se réaliser encore l'apprentissage du langage et de l'intelligence. Une fonction qui n'a pas été mise à l'œuvre à son heure se trouve ainsi à jamais compromise. Quelque chose d'analogue se passe chez l'autodidacte : porté vers la culture par une vocation tardive autant qu'impérieuse, il ne rattrapera jamais son retard. Son attitude demeurera toujours marquée d'une sorte d'infantilisme, oscillant d'ailleurs, à l'égard d'autrui, entre une excessive humilité et une déplaisante arrogance.

Sans doute le caractère essentiel de l'autodidacte se trouve-t-il dans le fait que pour lui la culture est affaire de quantité plutôt que de qualité. Il projette son déséquilibre intime et son regret des occasions perdues sous les espèces d'une arithmétique élémentaire, qui consacre son incapacité définitive à aller jusqu'au bout de la tâche. Sartre, dans *la Nausée*, s'est amusé à esquisser le portrait de l'Autodidacte, que le héros du roman observe à la bibliothèque de Bouville : « Tout d'un coup, les noms des derniers auteurs dont il a consulté les ouvrages me reviennent à la mémoire : Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastex, Lavergne. C'est une illumination ; j'ai compris la méthode de l'Autodidacte : il s'instruit dans l'ordre alphabétique. Je le contemple avec une espèce d'admiration. Quelle volonté ne lui faut-il pas pour réaliser lentement, obstinément, un plan de si vaste envergure ? Un jour, il y a sept ans (il m'a dit qu'il étudiait depuis sept ans), il est entré en grande

pompe dans cette salle. Il a parcouru du regard les innombrables livres qui tapissent les murs, et il a dû dire, à peu près comme Rastignac : « À nous deux, Science Humaine. » Puis il est allé prendre le premier livre du premier rayon d'extrême-droite (...). Et le jour approche où il se dira, en fermant le dernier volume du dernier rayon d'extrême-gauche : « Et maintenant ¹¹⁵ ? »

[156]

L'autodidacte est une manière de héros mais un héros sans guère d'espoir. Les livres de la bibliothèque lui cachent la culture, comme à d'autres les arbres peuvent cacher la forêt dans laquelle ils sont perdus. Et certes, il ne saurait être question d'adresser des reproches à celui qui, sans aide, a découvert trop tard la valeur du savoir. Son cas permet seulement de comprendre, grâce à une sorte de contre-épreuve, le caractère salubre de l'état de disciple. L'autodidacte demeure en proie à l'isolement parce que dans son enfance aucun maître ne lui a parlé. C'est le maître qui donne à la culture un visage personnel. Il est à la fois un *précédant* et un *précédent*, un point de repère dans l'immensité. C'est pourquoi le maître le plus abusif demeure à jamais un bienfaiteur. Si la culture est la patrie de l'humanité, c'est parce qu'elle est l'entretien indéfini des hommes les uns avec les autres, la communauté du langage. Et dans cette communauté, nul ne peut être admis si quelqu'un ne lui *donne la parole*. Telle est la fonction du maître.

Olivier Lacombe, dans une étude sur le rôle du *Gourou*, le maître spirituel selon la culture indienne, souligne le fait que pour cette culture l'autodidacte est « un véritable réprouvé ». En effet, « dépositaire des règles traditionnelles, le maître est en même temps, et sera de plus en plus, une personnalité magistrale. Interprète de la Loi et chargé de la transmettre, il est encore la Loi vivante pour l'avoir pratiquée à un

¹¹⁵ J.-P. Sartre, *La Nausée*, N.R.F., pp. 48-49. Il est vrai que l'autodidacte peut, à bon droit, se défendre, et attaquer : « Ironiser sur les humanités, sur la culture classique donnée par des maîtres, écrit l'un d'entre eux, est facile après en avoir reçu les bienfaits. On a beau jeu ensuite de rejeter ce qui paraît faux, désuet, partial, inactuel. Formé seul, l'autodidacte a peut-être une liberté de jugement, une expérience personnelle plus grandes que l'étudiant fraîchement sorti du milieu artificiel de son école... Peut-être ces deux manières incomplètes d'accès à la culture ont-elles besoin de s'influencer mutuellement. » (Benigno Casérés, Introduction à ses *Regards neufs sur les autodidactes*, éditions du Seuil, 1960).

degré éminent, de manière à se rendre participant de sa transcendance. » La réprobation qui pèse sur l'autodidacte procède donc « du sentiment très vif que nulle culture n'est digne de ce nom, si elle ne se développe dans le rayonnement d'une personnalité accomplie ¹¹⁶ ».

Celui qui aurait appris par cœur le contenu d'une grande encyclopédie ne serait encore qu'un nouveau riche du savoir ; il connaîtrait tout, sauf l'essentiel. C'est justement cet essentiel que le maître se trouve chargé d'enseigner ; et la sagesse indienne marque parfaitement les limites de cet enseignement. « L'état de disciple, poursuit Olivier [157] Lacombe, sera un jour dépassé, l'enseignement magistral ayant donné son fruit. Le devoir d'obéissance stricte qui s'imposait au dirigé cesse de lier celui qui est devenu autonome. Sans doute le respect et la gratitude sont-ils encore dus au père spirituel, mais ce dernier ne saurait exiger davantage ¹¹⁷. »

La réflexion sur l'autodidacte, si elle confirme la nécessité du maître, marque aussi la limite de cette nécessité. La vocation du disciple est de suivre le maître, mais il ne faut suivre le maître que pour se trouver enfin soi-même. La recherche du maître n'est qu'une forme et un moment de l'angoisse d'être soi. Le maître est pour moi l'intercesseur sur le chemin de la vérité, mais d'une vérité qui doit en définitive cesser d'être sienne pour devenir mienne. Ainsi se trouvent justifiées toutes les admirations enthousiastes de Nietzsche, et toutes les révoltes de Nietzsche. Révoltes non pas contre Schopenhauer ou contre Wagner, mais contre lui-même. Nietzsche n'a pas été abusé ; il s'est abusé lui-même. Ses indignations expriment seulement toute la peine qu'il a eue à se déprendre pour se reprendre.

Ce combat, à vrai dire, ne cessera jamais. Avoir eu un maître, c'est avoir eu la chance de rencontrer sur sa route un interlocuteur valable, et cette chance dure autant que la vie. L'état de disciple, pour le disciple le plus authentique, sera donc un moment passager sur le chemin de sa propre authenticité. Et le vrai maître ne s'y trompera pas, qui laissera à ses héritiers spirituels la même liberté jadis revendiquée par lui au temps de ses écolages. Un mot profond de Léonard de Vinci

¹¹⁶ Olivier Lacombe, *La direction spirituelle selon les traditions indiennes*, dans : *Direction spirituelle et psychologie*, Études carmélitaines, Desclée de Brouwer, 1951, p. 160.

¹¹⁷ *Ibid.*

affirme : « *Tristo e quel discepolo che non avanza il suo tro !* ¹¹⁸. » C'est en effet un bien triste disciple, celui qui ne s'efforce pas de dépasser son maître ; et c'est un triste maître, celui qui s'indigne de voir ses disciples préoccupés de le dépasser. L'honnête, pieux et profond Malebranche ne pouvait rendre au maître qu'il vénérât un hommage plus digne du maître et du disciple que par ces quelques mots de la *Recherche de la Vérité* : « Je dois à M. Descartes ou à sa manière de philosopher les sentiments que j'oppose aux siens et la hardiesse de le reprendre... »

Il y a une illusion du maître, qui consiste, pour le maître, à se prendre pour un maître. Mais il y a une illusion du [158] disciple, qui se trompe sur le maître et sur soi lorsqu'il considère sa condition de disciple comme définitive. Le maître et le disciple, dans leur rencontre d'un moment, et dans leur affrontement, se situent eux-mêmes au sein d'un vaste mouvement de relativité généralisée. Chacun joue par rapport à l'autre un rôle essentiel ; chacun porte témoignage devant l'autre. L'erreur serait de faire de cette situation un absolu, et de figer à jamais ce qui n'est, pour les deux intéressés, qu'une phase d'une histoire. La contestation du maître et du disciple révèle ainsi que toute vérité humaine est une vérité en dialogue ; le sens de la vérité est l'enjeu d'un débat où chacun, en affrontant l'autre, s'affronte lui-même, et se mesure avec la vérité, avec sa vérité.

¹¹⁸ Léonard de Vinci, *Frammenti...*, cité dans P. H. Michel, *La Pensée de L. B. Alberti*, Belles Lettres, 1930, p. 352.

[159]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 8

LA VÉRITÉ EN DIALOGUE

[Retour à la table des matières](#)

Le maître et le disciple ne se découvrent comme tels que dans le rapport qui les unit. Comme le mari et la femme n'existent que par la vertu du lien conjugal, ainsi, pourrait-on dire, c'est le disciple qui fait le maître, c'est le maître qui fait le disciple. La vérité de chacun d'entre eux dépend de sa relation à l'autre ; elle est une vérité en réciprocité.

Il se pourrait d'ailleurs que toute vérité humaine fût la vérité d'un dialogue. Il n'appartient à personne de dire la vérité sans l'avoir d'abord reçue. Celui qui s'imagine parler seul et prononcer dans l'absolu une parole définitive, celui-là se trompe sur lui-même et sur la vérité. Il y a d'abord une communauté humaine, un patrimoine de langages et de traditions, une convergence des bonnes volontés depuis les plus lointaines origines de la culture. Les inventeurs qui d'âge en âge s'affirment sur le devant de la scène sont toujours eux-mêmes des héritiers et des continuateurs ; leur originalité consiste à transformer les significations établies. Il est juste de rendre hommage à leur génie, mais ce génie ne consiste jamais »à créer quelque chose à partir de rien.

Le dialogue du maître et du disciple se situe au sein de l'immense horizon de la culture humaine. Cela va sans dire ; mais cela va encore mieux en le disant. Toutes les pensées des hommes, et tous leurs songes, non seulement ceux qui ont été consignés dans les livres, inscrits sur la pierre ou sur la toile, mais encore ces intentions et préméditations [160] à demi avouées dont le langage conserve le souvenir furtif, composent un domaine de souvenir et d'espérance, de virtualités aussi, au sein duquel se prononcent les paroles dites, les pensées esquissées. Tout homme qui parle à l'homme parle de l'humanité à l'humanité.

L'étincelle, l'éclair ne peuvent éclater qu'au sein d'un champ électrique. La rencontre et le dialogue supposent un espace saturé de présences qui fournissent des références communes. Je ne m'appartiens pas à moi-même, pas plus que l'autre ne s'appartient ; et dans le cas même d'une entente parfaite, chacun n'appartient pas à l'autre, parce que l'essentiel est ici un ordre transindividuel des appartenances, où toute délimitation possessive est impossible. Le moindre contact humain au niveau du langage atteste cette connivence générale ; l'existence des hommes est toujours coexistence.

Pour peu que l'on y réfléchisse, on découvre ici l'un des aspects les plus surprenants de la réalité humaine, capable ainsi de s'échapper à elle-même et de se perdre, et de se retrouver. « Dans le dialogue présent, disait Merleau-Ponty, je suis libéré de moi-même ; les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et même l'objection que me fait l'interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour. C'est seulement après coup, quand je me suis retiré du dialogue et m'en ressouviens, que je puis le réintégrer à ma vie, en faire un épisode de mon histoire privée, et qu'autrui rentre dans son absence, ou, dans la mesure où il me reste présent, est senti comme une menace pour moi ¹¹⁹. »

L'expérience la plus banale d'un échange de paroles fait donc voir que notre existence, sans cesse ouverte et perméable à autrui, ne connaît guère le régime de cette possession de soi par soi qui représente pourtant l'idéal d'une certaine philosophie. Il est bien rare qu'une

¹¹⁹ Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, N.R.F., 1945, p. 407.

conscience soit ramassée sur elle-même et puisse dresser l'inventaire des pensées qui lui sont propres, à l'exclusion de tout élément étranger. Parmi toutes les illusions chères aux philosophes rationalistes d'Occident, celle de l'autonomie de la conscience réfléchie est sans doute l'une des plus absurdes. Toute pensée personnelle est une pensée [161] qui se cherche et qui se fuit, qui se poursuit elle-même et se perd quelquefois dans le dialogue avec autrui. La lecture même des livres, autre passe-temps de l'homme de réflexion, nous impose le mouvement et les rythmes d'une présence étrangère. Nous ne cessons de nous quitter nous-même, sans être jamais assuré de la limite exacte où notre pensée se sépare de celle d'autrui.

En dépit du préjugé trop répandu d'un certain atomisme individualiste, la réalité d'un être n'est jamais ce volume à bords francs, dont la surface lisse oppose au moi le non-moi d'alentour. La personnalité concrète de chacun d'entre nous s'affirme à la manière du Dieu de la mystique, cette sphère dont le centre est partout et la circonférence nulle part. Aussi bien la personnalité est-elle vivante là surtout où elle rencontre une autre personnalité, et non là où elle se referme sur elle-même dans une sorte d'apathie. La présence d'autrui, qu'elle soit messagère de ressemblance ou de différence, est occasion privilégiée d'éveil et d'enrichissement. En toute rigueur, l'homme ne peut exister à l'état isolé. L'être humain se révèle dans la rencontre, cette rencontre qui est, selon le mot de Buytendijk, « un être ce que l'on n'est pas, et un devenir ce que l'on est déjà ¹²⁰ ».

Un des interlocuteurs des *Entretiens Métaphysiques* de Malebranche met en pleine lumière ce paradoxe en vertu duquel la vérité n'est pas accessible à l'individu isolé sans la médiation et comme le parrainage d'autrui. « Je sais bien que c'est avec la raison qu'il faut philosopher, dit-il. Mais je ne sais point la manière dont il faut le faire. La Raison me l'apprendra elle-même ; cela n'est pas impossible. Mais je n'ai pas lieu de l'espérer, si je n'ai un moniteur fidèle et vigilant qui me conduise et qui m'anime. Adieu à la philosophie, si vous me quit-

¹²⁰ F. J. J. Buytendijk, *Zur Phänomenologie der Begegnung*, Eranos Jahrbuch, XIX, 1951, p. 433.

tez ! » Et l'interlocuteur confirme cette vue : « Nous avons tous besoin les uns des autres, quoique nous ne recevions rien de personne ¹²¹. »

Le mot est profond et porte peut-être plus loin encore que ne l'imaginent les personnages de Malebranche. La raison apparaît ici comme un lien et un fondement. Elle ne se prononce pas *devant* les hommes, ou *en* eux ; elle s'affirme *entre* eux, elle est le principe d'une communauté dont ils sont l'un pour l'autre les messagers. Mais si l'on [162] reconnaît ainsi le caractère mutuel et réciproque de la réalité humaine, où chacun se trouve sans cesse exposé à autrui, en état d'impression ou d'expression, il faut renoncer à définir la personnalité par un état d'équilibre, aussi fugitif que ce moment idéal où la mer est étale, entre la dernière vague du flux et la première du reflux. Dès lors, les rapports du maître et du disciple, incorporés dans la masse des relations humaines, doivent revêtir une signification nouvelle. Au lieu d'opposer le maître et le disciple, comme nous l'avons fait jusqu'à présent, il faut désormais essayer de les comprendre dans leur communauté indivise. Le maître a tort de croire à sa maîtrise, comme à un capital qui lui appartiendrait en propre ; et le disciple a tort de croire à sa dépendance et de s'y complaire, comme si elle était à jamais son lot. L'un se figure dominer la vérité, l'autre se figure être dominé par elle, mais en fait leur relation mutuelle se situe au sein d'une vérité en devenir qui les englobe tous les deux, et dont ils se portent mutuellement témoignage.

La seule ouverture d'un dialogue institue une relation de dépendance dans les deux sens. Adresser la parole à quelqu'un, c'est attendre de lui une parole en retour. Le supérieur hiérarchique, pour peu qu'il pose une question, s'expose à une mauvaise réponse, ou à une absence de réponse. Si je dis un mot, dans la rue, à un inconnu, je risque une rebuffade et une humiliation. On s'étonne parfois, dans les dialogues platoniciens, du rôle effacé joué par les interlocuteurs de Socrate, qui se contentent de ponctuer de temps en temps les exposés du maître, en utilisant pour ce faire une étonnante variété de petits mots approbatifs. Or le titre traditionnel de bon nombre de ces dialogues est justement constitué par le nom de tel ou tel de ces auditeurs quasi-muets. La tradition, ici, n'a pas tort ; elle met en honneur celui auquel le discours

¹²¹ Malebranche, *Entretiens sur la Métaphysique*, V, VIII-IX, édition Paul Fontana, Colin, 1922, t. I, p. 113.

s'adresse. Criton, Phédon, Alcibiade, Théétète, Ménon semblent se comporter comme des béni-oui-oui, dont le principal effort est de nuancer l'expression de leur oui ; mais, en fait, s'ils avaient dit non, ils auraient pu bloquer la démonstration du maître. Socrate pense pour eux, Socrate pense avec eux ; tout son effort est de rejoindre et de manifester leur plus intime pensée.

Dans le cours du dialogue, le maître se met à l'école du disciple, pour mieux emporter son adhésion. Ou alors sa parole sera inutile. « Pour secourir vraiment quelqu'un, [163] observe Kierkegaard, je dois être mieux informé que lui, et tout d'abord avoir l'intelligence de ce qu'il comprend, faute de quoi ma maîtrise ne lui est d'aucun profit (...). Tout secours véritable commence par une humiliation ; pour l'apporter, on doit d'abord s'humilier devant celui que l'on veut secourir, et comprendre ainsi qu'aider ce n'est pas montrer une extrême ambition, mais une extrême patience, qu'aider, c'est accepter provisoirement d'avoir tort et d'être ignorant dans les choses que comprend l'antagoniste ¹²². » Ainsi se réalise un véritable renversement de la hiérarchie enseignante, qui pourrait bien être la clef de toute pédagogie : « Être maître, dit encore Kierkegaard, ce n'est pas trancher à coup d'affirmations, ni donner des leçons à apprendre, etc. ; être maître, c'est vraiment être disciple. L'enseignement commence quand toi, le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris... ¹²³. »

Il ne s'agit pas ici d'une stratégie artificielle, mais d'une exigence fondamentale de tout enseignement. Enseigner, ce n'est pas parler en l'air ; c'est parler à quelqu'un, c'est parler pour quelqu'un, ce qui suppose la réciprocité des perspectives. Il apparaît ainsi que la vérité n'est pas un objet extérieur, donné une fois pour toutes, en fonction duquel chacun des intéressés pourrait et devrait régler son jugement. Sans doute, le professeur d'histoire enseigne des dates, le professeur de géométrie démontre des théorèmes ; mais il y a une autre vérité en question par delà ces vérités de détail, une vérité humaine d'ensemble, que les programmes et exercices mettent en jeu, à travers la matière même des emplois du temps.

¹²² Kierkegaard, *Point de vue explicatif de mon œuvre*, trad. P. H. Tisseau, Bazoges-en-Pareds, 1940, p. 27.

¹²³ *Ibid.*, p. 28.

La vérité des vérités, justification dernière de toute activité enseignante, est la vérité d'une communauté ; peut-être même, dans le dialogue du maître et du disciple, s'agit-il chaque fois, s'agit-il toujours, de l'essence même de la condition humaine. La vérité du dialogue est donc une vérité qui dépasse le dialogue. Au cours de la confrontation deux hommes essaient de s'accorder l'un avec l'autre, de se régler l'un sur l'autre ; mais ce repérage mutuel se réalise lui-même en fonction d'une perspective plus vaste, celle d'une vérité ontologique par rapport à laquelle doivent [164] s'ordonner toutes les directives et directions humaines. C'est pourquoi, dès qu'un homme en situation de maîtrise affirme la validité absolue de son point de vue, il le relativise par là-même ; et il dénature le sens des vérités qu'il pourrait avoir entrevues.

Ainsi le dialogue, qui paraît limiter la vérité à l'enjeu d'un débat entre deux intelligences, ouvre au contraire le champ de la vérité, grâce à la mise en circuit d'une pluralité de points de vue. La reconnaissance de la nécessité du dialogue signifie la fin d'une certaine ontologie, celle du monologue et du monopole, et le commencement d'une autre métaphysique, où le vrai se définit d'abord par la communauté d'invocation. Mais le renoncement à l'idée d'une vérité individuelle signifie en même temps l'abandon de l'idéal d'une vérité universelle. Il ne peut y avoir d'universalité ni du côté du maître, ni du côté de l'élève ; la vérité qui s'affirme dans leur rencontre naît de l'affrontement de leurs personnalités, vérité médiatrice, incarnée ici et maintenant, et dont la présence fonde l'apparement du maître avec le disciple, et ensemble leur hiérarchie.

Amicus Plato sed magis arnica veritas, dit un proverbe latin qui remonterait à Aristote. L'amitié pour la vérité l'emporte, aux yeux de l'élève Aristote, sur l'amitié pour le maître Platon. Cette parole pourtant, dans son ingratitude, est entachée d'erreur. Il n'y a pas à choisir entre le maître et la vérité, puisque c'est grâce au maître qu'on a pu faire alliance avec la vérité. Il n'est pas question de sacrifier à la vérité le maître qui vous a introduit dans la vérité. L'amitié pour le maître, l'amitié pour la vérité sont une seule et même amitié. Et, bien sûr, cela ne signifie pas qu'Aristote n'a pas le droit de contredire Platon, de le critiquer, et de tenter de le dépasser. Cette critique et ce dépassement ne sont pas contraires à l'amitié ; ils sont le fruit même de l'amitié. Platon a donné la parole à Aristote ; Platon a donné à l'élève Aristote procuration et délégation dans la recherche d'une vérité qui n'appar-

tient en propre ni à Platon ni à Aristote, mais qui allie dans son mouvement et réconcilie à jamais, par delà leurs oppositions, les génies fraternels de Platon et d'Aristote.

Le dialogue du maître et du disciple est un dialogue privilégié, dans la mesure où il a pour enjeu la vérité elle-même. Une grande partie des rapports humains sont des rapports d'évitement dont l'intention secrète paraît d'économiser le heurt de personnalités dissemblables. Le campagnard, [165] l'homme des bois, lorsqu'il vient dans la grande ville, se heurte aux passants ; habitué à disposer de vastes espaces, il ne possède pas la souplesse du citadin préparé à évoluer parmi la foule des trottoirs. Cette souplesse, cette distance maintenue de l'homme à l'homme, malgré la proximité, malgré la promiscuité, correspond à l'institution de la politesse, de la courtoisie, dont les rites définissent une zone de sécurité autour de chaque existence contre la menace et le constant empiétement des existences voisines. La plupart des vertus sociales mettent en œuvre un art de la réticence qui permet à chacun de demeurer masqué, et de croiser autrui sans songer à voir de lui autre chose que le masque. Obligé de vivre dans son île surpeuplée, l'Anglais déplie son journal et se crée un compartiment où il est seul derrière la muraille de papier.

Il est toujours dangereux de toucher à une existence. Un mot de trop, un mot de hasard et sans intention, suffit à déclencher parfois des réactions disproportionnées. Contre cette menace du langage, les convenances nous prémunissent, en imposant des formules toutes faites et des thèmes de conversation sans danger pour personne. La discrétion, à force de discernement et de réticence, permet à chaque individu d'échapper, autant que possible au péril d'autrui. Et cette discrétion, cette réticence jouent d'ailleurs aussi bien à l'intérieur de chaque vie personnelle ; ici encore les convenances s'interposent pour éviter à l'homme le choc de l'affrontement avec soi-même, la prise de conscience de ses limites. Chacun déploie la plus grande ingéniosité afin d'éviter de se voir face à face, et de remettre en question ses raisons d'être, qui sont le plus souvent des absences de raison.

Dans la rencontre, deux existences se révèlent l'une à l'autre, et chacune à soi-même, car on ne se découvre vraiment que dans le heurt et l'épreuve de la présence d'autrui. L'amitié, l'amour, procurent d'ordinaire ce dévoilement et cette révélation ; dans le consentement de l'un à l'autre, il semble que chacun accède à une conscience de soi qui

lui avait manqué auparavant. Une volonté plus essentielle se prononce ; l'être, jusque-là incertain, se décide à affronter des responsabilités plénières. Mais cette évocation de l'être personnel mobilise pêle-mêle toutes les ressources intimes, le meilleur et le pire, les forces passionnelles, aux confins inconscients de l'organique et du spirituel. [166] L'amour, l'amitié se développent dans un climat d'orage ; la réciprocité et l'antagonisme du *je* et du *tu* se nouent et se dénouent dans la recherche d'une unité englobant les deux participants au sein d'un égoïsme à peine élargi. Les amants désirent, clairement ou obscurément, se fondre l'un dans l'autre et se confondre à la faveur de la nuit protectrice. Les certitudes de l'amour culminent dans la violence passagère de l'étreinte ; dès que les corps ont rompu leur alliance, l'inquiétude survient, et l'angoisse du doute, à moins que l'amour ne soit autre chose aussi et davantage que pure passion. Tristan et Iseut subissent un destin fatal ; d'autres couples peuvent agir, et non subir, si leur unité se fonde sur une vocation autre encore que charnelle, sur une communauté d'obéissance, sur une exigence identique de valeur et de vérité. Alors l'amour s'accompagne d'amitié. Plus exactement, il faudrait dire qu'il y a toujours de l'amitié, plus ou moins, dans l'amour ; comme d'ailleurs il entre d'ordinaire de l'amour, une présence charnelle, une référence plus ou moins explicite, dans l'amitié.

Tous les rapports humains, pour autant qu'ils aient quelque vie, se nuancent, en touches plus ou moins lointaines, d'amour et d'amitié. La plus fugitive rencontre, un être entrevu, c'est quelqu'un que j'aurais pu aimer ; une faculté en moi de reconnaissance l'a identifié au passage. La sympathie est pour chaque homme un principe de réalité à l'égard des êtres et des choses. C'est pourquoi toute coexistence, de près ou de loin, prend forme de dialogue, évocation ou invocation de l'être, recours à l'autre et recours à soi. Dès lors le dialogue du maître et du disciple apparaît comme une relation privilégiée parmi toutes les relations humaines.

Et d'abord, entre le maître et le disciple, il y a rencontre à proprement parler. Le disciple attendait un maître ; le maître cherchait des disciples ; chacun authentifie son interlocuteur. Il ne s'agit plus, dès lors, de s'éviter poliment ou de se fuir, mais d'aller ensemble jusqu'au bout d'une certaine exigence. Dans le débat qui s'engage, chacun est exposé au péril de l'autre et nul ne peut dire d'avance comment l'aventure finira. Une alliance s'est nouée, qui se justifie par la reconnais-

sance d'un but commun. Et, sans doute, cette alliance n'est pas d'égal à égal ; elle ne comporte pas la réciprocité de l'amitié entre gens de même âge et de même condition. Le maître et le disciple [167] se situent l'un et l'autre par rapport à une même vérité ; ils font acte d'allégeance à l'égard des mêmes valeurs, mais un décalage sépare leurs positions respectives. L'intention est commune, seulement la maîtrise implique un degré d'ascendance indiscutable et indiscuté.

L'autorité du maître n'est donc pas ici la simple conséquence d'une discipline extérieure et formelle ; la conscience de hiérarchie est liée au sens même de la vérité et de la valeur. Le mot même le dit, *magister*, le maître, c'est celui en qui s'atteste un surplus d'existence, et donc celui dont la supériorité, entre toutes les supériorités humaines, est la mieux fondée qui soit, la seule peut-être qui ne puisse être contestée. Mais la hiérarchie n'exclut pas l'amitié, dans la mesure où elle se fonde sur une communauté des volontés, ordonnées aux mêmes valeurs. La supériorité du maître, justifiée en raison et en droit, ne se présente pas comme un absolu, comme une fin en soi ; si le maître se reconnaît, s'il est reconnu comme plus avancé en âge et en savoir, en compétence, il demeure lui-même en chemin vers cette même vérité dont il témoigne auprès du disciple. L'autorité magistrale est l'autre face de la subordination du maître ; la discipline qu'il impose, il se l'impose à lui-même. Le maître qui se croit arrivé, qui se considère comme parvenu au terme de l'accomplissement, n'est qu'un potentat ou un tyran, infidèle à sa vocation et oublieux de cette vérité dont il devait être le serviteur. Il se prend pour une origine, alors qu'il ne doit être qu'un relais.

Il est clair que la réflexion aborde ici les justifications dernières. Mais cette métaphysique et eschatologie de la maîtrise est valable dès les plus humbles degrés de l'enseignement ; elle fait sentir ses effets aux premiers niveaux de l'école primaire. L'éducation n'a de sens que si elle présuppose une convergence des volontés qui communient en ce point imaginaire de l'horizon où leurs intentions se rejoignent. De là, dès le présent, et dès le pressentiment du futur, un apparentement et une fraternité des âmes en dépit de tous les décalages. C'est pourquoi ; la pédagogie est toujours secrètement une forme de l'amitié. Et peut-être toute amitié authentique est-elle aussi une forme de pédagogie.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici du « maître-camarade », préconisé par certaines tendances libertaires, qui, descendu de sa chaire, se mêlerait aux écoliers et simulerait, d'eux à lui, une liberté-égalité-fraternité contraire à toute [168] évidence. La démagogie ne peut imposer qu'un faux-semblant, d'ailleurs vite démenti par l'expérience de la vie, qui rétablit les distances de l'enfant à l'homme. L'amitié entre le maître et le disciple serait plutôt d'esprit aristocratique, dans la mesure où, à travers les détours et les occasions, elle se fonde sur la rencontre fugitive du meilleur avec le meilleur, rencontre devinée, pressentie et rarement avouée. Sans doute est-ce là le point le plus mystérieux et le plus décisif de la pédagogie, qui se consomme et s'accomplit dans un engagement mutuel, dans un pacte non écrit, dont toute la vie à venir demeurera marquée.

Le rapport du disciple au maître, comme aussi le rapport du maître au disciple, est caractérisé par un dosage subtil d'intimité et de distance, distance dans l'intimité, et intimité dans la distance. Ceux qui s'abordent ainsi ne sont pas d'égal à égal, et ne peuvent l'oublier ; pourtant la distance est niée au moment même où elle s'affirme. Le disciple doit le respect au maître, et le maître doit au disciple dont il assume la tutelle un autre respect non moins entier. Le disciple respecte la grandeur du maître ; le maître respecte la pureté du disciple. Chacun des deux doit garder son rang, et pourtant chacun des deux présente le secret de l'autre, chacun des deux connaît l'autre, mieux peut-être que l'autre ne se connaît. Il n'y a pas, dit le proverbe, de grand homme pour son valet de chambre. Et Goethe commente : « non pas parce que le grand homme n'est pas un grand homme, mais parce que le valet de chambre est un valet de chambre... ». Il n'y a de maître que pour le disciple ; le maître n'existe vraiment que dans la révérence du disciple. Socrate nous est connu par ses disciples, beaucoup mieux que si nous possédions les œuvres complètes de Socrate. Et l'on peut rêver à ce qu'aurait été le portrait de Socrate par madame Socrate, l'acariâtre Xantippe...

Le poète Novalis, dans son petit roman *Les Disciples de Sais*, prête au disciple l'évocation de l'attachement mystérieux et exclusif qui l'unit au maître : « Je ne puis ni ne souhaite comprendre le Maître. Et j'ai pour lui une affection tout aussi incompréhensible. Je sais qu'il me comprend, jamais il ne m'a rien dit qui blesse mon sentiment ou mes aspirations. Il veut au contraire que nous suivions chacun notre propre

route, parce que tout chemin nouveau traverse des pays nouveaux et nous ramène finalement [169] à ces demeures rêvées, à cette sainte patrie ¹²⁴. » Le jeu des affinités électives permet ainsi l'unité dans la réticence, et la joie dans le secret pressenti d'une vérité partagée : « le Maître ne m'a jamais parlé de ces choses, je ne puis, de mon côté, rien lui en confier ; il me semble qu'il y a là un mystère inviolable ¹²⁵ ».

Bien sûr, nous sommes très loin, ici, des impératifs techniques de l'Instruction Publique tels qu'ils se formulent dans les bureaux ministériels. Le service public de ce qu'on est convenu d'appeler l'éducation nationale se propose de distribuer aux moindres frais et dans les délais les plus rapides à tous les futurs citoyens un minimum vital intellectuel. Et, dans cette espérance, les praticiens chevronnés de la pédagogie laïque et obligatoire ont rêvé d'étonnantes utopies où se donne carrière leur imagination technocratique. L'illustre Piaget a minutieusement décrit l'espace euclidien de l'école primaire où l'enfant, arraché à son égoïsme, à son obscurantisme natif, apprendra, de 8 à 12 ans, l'autonomie et le décentrement dans la relativité généralisée de la coexistence, sous l'œil impassible et électronique du maître étalon. Dans le cadre géométrique de la classe, dans le rectangle nu de la cour, les relations humaines sont mises entre parenthèses, à l'alignement de l'impératif catégorique, et le petit homme se revêt de l'uniforme du citoyen conscient et organisé ¹²⁶.

L'intellectualisme dogmatique et intempérant culmine, dans l'œuvre de Piaget, en une sorte de géométrisme morbide. On pourrait se contenter de sourire, bien sûr, si l'œuvre du plus grand spécialiste actuel de la psychopédagogie n'était considérée avec un sérieux extrême par les autorités responsables. Du point de vue de l'organisateur, ce délire présente l'avantage de valoir partout et toujours ; tous les maîtres se valent, et tous les élèves sont substituables les uns aux autres. L'œcuménisme pédagogique de la Troisième République pouvait imposer en toute sérénité, aux quatre coins du monde français, de Tom-

¹²⁴ Novalis, *Die Lehrlirtge zu Sais*, trad. Geneviève Bianquis, *Kleine Schriften*, Aubier, 1947, p. 137.

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ On trouvera un bon résumé par Piaget lui-même de ses thèses essentielles dans l'exposé intitulé : *L'individu et la formation de la Raison*, in : *L'individualité en Histoire*, Troisième semaine de Synthèse, Renaissance du Livre, 1933.

bouctou à Brazzaville et de Papeete à Chandernagor, [170] les mêmes catéchismes scolaires, et le même certificat d'études fabriqué à l'échelle de l'écolier parisien. Sur le papier administratif, les différences n'apparaissent pas ; et, au demeurant, aux confins géographiques, protégés par la distance, qui avait encore un sens, les justiciables du système s'en tiraient comme ils pouvaient, en procédant sur leur propre initiative aux accommodements indispensables.

Il est bien évident que la pédagogie des organisateurs ne peut être qu'une pédagogie de masse, attachée à la fabrication en grande série de produits humains semi-finis. La vérité ici se situe sur le plan mathématique, elle se formule en moyennes et statistiques. Les administrateurs se préoccupent de ce qu'ils appellent la scolarisation, qu'ils identifient vaguement avec une sorte d'élévation du niveau de vie intellectuel. Le devenir humain, l'avènement de chaque être humain à une certaine qualité d'humanité, ne les intéresse pas. Peut-être parce qu'ils ont eux-mêmes oublié de devenir des hommes. Et surtout parce que ce genre de promotion du travail ne peut faire l'objet de dénombrements exacts et de graphiques satisfaisants.

Il ne faut pas confondre, néanmoins, le certificat d'études ou le baccalauréat avec le salut éternel ; il ne faut pas confondre le domaine humain privilégié qu'est l'école avec un établissement industriel travaillant à la chaîne. La psycho-pédagogie puérile, honnête et euclidienne de Piaget ; fait de l'école un espace neutre et impersonnel, une cour de caserne où chacun apprendrait à s'aligner sur tous les autres grâce à de savants exercices d'ordre serré. Il se peut que l'école soit aussi cela, mais c'est l'école vue à l'envers par un maître sans imagination, et qui ferait de sa propre inexistence une loi universelle. Car l'école est, en fait, et d'abord, le lieu des rencontres, des rivalités, des hostilités et des amitiés. Le premier terrain d'essai des attitudes et des valeurs humaines.

À l'utopie neutraliste de Piaget, il faudrait 'opposer par exemple le célèbre roman de Louis Pergaud, *La Guerre des Boutons*, dont le rare mérite est de présenter l'image de la classe vue par les écoliers, et vécue par eux sur le mode d'une aventure épique, où la leçon sur le système métrique ou sur les droits et devoirs du citoyen apparaît dans le contexte réel des préoccupations, soucis et passions de la douzième année. La distance est aussi grande entre les évocations de Piaget et *La Guerre des Boutons* qu'entre le *Contrat Social* et *l'Iliade*. Or, cha-

cun sait que *Illiade* [171] est pour les historiens un document précieux, nourri d'éléments empruntés à une réalité qu'on peut essayer de reconstituer à travers le poème homérique. Au contraire, le *Contrat Social* est sorti des spéculations de Rousseau, et nous renseigne sur les idées de Rousseau, mais non sur l'évolution réelle des sociétés.

Si, comme nous avons essayé de le montrer, le dialogue est le lieu d'élection de la vérité, la pédagogie du dialogue s'opposera nécessairement à l'idée d'une pédagogie en gros. Celle-ci se fonde sur la confiance intellectualiste en l'efficacité du langage. Enseigner, c'est présenter un ensemble de notions de la manière la plus claire et la plus intelligible. L'élève assiste à la leçon, d'une présence toute logique et son entendement seul est attentif, le reste de sa personnalité ayant été déposé au vestiaire. Le maître « fait son cours », l'élève « repasse son cours » ; et, le jour de l'examen, il sera capable de le réciter comme il l'a entendu. Au discours prononcé du haut de la chaire, *ex cathedra*, un autre discours fait écho, aussi impersonnel que le premier. Aux heures liturgiques de l'emploi du temps, le maître et les élèves se font face sans rien se dire d'autre que ce qu'il faut dire, et sans que jamais la personnalité de l'un ou des autres ait le droit d'entrer dans le circuit. Plus exactement, la personnalité du bon professeur comme celle du bon élève consiste à n'avoir pas de personnalité.

Une telle dogmatique est une vue de l'esprit, et la négation même des réalités de l'enseignement concret. Aucun langage n'est tout à fait impersonnel, et le langage de l'enseignement moins encore qu'un autre, car il est un moyen privilégié de communication. Le sens commun des mots s'augmente d'un sens propre, chaque fois qu'il s'incarne dans une parole personnelle ; c'est pourquoi le langage dit toujours beaucoup plus qu'il ne dit. Et l'élève est toujours attentif, par delà les servitudes scolaires, à ce surplus de significations, à ces mises en circuit qui de proche en proche mettent en cause une présence humaine. Si la parole enseignante mobilise la personnalité de l'enseignant, la parole enseignée et reçue évoque cette autre personnalité de l'élève, dont l'écoute n'est jamais entièrement passive. L'ordre du discours se déploie ainsi comme une ligne de contact entre deux domaines inavoués, entre deux réticences, prêtes sans cesse à s'éveiller à la signification. Telle est la magie du verbe qu'il renvoie toujours [172] ceux qu'il lie à un domaine commun d'intelligibilité première, source et ressource d'humanité.

Il n'y a pas de sensibilité proprement intellectuelle, distincte de la sensibilité globale de l'être humain. Au cours de la leçon la plus abstraite, le maître qui fait l'exposé est aussi lui-même la matière de son exposé ; et ses auditeurs, dans leur attention ou leur inattention même, se trouvent exposés à son dire, à tout instant évocateur des intentions globales qui sous-tendent telle ou telle présence au monde. Car toute parole est incantation. En dépit de toutes les ignorances et de toutes les précautions, la parole est un pacte, elle présuppose un acte tacite d'engagement mutuel et d'implication des existences. Chaque parole est un rendez-vous pour des êtres en attente ; elle jalonne une vie commune, où chacun dispose du pouvoir extrême de décevoir ou de combler.

Sans doute faut-il lire entre les lignes ; mais ce qui se trouve entre les lignes, ce qui demeure invoué importe plus que ce qui est dit. Tout enseignement se déploie sur le fond d'une communauté de volonté et d'action ; tout enseignement revêt une valeur de sympathie, ou de synergie plutôt ; car l'activité enseignante est une activité édifiante. Tout professeur, qu'il le veuille ou non, est un maître et tout élève un disciple. Aucune dénégation, aucun système de défense ne peut faire qu'il n'en soit pas ainsi ; en dépit de la différence des âges, l'homme affronte l'homme et il est jugé selon son humanité, en bien ou en mal. Car la parole enseignante est une parole qui transforme le monde et l'humanité elle-même.

Il faut donc accepter l'idée d'un engagement mutuel du maître et du disciple, dont les limites sont impossibles à fixer en rigueur. La maître porte la responsabilité du disciple, l'élève est garant de l'honneur du maître. Et, sans doute, il ne saurait être ici question d'une responsabilité juridique du professeur pour l'élève qui a mal tourné. C'était un mauvais procès que faisait Paul Bourget à Taine, dans son roman du *Disciple*, lorsqu'il l'incriminait à propos de l'assassinat commis, sur le papier, par un de ses élèves. Et Barrés va un peu fort, dans les *Déracinés*, en accusant la classe de philosophie de conduire les élèves boursiers du lycée tout droit à la guillotine. Sartre n'est pas personnellement en cause lorsque tel ou tel de ses lecteurs se réclame de lui, pour se justifier en cours d'assises ou en correctionnelle.

Si la mise en forme juridique fausse la signification subtile des rapports entre maître et disciple, ces rapports n'en sont pas moins humainement réels et souvent décisifs, comme l'attesterait en toute évidence la peine et l'angoisse du professeur pour tel élève qui souffre, ou qui tourne mal. Une grande réticence, une pudeur nécessaire laissent d'ordinaire dans l'ombre ces attachements, parfois exclusifs et jaloux, qui peuvent aller jusqu'à la passion. L'âge même de l'élève, la confiance et la dépendance de l'enfance, les incertitudes de l'adolescence mobilisent autour de l'image du maître toutes les ressources d'une affectivité mal consciente d'elle-même et encore inemployée. Et cette tension sentimentale qui consacre parfois l'élève au maître ne peut pas laisser le maître indifférent, même s'il fait de son mieux pour s'en défendre. Celui qui est choisi, ou celle, risque toujours de recevoir cette élection avec une complaisance secrète, et d'être intimement touché, même s'il n'en laisse rien paraître.

Une civilité puérile et honnête bien compréhensible laisse dans l'ombre cet aspect de la vie des établissements scolaires, aussi longtemps du moins qu'ils ne débouchent pas de la chronique scandaleuse dans la chronique judiciaire. Il est pourtant impossible de passer tout à fait sous silence cet aspect pathologique du dialogue entre le maître et le disciple, car en fait la frontière entre le normal et le pathologique n'apparaît pas nettement. Après tout, bien qu'on affecte à l'ordinaire de l'ignorer, la pédagogie socratique est indissociable de l'amitié socratique, et donc de cette forme virile de l'amour, caractéristique, à un certain moment, de la culture grecque. Bien sûr, il ne saurait être question de plaider ici la cause de la pédérastie, mais la tradition platonicienne associe à l'amour des âmes l'amour des beaux corps, par des affinités que nous ne comprenons plus sans doute exactement, et que pourtant nous ne devons pas trop nous hâter de juger. Ce qui est certain, en tout cas, c'est que la vie en commun du maître et du disciple n'est pas seulement une communauté des intellects, mais un affrontement des personnalités. À la flamme de l'élève séduit par l'autorité magistrale correspond la générosité du maître, ou encore sa passion de domination ou de possession. Il appartient, évidemment, au plus âgé, plus expérimenté, de se défendre contre l'autre et contre soi. Mieux vaut être avisé de ces prolongements, afin d'y être attentif, que de prétendre les ignorer.

Toute connaissance d'autrui implique une intimité, consciente ou non, et mobilise les puissances émotives de l'être humain. L'attachement, l'amitié amoureuse ont une valeur pédagogique immense, en marge des voies et moyens des techniques usuelles. Le travail, le succès ou l'échec scolaire s'inscrivent souvent dans cette perspective passionnée, où l'élève s'efforce par tous les moyens dont il dispose d'attirer l'attention du maître, de forcer son estime, de conquérir son affection. Il y a chez le disciple toujours plus ou moins le désir d'être aimé ; et ce désir rencontre le désir du maître, moins totalement disponible, mais désireux de justifier à ses propres yeux la profession qu'il a choisie. Incontestablement, et en dehors de toute déviation, la vocation enseignante est vocation d'amitié, et le maître chez qui une telle vocation ne serait pas perceptible ne trouverait sans doute que peu d'écho auprès de ses élèves ; les résultats même de son activité scolaire trahiraient chez lui cette carence d'affection.

On notera sur ce point capital la misère des théoriciens. Sans doute la pédagogie théorique admet que le maître d'école doit « aimer les enfants » dont il a la charge ; mais après cette concession de pure forme, elle passe aux choses sérieuses, qui sont d'ordre technique. Or tous les artifices techniques, toutes les mathématiques sans larmes, tous les latins sans pleurs, ne suffisent pas à compenser l'absence de contact vital chez ceux qui en sont dépourvus. La réussite du maître, ou son malheur, tiennent à cette capacité de compréhension et d'accueil, à ce don de charité communicative à quoi, avant toutes choses, les élèves sont sensibles. Et si ce don ne peut être fourni à ceux qui ne le possèdent pas par eux-mêmes, du moins serait-il nécessaire de prévenir tous les aspirants à l'enseignement que le vrai maître est maître d'amitié. Les disciplines sont inutiles, et d'ailleurs vouées à l'échec, sans cette clause fondamentale d'une entente et d'un dialogue dans la confiance mutuelle et l'estime de chacun pour chacun.

Si l'on admet ce primat de l'amitié enseignante, on s'étonnera moins des déviations et perversions, et peut-être on trouvera dans la mise en honneur du dialogue en sa plénitude un recours et un secours contre les égarements. Une psychanalyse appropriée peut ouvrir la voie des sublimations ; mais la même analyse doit être également appliquée à cette autre pathologie du professeur cantonné dans sa technicité par manque d'humanité, par défaut [175] de confiance en soi et de contact avec autrui. Cette pathologie du dialogue permet d'ailleurs

d'éclairer certains aspects de la vie scolaire, auxquels on se contente souvent de consacrer une indulgence amusée.

La *chahut*, en particulier, la révolte de la classe, l'insubordination systématique souligne une déficience du contact humain. Le maître est refusé comme maître ; il est mis en minorité, pris en défaut et tenu en échec par la masse unanime et déchaînée de ceux qui devraient recevoir de lui l'enseignement. Une sorte de fatalité s'abat ainsi sur certains êtres, et les persécutera de bout en bout d'une carrière désespérée. Pour celui qui a choisi d'être un professeur, la fin de non-recevoir opposée par l'auditoire est évidemment une humiliation chaque jour renouvelée. Il est atteint dans sa dignité d'homme, et risque, devant l'absurdité de sa situation, de sombrer dans une irrémédiable misère spirituelle.

Or ce chahut n'est pas la punition des méchants. L'homme d'autorité impose sans peine une discipline que personne ne songe à enfreindre. L'indifférent, pour qui ce métier est un gagne-pain comme un autre, se conforme à l'horaire et au programme ; il s'en tire d'ordinaire sans réaction de la part de son auditoire ; sa force lui vient justement du peu de signification qu'il accorde aux rituels scolaires. Le drame du professeur chahuté, c'est qu'il est lié à ses élèves par une sourde complaisance, par cette atroce complicité qui unit, dans bien des cas, la victime et le bourreau. Celui qui aime mal, celui-là sera mal aimé, et paiera le prix de sa maladresse. Le défaut d'autorité est d'abord une perversion de soi à soi, une sorte de confusion des valeurs qui s'exprime par un manque de caractère. L'infériorité du maître chahuté lui vient de ce qu'il se sent lui-même inférieur ; il a besoin d'affection, et ce besoin fait sa dépendance. Celui qui demande le moins recevra davantage ; mais tel autre, qui a dévoilé son insuffisance profonde, devra subir la loi au lieu de l'imposer.

Le chahut représente à coup sûr l'un des points névralgiques de la réalité scolaire, encore que les diverses pédagogies semblent avoir à cœur de l'ignorer. On est là, en effet, dans un domaine d'irrationalité complète, où les techniques, les recettes du métier paraissent tout à fait inopérantes. Inversement, l'existence du chahut réduit à néant les prétentions pédagogiques : reprises par le professeur chahuté, les méthodes les plus parfaites d'enseignement [176] de ceci ou de cela s'avèrent parfaitement inopérantes. Autrement dit, la pédagogie sous-entend le bon contact entre le maître et les élèves, mais elle est inca-

pable de le susciter là où il n'existe pas. La pédagogie des livres de pédagogie est une pédagogie seconde par rapport à cette pédagogie première, où s'affirme la rencontre de l'homme avec autrui et avec soi-même. Cette dimension métaphysique fondamentale est pressentie, lorsque par exemple les collègues du professeur chahuté, tout en plaignant son malheur, ont conscience d'une sourde complicité entre cet homme et son destin. Un maître authentique ne peut pas être refusé ; celui qui ne parvient pas à obtenir ou à forcer le respect, celui-là n'a pas vocation de maître. Le brouhaha, les hurlements de la classe qui chahute confirment la nécessité fondamentale du dialogue : le professeur ne peut pas se faire entendre ; la classe refuse d'écouter, refuse la parole au maître parce qu'elle l'estime indigne de prendre la parole. Il y a confrontation ; le maître est pesé et jugé trop léger. Une analyse lucide montrerait, dans chaque cas, par delà la cruauté de pareilles situations, l'exercice d'une sorte de justice immanente. La faiblesse, les bons sentiments ne sont pas une excuse absolutoire, et il ne suffit pas de compter sur la gentillesse, sur la passivité des élèves. Le dialogue suppose, de part et d'autre, exigence et affirmation. La classe qui chahute manifeste par là qu'elle estime n'avoir pas trouvé un interlocuteur valable. Tout rentrera dans l'ordre lorsque sera satisfait le besoin d'estime, de respect et d'autorité que chacun des élèves conserve en soi jusque dans les pires débordements.

Sans doute faudrait-il que soit tentée une étude approfondie de ce phénomène, qui met en œuvre, par delà l'intelligence lucide, une sorte de perversion et subversion des rapports humains et qui peut aboutir à des crises de frénésie, à de véritables délires collectifs. Des forces obscures se trouvent libérées, dans un paroxysme de violence, chez des enfants ou des adolescents qui pourtant ne paraissent pas spécialement anormaux ou sadiques. La violation de l'ordre met en œuvre un dynamisme qui prend valeur obsessionnelle, comme si des rapports humains une fois méprisés et faussés ne pouvaient plus, à jamais, être rétablis dans leur vérité. Le premier chahut a dévoilé une disproportion des forces affrontées ; le professeur, dont la présence seule devait imposer le calme, le silence, l'attention, [177] s'est révélé en situation d'infériorité. Il n'a pas su se faire respecter ; et on ne le lui pardonne pas, on ne le lui pardonnera pas. La transgression initiale a révélé l'absence de maîtrise, et cette transgression première des interdits et des rituels entraîne une sorte de réaction en chaîne, qui, dans bien des cas,

ne s'arrêtera plus. Le professeur chahuté pourra changer de classe ou d'établissement ; il demeure marqué d'un signe indélébile et le malheur le poursuivra tout au long de sa carrière, à moins qu'il n'ait la sagesse de renoncer à l'enseignement, pour lequel il n'est pas fait. Le pire est justement qu'il est attaché à ce métier de professeur, en dépit de l'opprobre dont il est victime. De sorte qu'il est voué à souffrir sans espoir s'il persévère, mais que, s'il se décourage, il n'en souffrira pas moins d'avoir raté sa vie.

Le professeur chahuté qui entre en classe a perdu la partie avant d'avoir ouvert la bouche, avant même d'avoir ouvert la porte. La classe l'attend, sa classe, qui sera peut-être tout le reste de l'horaire une classe paisible ; elle l'attend avec l'excitation de l'orage qui va se déchaîner, ou déjà avec le ronflement de la mer en furie. Le professeur n'est pas encore là ; son attente suffit à déchaîner ces passions qui, entre tous, l'ont choisi pour objet. Rien ne saurait mettre en meilleure lumière le fait que l'espace du dialogue n'est pas un univers du discours, une sorte de *no man's land*, où prévaudraient les seules normes d'une raison impersonnelle. S'il est vrai que l'espace de Newton, selon le mot de Scheler, est le vide du cœur, l'espace scolaire est un affrontement de présences humaines, qui se mesurent l'une à l'autre dans un combat dont l'issue n'est jamais acquise d'avance.

D'autre part, il est clair aussi que le tête à tête du maître et du disciple se situe dans un contexte social. L'école n'est pas un contenant abstrait et géométrique ; elle est un lieu humain concret où le maître se propose et s'impose comme maître, non pas à un individu ou à des individus, mais à une classe, à un groupe qui possède une réalité sociologique. La relation particulière du maître avec tel ou tel se détache sur l'arrière-plan de la communauté, au sein de laquelle chacun s'éprouve lié à une vie d'ensemble avec tous les autres. Car le maître appartient à sa classe et dépend de sa classe, tout autant que chacun des élèves. Le maître n'est pas maître devant sa classe, installé dans sa chaire ou au tableau noir ; il est maître dans sa classe et avec sa classe, [178] tout de même que le bon élève ou le mauvais, le premier et le dernier prennent rang dans la classe et se confèrent mutuellement leurs significations respectives. À l'échelle réduite de la classe, qui respecte les dimensions humaines, s'esquisse une sociologie en puissance, où chacun fait à sa manière l'expérience du travail, du découragement, de la volonté de puissance, du succès et de l'échec. D'autres

qualifications interviennent d'ailleurs que celles qui s'affirment dans l'ordre intellectuel : l'élève comme le maître peuvent gagner l'estime et l'amitié, attirer l'attention ou forcer l'admiration par une valeur humaine qui ne se chiffre pas en notes de devoirs ou d'examens.

Le monde scolaire n'est certes pas le monde réel, mais il est déjà un monde ; il déploie un milieu vital où chaque existence se connaît pour la première fois, libérée des contraintes particulières de la famille. La doctrine psychanalytique enseigne que l'individu, une fois délié de la constellation familiale, s'efforcera de rétablir avec les êtres qui l'entourent des relations du même ordre, essentiellement soucieux de retrouver une mère, un père, des frères, des sœurs, sous l'influence d'une sorte de nostalgie régressive qui commanderait le jeu de son affectivité. Il serait aussi vrai de dire que l'enfant apprend, parmi les nouvelles relations du milieu scolaire, à prendre du recul par rapport au jeu initial de ses sentiments. Les relations nécessaires qui l'unissaient à sa proche famille cèdent la place à des relations où peut s'affirmer une liberté de choix. Les présences anciennes ne sont plus exclusives, de nouvelles présences s'affirment qui appellent des investissements affectifs. Il faut se déprendre et se reprendre, aborder autrui et se laisser aborder ; une nouvelle dimension de l'expérience se révèle ici, un nouvel usage de soi et d'autrui, où chacun apprend des satisfactions et des peines, des joies, des chagrins, et la personnalité s'esquisse à travers le flux et le reflux des vicissitudes quotidiennes.

Le dialogue entre le maître et le disciple n'est donc pas un combat singulier. Ou plutôt l'affrontement seul à seul suppose cette communauté de vie qui se réalise dans l'école et dans la classe. Toute pédagogie, dans la mesure où elle s'organise en fonction d'une vérité, engage une ontologie, et toute ontologie s'inscrit dans le cadre d'une sociologie. L'expérience scolaire est une expérience solidaire. Elle ne se réduit pas à ce gavage des cerveaux qui est l'unique préoccupation des programmes et des examens. Les technocrates [179] ministériels conçoivent l'instruction publique comme un apprentissage d'un type particulier, mais ils ne savent pas que tout apprentissage d'une technique ou d'un métier met en cause la totalité de l'être humain. Les disciplines du certificat d'études primaires, la lecture, l'écriture, le calcul sont déjà autre chose, et bien plus, que les rudiments d'un savoir utilitaire. On pourrait leur appliquer la noble parole de Goethe : « Rien de plus sage que de se donner à un métier, et le plus vulgaire. Pour l'es-

prit noble, ce sera un art ; car il verra dans cette chose unique qu'il fait bien l'image de tout ce qui se fait bien. »

Autrement dit, et qu'on le veuille ou non, tout enseignement a valeur éducative. Instruire, en latin, signifie construire, c'est-à-dire édifier. L'école est le lieu où s'édifie la personnalité. La parole du maître joue d'ordinaire un rôle important dans cette édification, mais non un rôle exclusif. C'est le milieu dans son ensemble, l'attestation muette des choses, la présence des hommes qui oriente à tout instant la prise de conscience, départageant l'essentiel du futile. Entre le professeur et son élève, ce qui s'engage et se poursuit, ce n'est pas un dialogue des morts dans un espace sans contours, et selon d'immuables liturgies. L'homme appelle l'homme, un homme s'adresse à des hommes en devenir, qui à leur tour sont les uns pour les autres des attestations d'humanité. Chacun apparaît doué à l'égard de tous du pouvoir suprême de résonance et d'incantation. Le mot *culture* révèle ici ses racines paysannes ; il évoque une vie et un paysage.

Il est vrai que le dialogue est inséparable du paysage, comme la vérité humaine du paysage. Il faut ici songer de nouveau, non sans mélancolie, aux collèges des Jésuites, aux Lycées napoléoniens, aux groupes scolaires de la Troisième République : l'affligeante médiocrité de ces architectures trahit la pauvreté spirituelle de notre Instruction Publique, même lorsqu'elle se camoufle en Éducation Nationale. La géométrie élémentaire des bâtiments, la grisaille des murs évoquent seulement la règle et l'ennui dans l'uniformité. On peut rêver pourtant d'un paysage qui s'accorderait avec l'esprit et le cœur, qui prendrait les devants afin d'éveiller l'intelligence et le sentiment des enfants au respect des valeurs de charme, de goût et de mesure.

On m'a raconté qu'une délégation d'enseignants soviétiques visitant, en Angleterre, la vénérable école d'Eton [180] fut quelque peu choquée par l'archaïsme des bâtiments, par l'antiquité des tables et des bancs sur lesquels d'innombrables générations d'écoliers ont au cours des siècles signé leur présence par de patientes inscriptions. Les Soviétiques s'étonnaient de ce qu'on n'ait pas renouvelé ce matériel si manifestement usé, et non conforme aux normes modernes. Les Anglais souriaient poliment et n'essayaient même pas d'expliquer le trésor de vénération que représentent pour eux ces vieux murs et ces vieux meubles, ce paysage spirituel, l'un de leurs plus chers patrimoi-

nes. Dans les écoles, dans les universités britanniques se perpétue le climat moral qui fonde à travers le monde le style de vie d'un peuple.

Le dialogue socratique se déploie dans l'espace mental de la cité grecque ; il est inséparable du décor d'Athènes, de ses collines, de ses marchés et de ses carrefours. Semblablement, on remarquera que les écoles d'Athènes, les traditions philosophiques de la Grèce, maintiennent à travers les siècles les noms des lieux privilégiés où elles prirent leur essor : le Lycée, l'Académie, le Jardin, le Portique sont autant d'emplacements particuliers dans la topographie de cette Athènes idéale, depuis longtemps disparue, mais à jamais vivante dans la reconnaissance et la fidélité des hommes cultivés d'Occident. L'intellectualisme français feint de croire que toute pensée se résume en un exercice d'arithmétique élémentaire, comme si le moindre écolier portait dans son sac le bicorne du polytechnicien l'espérance de la consécration suprême qui consisterait à pratiquer les mathématiques supérieures autour d'une cour de caserne.

Mais la culture est aussi un rêve, l'ensemble des rêves dont se nourrit une spiritualité. Aux temps obscurs où l'Occident ne connaissait pas d'autres lieux d'enseignement que les monastères, à l'ombre des églises, ceux-ci exprimaient et résumaient tout l'effort architectural de l'époque. Les cloîtres romans furent le refuge, la parfaite oasis où se nouent les pensées et les valeurs qui définiront la sagesse pour le monde à venir. L'humanisme italien s'est donné, en Florence, un décor à la mesure de son espérance, pour l'édification duquel l'exigence des lettrés a servi de guide aux maîtres d'œuvre et aux artistes. L'idéal renaissant a pris naissance au XV^e siècle sur les collines toscanes, d'où la vue s'étend sur la vallée de l'Arno et jusqu'à Florence, dans le site de Careggi, donné par Cosme de Médicis à [181] Marsile Ficin, afin qu'il y fasse revivre pour ses amis et pour lui-même le rêve vénérable de l'Académie platonicienne. « Le secret de Careggi, écrit André Chastel, c'est la fascination du jardin d'Académos, avec tous les prestiges dont le pare l'imagination des Humanistes, maintenant dépositaires des textes grecs et contemporains d'une civilisation qui se croit au niveau de l'antique et dont ils entendent être les interprètes (...). On dirait parfois que dans un esprit déjà goethéen, les nouveaux sages ne rêvent que d'accomplir consciemment et religieusement leurs progrès et leurs métamorphoses. L'appareil des sciences et des doctrines se

résout en symboles, et la musique excite à la contemplation qui conduit à une humanité supérieure... ¹²⁷ »

L'aventure humaine de la connaissance est née dans le jardin d'Éden, et toute culture rêve peut-être de regagner le paradis perdu. L'espace du dialogue et de la rencontre entre les vivants et les vivants, entre les vivants et les morts, est un espace mental qui tend à se projeter alentour, à s'inscrire dans le paysage reconquis. Tous les arts cherchent à exprimer l'édification de l'homme en édification du monde. Le rêve de la culture ainsi incarnée en forme de Jardin, d'Académie ou d'Université, c'est le vœu que l'harmonie humaine, après être allée de l'homme au paysage, fasse retour, pour les générations à venir, du paysage à l'homme. Car le paysage est à sa manière directeur de la conscience, invocation et évocation de la conscience. Les ordonnances architecturales de Cambridge, les pelouses anglo-saxonnes, la forêt germanique, la montagne de Coïmbra, les cloîtres de Salamanque sont aussi des interlocuteurs valables dans le dialogue de l'homme avec autrui, avec lui-même et avec le monde, en lequel se résout l'essence de la culture.

On ne s'étonnera plus dès lors de constater que l'Université française, Université sans paysage, est ensemble une Université sans dialogue. Noyée dans l'anonymat des villes besogneuses, l'Université se morcelle en Facultés, qui se décomposent (c'est bien le mot) en Instituts, en cours et en cycles d'activité, étrangers les uns aux autres. L'activité intellectuelle se disloque en tâches parcellaires où la seule technicité fait figure de vertu. C'est ainsi que [182] dans les immenses entreprises de l'industrie contemporaine, l'ouvrier isolé à son poste fabrique à longueur de journée des pièces dont il ignore le sens et l'emploi. Seulement, si la logique de la division du travail s'impose dans les activités mécaniciennes, elle constitue dans l'ordre culturel une aberration. Car la culture est le sens des ensembles ; elle a pour but de maintenir à travers les vicissitudes et le renouvellement des temps l'image de l'homme et l'image de l'humanité.

Chaque temps a la culture qu'il mérite. Le nôtre, qui est le temps des moyens de communication, et qui semble, grâce à l'auto, à l'avion, au téléphone et à la radio, à la télévision, avoir supprimé la distance

¹²⁷ André Chastel, *Marsile Ficin et l'Art*, Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance, XIV, Genève, Droz, 1954, pp. 9-10.

de l'homme à l'homme, n'a rien fait pour ménager le seul vrai rapprochement du dialogue authentique. Et pareillement, notre époque, où l'on voit s'affirmer par delà la civilisation du travail, à laquelle se consacrait l'humanité de naguère, une civilisation du loisir, ne semble rechercher le loisir que dans l'échappement au travail et dans la distraction par rapport à soi-même. Or l'essence de la culture réconcilie travail et loisir dans la confrontation de l'homme avec l'homme, dans la recherche en commun d'une vérité rassembleuse d'humanité. Il est peut-être trop tard pour le dire après bien d'autres, mais il faut le répéter, même s'il est trop tard : l'Université est par vocation ce lieu privilégié où l'harmonie humaine est possible, et le salut, non pas dans la fuite ou l'évasion, mais dans le retour à soi et aux autres, grâce à la vertu laborieuse du loisir. L'Université idéale, la seule qui compte, est cette communauté dont la mission est d'œuvrer pour l'universalité. C'est seulement si elle redevient consciente de sa mission qu'elle sera en vérité le lieu privilégié de la haute culture, dont le meilleur instrument est le dialogue dans la recherche et l'amitié. Il y a, disait saint Augustin, une joie de la vérité, *gaudium de veritate* ; c'est cette joie qui, par delà les paysages, constitue l'horizon dernier de la connaissance dans son authenticité. La culture est patience et travail, la culture est loisir, la culture est amitié ; la culture est la récompense de l'esprit dénoué enfin et réconcilié dans la fête joyeuse de la vérité.

[183]

**POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.**

Chapitre 9

VRAI MAÎTRE ET VRAI DISCIPLE

[Retour à la table des matières](#)

Chaque élève est un élève parmi tous les élèves dans la classe assemblée ; et le professeur, lorsqu'il fait la classe, parle à tous le même langage. Mais cette pédagogie en série qui affronte le professeur et la classe se double, ou peut se doubler, d'une relation de personne à personne ; le professeur peut être aussi un maître, et chaque élève un disciple, en situation de dialogue, et sous l'invocation d'une volonté de vérité qui fonde entre eux une invisible communauté. Tel Gulliver chez les nains, relié à la terre par quantité de petits fils qui l'immobilisent, le maître est lié à sa classe non seulement par une mutualité massive mais par une réciprocité au détail avec chacun de ceux qui l'écoutent. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues. L'erreur de la pédagogie usuelle est de s'en tenir à l'apparence macroscopique du professeur qui affronte sa classe ; la pédagogie vraie, à l'image de la physique contemporaine, aurait à passer au plan microscopique ; au lieu de considérer la moyenne statistique, elle s'attacherait aux données individuelles primaires. Une classe de trente élèves, telle que l'observe un

inspecteur de passage, n'est que la résultante de trente dialogues simultanés, dont chacun a son sens propre et sa valeur.

Les sociologues français de l'école de Durkheim, et dans la tradition d'Auguste Comte, enseignaient que le groupe n'est pas la somme des individus qui le composent, mais [184] qu'il possède une réalité propre, capable de s'imposer à l'individu. Le cas particulier de la classe montre bien la valeur et les limites de cette interprétation. La classe existe, il est vrai, en tant que telle ; chaque élève appartient à sa classe, et le professeur juge celle-ci globalement : il y a des classes mauvaises, médiocres ou bonnes, des classes inertes et d'autres pleines de vie. Mais il y a aussi des orchestres de grande qualité, et d'autres qui ne sortent pas de la médiocrité ; est-ce le bon orchestre qui fait les bons instrumentistes, ou les instrumentistes font-ils la valeur de l'orchestre ? Et d'ailleurs, le même orchestre ne rend-il pas d'une manière très différente selon la personnalité du chef qui le conduit ? On aperçoit sans peine que les hautes réussites, dans le domaine musical aussi bien que dans le domaine pédagogique, correspondent à un ensemble de coïncidences et de rencontres particulières. La situation d'ensemble réagit sur chacun des participants, mais c'est le concert des participants, l'harmonie des personnalités, et l'utilisation faite de cette harmonie par le chef responsable, qui suscite la situation d'ensemble.

Le professeur « fait la classe » pour ses trente élèves. Mais sous l'anonymat de cette réalité objective, il y a, peut-être, un maître qui souhaite être compris ; et peut-être il y a trente disciples possibles, trente, ou vingt, ou dix existences aux aguets d'une parole de vie, que chacune espère dite pour elle seule. Il arrive sans doute, et souvent, que le professeur n'ait rien à dire ; il arrive que la masse des élèves n'ait rien à entendre. Mais le sens profond, la justification essentielle de l'activité pédagogique, c'est la rencontre furtive, la secrète complicité qui s'établit au hasard d'une phrase, lorsque le disciple connaît et reconnaît en cet homme qui parle dans le vide un révélateur du sens de la vie. Il se peut fort bien que jamais cette relation ne soit avouée explicitement ; il se peut que le maître n'ait jamais soupçonné le disciple dans tel ou tel élève, noyé dans la masse. Même inaccomplie, la rencontre a eu son importance. Chaque homme sans doute garde en mémoire quelques phrases, quelques expressions qui lui viennent de ses écolages : « Comme disait le vieux Untel... », — et la locution favorite d'un instituteur, d'un professeur depuis longtemps disparu, de-

meure messagère d'une leçon de vérité une fois entendue et jamais oubliée.

Le dialogue du maître au disciple peut ainsi se réduire à quelques contacts fugitifs ; il peut avoir noué une amitié [185] vigilante. De toutes manières, il constitue l'essence même de la vie enseignante : le contact global du maître avec la classe est nourri de cet ensemble de contacts individuels, et les intermittences de la pédagogie, les hauts et les bas de toute vie scolaire, s'analysent en fin de compte en relations élémentaires, où chacune des parties en présence, cherchant le contact de l'autre, recherche sa propre identité, et la justification de son existence. La relation pédagogique apparaît ainsi comme une relation de double dépendance : chacun dépend de son interlocuteur, et lui doit ses meilleurs assurances. C'est le disciple qui fait le maître et c'est le maître qui fait le disciple. De là l'extrême importance, pour l'un et l'autre, de ce colloque singulier où ils s'affrontent.

Le disciple a besoin du maître, c'est évident. Il ne peut y avoir de disciple sans maître ; c'est seulement après la rencontre avec un maître que le disciple découvre ensemble la réalité de sa quête et le sens de sa quête. On ne peut se lancer à la recherche d'un maître, n'importe lequel, comme un domestique à la recherche d'une place ; celui qui partirait à l'aventure risquerait fort de rencontrer un séducteur, non pas un maître, dans sa fuite en avant. La vie spirituelle, avant la rencontre du maître, est faite d'attente et de patience, mais cette attente ne sait pas dire son nom, et cette patience peut devenir simple passivité, sombrer dans la monotonie et l'ennui, si le maître ne vient pas, comme il arrive dans le conte, réveiller l'âme au bois dormant.

Mais le maître, s'il lui appartient d'éveiller le disciple, ne saurait le créer à partir de rien. Il fait passer à l'acte, à la conscience, des possibilités en sommeil. Le choc de la rencontre, sous les espèces d'un appel entendu de la part d'autrui, est un rappel à soi. Jésus, dans le récit des Évangiles, recrute ses premiers disciples, en leur adressant cette parole : « Toi, suis moi... » La formule est simple, et trop simple peut-être, dont la simplicité peut tromper sur son sens véritable. La vocation chrétienne est une interpellation existentielle, dont le retentissement est tel que l'existence ainsi mise en cause se décide sur-le-champ, et décide de son avenir à jamais. Quelque chose a été dit, quelque chose a été entendu, que les mots n'expriment pas pour les témoins, directs ou indirects, du dialogue.

L'événement, l'avènement du maître dans la vie du disciple se trouve ici figuré avec une netteté souveraine. *Toi* : [186] la parole du maître concerne personnellement l'intéressé ; il est mis en question dans son être même, et comme dévoilé à ses propres yeux. Sa propre identité, jusque-là indéfinie, prend forme d'un seul coup ; elle sort du faux sens et de l'anonymat. S'adressant à celui qui sera l'apôtre Pierre, Jésus dit : « Tu es Simon, fils de Jonas ; tu seras appelé Céphas ». Ici encore, le voile se déchire ; le changement de nom ne signifie pas la création d'une personnalité radicalement nouvelle ; il exprime une révélation de soi, l'accès à une conscience supérieure. Dès qu'il entend la parole du maître, le disciple est vaincu et convaincu. Il ne devient pas un autre homme ; il s'affirme lui-même.

Suis-moi : l'affirmation de la personnalité est une mobilisation de la personnalité. Jusque-là, le disciple était un parmi tous les autres. Il vivait dans l'inconscience, dans l'ignorance et dans l'immobilité. Tout est changé désormais ; la vie a un sens et un but. L'adhésion au maître, parce qu'elle est consentement à soi-même, n'a rien d'un esclavage. Elle entraîne, pour le disciple, le service du maître, mais seulement dans la mesure où le service du maître est consécration à la vérité. Le disciple est jeté dans une aventure dont la nécessité fait corps avec sa propre liberté. L'expérience pédagogique la plus courante atteste que l'opération du maître suscite des énergies insoupçonnées, met en œuvre une puissance de travail d'autant plus féconde qu'elle s'accompagne de joie au travail. Le labeur désormais incarne une exigence personnelle, la volonté d'affirmer et de s'affirmer. Le maître appelle le disciple à l'existence ; il met en œuvre chez lui le désir de prouver aux autres et à soi-même la réalité et la valeur de sa propre existence.

Le disciple n'est donc que par le maître, qui lui est médiateur d'existence. Mais le maître lui-même n'est que par le disciple. Il y a une vocation du maître à la maîtrise dont la seule attestation du disciple peut apporter au maître la révélation. Il est normal que le maître soit inquiet, et qu'il doute de sa certitude. Aucun homme n'est tout à fait digne de porter la charge écrasante de la vérité, aucun homme, en conscience, ne peut faire profession de maîtrise. Il faut, pour qu'il sorte de sa réserve, que lui soit adressée la sommation du disciple. « Tu es pour moi le maître dont j'ai besoin ; tu dois être mon maître ; tu dois, donc tu peux », tel est l'impératif catégorique de la maîtrise. Seul

le disciple a pouvoir de placer ainsi le maître en face de ses responsabilités.

[187]

La sommation du disciple, sa certitude, force les incertitudes du maître. Le maître découvre qu'il a charge d'âmes, sans peut-être l'avoir voulu. Le fait est là désormais d'une obligation inéluctable, sous peine de forfaiture spirituelle. Il arrive que le maître et le disciple se soient mutuellement choisis ; mais il arrive aussi que la rencontre soit fortuite, et qu'elle prenne pour l'un et pour l'autre le caractère d'une mise en demeure. Mais de quelque manière qu'elle s'établisse, la relation de maîtrise suppose la mise en œuvre d'une dimension ontologique. Le rapport social, le cadre institutionnel se trouve alors dépassé, une nouvelle discipline s'impose, justifiant des rapports fondés en vérité. De là le caractère quasi sacramentel de la maîtrise, même lorsqu'elle s'exerce dans un domaine tout à fait profane. L'autorité du maître, l'obéissance, le respect du disciple, ne définissent pas seulement une relation d'individu à individu, selon la norme d'une hiérarchie technique analogue à toutes les autres. Il s'agit cette fois de la vocation essentielle de chaque personne à l'humanité, seul principe d'autorité en fonction duquel s'ordonnent et se subordonnent les volontés.

Le maître suscite le disciple, mais parfois le disciple suscite le maître, et en tout cas il le justifie. Tous deux vivent, solidaires, la même aventure. Le maître fut d'ailleurs disciple, et le disciple, s'il est digne du maître, sera maître à son tour. L'éducation du genre humain, dans ce qu'il a de meilleur, se poursuit d'âge en âge selon l'exigence renouvelée de cette culture de l'homme par l'homme, de maîtres en disciples et de disciples en maîtres. C'est pourquoi, en dépit des spécialisations, qui paraissent opposer les disciplines techniques, tout maître authentique est un maître d'humanité. Aux yeux du disciple qui l'a reconnu, et donc qui s'est reconnu en lui, le maître est un grand homme, c'est-à-dire un homme. Comme l'enseigne une formule célèbre, un grand homme est un homme auprès de qui on se sent plus grand.

L'austère puritain Carlyle a publié une série d'études sous le titre *Les Héros, le Culte des Héros et l'Héroïque dans l'Histoire*. « L'Histoire Universelle, comme je l'entends, dit-il, l'Histoire de ce que l'Homme a accompli en ce monde, est au fond l'Histoire des Grands Hommes qui ont agi ici. Ils furent, ces grands hommes, les conduc-

teurs des hommes, les modeleurs, les types, et en un sens large les créateurs de tout ce que les masses humaines en [188] général se sont efforcées de faire ou d'atteindre. Toutes les choses que nous voyons accomplies dans le monde sont proprement le résultat matériel extérieur, la réalisation pratique et l'incarnation des pensées qui habitent dans les grands hommes envoyés en ce monde ; l'âme de l'histoire du monde entier, pourrait-on faire justement remarquer, serait l'histoire de ceux-ci ¹²⁸. » Le penseur écossais distingue des grands hommes de diverses espèces ; le héros peut être pour lui un prophète ou un prêtre, un homme politique, un poète ou un écrivain. Mais quelle que soit la forme particulière de son affirmation, il est quelqu'un qu'on ne fréquente jamais sans profit : « Nous ne pouvons, si imparfaitement que ce soit, étudier un grand homme sans gagner quelque chose avec lui. Il est la vivante source de lumière auprès de laquelle il est agréable de se trouver, la lumière qui illumine les ténèbres du monde ; et ceci non pas à la façon d'une lampe allumée seulement, mais plutôt comme un luminaire naturel qui brille par la grâce du Ciel ; comme une courante source de lumière, d'intuition originale, innée, de virilité et d'héroïque noblesse ¹²⁹... »

Le héros, tel qu'il est ici défini, n'est autre que le maître qui, nous élevant au-dessus de nous-même, nous élève à nous-même. Tel est en effet le sens dernier de toute pédagogie, en dehors et au delà des spécialisations enseignantes. Le maître est celui qui permet au disciple de se situer dans l'espace humain. L'homme qui n'a pas eu de maître souffre d'une désorientation ontologique : il ne sait pas où il est ; il a perdu son lieu, ou plutôt il ne l'a jamais trouvé. La fonction du maître est donc de permettre une sorte de repérage transcendant ; il met de l'ordre dans le monde et dans l'homme par sa seule présence. Son appro-

¹²⁸ *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*, 1^{re} conférence, 1840, trad. E. Masson, in *Pages choisies de Carlyle*, Colin, 2^e éd., 1928, p. 205.

¹²⁹ *Ibid.*, cf. Nietzsche, *Le Crépuscule des Idoles*, tr. H. Albert, Mercure de France, p. 173 : « Les grands hommes, comme les grandes époques, sont des matières explosives, d'énormes accumulations d'énergie ; historiquement et physiologiquement, leur condition essentielle est toujours la plus longue attente de leur venue, une préparation, une épargne, une réserve de forces immenses... » Voir aussi le bel essai de Max Scheler : *Le Saint, le Génie, le Héros (Vorbilder und Ftihrrer)*, trad. française, Fribourg, Egloff, 1944.

bation, sa désapprobation font autorité pour moi, parce qu'elles manifestent un principe indiscutable d'ascendance hiérarchique.

[189]

Ainsi l'enseignement représente un cas particulier de la maîtrise, mais un cas privilégié, et qui sans doute met en juste lumière l'essence de toute maîtrise. Ce qui est en question, dans la totalité des cas, c'est la vérité elle-même. Le disciple a besoin que quelqu'un lui indique le sens de la vérité et le lui garantisse ; il ne communique avec la vérité que par personne interposée. Le maître est capable d'accéder directement à la vérité ; il n'a besoin de personne, au moins en principe, mais il a eu besoin lui-même d'un initiateur dans le passé, et dans le présent l'isolement serait pour lui une épreuve, une tentation de douter. La confiance du disciple lui procure un contact indispensable avec la terre des hommes, et comme une confirmation de la valeur de cette vérité qu'il défend. Le témoignage du maître au disciple et le témoignage du disciple au maître sont donc, en quelque sorte, complémentaires. Tous deux participent d'une même aventure ; même si leurs positions respectives ne se situent pas à la même hauteur, elles procèdent d'une obéissance commune. Maître et disciple vont dans le même sens, et chacun sait que, dans la maintenance de la tradition, le disciple succédera au maître disparu pour transmettre l'exigence de vérité à de nouveaux appelés.

De là, une sorte d'égalité en puissance, qui s'établit en dépit de l'inégalité apparente. La maîtrise se justifie en fin de compte par la référence à une filiation spirituelle qui jalonne la fidélité de l'humanité à elle-même. C'est pourquoi l'enjeu réel de la confrontation entre le maître et le disciple dépasse, et de beaucoup, son contenu apparent. L'essentiel ne sera jamais dit ; le maître et le disciple ne peuvent en prendre conscience que sous la forme d'une anticipation prophétique, en espérance ou en ressouvenir. Une certaine pudeur, une réticence ontologique retient ici les personnages du drame, car le dernier mot leur échappe à tous deux, et la tentative même de le dire aurait le caractère d'une sorte de profanation.

On trouve dans la *Vie de Ramakrishna*, par Romain Rolland, le récit de la première rencontre entre le maître spirituel de l'Inde moderne et le jeune Naren, qui, sous le nom de Vivekananda, deviendra son disciple préféré. « Après que j'eus chanté, raconte Vivekananda, il se

leva brusquement et, me prenant par la main, me conduisit dans la véranda, au nord, et ferma la porte derrière nous. Nous étions seuls, personne ne nous voyait (...). À mon extrême surprise, il fondit en larmes de joie. Il me tenait par la main et, [190] s'adressant à moi très tendrement, comme à quelqu'un qu'on connaît familièrement depuis longtemps, il me dit : « Oh ! vous venez si tard. Comment avez-vous pu avoir si peu de bonté pour me faire attendre si longtemps. Mes oreilles sont usées à entendre les paroles inutiles de ces hommes. Oh ! que je languissais de verser mon esprit dans le sein de quelqu'un qui fût apte à recevoir mes expériences intérieures ! » Il poursuivit ainsi au milieu des sanglots. Puis se tenant devant moi, les mains jointes : « Seigneur, dit-il, je sais que vous êtes l'antique sage Nara, incarnation de Nârajâna, né sur la terre pour faire disparaître la misère de l'humanité ¹³⁰. »

Le paysage oriental au sein duquel se déroule cette scène ne doit pas en dissimuler la signification générale. L'Orient, qu'il s'agisse de l'Inde, du Japon ou de la Chine, apparaît d'ordinaire au témoin occidental faussé par les prestiges de l'exotisme, grâce auxquels il est possible tout à la fois de professer une admiration excessive pour tel ou tel aspect d'une culture lointaine, et de refuser d'en accepter la leçon. Ce ne sont pas les sortilèges de l'Orient qui nous intéressent, c'est la réalité humaine universelle, mise en lumière dans une expérience privilégiée. La rencontre du maître et du disciple évoque ici les situations romanesques où un homme et une femme, face à face pour la première fois, se découvrent liés l'un à l'autre par une irrésistible nécessité. Montaigne, lorsqu'il célèbre son amitié avec la Boétie, dit aussi : « Nous nous cherchions avant que de nous être vus ; (...) je crois par quelque ordonnance du ciel ¹³¹. » Deux destinées ont d'un seul coup la révélation de leur convergence. Mais la rencontre du maître et du disciple n'est pas d'égal à égal, comme entre l'ami et l'ami ou entre l'amant et l'amante ; un décalage de génération sépare l'adulte du jeune homme. Seulement, dans la scène racontée par Rolland cette différence considérable n'empêche pas une surprenante égalité, ou même une inégalité inversée plus surprenante encore.

¹³⁰ Romain Rolland, *La Vie de Ramakrishna*, Stock, 1929, p. 239 ; pour une interprétation de ce texte, cf. notre ouvrage *Mémoire et Personne*, P.U.F., 1951, p. 451.

¹³¹ Montaigne, *Essais*, livre I, en. 28.

Tout se passe en effet comme si la vocation adressée par le maître au disciple se recoupait avec une vocation en sens opposé, du disciple au maître. Il s'agit d'une reconnaissance mutuelle, où le sage Ramakrishna identifie le [191] jeune chanteur inconnu selon la perspective de la réincarnation, chère à la sagesse de l'Inde. Si Naren est une réapparition de « l'antique sage Nara », le maître peut découvrir et respecter dans le nouveau disciple beaucoup plus qu'un disciple. Mais la métaphysique de la réincarnation n'est ici qu'une interprétation secondaire et comme une explication d'un fait humain fondamental. Les amis, les amants que rapproche le coup de foudre ont aussi l'impression de s'être connus depuis toujours, ou d'avoir vécu ensemble une vie antérieure. L'imagination s'empare de l'évidence ontologique et la projette selon la perspective du temps. Le recours au passé, la justification par l'antériorité accusent seulement la validité suprême du présent. L'événement décisif, dans son actualité, s'impose de tout temps à jamais ; sa validité s'étend à toutes les perspectives de la représentation.

La rencontre du maître et du disciple apparaît bien une relation de personne à personne, mais non dans une solitude partagée, dans la complaisance exclusive de chacun pour l'autre. Une belle parole de Saint-Exupéry affirme que l'amour ne consiste pas, pour ceux qui s'aiment, à se regarder l'un l'autre, mais à regarder ensemble dans la même direction. Ainsi en est-il aussi du maître et du disciple : en réalité, ils s'alignent tous deux en fonction d'une perspective qui leur est commune. Et comme le point de convergence de leurs aspirations se situe à une distance quasi-infinie, leurs situations respectives, séparées en principe par un important décalage hiérarchique, tendent à se rapprocher l'une de l'autre. L'humilité du maître va de soi, si le maître est un maître authentique ; en face du disciple, ce qui l'emporte ce n'est pas le sentiment de sa supériorité relative et momentanée, mais bien plutôt le sens de son insuffisance à jamais par rapport à l'exigence totalitaire de la vérité.

Cette vocation de vérité, qui fonde l'indignité du maître à ses propres yeux, justifie d'ailleurs en même temps l'éminente dignité du disciple. L'attention du maître pour l'élève, sa sollicitude, atteste le prix infini de cette conscience qui s'ignore. En demandant à tout instant le consentement, l'approbation de l'élève, le maître se met en situation de dépendance, et cette situation se fonde sur l'importance de l'enjeu, qui est l'avenir d'une vie spirituelle, et l'avenir même de la vérité. Car le

maître, déjà avancé sur sa propre route, a connaissance de ses limites ; tout homme digne de [192] ce nom ne peut se dissimuler ses insuffisances. Il sait qu'il n'ira pas jusqu'au bout. Dès lors, le disciple représente pour lui la possibilité d'un report d'espérance. Car l'élève vivra plus longtemps que le maître, et peut-être il vivra plus avant ; il réussira là où le maître a échoué, mais du même coup, il associera le maître aux progrès ainsi réalisés. Il assurera la survivance du maître, au prix d'une sorte de réincarnation en esprit. Tout cela, le disciple l'ignore sans doute, au temps où il est sous la discipline du maître, mais le maître le pressent, et c'est pour lui une raison supplémentaire de respecter et d'honorer le disciple, en qui il reconnaît le maître de demain.

Ainsi la relation authentique entre le maître et le disciple n'est pas une contemplation et délectation mutuelle, parce qu'elle constitue en réalité une relation à trois termes. Dans le dialogue entre maître et disciple, la vérité se trouve toujours en tiers ; et c'est ce troisième terme qui fonde la relation entre les deux premiers. Chacun des deux, en effet, n'est pas pour l'autre une fin en soi, un objet de vénération ou de dévotion dans la voie de la vérité en sa plénitude.

La maîtrise vraie peut dès lors être distinguée de ses déviations. Le maître qui se prend au mot, s'identifie avec la vérité et s'enseigne lui-même, est infidèle à sa mission. Il mystifie l'élève, qu'il dresse à réciter la leçon, au lieu de lui enseigner que le chemin de la vérité est pour chaque homme un chemin différent. Bien sûr, ici, l'illusion est fréquente, elle est presque générale, et bien souvent le professeur et l'élève se laissent entraîner par l'idée que la perfection du disciple consiste à répéter mot à mot la parole du maître. Mais cette conception puérile et honnête de l'enseignement trahit le sens même de la vérité ; et le discours ainsi affirmé et repris, sorte de sommaire interchangeable qui vaudrait pour tous et pour chacun, n'est pas le chant profond en lequel se dévoilerait l'authenticité d'un être humain. D'innombrables chanteurs amateurs s'exercent à répéter leurs airs favoris à la manière de tel ou tel artiste à la mode, qui incarne à leurs yeux la perfection. Ces gens-là peuvent posséder un petit talent de société, mais bien sûr ils n'entendent rien à la musique.

Une telle superstition et idolâtrie est pourtant fréquente. Souvent elle est encouragée par le mutuel consentement des deux intéressés. L'élève, qui parle comme le maître, se croit du coup aussi grand que lui ; il s'identifie à une personnalité qu'il vénère. Et le professeur, lors-

que l'élève [193] récite la leçon, se complaît à entendre l'écho de son enseignement, comme si cet écho avait valeur de confirmation. Il est clair pourtant qu'il n'y a aucun gain en vérité, sinon, de part et d'autre, une commune volonté d'illusion. Le phénomène scolaire du *chouchou* est sans doute un aspect fréquent de cette mésaventure pédagogique. Le professeur fait choix d'un disciple d'élection, bon élève choisi pour sa docilité et pour l'admiration non dissimulée qu'il porte au maître. Celui-ci lit dans les yeux de l'enfant le sens de sa propre valeur, et la prédilection qu'il lui accorde n'est qu'une complaisance indirecte pour soi-même. Le couple ainsi formé représente une forme élémentaire d'égoïsme à deux ; le professeur y découvre un remède à ses inquiétudes secrètes ; le dévouement de l'élève lui apporte une preuve de sa propre existence et de sa validité. Quant à l'élève, il trouve dans la sollicitude du maître une sorte de promotion, une assurance qui l'enchanterte. Mais en pareil cas, les deux interlocuteurs se trompent ; la leçon enseignée et apprise n'est qu'une vérité toute faite, c'est-à-dire une absence de vérité.

Le mythe de Pygmalion illustre parfaitement cette déviation pédagogique. Le narcissisme professoral se complaît à créer une image du bon élève, une statue ou une marionnette, capable de répondre comme il faut à toute question posée, si bien qu'en admirant cette parfaite réussite le professeur rend un juste hommage à ses propres talents. Mais à la statue de Pygmalion, il manque seulement l'essentiel, c'est-à-dire la vie, et généralement l'histoire se termine mal. Ou bien la statue reste une statue ; elle n'était qu'une image, une projection et un mirage, dont le néant finit par apparaître en pleine lumière. Ou bien la statue prend vie et le disciple désenchanté, brûlant ce qu'il a adoré, se débarrasse d'une tutelle qui lui paraît désormais abusive ou ridicule. Le maître fera les frais de cette libération ; il aura à subir l'ingratitude de l'élève favori, auquel il ne pardonnera pas le bien qu'il lui avait fait. Pygmalion brise la statue ; le professeur se console comme il peut en déchirant l'image en laquelle il s'admirait lui-même.

En effet, lorsque le maître et le disciple sont seul à seul, il n'y a pas vraiment un maître et un disciple, mais deux idoles absorbées dans une mutuelle contemplation. Ici sans doute se trouve la possibilité de départager le vrai du faux, l'illusion de la réalité. Dans le dialogue du maître et du disciple, il ne s'agit pas du maître ou du disciple ; il [194] s'agit de la vérité, et seul le souci de vérité peut sauvegarder l'entretien

contre les perversions toujours menaçantes. Ce qui sauve les deux interlocuteurs, c'est la vocation commune qui les invite, l'un et l'autre, à se dépasser eux-mêmes. Le disciple se tromperait sur soi, sur le maître et sur la vérité elle-même, s'il considérait le maître comme la vérité incarnée et le but à atteindre.

Qui a rencontré son maître croit d'abord s'être trouvé lui-même, car la recherche du maître essaie de remédier à l'angoisse d'être soi. Mais le remède n'a de vertu que provisoire, car le maître véritable est seulement un intercesseur, et comme un relais, qui ne me déchargera pas du fardeau de moi-même. La joie du maître est joie dans la vérité, mais la vérité du maître n'est encore qu'une approximation de ma vérité. Bien sûr, la vérité a désormais pour moi un visage et un garant ; le maître se porte garant de moi, en même temps qu'il est garant de la vérité. Il négocie mon rapport à la vérité, et par là il me donne confiance. Inversement d'ailleurs, le disciple est aussi pour le maître un garant de l'espérance. Au contact du maître, le disciple se réconcilie avec la vie ; au contact du disciple, le maître se réconcilie avec la mort. Chacun donne, et chacun reçoit ; Chacun reçoit autrement qu'il ne donne, mais à proportion de ce qu'il donne.

La relation du disciple au maître apparaît donc, à l'analyse, d'une singulière complexité. Relation à double entrée, elle ne se réduit pas, pour le disciple, à une pure passivité devant l'enseignement magistral. Le maître n'intervient pas comme le titulaire de vérités qu'il distribuerait à ses élèves. La vérité ne se trouve pas déjà là, à la disposition de l'un ou de l'autre ; elle s'affirme à mesure comme l'horizon commun de la relation, elle se noue et se dénoue dans la réciprocité qui unit celui qui enseigne à celui qui est enseigné.

Le maître ne saurait donc être un *modèle* sur lequel l'élève réglerait son comportement matériel et intellectuel. Les mauvais élèves d'Alain portaient les mêmes faux-cols qu'Alain, répétaient ses gestes et essayaient de parler et d'écrire comme lui. Mais les singes d'Alain n'étaient que des caricatures du maître, auquel ils vouaient une admiration infantile et maladroite. La fascination du maître prestigieux entraîne en fait une contre-éducation lorsqu'elle maintient l'élève en esclavage. Il y a ainsi des historiens qui écrivent comme Lucien Febvre ; mais ce qui était chez lui [195] liberté de style devient chez eux préciosité, affectation ridicule. De même, certains linguistes ont emprunté à leur maître, Guillaume, son vocabulaire hermétique et son parler

obscur, sans, bien entendu, faire preuve des mêmes qualités intellectuelles que lui. Il ne suffit pas de parler comme Heidegger pour s'approprier son envergure spirituelle.

Le disciple qui copie le modèle se trompe sur le maître et sur soi-même. Aussi bien le maître authentique s'efforcera-t-il de décourager l'élève lorsque celui-ci, confondant les plans, abandonne la proie pour l'ombre et s'en tient aux apparences au lieu de rechercher l'essentiel. Celui qui prétend imiter le maître ne l'imité pas en réalité, mais s'écarte de lui, car le maître n'imitait personne. Au miroir déformant du disciple, le maître ne peut que se faire horreur à lui-même. En fait le vrai maître est inimitable, et ses élèves le sentent bien, même à travers leurs efforts maladroits pour devenir semblables à lui. Les élèves d'Alain surnommaient leur professeur simplement « l'Homme », ou « le Vieux », comme pour souligner une certaine simplicité décourageante dans l'affirmation de sa personnalité. L'un des aspects fondamentaux du mystère de la maîtrise, c'est justement l'incommensurabilité de celui qui en est revêtu ; il n'est pas comme les autres, et, parce qu'il n'est pas comme les autres, sa présence intervient dans le champ social, comme un centre de regroupement et de rayonnement, une origine à partir de laquelle s'exerce une influence.

« Si jamais je devais subir la tentation de devenir un *modèle*, je serais le premier à en rire, écrivait le penseur pré-romantique allemand Hamann. Mais rien ne m'empêche de faire mon devoir d'*original*. Un original met en fuite les imitateurs et produit des modèles ¹³². » Bien entendu, l'originalité ici en question est l'expression d'une authenticité personnelle ; il ne s'agit pas d'une volonté de se distinguer à tout prix, fût-ce à force d'excentricités gratuites. Le snobisme est de tous les temps ; il perpétue, d'Alcibiade aux dandys romantiques et aux modernes surréalistes, le goût du scandale, et d'épater le bourgeois. Mais on voit sans peine qu'une telle originalité, toujours à la recherche d'un contraste voulu, est en réalité tributaire du milieu social dans lequel elle s'affirme. Prendre le contre-pied de l'usage [196] établi, c'est encore une manière de se régler sur l'usage établi.

L'originalité du maître est d'une nature différente. Délivrée de toute obéissance sociale, elle exprime le souci d'une plus pure référence à la

¹³² Lettre du 4 mars 1763, citée dans Jean Blum, *La Vie et l'Œuvre de J. G. Hamann*, Alcan, 1912, p. 192.

vérité des valeurs. Aller à contre-pente des usages, c'est suivre la pente ; mais le maître ne s'affirme pas à la suite de qui que ce soit. La recherche de l'effet produit n'est pour rien dans son initiative ; il se garde de toute provocation qui risquerait de fausser le sens de son affirmation en mettant l'accent sur ce qui est accidentel au détriment de l'essentiel. Il est vrai que Socrate fait scandale dans l'Athènes de son temps. Mais chacun mesure la différence entre le scandale socratique, répercussion indirecte d'une activité ordonnée à des fins supérieures et, par exemple, le scandale social que s'acharne à provoquer le dandy Alcibiade, en coupant la queue de son chien ou en mutilant les Hermès. En Alcibiade s'affirme une originalité juvénile, une volonté de défi et de bravade ; en Socrate, une tranquille bravoure. D'un côté la provocation, de l'autre la vocation. Et lorsque viendra, devant la réaction de l'opinion et des pouvoirs, l'heure du danger, Alcibiade cherchera le salut dans la fuite, et dans la trahison ; Socrate restera, fournissant ainsi, au prix de sa vie, la preuve et l'épreuve de sa sincérité plénière.

« Tous les hommes vraiment grands, disait Lachelier, ont été originaux, mais ils n'ont ni voulu, ni cru l'être ; au contraire, c'est en cherchant à faire de leurs paroles et de leurs actes l'expression adéquate de la raison qu'ils ont trouvé la forme particulière sous laquelle ils étaient destinés à l'exprimer ¹³³. » La vertu d'originalité apparaît, en pareil cas, liée au souci d'universalité ; le maître est original sans l'avoir voulu. Ici encore se dévoile la faiblesse de tous ceux, penseurs ou artistes, qui poursuivent par des moyens artificiels, par le raffinement, l'obscurité du style par exemple, une réputation et une influence que leur seule valeur personnelle ne saurait leur acquérir. Ces astéroïdes de salon ou de chapelle brillent d'un éclat fugitif, dans l'atmosphère saturée d'admiration mutuelle de la coterie qu'ils ont su constituer autour d'eux. Mais c'est là un phénomène purement social, alors que l'originalité du maître authentique, par delà les régions équivoques de la [197] sociologie, s'affirme au niveau d'une ontologie de la vérité.

Le modèle suscite des imitateurs ; l'original les décourage, tant sa singularité s'affirme au-delà de toute atteinte. Le jeune Alcibiade

¹³³ Texte d'une communication à l'Académie des Sciences Morales et Politiques, cité dans la notice de Brunschvicg, en tête des *Œuvres complètes* de Lachelier, t. I, Alcan, 1933, p. XXV.

compare Socrate au poisson-torpille dont le contact produit une décharge électrique. On sursaute, on est renvoyé à soi-même, avec l'inquiétude désormais suscitée par cette rencontre insolite. Socrate, maître d'ironie, maintient à distance tous ceux qui ont été soumis à son irradiation intellectuelle. Ils sont changés, mais non pas à l'image de lui ; ils sont renvoyés à eux-mêmes et confrontés avec leur propre évidence intime, jusque-là négligée.

À l'original qui serait seulement un original, il manquerait pour être un maître la générosité. Paul Léautaud, vieillissant et aigri, s'enferme dans un pavillon de banlieue tout délabré et finit ses jours en compagnie d'une douzaine de chats. L'originalité du misanthrope est un signe d'aliénation : il se distingue, il se met à part, faute de pouvoir vivre avec les autres ; le plus souvent d'ailleurs, son exil est le résultat de vieilles blessures mal cicatrisées, et de sensibilités incurables. En s'enfermant dans son retranchement, il avoue son échec ; son originalité a le sens d'une dénégation.

Au contraire le maître est un original au sens positif du terme. Il se refuse à être un modèle qu'on puisse imiter, mais il est *un exemple* dont on peut s'inspirer, c'est-à-dire que son influence revêt la signification d'un appel d'être, qui exhorte à l'édification de la personnalité. Le disciple, avant la rencontre du maître, vivait dans un état de tranquillité, d'indifférence. C'est cette satisfaction sans problème, et comme cette innocence, qui se trouve remise en question désormais. Le prestige du maître mobilise la personnalité en sommeil ; l'autorité du maître exerce une action de contrainte et d'aspiration tout ensemble. En dehors même de tout enseignement particulier, ou d'une parole qui me soit personnellement adressée, la présence du maître s'impose à moi comme l'attestation d'un mieux-être dont je ne suis pas incapable.

L'imitation du modèle ne produit qu'une action passive, qu'un effort de conformité. La provocation de l'exemple impose au contraire une mise en jeu des énergies intimes, grâce à une sorte de déterminisme analogique. La présence concrète exerce une influence que ne possède pas la prédication abstraite d'un idéal moral ou d'un catéchisme quel qu'il soit. L'exemple opère par action directe avec une vertu totalitaire ; une personnalité agit sur une autre personnalité [198] par un phénomène d'induction, englobant dans son efficacité les thèmes et moyens limités de la réflexion intellectuelle. Max Scheler reconnaît au « principe d'exemplarité » une influence décisive dans le domaine mo-

ral : « primitivement, écrit-il, avant toute action exercée par des normes et avant toute éducation, la personne morale est prise en charge, dans le mouvement même de sa formation, par une autre personne, ou par l'idée qu'elle se fait de cette autre personne ¹³⁴ ».

L'exemple, mieux qu'un enseignement, est l'école d'une présence, l'opération d'une rencontre sur les grands chemins de la lecture ou de la vie. La parole se fait chair ; au lieu du monologue de la prédication, c'est un dialogue établi d'une vie à une autre vie. Mais l'incantation de l'exemple peut agir pour le pire autant que pour le meilleur ; elle peut s'exercer dans les deux sens, ascendant et descendant, de l'échelle des valeurs, et de l'édification de la personnalité. Le mauvais exemple entraîne dégradation ; il disqualifie l'être humain, par fascination des mauvaises rencontres ou attrait du fruit défendu. Aussi mauvais, d'ailleurs, l'exemple qui fait de moi un dévoyé en me conduisant sur une voie qui n'est pas la mienne. Combien de fausses vocations déclenchées par une propagande abusive, par la lecture d'une vie de saint, d'une biographie de militaire ou d'explorateur... Le mauvais exemple aboutit à une aliénation et captation de la personnalité. Le bon exemple, au contraire, entraîne la personne à la recherche de sa propre authenticité, en dehors de toute concession à un conformisme quelconque, et à l'exclusion de tout argument d'autorité.

Le maître est donc celui qui donne l'exemple, mais le bon exemple. C'est-à-dire que la fidélité au maître, contraire à toute idolâtrie, se présente d'abord comme fidélité à soi-même. Tout exemple est inséparablement exemple *de* et exemple *pour* ; il ne peut donc être une origine en soi ou une fin en soi, sa valeur indicative étant ambiguë. Les grands peintres ont commencé par copier les peintres d'autrefois. On se cherche d'exemple en exemple, de maître en maître, selon un mouvement d'approximation, qui pourrait bien définir une méthode des essais et des erreurs pour la connaissance de soi. L'exemple n'appartient à personne ; il relève de l'ordre de la coexistence, langage de l'homme à l'homme selon les cheminements incertains [199] de la communication indirecte. On aperçoit ici comment et pourquoi Rilke le poète a pu être le meilleur élève du sculpteur Rodin et du peintre

¹³⁴ Max Scheler, *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, tr. Gandillac, N.R.F., 1955, p. 575.

Cézanne, pourquoi Wagner a pu être pour Nietzsche un maître et un exemple.

La maîtrise, en sa validité exemplaire, opère un transfert de signification d'une existence à une autre existence. Plutôt que d'exemple, au surplus, on pourrait ici parler de *témoignage*. Chaque existence est un témoignage de la vérité, un témoignage à la vérité, mais un témoignage dont la valeur échappe à celui qui le porte. Entre le maître et le disciple, par delà le discours apparent de l'enseignement, un autre entretien se poursuit, en profondeur, comme un jeu sur les structures fondamentales de l'être humain. Le disciple subit une influence d'autant plus décisive qu'elle est moins littérale. À travers un ensemble d'opérations et de transpositions, ce sont les attitudes devant la vie qui se trouvent mises en cause, au principe même de leur orientation. C'est en ce sens que l'action du maître apparaît créatrice, dans la mesure où elle produit dans le disciple un changement de figure, et une mise en direction. L'empreinte qui paraît avoir laissé le moins de traces visibles peut être ainsi la plus essentielle. Il y a une adoration superstitieuse du maître, traduite en singeries et simagrées, qui n'est qu'une forme d'infantilisme persistant et de régression mentale. Le disciple véritable a pris ses distances, sans pour autant se délier du devoir de respect ; mais au fond de lui-même, et en dépit des oppositions apparentes, il se sait marqué à jamais.

Le maître, de son côté, s'il est un maître authentique, connaît la différence entre les conformités occasionnelles et l'influence profonde. Il se défend contre la dévotion du disciple, c'est-à-dire qu'il prend à cœur de protéger le disciple et de se protéger lui-même contre les déceptions à venir. Seul un médiocre peut accueillir, et parfois susciter, des adorations puériles ; le maître les décourage, parce qu'il en reconnaît la futilité. Tel est l'enseignement du *Zarathoustra* de Nietzsche, qui prend à cœur de prévenir ses disciples contre le danger qu'il représente pour eux : « Vous ne vous étiez pas encore cherchés ; alors vous m'avez trouvé. Ainsi font tous les croyants ; c'est pourquoi la foi est peu de chose. Or je vous ordonne de me perdre et de vous retrouver vous-mêmes, et ce n'est que quand vous m'aurez renié que je reviendrai parmi vous. » Et le même Zarathoustra proclame encore : « En vérité, je vous le conseille, éloignez-vous de [200] moi et défendez-vous de Zarathoustra (...). Vous me vénerez, mais que serait-ce si votre vénération s'écroulait un jour ? Prenez garde de n'être pas écrasés

par une statue... ¹³⁵ » On sait que cette prédication sera reprise par le maître des *Nourritures terrestres*, d'André Gide, dans son exhortation finale à son disciple : « Nathanaël, jette mon livre ; ne t'y satisfais point. Ne crois pas que ta vérité puisse être trouvée par quelque autre (...). Jette mon livre ; dis-toi bien que ce n'est là qu'une des mille postures possibles en face de la vie. Cherche la tienne... ¹³⁶. »

La plus haute réussite du maître n'est donc pas d'accaparer le disciple, mais de lui donner la parole. Fénelon, précepteur du duc de Bourgogne, héritier du trône de France, en fait une sorte de séminariste auquel, heureusement pour la France et pour lui, une mort prématurée évita de régner. Le triomphe de l'éducation est la négation même de l'éducation, lorsque le semblable engendre le semblable par contrainte et persuasion, lorsque la personnalité forte réduit en esclavage la personnalité faible. L'artificialisme pédagogique ne triomphe que sur les médiocres ; les meilleurs se réfugieront dans la révolte qui est la seule issue possible en face du narcissisme magistral.

Mais, si même la discrétion du maître évite le recours à la révolte, il est clair toujours que le colloque du maître et du disciple, en sa pleine réalité, n'aura qu'un temps. Il finira toujours par une séparation. L'élève quittera l'école, et connaîtra d'autres influences et d'autres disciplines. Il faudra un jour prendre ses distances à l'égard du maître le mieux aimé, et celui qui n'y parviendrait pas demeurerait, sur le chemin de sa propre vie, comme la femme de Loth frappée de paralysie parce qu'elle regarde en arrière, au lieu d'aller de l'avant. La relation du maître et du disciple est nécessairement une relation passagère : le bon maître le sait ; il se prépare lui-même, il prépare le disciple à la rupture à venir. C'est cette séparation, à la fois matérielle et spirituelle, qui permettra de discerner au sein de la relation mutuelle ce qu'il y avait de momentané, ce qu'il y a d'éternel.

Il apparaît alors que la relation du maître et du disciple, en sa signification la plus haute, échappe à ceux-là même [201] qu'elle unit, et cette incertitude dernière suffit à démasquer l'inanité des prétentions magistrales en ce domaine. Le maître ne sait pas exactement, et ne saura jamais pour qui il parle ; il ne sait pas, et ne saura jamais exactement ce qu'il dit. Une parole, pour lui chargée de sens, peut rester

¹³⁵ Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Albert, Mercure de France, 1, 3.

¹³⁶ André Gide, *Les Nourritures Terrestres*, N.R.F., *Envoi*.

sans écho ; une formule creuse peut porter des fruits ; et d'ailleurs tout enseignement donné et non reçu, peut demeurer suspendu, en attente, jusqu'au jour où il s'éveillera pour prendre valeur décisive au sein d'une conscience qui d'abord l'avait entendu sans le comprendre.

Le disciple n'est jamais devant le maître comme la terre glaise entre les mains du sculpteur, ou comme une marionnette dont le maître tirerait les fils. L'élève le plus apparemment soumis échappe encore à la domination spirituelle. Car le sens d'une vie appartient en propre à cette vie ; le sens d'une vie, c'est que cette vie a un sens ; mais ce sens ne peut être saisi qu'en fonction de la situation, dont il indique l'être, dont il oriente la valeur. L'éducateur, dès lors, ne peut agir directement sans risquer de se tromper et de tromper celui-là même qu'il croyait aider. Toute influence réelle est allusive. Celui qui parle n'est pas maître des paroles qu'il prononce ; elles lui échappent pour retentir à l'intérieur d'un autre espace vital, où elles éveilleront des échos imprévisibles. Aux confins des vies personnelles que la relation met en jeu, des interférences se produisent, une interaction spirituelle, échappant à tout contrôle technique — communication par delà la communication et malgré la communication.

Le sens dernier de la maîtrise, c'est sans doute que tout le monde a besoin d'un maître, mais qu'il n'y a pas de maître. Du moins, il n'y a pas de maître universel, car aucun maître ne fait l'unanimité. Il y a toujours des objecteurs de conscience, à Jésus, à Socrate, à Alain. Et peut-être ceux qui refusent le maître sont-ils eux-mêmes nécessaires au maître : ils le rappellent à l'humilité ; surtout ils attestent que la maîtrise demeure un impénétrable mystère. Car si personne ne peut être un maître pour tous, n'importe qui peut être un maître pour quelqu'un. L'homme le plus obscur, le plus méprisé peut être un indicateur de vie pour tel ou tel de ses semblables en un moment difficile. Ainsi de Platon Karataïev dans *La Guerre et la Paix* de Tolstoï, aux yeux du prince Pierre, ainsi du vieux pêcheur mis en scène par Hemingway dans *Le Vieil Homme et la Mer*, et dont la lutte désespérée avec le gros poisson représente [202] pour le jeune garçon qui l'accompagne une sorte d'enseignement suprême, à jamais inoubliable.

La maîtrise interviendrait comme une grâce au sein de la banalité des relations humaines. Parmi tant de phrases perdues, la parole de l'être un moment se fait entendre entre deux privilégiés, qui n'oublieront jamais la rencontre. Et contrairement à ce qu'imaginent la plupart

des professeurs, parleurs professionnels, le langage n'est pas ici un instrument valable de communication, La relation de maîtrise, lorsqu'elle existe, s'établit par delà la relation professorale et en dehors d'elle. Les maîtres orientaux du Zen mettent en lumière le fait que le plus haut enseignement échappe au discours. « L'idée des maîtres est de montrer la voie dans laquelle la vérité du Zen doit être éprouvée, mais cette vérité ne peut être trouvée par le langage qu'ils emploient, et que nous employons tous comme moyen de communiquer des idées. Lorsqu'il leur arrive de recourir à des mots, le langage sert à exprimer des sentiments, des états d'âme, des attitudes intérieures, mais non des idées ; il devient donc entièrement incompréhensible lorsque nous en cherchons le sens dans les paroles des maîtres, croyant que les paroles revêtent des idées. Bien entendu, les mots ne doivent pas être complètement tenus pour nuls et non venus, dans la mesure où ils correspondent à des sentiments, des expériences... ¹³⁷. »

Autrement dit, le langage de la maîtrise serait une sorte de langage existentiel, dans la répudiation du langage social, un langage authentique en lequel se dévoilent les articulations de l'être. Cette invocation de l'existence à l'existence peut utiliser des mots, mais en les revêtant d'une dignité incantatoire, non commensurable avec leur valeur apparente ; elle se servira aussi bien de gestes et de réticences, d'attitudes et de sourires. Car, ici, le sens n'est jamais donné au niveau du discours ; il est indication de vie. Tel est d'ailleurs le ministère de la maîtrise, qui commence au-delà du verbiage pédagogique et s'étend de proche en proche à la totalité du domaine personnel.

Le silence du maître importe plus que la parole du maître, silence non d'absence, mais de présence. Silence sur l'essentiel, lorsque s'interrompent les possibilités du discours : la parole, tendue à l'extrême, si elle prétendait porter plus [203] avant, se romprait. Alors ne subsistent plus que l'intonation pure, l'expression du visage qui prolongent les intentions, les désignent sans les réduire. Un sourire vaut un dernier mot. Et le silence est de respect aussi, devant la région entrevue des attestations dernières, silence du maître, silence du disciple, silence de la communication fugitive, protégée par la réticence de la pudeur. Ce silence de la plénitude entrevue et partagée équivaut, de

¹³⁷ D. T. Suzuki, *Essais sur le Bouddhisme Zen*, tr. Jean Herbert, t. I, Albin Michel, 3^e éd., 1954.

l'homme à l'homme, à un aveu sans confiance où se trouve pour chacun préservée une entière dignité.

Le meilleur ne sera jamais dit ; mais le silence restera le milieu de propagation et de retentissement où s'accomplit le sens le plus haut de ce qui fut enseigné. Viendra le moment de se quitter et de prendre congé. Car le temps du maître est un temps limité. L'amour est de vivre ensemble, mais la relation avec le maître doit prendre fin. Subsisteront pourtant la mémoire et la fidélité dans l'éloignement même, fidélité à soi-même autant que fidélité à l'autre. Le témoignage suprême du maître, c'est justement qu'il n'y a pas de maître ; à un certain moment, toujours, le vrai maître nous laisse seul. Il faut tenter de vivre. Un admirable poème de Rilke : *Torse archaïque d'Apollon*, décrit la perfection d'un marbre antique. Et, confronté avec cette suprême évidence, celui à qui cette beauté une fois a été manifestée en tire la leçon nécessaire : *Du musst dein Leben ändern* ; tu dois changer ta vie.

L'inégalité entre le maître et le disciple se rétablit en égalité, car la vocation du disciple est vocation à la maîtrise. Celui qui ne parviendra jamais à dépasser le temps de ses écolages, pour s'affirmer en maître, celui-là n'aura jamais été un disciple authentique. Il vivra toute sa vie au passé, son développement se trouvant comme bloqué au temps de ses enfances. Le disciple, en passant maître, convertit le passé en présent ; il assure la tradition en la renouvelant. Ce qu'il a reçu du maître, il lui a été impossible de le rembourser au maître. Comme le débiteur jadis devenait esclave lorsqu'il ne pouvait payer sa dette, ainsi le disciple demeure à jamais prisonnier sur parole. Toute sa vie est engagée en contrepartie de cette reconnaissance de dette ; il ne peut s'acquitter envers le maître lui-même, sinon par son respect et sa fidélité. Mais il s'acquitte envers ses propres élèves, auxquels il transmet à son tour l'enseignement qu'il a reçu, et qui s'enrichit à travers lui du meilleur de lui-même.

[204]

« Chaque maître, écrivait Nietzsche, n'a qu'un seul élève ; et cet élève lui devient infidèle, car il est prédestiné à la maîtrise ¹³⁸. » Sans doute, cette désobéissance du meilleur a-t-elle quelque chose de tragi-

¹³⁸ Nietzsche, *Le Voyageur et son Ombre*, trad. H. Albert, § 357, Mercure de France, t. I, p. 193.

que ; l'élève doit renier le maître, sous peine de se renier lui-même. En un certain sens, le colloque du maître et du disciple se rapproche de la fameuse tradition du Rameau d'Or, thème des réflexions de James George Frazer, qui s'inspiraient du culte de la Diane des Bois, tel qu'il se pratiquait au sanctuaire d'Aricie, près du lac Némi : « Dans le bosquet sacré se dressait un arbre spécial autour duquel, à toute heure du jour, voire aux heures avancées de la nuit, un être au lugubre visage faisait sa ronde. En main haute un glaive dégainé, il paraissait chercher sans répit, de ses yeux inquisiteurs, un ennemi prompt à l'attaquer. Ce personnage tragique était à la fois prêtre et meurtrier, et celui qu'il guettait sans relâche devait tôt ou tard le mettre à mort lui-même, afin d'exercer la prêtrise à sa place. Telle était la loi du sanctuaire. Celui qui brigait le sacerdoce de Némi n'entrait en office qu'après avoir tué son prédécesseur de sa main ; dès le meurtre perpétré, il occupait la fonction jusqu'à l'heure où un autre, plus adroit ou plus vigoureux que lui, le mettait à mort à son tour. À la jouissance de cette tenure précaire s'attachait le titre de roi ¹³⁹... »

Frazer ne songeait certainement pas, lorsqu'il étudiait le rituel du rameau d'or, à la transmission des dignités universitaires. Et s'il est vrai que le disciple doit, un jour ou l'autre, commettre un parricide sur la personne du maître, ce moment de rupture n'est jamais qu'une étape. L'entente se rétablira, une fois l'émancipation accomplie, dans la distance prise. Le maître lui-même pardonnera au disciple qui s'est affranchi de sa tutelle, en mémoire et en compensation de son propre affranchissement. Car d'âge en âge une même exigence s'accomplit, en laquelle se réaffirme l'honneur de l'esprit humain.

Un beau récit d'André Gide reprend la parabole évangélique de l'Enfant Prodigue, au soir des festivités qui consacrent le retour du fils aîné à la maison paternelle. Dans la demeure enfin calme et qui incline du sommeil, l'aîné découvre son frère plus jeune, qui de toute la journée [205] n'a rien dit, et qui maintenant pleure en silence sous l'ombre protectrice de la nuit. Sans un mot, le prodigue alors prend la main du cadet et le conduit, à travers le jardin, vers la porte du fond, qui s'ouvre sur les espaces de l'aventure. L'aîné est revenu ; mais le retour est un aveu ; il s'est réconcilié avec le paisible monde coutu-

¹³⁹ J. G. Frazer, *Le Rameau d'Or*, édition abrégée, trad. de lady Frazer, Paul Geuthner, 1923, p. 5.

mier. Le plus jeune se découvre chargé d'une responsabilité désespérante et exaltante ; c'est à lui désormais de pousser plus avant, pour le meilleur et pour le pire, l'entreprise de la culture.

[206]

POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.

Chapitre 10

PETITE SOCIOLOGIE DE LA MAÎTRISE

[Retour à la table des matières](#)

Chaque société humaine inscrit sa présence sur la face de la terre dans les limites d'un horizon géographique déterminé. Cette localisation de la communauté dans l'espace propose à tous et à chacun le décor de la vie quotidienne dont les rythmes se développent dans l'incessant va-et-vient entre l'horizon proche et les horizons plus lointains. Mais chaque domaine spatial correspond à un domaine temporel ; le présent du genre de vie s'organise en fonction d'un passé qui oriente ses fidélités et d'un avenir, objet de ses préparatifs et de ses espérances.

Toute vie communautaire, que ce soit à l'échelle d'un groupe restreint ou d'une grande nation, dépend ainsi d'un ensemble spatio-temporel complexe dont les structures maîtresses président au développement de l'existence au jour le jour. Le fonctionnement d'une société se règle, pourrait-on dire, sur un schéma régulateur idéal, qui prescrit la marche à suivre pour la conduite de la vie dans les grandes circonstances comme dans les petites. Les sociétés hautement organisées ont défini en rigueur ces schémas de fonctionnement grâce à

leurs codes juridiques, à leurs règlements administratifs, à leurs manuels de bienséance et de savoir-vivre qui formalisent le bon usage de la vie. Mais les exigences de la procédure et de l'étiquette ne sont pas moins strictement fixées dans les plus humbles communautés, encore exemptes des disciplines de la civilisation occidentale.

[207]

Autrement dit, à quelque moment que ce soit de l'histoire de l'humanité, vivre n'est jamais simple. Vivre n'est pas le déploiement spontané d'une activité qui s'inventerait elle-même dans un constant bonheur d'expression. Vivre implique savoir vivre ; vivre présuppose avoir vécu. Chaque existence dépend d'existences antérieures, sans fin, qui ont fixé les grandes lignes selon lesquelles se déploiera son aventure. Tout homme qui vient au monde y vient moins pour vivre que pour revivre selon des fidélités dont les origines se perdent dans la nuit des temps) Ici se trouve peut-être la source de vérité à laquelle puisent toutes les doctrines de la métempsychose, chaque vie étant en effet le recommencement de toutes celles qui l'ont précédée.

L'éducation, au sens le plus général du terme, n'est sans doute pas autre chose que l'organe de cette métempsychose sociale. On appelle éducation le façonnement des jeunes par les anciens, la mise en place des nouveaux venus dans l'ensemble social intégré dont ils sont appelés à partager les us et coutumes, les joies, les peines, les activités. La fonction pédagogique a pour tâche de situer les jeunes dans l'horizon spatio-temporel de la vie communautaire. Grâce à elle, une famille humaine déterminée prend conscience d'elle-même en chacun des individus qui dépendent d'elle. Sous peine de n'être jamais qu'une personne déplacée dans un univers vide de sens, tout homme doit trouver son lieu parmi les hommes grâce à son initiation aux thèmes, structures et aspirations dont la convergence définit le programme vital d'une société donnée, c'est-à-dire sa culture.

La première éducation est donc ce façonnement de tous par chacun et de chacun par tous, au sein du groupe social, qui se définit toujours comme une réciprocité d'influence ou comme une école universelle. La pédagogie inconsciente est la plus efficace ; dans la famille comme en dehors d'elle, à tout instant se poursuit le modelage selon les normes immanentes qui caractérisent la communauté. Le premier maître de tout le monde, c'est tout le monde. Plus exposé que l'adulte à ces

influences formatrices qui s'exercent sur lui à partir de tous les points cardinaux de l'environnement humain, l'enfant se laisse lentement former jusqu'au moment où il sera lui-même devenu un membre à part entière dans la société des hommes responsables.

Pendant les lents millénaires correspondant au développement [208] des sociétés archaïques, la fonction enseignante demeure une fonction diffuse. Tout le monde enseigne à tout le monde les attitudes et les conduites fondamentales qui rythment l'existence primitive. L'éducation se réduit à l'apprentissage des responsabilités adultes, telles qu'elles se pratiquent depuis un temps immémorial. Toute la culture se déploie dans la présence au présent ; la parole des anciens, des parents est la seule messagère des mythes que mettent en scène, jour après jour, selon leurs liturgies familières, les activités de la communauté. Dans l'espace et dans le temps, la pensée ne franchit guère les horizons de cette géographie cordiale que décrivent les activités fondamentales du genre de vie. Heureuse époque, la seule sans doute où la pédagogie ne fasse pas problème ; âge d'or d'une pédagogie sans pédagogues, parce que l'intégration sociale s'y trouve assurée par les seules influences qui maintiennent spontanément la coexistence paisible des êtres et des choses. Aussi bien les programmes ne sont-ils pas surchargés ; il s'agit seulement de poursuivre l'exécution des techniques et des cérémonies, de maintenir l'ordre dans le travail et dans les fêtes : jardinage ou agriculture, pêche et chasse, guerre, jeux et danses, modestes artisanats à la mesure des besoins. L'éducation se réalise par le contact des existences dans la mutualité de chaque jour, par la parole et le regard, par l'exemple des plus expérimentés, peu à peu transmis aux plus jeunes, qui le transmettront à leur tour.

Néanmoins, si la société archaïque ne comporte pas d'écoles, il serait inexact de dire qu'elle ne connaît pas de maîtres. Certaines institutions, certains personnages prennent en charge la formation des jeunes, au moins en des moments particulièrement critiques. Il ne s'agit pas ici d'apprendre à lire, à écrire, et à compter, puisque ces disciplines intellectuelles n'existent pas encore ; il ne s'agit pas non plus d'une formation technique ou professionnelle, assurée par le milieu lui-même. La seule action éducative spécialisée qui s'exerce sur l'adolescent est celle de l'initiation mythique ou religieuse, au moment où il accède à l'âge d'homme. Il importe en effet que chacun des membres de la tribu reçoive la confiance des traditions sacrées et des rites qui

assurent la cohésion et la sécurité de la vie communautaire. L'univers social forme un tout, soigneusement agencé à l'origine par les dieux fondateurs, dont les conduites initiales ont défini à jamais [209] le prototype de toutes les activités essentielles. Le salut commun est remis en question par toute conduite non conforme au modèle divin des rites primordiaux, dont les traditions secrètes perpétuent la mémoire. Le système des mythes définit donc une sorte de principe de conservation de l'ordre social.

Dépositaire des traditions sacrées, maître des rituels d'initiation, le *shaman*, le sorcier, l'homme-médecine est le premier en date de tous les instituteurs du genre humain. Sa fonction est d'assurer la continuité de la vie sociale par la transmission des secrets qui la sous-tendent et l'inspirent. Au cours de retraites dans la forêt ou dans la brousse, marquées par des épreuves et des cérémonies d'une haute intensité dramatique, le shaman confie aux jeunes la charge de maintenir à leur tour la paisible harmonie du genre de vie, dans l'amitié fidèle et la commémoration des dieux fondateurs. Une civilisation repose en fin de compte sur un système de valeurs en lesquelles se résume l'ensemble de ses aspirations. Les mythes de la société primitive condensent cette sagesse, non pas en forme de théorie à proprement parler, mais par des récits étroitement associés à l'action, et dont le but est de justifier l'existence dans son déroulement.

Le shaman exerce donc une pédagogie totalitaire. Prêtre et instructeur, il est le mainteneur de la vie spirituelle ; il détient, de par sa fonction, des pouvoirs qui lui assurent une autorité éminente, non seulement parmi les enfants mais auprès des hommes faits. Revêtu de tous les prestiges du sacré, son personnage est à la fois redoutable et attirant ; et cet ancêtre du maître d'école en représente sans doute aussi le type le plus accompli. Aux yeux de ses élèves, aux yeux de ses concitoyens, l'éducateur reste toujours une manière de sorcier, et le ministère qu'il exerce tient souvent de la magie. Tel Socrate parmi ses disciples et parmi les Athéniens de son temps, fort des seuls prestiges de sa parole, et pourtant intimidant à la fois, et fascinant, auréolé d'une transcendance mystérieuse qui n'a pas cessé, à travers les millénaires, de faire sentir jusqu'à nous ses effets. Tout maître d'école est un sorcier ; tout maître d'école est un Socrate. Laïcisé, profané, le magistère de l'esprit n'est pas pour autant entièrement désacralisé. À travers l'histoire, la rencontre d'un maître authentique, par le respect total qu'elle

inspire, est, pour ceux qui en bénéficient, la révélation du caractère sacré qui [210] s'attache à la vie spirituelle, lors même que ses représentants ont cessé de porter l'habit sacerdotal. Maurice Barrès, homme de droite et défenseur de l'Église, évoquant Jules Lagneau qui fut à Nancy son inoubliable professeur de philosophie, foncièrement laïque pourtant, et républicain, écrit à son sujet : « J'aime les prêtres. Lagneau en était un ¹⁴⁰. » À propos de ce même Lagneau, qui fut aussi le maître de toute sa vie, Alain, pourtant opposé en tout à Barrès, s'exprime comme lui : « À vingt ans, j'ai vu l'esprit dans la nuée ¹⁴¹... »

Ainsi l'humble *shaman*, aux origines de la culture, le sorcier méprisé par tous les civilisateurs, assume déjà cette mission de révélateur de l'essentiel qui définit à travers les âges la vocation du maître. Il est la vivante mémoire du groupe social, et le mainteneur des exigences traditionnelles, sans lesquelles la communauté se trouverait bientôt dissoute. Une humanité privée de maîtres, au sein de laquelle la fonction enseignante ne s'exercerait plus, se disloquerait bientôt dans l'incohérence spirituelle et matérielle, dans l'anarchie généralisée.

Mais la péripétie initiale, aux origines de la pédagogie, se situe en ce moment décisif où l'humanité, sortant du long stage archaïque de la préhistoire, s'engage, avec l'invention de l'écriture, sur la voie de la civilisation. Sans doute l'écriture elle-même n'est-elle qu'une technique parmi toutes celles qui vont permettre, vers les débuts du troisième millénaire avant notre ère, à certains groupements humains, d'inaugurer le temps historique. Pourtant, dans l'ensemble de cette immense révolution matérielle, juridique, politique et spirituelle à la fois qui caractérise l'Âge des Royaumes et des Empires, au moment où il succède à l'Âge des Tribus, l'invention de l'écriture occupe une place privilégiée. Il y aura désormais, à partir de cette croisée des chemins, un écart grandissant entre les sociétés d'avant la lettre, qui se perpétueront semblables à peu près à ce qu'elles avaient été, et les sociétés lettrées, qui ne cesseront plus, en Orient et en Occident, d'étendre et de multiplier leurs acquisitions. Le décalage entre l'humanité en voie de développement et l'humanité sous-développée, [211] ou plutôt l'humanité étrangère au développement, dont le monde actuel éprouve jour après jour les conséquences tragiques, a ses lointaines origines

¹⁴⁰ Maurice Barrès, *Mes Cahiers*, t. IX, Plon, 1955, p. 198.

¹⁴¹ Alain, *Souvenirs concernant Jules Lagneau*, N.R.F., 1925, p. 16.

dans la mise au point des procédés qui permirent de fixer la parole, de la mettre en conserve, et de lui faire traverser ainsi sans altération l'espace et le temps.

L'écriture, en fixant le langage, lui donne la consistance d'une institution. Les paroles s'envolent, les traditions orales peuvent s'altérer ou se perdre ; ce qui est écrit demeure d'âge en âge sans risque de corruption. On admire l'étonnante capacité de mémoire qui se manifeste souvent chez l'homme des communautés archaïques. Elle est en effet le seul moyen d'assurer la permanence des rituels et des précédents sociaux ; mais l'homme vieillit et meurt, et les souvenirs les plus sûrs participent de la fragilité de la condition humaine. L'écriture fonde une mémoire sociale, aux possibilités de capitalisation indéfinies ; elle apparaît déjà comme l'une de ces inventions techniques grâce auxquelles une dimension nouvelle s'ouvre à l'existence des individus et des sociétés. C'est pourquoi Dieu lui-même, le Pharaon-Dieu comme le Dieu d'Hammourabi et le Dieu de Moïse, lorsqu'il édicté pour son peuple une nouvelle Loi, la consigne sur la pierre en forme d'Écriture Sainte.

Rien ne saurait mieux faire entendre que l'écriture se donne comme une forme privilégiée du sacré. Les hiéroglyphes apportent aux hommes la révélation d'une obéissance dont le rayon d'action s'élargit indéfiniment ; avant de s'opposer à l'esprit, comme il arrivera, la lettre est le véhicule et d'abord le point d'appui, et même le fondement, de l'Esprit. D'où le caractère sacerdotal ou quasi-sacerdotal de ceux qui, les premiers, détiennent le secret des techniques et des pouvoirs de l'écriture ; scribes, lettrés, mandarins de toute espèce sont associés à l'expansion des religions nouvellement établies aussi bien qu'à l'essor de l'administration civile et politique. Le scribe est à la fois le gardien de la loi écrite, le conservateur des archives qui fixent la mémoire sociale, et aussi l'interprète, le commentateur des documents dont il a la garde. L'écrit, grâce auquel la tradition devient institution, n'est qu'un dépôt inerte. Il doit être réactivé grâce à la vigilance du lettré, qui assume en même temps une sorte de ministère de la transmission non seulement des textes eux-mêmes, mais du sens de ces textes, par la mise en œuvre d'une [212] intelligence critique en lutte contre les déviations et l'oubli.

C'est pourquoi l'invention de l'écriture correspond à l'avènement d'un nouveau type de maître. L'enseignement change de caractère, ou

plutôt la fonction enseignante proprement dite fait son apparition. Dans la société primitive suffit la formation mutuelle de chacun par tous, que complète l'initiation dispensée par le *shaman*. À l'âge de l'écriture, la sagesse diffuse des mythes traditionnels cède la place à un savoir, réservé à certains spécialistes ; ceux-ci, possesseurs des techniques de fixation et de déchiffrement de la parole, ont également la charge de communiquer leur savoir aux générations à venir. L'éducation indifférenciée se double, pour quelques-uns, d'un apprentissage portant sur les techniques spécialisées de l'écriture et de la lecture, bientôt augmentées de quelques rudiments de calcul. Ainsi s'affirme le programme initial de l'enseignement primaire, qui contribue à la formation des nouvelles élites intellectuelles, spirituelles et administratives. L'espace scolaire apparaît alors avec des caractères distinctifs, avec le type du maître d'école et celui de l'écolier, la province pédagogique commence à dessiner ses contours dans l'ensemble du domaine social. Il y a désormais une matière propre de l'enseignement, et l'étude des programmes mobilise un personnel spécialisé dans des lieux consacrés à la diffusion des techniques de la connaissance.

Ainsi s'affirme pour la première fois le couple du maître et de l'élève, destiné à traverser les millénaires, au moment même où la civilisation prend décidément son essor dans les vallées fertiles des grands fleuves de l'Égypte, de la Mésopotamie, de l'Inde et de la Chine. L'humanité achève ses enfances avec l'institution de l'école, signe d'une nouvelle division du travail social dans un espace élargi qui, de plus en plus, échappe au contrôle du mythe pour se soumettre à celui de la réflexion. L'enfant qui, de la pointe de son stylet, dessine sur le sable, sur l'argile ou sur la cire, les caractères d'écriture, ou qui péniblement déchiffre les signes tracés par le maître, est la promesse d'un homme nouveau, capable d'inscrire sur la face de la terre des projets d'une ampleur sans cesse plus ambitieuse. Les anciens auteurs rapportent que le philosophe Aristippe, disciple de Socrate, aborda un jour, avec quelques compagnons, à la suite d'un naufrage, sur une côte déserte. Mais bientôt s'offrirent à sa vue, dessinées sur le sable de la [213] plage, quelques figures de géométrie. « Reprenons courage, s'écria-t-il alors ; j'aperçois ici la marque de l'homme... » Mieux que l'empreinte du pied nu découverte un jour par Robinson aux confins de son île, et qui peut être la trace d'un sauvage inhumain, l'écriture mathématique est attestation d'humanité.

La fonction enseignante, ainsi apparue au moment où la culture parlée cède la place à une culture écrite, correspond à un changement d'échelle dans le savoir comme dans l'existence sociale. La portée de la connaissance se trouve largement accrue dans l'espace et dans le temps ; la capacité des archives et des bibliothèques surpasse indéfiniment celle d'une mémoire humaine, et la précision des documents assure à leur témoignage une validité plus sûre. Et sans doute, on peut craindre que le savoir écrit, dispensant de la présence d'esprit, n'entraîne une diminution de l'intelligence. Le Socrate platonicien conte dans le *Phèdre* un mythe des origines de l'écriture, dont l'invention est attribuée au dieu Theuth, l'Hermès des Grecs. Mais le sage Pharaon, à qui Theuth soumet son invention, signale aussitôt les dangers qu'elle comporte : « Cette connaissance aura pour résultat, chez ceux qui l'auront acquise, de rendre leurs âmes oublieuses, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire : mettant en effet leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des empreintes étrangères, non du dedans et grâce à eux mêmes, qu'ils se remémoreront les choses (...). Ils seront des semblants d'hommes instruits au lieu d'être des hommes instruits ¹⁴². »

Mais s'il y a un piège et un danger de l'écriture, il est trop évident que les avantages dépassent de beaucoup les inconvénients. On accordera à Platon que l'écriture demeure un savoir potentiel, qui doit être toujours réactivé par la parole. « Ce n'est pas le dessin, ni une représentation manuelle quelconque, c'est la parole et le discours qui conviennent le mieux, dès qu'il s'agit d'exposer un sujet vivant à un esprit capable de suivre ¹⁴³. » Le colloque du maître et de l'élève demeure le lieu par excellence de la connaissance ; mais, bien loin d'être éclipsé ou supprimé par l'écriture, ce colloque lui doit au contraire un prodigieux essor. En effet, grâce au nouvel équipement technique, la rencontre éducative se situe au centre d'un espace intellectuel dont les limites s'élargissent sans fin dans [214] l'espace et dans le temps. Le savoir sur fond d'écriture permet le rassemblement et la confrontation des témoignages survenus de partout au delà du proche horizon. D'où l'avènement d'une communauté des esprits et des significations, au

¹⁴² Platon, *Phèdre*, 275 a b, trad. Robin, collection Budé.

¹⁴³ Platon, *La Politique*, 277 c, trad. Dies, collection Budé.

sein de laquelle l'homme, tout en prenant conscience des diversités humaines, s'efforce de préciser sa propre identité.

Il y a des cultures primitives. Une culture archaïque est une vision du monde ; mais chaque vision du monde se fonde sur l'ignorance, et sur l'exclusion, de toutes les autres. C'est pourquoi l'homme archaïque, l'homme d'avant l'écriture, s'il est bien l'homme d'une culture, n'est pas pour autant un homme cultivé. La culture commence avec la substitution, à l'horizon des évidences familières, d'un horizon de pensée dont les éléments contradictoires, attestés par les documents écrits, obligent le sujet pensant à se désolidariser, à quitter l'univers immédiat pour se situer parmi la pluralité des univers possibles. Ainsi l'invention de l'écriture est liée à la découverte de la raison, c'est-à-dire à une nouvelle conscience prise par l'esprit de ses propres pouvoirs. Puisque chaque peuple a ses coutumes propres et ses mythes, il appartient à la réflexion de prendre du recul par rapport aux données immédiates de la vie en commun, afin d'arbitrer, de départager les attitudes, les conduites qui conviennent et celles qui ne conviennent pas. L'esprit critique occupe désormais le centre d'un univers dont les limites reculent indéfiniment dans l'espace et dans le temps. La culture apparaît alors, au sens le plus général du terme, comme l'investigation par l'homme de toutes les possibilités humaines. Un savoir se constitue, dont la tâche est de rassembler et de critiquer tous les témoignages de l'homme sur l'homme.

Socrate est généralement considéré, dans la tradition occidentale, comme le maître de cette nouvelle discipline, non pas maître d'écriture et de lecture, maître de rudiment, mais bien maître d'humanité, dont l'entreprise est d'éveiller en chacun la conscience de soi. Mais la légende dorée de Socrate telle que l'ont pieusement mise au point les disciples, déforme la réalité historique. Socrate, en son temps, n'est qu'un représentant parmi les autres de la nouvelle vague des Sophistes, auxquels est due, au cours de la seconde moitié du V^e siècle avant Jésus-Christ, le [215] renouvellement, et peut-être la fondation de l'intelligence hellénique. Les premiers, en effet, les Sophistes se donnent pour tâche l'élaboration d'une culture humaine grâce à laquelle les hommes seront appelés désormais à prendre conscience d'eux-mêmes.

Au delà des tâches primaires du maître d'école, les Sophistes sont les premiers représentants du métier de professeur. Et la formation de l'homme, telle qu'ils la mettent en œuvre, repose sur une science de l'homme, dont ils ont été sans doute les créateurs. À la réflexion sur la nature, pratiquée par les premiers « physiciens » helléniques, ils substituent une science de la culture, qui est science de l'homme, parce que la réalité humaine est par excellence une réalité culturelle.

Renonçant aux préjugés traditionnels des Grecs contre les Barbares, les Sophistes s'intéressent à la variété des mœurs étrangères. Le temps est venu des contacts de cultures : les voyageurs, les historiens, les premiers ethnographes portent témoignage de la diversité intrinsèque des attitudes humaines ; l'Égypte, la Perse, la Babylonie, pays de vieille civilisation, s'ouvrent à la curiosité grecque, et les populations plus primitives de la Libye, de l'Éthiopie, de la Thrace ou de la Scythie permettent, par contraste, des confrontations suggestives. La vaste moisson d'informations ainsi recueillies oblige à reconsidérer les problèmes posés par la vie en commun : la famille, le mariage, la condition sociale, la politique, la religion, jusque-là régis par le seul respect des usages hérités des générations précédentes, doivent faire l'objet d'une enquête systématique, seule capable de mettre chacun en mesure de prendre parti pour les solutions les meilleures, c'est-à-dire les plus raisonnables.

Telle est la matière de l'enseignement donné par les Sophistes. Et le simple énoncé de ce programme suffit à faire comprendre qu'il se soit heurté aussitôt à la réprobation générale. La piété pour les vieilles coutumes, selon l'esprit conservateur qui avait assuré l'ordre dans la cité grecque, cède la place à un irrespect systématique. Le scandale est inévitable : Protagoras est obligé de s'exiler, vers 416, et Socrate mourra en 399 pour avoir corrompu la jeunesse, et mis en question les dieux traditionnels. Les premiers professeurs sont donc aussi les martyrs de la fonction enseignante. Ils doivent payer le prix de la révolution pédagogique dont ils se sont faits les champions. Et le caractère le plus remarquable de cette révolution, c'est sans doute qu'elle réalise une sorte de profanation de [216] l'enseignement. Le shaman primitif est l'homme du sacré, et c'est encore dans le rayonnement des temples que se transmet la connaissance des hiéroglyphes. Le professeur sophiste, au contraire, et sans doute pour la première fois, apparaît dégagé de toute obédience religieuse. Son domaine est celui d'une culture

générale qui ne respecte plus les limites des cultes nationaux. La raison, l'esprit critique font passer le souci des normes avant le respect des rituels. L'accusation d'impiété apparaît dès lors comme le contre-coup inévitable de cette hardiesse spéculative. Le métier de professeur, ainsi désacralisé, réduit à la mise en œuvre d'un certain nombre de techniques, d'ailleurs exercé moyennant rétribution, paraît aux non-initiés correspondre à une perversion de la condition humaine. Le sophiste, maître errant et sans attaches, fait figure de suspect ; sa présence contamine l'ordre social dont il n'hésite pas à mettre en question les fondements.

Et pourtant, au travers des contestations mêmes qu'il suscite, le Sophiste est le premier affirmateur des valeurs rationnelles dégagées de toute compromission. La mythologie fait place à une gymnastique intellectuelle, pratiquée pour l'amour de l'art ; le service des dieux est remplacé par la culture des dons de l'esprit. L'initiation rituelle est suppléée par l'introduction à la vie intellectuelle, qui exige de chacun la même ferveur et la même consécration que les liturgies d'autrefois. Mais le nouveau monde de la culture, qui se substitue aux évidences immédiates et familières, entraîne un renouvellement complet de la condition humaine. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner si, au moment même où la culture grecque connaît le prodigieux essor d'où sortira la spiritualité de l'Occident, le peuple le plus intelligent qui ait jamais existé condamne les Sophistes comme traîtres à la cité, et les accable sous une réprobation dont ils ne se sont pas encore relevés. Aussi bien le grand et noble Périclès lui-même, créateur et protecteur de l'Athènes éternelle, fut-il le premier visé par les procès d'impiété qui, ne pouvant le mettre directement en cause, s'efforcèrent d'atteindre son maître, le philosophe Anaxagore, ou sa femme, Aspasia ¹⁴⁴.

Le Sophiste fait figure de suspect parce qu'il demande [217] à comprendre avant d'obéir et de vénérer. Éternelle figure de l'intellectuel pour qui le sacré se situe tout entier dans l'ordre de la réflexion. Ce déraciné de la culture soulève l'hostilité, parce qu'il paraît homme de nulle part, alors qu'il est homme de partout. Non pas personne déplacée, mais personne replacée volontairement au centre d'un univers

¹⁴⁴ Cf. Eudore Derenne, *Les Procès d'impiété intentés aux philosophes aux V^e et IV^e siècles avant Jésus-Christ*, Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège, fascicule 45, 1930.

qui refuse de se laisser circonscire par les limites capricieuses du plus proche horizon. La culture n'est pas un exotisme ; elle est l'enrichissement de la présence au présent ; elle permet d'être ici, comme les autres, mais autrement qu'eux. Au lieu de subir une condition accidentelle, l'homme de culture assume lui-même son destin, parce qu'il est soucieux de le dominer en esprit et de le situer ici et maintenant comme un témoignage de l'homme à l'homme. Socrate s'adresse à ses juges, aux magistrats d'Athènes, mais à travers eux sa parole s'étend jusqu'aux limites de la géographie humaine et de l'histoire à venir, parce que la patrie de Socrate, c'est l'humanité.

C'est ainsi que les Sophistes ont été les premiers explorateurs de l'espace culturel de l'Occident, dont ils ont déterminé les structures maîtresses et fixé même le programme. Le but de toute éducation est de former l'homme pour la vie sociale, au sein de laquelle il doit être capable de s'affirmer. Or la lutte pour l'influence et le pouvoir au sein de la société antique met en œuvre essentiellement la maîtrise de la parole. D'où le primat de l'éloquence, sous la forme de la rhétorique, dans l'éducation libérale, telle que les Sophistes la pratiquent. Mais la rhétorique elle-même a pour fondements la grammaire, qui est possession de la langue, et la dialectique, technique de la manipulation des idées dans l'argumentation. Or la grammaire, la rhétorique et la dialectique constituent la première triade des arts libéraux, le *trivium* du Moyen Âge, qui se complète pour une formation plénière, par le *quadrivium* scientifique d'origine pythagoricienne : arithmétique, géométrie, musique, astronomie. Ainsi se trouve défini pour plusieurs millénaires le programme de l'éducation occidentale, un programme si substantiel et si solide que l'humanité contemporaine, en dépit de tentatives multiples et d'efforts désespérés, n'est pas parvenue à trouver une formule de remplacement. Hier encore, il y avait dans l'enseignement secondaire français des classes de grammaire et des classes de rhétorique. Au dire de Werner Jaeger, témoin particulièrement digne de foi, c'était là une survivance encore [218] de la réforme éducative mise au point par les Sophistes ¹⁴⁵.

Bientôt après cette première génération des Instituteurs de l'Occident, la constitution de la province pédagogique sera mise au point,

¹⁴⁵ Werner Jaeger, *Paideia*, 1.1, Berlin, de Gruyter, 2^e éd., 1936, pp. 398-399.

sans doute dès le temps de Platon et d'Isocrate ¹⁴⁶. Et le monde hellénistique voit apparaître une formule nouvelle, riche d'avenir elle aussi, qui regroupe l'ensemble des sept arts libéraux dans la vision d'ensemble de l'*enkuklios paideia*, ce cycle d'« humanités », selon Festugière, qui doit précéder la formation professionnelle et faire, vraiment, de l'être humain, un « homme ¹⁴⁷ ». Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de l'encyclopédie au sens moderne, c'est-à-dire d'une totalisation de la connaissance, comme on pourrait la trouver dans un dictionnaire. Significativement, le mot apparaît dans la langue française lorsque Rabelais veut caractériser le savoir de Pantagruel ¹⁴⁸ ; l'idée moderne d'encyclopédie atteste une sorte de gigantisme qui dépasse de beaucoup la mesure humaine. Pour l'intelligence grecque au contraire, la forme circulaire est symbole de perfection ; le cycle complet des études désigne alors la formation d'ensemble, telle qu'elle s'impose à chacun. De sorte que l'expression *enkuklios paideia*, que Quintilien traduira par *orbis doctrinae*, définit très bien notre culture générale.

Le colloque du maître et du disciple, pendant le temps que durera encore la civilisation antique, c'est-à-dire beaucoup plus qu'un demi-millénaire, a désormais pour matière les *humaniores litterae*, les lettres qui rendent plus homme. L'ancien monde d'Occident se constitue comme une communauté de culture qui est ensemble une communauté de valeurs, car tout espace d'enseignement est un espace de valeurs. Le trésor des œuvres d'art, des poèmes, des textes littéraires accumulés cautionne à travers le temps et l'espace la permanence d'un ensemble de références également accessibles à tous, l'*Imperium romanum*, successeur des empires et des monarchies hellénistiques, assure [219] la continuité de respect et d'admiration qui lie les générations nouvelles aux générations passées. Le cosmopolitisme de l'Empire se fonde sur la sauvegarde d'un patrimoine indépendant désormais de toute frontière territoriale et de toute formation politique. Les écoles, les universités, les bibliothèques sont les places fortes de cette fidélité qui

¹⁴⁶ Cf. Henri Marrou, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1948, pp. 244 et 523-524 ; cf. aussi August Boeckh, *Encyclopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften*, Leipzig, Teubner, 1877, pp. 35-36.

¹⁴⁷ Festugière, *La Révélation d'Hermès Trismégiste*, t. 1, 2^e édition, Gabalda, 1950, p. 4.

¹⁴⁸ Rabelais, *Pantagruel*, ch. 20 : Pantagruel est loué de posséder « le vrai puits et abîme de encyclopédie » (1533).

assure l'unité spirituelle entre les peuples rassemblés par le pouvoir romain.

La fonction enseignante a donc pour mission de maintenir et de promouvoir cet ordre dans les pensées, aussi nécessaire que l'ordre dans la rue et dans les provinces. Les hommes passent, mais l'exigence demeure, et se transmet de maîtres en disciples, d'une unanimité des esprits qui sert de garantie à l'harmonie entre les hommes. Il est vrai que l'espace culturel a deux centres, Athènes et Rome, et deux langues, le grec et le latin. Cette double polarité, linguistique et parfois politique, donnera par la suite naissance à des traditions distinctes, dont le christianisme lui-même confirmera la divergence : le chemin d'Alexandrie et de Byzance conduira un jour jusqu'à Moscou, troisième Rome, opposée à la Rome première, enfermée dans sa latinité. Mais la culture antique n'éprouve pas encore les effets de ce tiraillement. La Grèce est l'institutrice de l'Italie ; un même respect honore les grands affirmateurs de la culture. Le grec et le latin sont pour les lettrés des langues également vivantes, grâce auxquelles chacun peut accéder directement au sens d'une vérité commune à tous, et actuelle, dans la mesure où elle correspond à un genre de vie qui n'a guère varié. Une même civilisation se prolonge au sein d'un même paysage matériel et intellectuel dans le bassin méditerranéen et ses dépendances.

Mais l'espace culturel de l'antiquité classique se disloquera lentement, au même rythme que l'espace politique de l'empire romain, pendant les siècles obscurs du haut Moyen Âge. Les barbares crèvent ici et là les frontières fragiles, s'installent un peu partout, de gré ou de force, et le pouvoir impérial disparaît, autant par usure et dépérissement interne que par invasion et démembrement violent. La partie orientale de l'Empire résistera tant bien que mal pendant mille ans encore, préservant l'héritage de la langue et de l'art grecs. L'Occident, en proie au chaos social et politique, connaît une éclipse culturelle [220] quasi totale. Le cosmopolitisme de l'Antiquité finissante, les religions et les sages cosmiques du Bas-Empire sombrent dans l'oubli. Le sens même et l'exigence des valeurs classiques, dont la fidélité avait régi un millénaire de vie spirituelle, se perd définitivement.

C'est le christianisme, on le sait, qui peu à peu assumera la charge de diriger et d'organiser la culture occidentale. La fausse donation de Constantin est vraie en ceci que l'Église succède à l'Empire en tant que seule puissance capable d'animer le grand corps démembré de ce qui deviendra plus tard l'Europe. La *Romania* chrétienne remplace tant bien que mal l'*Imperium Romanum*. Les barbares subissent le baptême et parallèlement aux hiérarchies féodales en voie de constitution se fortifient les hiérarchies ecclésiastiques et s'affirme le pouvoir des évêques, puis du pape. Pendant près de mille ans, l'Église de Rome assure la seule unité et unanimité possible de l'Occident.

Cette tâche ne peut être menée à bien que par la constitution d'une nouvelle culture, où la tradition judéo-chrétienne exerce désormais une influence prépondérante, dans la soumission plénière à l'autorité religieuse. Ce qui subsiste de vie intellectuelle se conserve à l'abri des monastères qui demeurent les seules places de sûreté de la culture. Au milieu de populations dont le souci majeur est désormais de survivre et de vivre, les gens d'Église deviennent les seuls représentants d'une exigence spirituelle appauvrie et toujours menacée. Ils parviendront ainsi à sauver de l'universel naufrage quelques épaves de la grande culture perdue qui, traversant les siècles, attendront des temps meilleurs.

La culture médiévale est donc une culture de repli et de mémoire, retranchée dans ses forteresses monastiques, au milieu d'un *no man's land* en proie à l'insécurité. Maîtres et élèves sont désormais des hommes à part, des clercs, pour qui le service des lettres est une forme et un moyen du service divin. Et ces hommes à part se concentrent, à partir du XII^e siècle, lorsque les conditions de vie deviennent meilleures, dans ce monde à part que constituent les Universités, ces univers concentrationnaires de la culture occidentale. On ne saurait trop insister sur la fortune significative de ce mot qui, dans le latin classique, signifie totalité, universalité : *universitas generis humani*, c'est l'ensemble du genre humain ; *universitas rerum* désigne l'univers. C'est seulement dans la langue [221] juridique de la latinité postérieure que le mot désigne un corps, une corporation dotée d'un statut spécial ; ainsi en est-il par exemple dans le *Digeste*, le code promulgué en 529 après Jésus-Christ par l'empereur Justinien. De là vient le sens ancien de notre Université dont Littré donne la définition suivante : « Autrefois, corps de maîtres établi par autorité publique, jouissant de grands

privilèges, et ayant pour objet l'enseignement de la théologie, du droit, de la médecine, et des sept arts libéraux. »

L'Université prolonge donc le schéma antique de l'*enkuklios paideia*, de l'*orbis doctrinae*, mais elle le voit désormais à travers le statut d'une communauté juridique des maîtres et des disciples, séparés du reste de l'humanité et soumis à des lois spéciales pour former un monde dans le monde. Les Universités sont les ghettos d'une culture séparatiste, dont la chaîne jalonne l'Occident de ses hauts lieux consacrés : Bologne et Salerne, Paris, Salamanque, Padoue, Oxford et Cambridge, Coïmbra, constituent autant de points stratégiques dans la nouvelle géographie de la chrétienté. Il s'agit là d'une véritable mutation, qui affecte aussi bien les structures mentales que les structures juridiques et sociales.

En dehors de ces lieux d'élection, l'homme de culture est désormais parmi les hommes comme une personne déplacée. Le monde de la culture est un autre monde où l'on poursuit, dans une langue qui n'est pas la langue populaire, des rêves étrangers à la masse. Sur les collines inspirées se compose lentement un contenu mythique complexe où l'espérance chrétienne s'unit étroitement aux réflexions, aux savoirs et aux mythes de l'antiquité païenne. Le thème de la *pax romana* se trouve ainsi associé avec l'idée de chrétienté et la vision hiérarchique de la théocratie pontificale ; la nostalgie de l'âge d'or vient surcharger l'attente eschatologique du Royaume de Dieu. Dans la civilisation liturgique propre au temps des cathédrales, l'Université est la conscience de l'Église. Et comme l'Église elle-même représente la seule unité capable de rassembler un monde politiquement disloqué, la culture devient une patrie en l'absence des patries.

L'Internationale de la culture a sa langue propre, le latin, non plus le latin classique, frappé de dépérissement par la disparition ou la mise en veilleuse de sa civilisation écrite, mais le latin d'Église, qui a survécu comme langue de la foi, et se développe comme langue nouvelle de la [222] théologie et de la connaissance. Ce latin médiéval demeure donc une langue vivante ; il est le moyen de communication entre des hommes que sépare la diversité des nouveaux idiomes en voie de constitution. Grâce à lui, les divers relais de la culture scolastique forment vraiment un ensemble, dans l'unité des Universités. Et sans doute cette unité n'est-elle jamais parfaite : la scolastique connaît ses polémiques, ses déchirements et ses condamnations ; lentement et tar-

divement constituée, elle se désagrège assez vite. D'ailleurs elle subit le contrecoup des luttes internes et externes, des oppositions politiques et des schismes qui agitent la chrétienté. Néanmoins, telle qu'elle fut, c'est-à-dire plutôt rêvée que tout à fait réelle, la culture médiévale demeure une réussite assez rare, une unité faite d'espérances et de nostalgies, l'unité quasi-sacramentelle d'une présence eschatologique en laquelle communient tous les lettrés d'Occident.

L'unité scolastique ne dure qu'un temps ; elle figeait l'Europe occidentale dans un moment d'équilibre, les liturgies chrétiennes servant de principes de conservation pour l'ordre social dans son ensemble. Mais des forces nouvelles, échappant au contrôle ontologique de l'Église, agitent le grand corps de l'Occident. À l'ordre stationnaire va succéder un ordre dynamique, l'humanité qui vivait sinon dans l'éternité, du moins pour l'éternité et en fonction de l'éternité, va découvrir le temps. L'attention désormais, de plus en plus, se fixe sur le présent : quelque chose se passe, qui est neuf et intéressant. Le présent ne ressemble pas au passé, et il est la promesse d'un avenir inédit. La Renaissance est ce moment où l'humanité occidentale, au seuil des temps modernes, se met en marche sur les grands chemins de l'histoire. Les voyages de découverte, les acquisitions techniques, les réflexions des sages, les recherches des savants remettent en question les évidences familières. L'univers n'est plus le même, et l'homme se sent devenir différent.

Au centre de ce remaniement du paysage culturel, la foi traditionnelle se trouve elle-même remise en question. Les réformateurs soutiennent que l'Église n'a pas conservé fidèlement le dépôt dont elle avait la charge ; elle a laissé le christianisme se corrompre, au gré des dévotions populaires ; elle a surchargé l'enseignement du Christ de ses [223] enseignements propres ; elle s'est enrichie à prêcher l'évangile de la pauvreté ; elle a cédé à la volonté de puissance ; elle a préféré son propre intérêt à la vérité du Christ. Des protestations de cet ordre n'avaient cessé de se faire entendre tout au long du Moyen Âge, mais elles avaient été étouffées. Le fait nouveau est que la voix des Réformateurs parvient à surmonter les défenses et les répressions de l'Égli-

se. L'unanimité spirituelle est définitivement brisée ; elle cède la place à un autre monde, contradictoire et difficile, mais passionnant.

Dans la formation de la culture occidentale, la Renaissance est ce moment d'une fracture décisive qui a pour conséquence la recherche d'une nouvelle forme d'unité. Les peuples, jadis tant bien que mal rassemblés dans l'unité de la *Romania*, se forment en nations qu'opposent non seulement les convoitises et les antagonismes politiques, mais les affirmations religieuses. L'attente du Royaume de Dieu ne suffit plus à rassembler les chrétiens, qui servent, chacun de son côté, d'une manière différente, un Dieu qui n'est plus tout à fait le même. Mais toute disloquée qu'elle soit, l'Europe ne peut se passer de valeurs communes, gages de la coexistence qui doit bien finir par prévaloir, de gré ou de force ; il faut définir un horizon des esprits, tel que les hommes de bonne volonté, sans distinction de confession, puissent librement s'y rassembler.

Le moment de la Renaissance est le moment où se forme cet idéal des « humanités classiques », dont le règne s'est prolongé tant bien que mal pendant quatre siècles de culture occidentale. L'unité de foi se trouvant rompue, l'humanisme renaissant entreprend la tâche de constituer une catholicité de remplacement. En dépit des diversités confessionnelles, chacun peut communier avec tous dans l'admiration pour Socrate, Homère, Platon, Euripide, Virgile ou Cicéron... Étrangers au débat chrétien, les Anciens fournissent un univers de référence commun, et leur spiritualité, dans le recul des temps, paraît plus pure, car elle échappe à la contamination des souillures qui marquent d'infamie les contingences politiques et religieuses du présent. L'humaniste n'est plus un homme d'Église, comme le cleric médiéval, et la sagesse qu'il professe est tournée vers le monde et vers l'homme bien plutôt que vers Dieu. La philologie se suffit à elle-même, et s'il est vrai qu'elle a contribué au renouveau religieux de la Réforme, il n'en est pas [224] moins certain qu'elle préserve son autonomie et ne saurait se laisser réduire à la fonction d'humble servante de la théologie.

La « restitution des bonnes lettres », la découverte ou la remise en honneur des maîtres grecs et latins, que le Moyen Âge avait perdus, ou du moins maintenus en état d'hibernation au reposoir de ses bibliothèques, est donc bien une mutation décisive dans l'histoire de l'Occident. Le lettré européen reconnaît comme sien un patrimoine de chefs-d'œuvre, au travers desquels se perpétue un ensemble de valeurs, de

traditions et de mythes, en lesquels il retrouve le sens de son identité spirituelle. La culture ne débouche plus sur un ciel théologique où les légions angéliques chantent la gloire du Dieu de la Genèse ; elle achemine l'humaniste vers l'île au trésor, dans le lointain des temps, peuplée par les rêves des écrivains et des poètes antiques. Autrement dit, la culture est un exotisme ; elle détourne le lettré de la présence au présent et l'oriente selon l'exigence de fidélités secrètes, qui risquent de faire de lui, dans son univers, une personne déplacée. Au moment même où s'élargissent les horizons géographiques, au moment où se recomposent les cieux astronomiques, la culture, dénonçant mille années d'héritage médiéval, recule son point d'attache jusqu'en ces lointains nostalgiques dont l'évocation est le sens même de la Renaissance.

Or une renaissance est une résurrection, c'est-à-dire le retour à la vie de quelque chose, ou de quelqu'un, qui était mort. Toute culture projette son espace mental sur le plan d'une langue ; les humanistes se donnent pour tâche de ressusciter des langues mortes. Et le point est ici capital ; car, si l'Occident avait oublié le grec, l'Église et la scolastique médiévale avaient conservé l'usage du latin. La rupture sera complète : la philologie des humanistes rejette le latin vivant des liturgies ecclésiales et des rituels universitaires, considéré comme un jargon impur. Le latin des hommes cultivés se trouve décidément promu à la dignité de langue morte, grâce à une fiction qui fixe à l'époque cicéronienne l'âge d'or du bon usage. De même la pensée et l'art de la Grèce se trouvent remis en honneur selon les normes qui prévalaient à un moment particulier de leur développement, considéré à tort ou à raison comme un point culminant. La culture est un rêve, ou un ensemble de rêves, dont le foyer imaginaire se trouve [225] domicilié, une fois pour toutes, dans les lointains de l'inactualité. Et la séparation de corps et de biens entre l'Église et la culture consacre ce décalage ; l'idéal renaissant des humanités permet tout au moins de rassembler dans la vénération des valeurs païennes, aseptisées et rendues inoffensives par le recul des temps, les élites d'une Europe démembrée par les divergences intestines de la foi.

Dès lors, la culture classique offrira comme un refuge ce royaume d'utopie en carton pâte, dont les habitants Grecs ou Romains joueront un rôle éducatif analogue à celui que jouaient au Moyen Âge les saints revus et corrigés de la *Légende Dorée*. Pendant plusieurs siècles, la

civilisation des collèges, celle des discours latins et des vers latins, aura pour thème de son jeu pédagogique une mythologie de la religion et de l'histoire anciennes. Et les adultes eux-mêmes, les anciens premiers prix et têtes de classe, continueront à imiter dans les arts de la paix, de la guerre ou de la révolution, les héros des anciens jours, qui avaient contribué à former leurs jeunes années. Tous les Européens cultivés se rencontrent sans peine dans le respect commun de cet héritage de mots et de phrases, de souvenirs romancés et de rêves. La culture classique exercera ainsi une influence protectrice d'une immense portée, en préservant l'unité intellectuelle et spirituelle de l'Occident, autant qu'elle pouvait être maintenue.

Davantage encore, les humanités impliquent aussi une philosophie secrète. Le respect de l'antiquité classique perpétue le règne d'une sagesse éclectique, composée d'éléments empruntés au souvenir de Socrate, à Platon et Aristote, aux Épicuriens, aux Stoïciens, sagesse de morceaux choisis, sans unité systématique, mais caractérisée par un optimisme raisonné, par la conviction que la tâche de l'homme est de vivre humainement sa vie d'homme selon la vocation de sa nature. Par delà les malentendus chrétiens, et le pessimisme théologique, on peut penser que l'Europe des Lumières trouve dans les humanités l'un des fondements de sa confiance dans l'ordre de la nature et dans le pouvoir de la raison. La libre cité des esprits en laquelle se rassemblera une humanité enfin réconciliée sous le régime de la paix perpétuelle, ce n'est pas le royaume de Dieu annoncé par les prophètes et rêvé par saint Augustin sous le contrôle de l'Église hiérarchique. De Leibniz à Kant, en passant par l'abbé de Saint-Pierre, [226] l'espérance de la justice universelle, qui, un moment, se reconnaîtra dans les débuts de la Révolution française, prolonge, bien plutôt, les espérances païennes de l'âge d'or, la Cité de Zeus chère aux stoïciens et les doctrines du droit naturel élaborées par les philosophes et les juristes romains.

Les humanités classiques ont donc bien constitué pour l'Europe moderne un très respectable système de sécurité, qui a, tant bien que mal, joué son rôle jusqu'à nos jours, en préservant une certaine unité des esprits. Malheureusement, au moment même où les humanistes renaissants mettent au point leur programme pédagogique, il se trouve battu en brèche par l'apparition de forces nouvelles, libérées, elles aussi, par la culture renaissante. La dissociation religieuse de la Réforme a pour conséquence un pluralisme politique plus accusé ; les

nations européennes prennent conscience d'elles-mêmes dans l'opposition de leurs religions. Or le nationalisme politique et religieux se projette immédiatement dans l'ordre linguistique. Au Moyen Âge, le latin des doctes, langue de la communauté savante, triomphait aisément des dialectes locaux parlés, ici et là, par les illettrés. À partir de la Réforme, les langues de l'Occident s'affirment décidément comme des langues de culture. Luther, traducteur de la Bible, et contraint d'inventer, dans une large mesure, ses moyens d'expression, est le premier grand nom de la littérature allemande. De même, la Bible anglaise contribue pour beaucoup à la constitution de la langue anglaise. Désormais, le progrès philologique, inauguré dès le XIV^e siècle en Italie par Pétrarque et Boccace, ne s'arrêtera plus. C'est-à-dire que, au moment même où sont restituées les langues mortes, les langues vivantes sont instituées. Jusque-là quantités à peu près négligeables, elles s'imposent à l'usage et au respect de tous, par l'apparition d'incontestables chefs-d'œuvre ; tour à tour l'Italie, l'Espagne, la France, l'Angleterre ont leur siècle d'or. On aurait pu croire, un moment, que Virgile et Homère, Cicéron, Platon, Euripide ou Horace représentaient les sommets incontestés de la culture. Mais voici que des émules se dressent et peut-être des rivaux, et les peuples d'Occident se demandent assez vite si un Dante, un Camoens, un Ronsard sont tellement inférieurs aux poètes de l'Antiquité, qu'ils font profession de vénérer religieusement.

[227]

Avec le temps donc, et la multiplication des grandes œuvres, la conscience s'affirme chez certains de la valeur culturelle inhérente aux langues en usage dans les divers pays d'Europe. Il est paradoxal de demander aux Anciens, et aux seuls Anciens, des modèles que les Modernes sont parfaitement capables de fournir, comme si la littérature nationale n'offrait pas aussi un respectable trésor, une réserve de valeurs et de modèles. D'autant que les temps modernes n'ont pas développé seulement les arts et la littérature ; ils ont également œuvré dans le domaine de la connaissance, et là ils ont incontestablement surpassé leurs devanciers d'autrefois. Ce qu'on a appelé la révolution mécaniste de 1620-1630 entraîne la dislocation définitive du cosmos hellénique, dont l'autorité s'était imposée pendant deux mille ans. L'ensemble de mythes, de raisonnements et d'images mis au point par Ptolémée et par Galien, et transmis par les Arabes à la scolastique,

disparaît définitivement à partir des travaux de Galilée et de Harvey. L'idéal de la science exacte fait son apparition ; elle aussi s'est forgé une langue nouvelle, commune à tous les savants et susceptible de perfectionnements indéfinis, la langue rigoureuse des mathématiques.

C'est ainsi que, très vite, dès le XVII^e siècle, l'idéal humaniste de la culture se trouve soumis à des contestations qui n'ont pas cessé, depuis lors, de se dresser contre lui. Descartes, pourtant excellent élève des Jésuites, n'a que mépris pour les langues anciennes et les servitudes obscures de la philologie. L'honnête homme laissera ces considérations inactuelles aux pédants des collèges ; il se consacrera à l'avancement des sciences et à l'amélioration de la condition humaine. Dans la seconde moitié du XVII^e siècle, la querelle des Anciens et des Modernes oppose déjà aux traditionalistes de la culture les tenants des humanités contemporaines, des langues vivantes opposées aux langues mortes, et de la culture scientifique. Celle-ci deviendra en fait, au XVIII^e siècle, un centre d'intérêt pour le grand public. L'œuvre de Galilée, en dehors des spécialistes, n'avait pas passionné les foules. Fontenelle et Bayle donnent à la littérature de vulgarisation scientifique ses premiers chefs-d'œuvre. Le génie de Newton s'impose au XVIII^e siècle dans son ensemble, comme, un peu plus tard, dans un autre secteur épistémologique, le génie de Linné et celui de Buffon. En France, les Encyclopédistes, équipe dirigeante du siècle des Lumières, sont résolument [228] modernes, bien que formés eux-mêmes par l'éducation humaniste des collèges. Successeurs des Encyclopédistes, les Idéologues fourniront à la Révolution française de remarquables programmes éducatifs, eux aussi largement émancipés de l'antiquité classique.

Mais ce qui n'est encore qu'un malaise, ou une crise de conscience intellectuelle au XVIII^e siècle, aboutit, au XIX^e, à une complète rupture. La révolution française, qui était une révolution universaliste dans son principe, a pour contrecoup toutes les révolutions nationales à la faveur desquelles ne cessera plus de s'affirmer l'individualisme des peuples européens. Le Romantisme apparaît à cet égard comme une reprise et une généralisation de la Renaissance et de la Réforme. Il achève de ruiner l'idéal commun qui rassemblait encore, dans l'ordre culturel, les peuples de l'Europe des Lumières. Chaque pays désormais revendiquera l'originalité des traditions autochtones, découvrant ainsi que les humanités classiques étaient un produit importé, et com-

me le résidu suspect d'une ancienne domination coloniale. Les nations naissantes se penchent sur leur passé, masqué par l'idéologie de l'*Aufklärung* et raturé par l'envahisseur romain. En Allemagne, en France, en Angleterre, on se plonge avec délices dans le sacré des origines ; on se prétend Celte, Germain, Breton, ou Saxon, et l'on oppose les rudes sagas primitives et les chansons de geste médiévales aux mythologies édulcorées d'une antiquité de convention.

Le changement de la perspective culturelle est accusé par l'importance croissante prise, dans les programmes d'enseignement, par la langue et l'histoire nationales, naguère oubliées, ou reléguées au second rang, après les langues classiques et l'histoire ancienne. La fondation de l'Université de Berlin, en 1810, est le symbole de la résistance de la Prusse à l'Empire napoléonien ; l'Université de Berlin, à la différence de l'Académie de Berlin, dont la langue était jusque-là le français, enseignera en allemand. Elle sera le haut lieu de la culture nouvelle, où les sciences historiques exercent bientôt la prépondérance. Or l'influence de l'histoire s'exerce dans le sens d'une démultiplication et d'une relativisation du concept de culture. Plus exactement, jusque-là les lettrés d'Occident n'avaient connu qu'une culture ; le mot, employé au singulier, désignait un ensemble de règles, de canons et de normes, qui se référait à l'image globale, mise au point une fois [229] pour toutes, d'une apothéose de la sagesse et de la beauté faisant autorité à jamais sur la terre des hommes. Les humanistes avaient défini cet idéal de culture ; ils l'avaient domicilié quelque part, dans le recul des temps ; et ce moment privilégié devait servir de modèle pour tous et partout désormais.

L'apport majeur du XIX^e siècle aura été d'abandonner ce schéma simpliste de la *culture*, et de consommer le sacrilège d'employer le mot de culture au pluriel. Désormais, peu à peu, va se trouver reconnu le droit à l'existence d'un nombre toujours plus grand de *cultures* étendues sur toute la face de la terre, et dont chacune représente un système de valeurs qui doit être considéré avec attention, science et respect. Le mouvement s'étend à tous les ordres de la connaissance, depuis la science du droit, renouvelée par Savigny, jusqu'à la science des religions, qui trouve chez Schleiermacher les fondements nouveaux de ses interprétations. Mais c'est la philologie classique, enjeu de la première Renaissance, qui va être à nouveau le centre du débat. Les maîtres allemands, Friedrich August Wolf, Ast, Boeckh, etc., redécou-

vrent l'Antiquité dans son historicité. Ils rejettent définitivement la légende dorée des dieux et des héros classiques, en leur perfection stéréotypée ; ils s'efforcent de retrouver la vie même des langues et des civilisations antiques, dans leurs ébauches et leurs tâtonnements, dans leurs développements et leur vicissitudes au cours des siècles. Le décor d'opéra fait place à un champ d'études où les nouvelles disciplines philologiques et archéologiques déploieront leurs méthodologies de plus en plus rigoureuses.

Ainsi l'antiquité classique voit ses limites s'élargir indéfiniment, en même temps que se transforment ses significations. Rome, la Grèce cessent de constituer des instants parfaits et absolus ; ce sont des phases d'un immense développement qui, à leurs confins, s'inscrivent elles-mêmes dans des ensembles plus vastes, dont on commence à découvrir la réalité. À la fin du XVIII^e siècle, la découverte du sanscrit, conséquence de la présence anglaise en Inde, ouvre aux savants d'Europe d'immenses perspectives. Dès le début du XIX^e siècle l'idée s'impose d'un regroupement des langues d'Occident et d'Orient au sein d'une famille indo-européenne. Le miracle grec et romain se trouve ainsi relativisé, puisque l'antiquité classique se fonde dans un patrimoine commun à une large fraction d'humanité. [230] D'autres archéologies, d'autres philologies ne cesseront plus, d'ailleurs, de prendre leur essor, à l'intérieur du groupe indo-européen ou en dehors de lui.

Les diverses sciences des origines, au fur et à mesure de leur remontée vers des stades plus frustes de civilisation, comblent peu à peu la distance qualitative qui existait entre la perfection classique et les âges considérés comme primitifs ou barbares. Le développement de l'humanité forme un tout solidaire ; l'orgueil, la suffisance ou le mépris ne sont pas des attitudes historiques. Pour comprendre la réalité humaine, il importe de recueillir les témoignages de tout ce qu'a pu être la présence de l'homme sur la terre, sans oublier les habitants des continents perdus, des forêts et des îles lointaines ; sans oublier non plus nos lointains ancêtres, tailleurs et polisseurs de pierres dans leurs abris sous roche, dont Boucher de Perthes recueille les reliques pendant vingt ans, avant de parvenir à triompher du scepticisme général.

C'est ainsi que l'humanisme traditionnel se trouve largement débordé par l'avènement des sciences humaines dans toutes leurs variétés. Les humanités classiques ne sont qu'une forme, entre beaucoup, de l'humanité, une aventure parmi toutes les autres. L'égoïsme

occidental affirmait un impérialisme intellectuel inconscient ; il ne peut plus être désormais qu'un asile d'ignorance. De plus en plus, au cours du XIX^e siècle, l'emploi de la méthode comparative s'impose dans tous les domaines. L'homme d'Occident se trouve confronté avec toutes les variétés de l'humanité ; il doit apprendre à se situer dans une totalité qu'il ne domine plus. L'idéal unitaire de la culture classique fait place à une sorte de musée imaginaire des cultures, en lesquelles s'exprime, à travers l'espace et le temps, la présence de l'homme sur la terre. Et, parce qu'elle est la marque de l'homme, chaque forme de culture est également respectable et sacrée. Tel est le sens de la célèbre formule de Ranke, le maître de l'école historique allemande, selon lequel « toutes les époques sont en rapport immédiat avec Dieu ». Autrement dit, la culture, désormais, s'offre à nous comme une sphère dont la circonférence est partout, et le centre nulle part.

La nécessaire désoccidentalisation de la culture a pour conséquence inéluctable le désétablissement des humanités classiques, qui avaient tant bien que mal préservé une certaine unanimité spirituelle à l'intérieur de la zone [231] d'influence européenne. Ainsi se trouve ouverte une crise de conscience dont le monde actuel n'est pas parvenu à sortir, faute d'avoir pu découvrir un idéal pédagogique de remplacement. Le XIX^e siècle a dissocié le concept de culture ; il est passé de la culture unitaire aux cultures démultipliées ; la tâche du XX^e siècle semble être de revenir des cultures dans leur diversité à une culture qui puisse rassembler un univers humain incapable de vivre sous le régime d'une séparation des corps et des biens spirituels.

La situation présente est caractérisée par un désarroi général dont on trouve sans peine l'attestation dans le constant bouleversement des programmes pédagogiques dans les différents pays, aussi bien que dans l'effort désespéré des hommes de bonne volonté pour mettre au point une communauté de culture capable de donner son assiette intellectuelle à un monde en voie d'organisation. L'impression dominante est celle d'une sorte de chaos, où chaque nation se divise contre elle-même et s'oppose aux autres, sans parvenir à formuler un idéal culturel capable d'assumer aujourd'hui la fonction régulatrice qui fut, chez les Grecs, celle de l'*enkuklios paideia*, au Moyen Âge, celle de l'Université et de la scolastique, ou encore, de la Renaissance jusqu'au début du XIX^e siècle, celles des humanités classiques. L'exigence est ressentie un peu partout d'une sorte d'œcuménisme de la culture qui,

surmontant la diversité des valeurs, parviendrait à définir une base commune pour tous les systèmes éducatifs, seul moyen d'assurer l'unité intellectuelle du genre humain dans la coexistence pacifique.

Certains ont cru trouver une solution pour les temps nouveaux dans le recours au seul langage qui soit vraiment commun, sans contestation, aux hommes d'aujourd'hui. La science et la technique ne connaissent ni frontières ni barrières d'aucune sorte ; elles s'expriment partout de la même façon et, comme elles jouent un rôle de plus en plus décisif dans l'orientation des destinées du monde, l'espoir s'est affirmé que des « humanités scientifiques » pourraient désormais se substituer aux humanités classiques périmées. Les mathématiciens, les physiciens, les ingénieurs se comprennent fort bien à travers l'univers entier ; ils sont les maîtres du présent et de l'avenir. Leur primauté actuelle inspire le projet d'une culture générale [232] scientifique et technique, adaptable sans difficulté, sans différence, à tous les peuples de la terre.

Malheureusement, les espoirs de cet ordre n'ont pas été confirmés par l'expérience, lorsqu'elle a été tentée. L'expression même d' « humanisme scientifique » est équivoque, sinon contradictoire. En effet, l'attitude scientifique et technique, en son sens le plus rigoureux, est attitude de l'homme en face d'un univers d'où la présence humaine a été, par principe, exclue. La science est le parti pris des vérités exactes, des normes rigoureuses et universalisables, alors que la culture est le parti pris de l'homme, qui demeure, dans son essence, un être approximatif, inexact et contradictoire. L'attitude scientifique aboutit à une négation de la sensibilité et à une dénaturation de l'intelligence, dans la mesure où elle considère les questions humaines comme des problèmes mathématiques et techniques, faciles à résoudre par une mise en équation appropriée.

Les malformations et les dangers de l'esprit polytechnicien et technocrate ont été trop souvent dénoncés pour qu'il soit nécessaire d'insister beaucoup sur ce point. L'univers de la science est un univers plat et chiffré, un monde de vérités, d'où les valeurs seraient absentes. Vue d'un bureau d'études, la réalité humaine apparaît dépouillée de ses caractères fondamentaux, abstraite et fantomatique. On pourrait comparer le monde des savants, monde sans hommes, à l'usine atomique, usine sans ouvriers parce que, lorsqu'elle fonctionne, son climat mortel exclut toute présence. Dans le domaine humain, la vérité sans la

valeur n'est qu'un fantôme de vérité, une vérité morte. C'est pourquoi, s'il peut bien y avoir un enseignement scientifique, il ne saurait exister de culture scientifique à proprement parler. Loin d'être un substitut de la culture, et de rendre la culture littéraire inutile, les sciences exactes, éléments indispensables dans l'équipement de notre univers, appellent au contraire, à titre de contre-poison, un surplus d'humanités.

Quant aux sciences humaines, invoquées par certains pour remédier aux insuffisances des sciences exactes, elles ne suffisent pas à procurer par leurs propres moyens un idéal culturel. Bien au contraire leur développement même a montré, au travers d'essais et d'erreurs multiples, que les sciences de l'homme ont un statut épistémologique différent de celui des sciences exactes, qu'elles pensaient d'abord pouvoir imiter purement et simplement. En réalité, les [233] sciences humaines correspondent à une prise de conscience de l'humanité par l'homme, c'est-à-dire que loin de pouvoir proposer un programme culturel qu'elles auraient tiré de leur propre fonds, elles sont elles-mêmes tributaires d'un idéal préalable, dont elles fournissent une projection et une expression. Dans ce domaine pas plus qu'ailleurs, il ne saurait y avoir de connaissance sans présupposé : le fondement des sciences humaines, leur centre de référence constant, c'est l'homme concret dans sa présence historique. Qu'on le veuille ou non, l'homme est à la fois le point de départ et le point d'arrivée de toute tentative de connaissance ; ce n'est pas la science, la science mathématique, la science de la nature ou la science de l'homme, qui fonde l'homme ; c'est l'homme toujours qui se cherche lui-même à travers les diverses entreprises du savoir.

Un propos de Pascal, lui-même savant du premier ordre, met parfaitement en lumière cette difficulté : « J'avais passé longtemps dans l'étude des sciences abstraites, écrit-il ; et le peu de communications qu'on en peut avoir m'en avait dégoûté. Quand j'ai commencé l'étude de l'homme, j'ai vu que ces sciences abstraites ne sont pas propres à l'homme et que je m'égarais plus de ma condition en y pénétrant que les autres en les ignorant ¹⁴⁹. » Dans la situation épistémologique de notre temps, on pourrait dire, avec Pascal, que les sciences de l'homme telles qu'on les pratique d'ordinaire, ne sont pas plus « propres à l'homme » que les sciences abstraites ; au lieu d'aider l'homme à pren-

¹⁴⁹ Pascal, *Pensées*, éd. Brunshvicg, fragment 144. p. 399.

dre conscience de sa condition, elles l'égareront en dehors de sa condition. Sciences et techniques de toute espèce, par leur prolifération incontrôlée, aboutissent à décentrer ou à excentrer la réalité humaine. Le vertige de Pascal au seuil de l'ère moderne, sous le coup de la révolution mécaniste du XVII^e siècle, se justifie à bien plus forte raison aujourd'hui. Les deux infinis de Pascal paraissent bien modestes et rassurants à côté des échelles de lecture du savoir actuel qui, multipliant sans fin ses perspectives épistémologiques et ses systèmes de mesure, aboutit à une perte totale de la mesure humaine.

La tâche présente d'une culture, c'est précisément de remettre de l'ordre, un ordre à l'échelle humaine, dans un monde déséquilibré par la prolifération incontrôlée des sciences et des techniques. Si la culture peut être définie [234] comme cet élargissement de l'horizon spirituel qui donne du recul dans la présence au présent, permettant ainsi à l'homme de se mettre en place dans l'univers, au lieu de se perdre en lui, il est clair que le désaxement ontologique de la conscience contemporaine est lié à l'absence d'un programme éducatif susceptible de rassembler l'humanité, de réconcilier l'homme avec le monde et avec lui-même. Seulement, la pédagogie elle-même ne fait pas de miracle ; la mise au point d'une pédagogie suppose en quelque sorte le problème résolu. Il faudrait d'abord que l'univers, défiguré par les manipulations scientifiques et techniques, ait retrouvé la figure humaine, grâce à un effort désespéré de quelque génie, qui arrache le monde d'aujourd'hui aux fascinations et sortilèges de la civilisation mécanicienne. Alors une éducation pourrait intervenir, dont le but serait de développer chez tous les hommes le sens de l'humain.

La mission de la culture reste ce qu'elle a toujours été : elle se présente à la fois comme un inventaire du réel et comme une recherche du préférable. Elle ne se réduit nullement à une juxtaposition de tous les savoirs, totalisés en une sorte de musée imaginaire, comme si l'humanité devait, en chaque mémoire, déposer un bilan aussi complet que possible. La culture ne décrit pas une somme de faits, mais un ensemble de valeurs, et un style humain d'existence. Ainsi en était-il au temps de *l'enkuklios paideia*, au temps de *l'Université* médiévale, comme à la belle époque où les humanités classiques, après la Renaissance, définissaient le programme de l'honnête homme.

Seulement, la tâche est aujourd'hui plus difficile qu'elle ne le fut jamais. D'ailleurs la réflexion pédagogique actuelle est elle-même le

signe indéniable de la crise de conscience de notre civilisation. Jamais on ne s'est autant interrogé sur la question de savoir ce qu'il faut enseigner, à qui et comment. Une immense littérature se consacre à cet objet ; une activité exubérante se traduit par la publication de revues, de livres innombrables, de programmes scolaires sans cesse révisés, de systèmes d'examens minutieusement combinés, mais discrédités, dès le moment où ils sont définis et hors d'usage au bout de quelques mois. En France, en particulier, les examens scolaires du certificat d'études au baccalauréat sont devenus, pour le plus grand tourment des enfants, des maîtres et des parents, des abcès de fixation de la mauvaise conscience nationale.

[235]

Cette intempérance pédagogique, bien loin d'être un signe réconfortant, paraît plutôt un symptôme supplémentaire de dissolution. Plus on fait de pédagogie, plus il semble que la culture se désagrège ; et l'on en vient à se demander si la génération adulte, par une sorte de sadisme inconscient, ne cherche pas à se venger sur la génération plus jeune de son propre échec devant la vie. Il est faux, en tout cas, et dangereux, d'imaginer que la pédagogie puisse être une manière de panacée, le remède miraculeux à tous les maux de notre siècle. Elle n'est qu'un ensemble de techniques ; elle propose des moyens, eux-mêmes subordonnés à la détermination des fins que se propose la société qui les met en œuvre. Or notre civilisation est incertaine de ses buts et de ses valeurs. Le médecin est incapable de se guérir lui-même, parce qu'il se découvre incapable de parvenir à un diagnostic précis concernant sa situation propre. C'est pourquoi l'inflation pédagogique présente souligne encore les maux qu'elle prétend sinon supprimer, du moins dissimuler. L'esprit non prévenu recule horrifié devant le scientisme hermétique des exposés, où s'affirme la prétention d'une sorte de taylorisme appliqué au travail intellectuel. Chiffres, courbes et graphiques se déploient dans le vide, et comme ils ne reposent sur rien, ils ne mènent à rien. Tout au plus confirment-ils cette impression de nihilisme et d'inutilité qui, mêlée à un ennui profond, est l'un des caractères les plus constants de la littérature pédagogique.

Il n'en est pas moins vrai que le développement de la fonction éducative est un signe des temps. Sans doute y a-t-il une corrélation entre le degré d'évolution d'une société et le nombre des professeurs de toute espèce qu'elle comporte. Les sociétés contemporaines, beaucoup

plus vastes et nombreuses que les sociétés archaïques, ne possèdent plus les mêmes stratifications sociales qu'autrefois : le destin des individus n'est plus déterminé exclusivement par la naissance, la classe sociale ou la fortune. Un peu partout et sous des formes diverses, tend à prévaloir un régime de mobilité sociale. La promotion des masses permet d'assurer une circulation des élites et un incessant renouvellement des cadres. D'où l'importance décisive de l'enseignement, devenu un facteur essentiel pour l'élévation dans les hiérarchies sociales ; la place de chacun n'est pas fixée dès l'origine ; elle est déterminée en fonction des aptitudes. C'est l'éducation qui révèle les [236] chances de chacun. En même temps, la division croissante du travail scientifique, technique et social commande la multiplication des organismes spécialisés de formation théorique et professionnelle.

C'est pourquoi il y a dans notre monde de plus en plus de pédagogie et de pédagogues, mais aussi de moins en moins de maîtres. La fonction enseignante s'est dissociée en spécialités de plus en plus étroites ; le spécialiste se cantonne dans son coin ; isolé de ses voisins, chargé de transmettre un savoir fractionné, il est le plus souvent incapable de comprendre la signification et la valeur de ce qu'il fait. Instituteurs et professeurs, à tous les niveaux, accablés par l'accroissement du nombre de leurs élèves et par la surcharge des programmes, sont les meneurs d'une sorte de fuite en avant généralisée. Il faut bien qu'ils suivent le mouvement, puisqu'ils sont censés le diriger. Sous leur impulsion, notre civilisation ne sait pas où elle va, mais elle y va tout droit.

Il serait injuste, à vrai dire, d'adresser à la pédagogie et aux pédagogues des reproches qu'ils ne méritent pas. La crise de l'éducation n'est qu'une conséquence directe de la crise de la culture. Les professeurs ont pour mission d'appliquer un programme, et s'ils sont désorientés, c'est parce que la société, aujourd'hui, demeure incapable de leur fournir des directives précises ; moyennant quoi elle les submerge sous des instructions incohérentes.

Qu'on le veuille ou non, le problème demeure aujourd'hui de définir les humanités de notre temps. Or ce temps, entre tous les temps, est celui de l'unité de l'humanité. La culture générale, communément

décriée, paraît donc plus que jamais nécessaire, pour assurer la cohérence de l'image de l'homme et de l'image du monde, dans un univers qui semble se dissocier sous la pression d'exigences contradictoires. La culture devrait être cette énergie rassembleuse qui ferait échec à toutes les forces centrifuges, à tous les facteurs de dislocation. Il importe de recréer un paysage commun qui soit pour les hommes menacés un espace de sécurité. Les dirigeants d'aujourd'hui, qui, un peu partout, se préoccupent de délimiter des zones de protection de la nature, seront bien obligés, sous la pression des événements, de songer à constituer autour de l'existence humaine, individuelle ou collective, une zone de protection de l'humanité.

[237]

Telle est précisément la signification d'une culture générale, nécessaire pour assurer la préservation de la réalité humaine. Et l'on observera que la culture générale de notre temps doit être plus générale que jamais, puisque l'avancement des sciences et des techniques, suscitant des connexions de plus en plus nombreuses et de plus en plus efficaces, a réalisé une mise en circuit de tous les éléments de l'espèce humaine sur la face de la terre. Pour le meilleur et pour le pire, les hommes d'aujourd'hui, en dépit de leurs passions divergentes, sont liés dans l'unité solidaire d'un même destin.

Cette culture générale, aujourd'hui recherchée par un homme qui, ayant perdu son lieu, est devenu dans son monde une personne déplacée, est donc liée à l'affirmation d'une sorte de conscience cosmique. Les cultures séparées et autarchiques, naguère coexistant grâce à l'ignorance mutuelle, doivent céder à l'exigence d'un œcuménisme de la culture. Le temps est venu de la généralisation de la culture générale, car la fonction de la sagesse demeure de préserver, maintenant comme toujours, le sens des solidarités humaines. Si la culture veut être un sens des ensembles, la tâche présente serait de définir un nouvel horizon, et comme un nouvel ensemble correspondant à une théorie des ensembles humains.

Entreprise difficile, mais pas plus difficile, toutes proportions gardées, que celle qui s'imposait aux maîtres de la Renaissance, ou à l'équipe des Encyclopédistes. Encore faut-il savoir voir ce qui est en question, et ne pas se tromper sur les voies et moyens de l'action nécessaire. On ne résoudra pas la difficulté en augmentant le nombre des

agents de l'Unesco, et en les chargeant de tâches de plus en plus fractionnées et techniques ; car cette procédure n'aboutit qu'à augmenter encore l'émiettement auquel il faudrait remédier. Sans doute faudrait-il songer, bien au contraire, à un effort de regroupement analogue à celui que décrivait le romancier Hermann Hesse, dans son mythe du Jeu des Perles de Verre ; le devoir des Maîtres serait de dégager, par la confrontation des divergences et des ressemblances, une nouvelle et plus haute unité de l'humanité.

Cela ne signifie pas pour autant que l'homme d'Occident doive désespérer de sa propre culture. Il ne s'agit pas pour nous d'y renoncer, mais bien plutôt d'essayer de la découvrir à nouveau dans sa plus haute excellence. L'Occident [238] a vécu pendant longtemps dans la croyance candide que sa culture était la culture ; cette confiance, à vrai dire, se trouve ébranlée depuis que les voyageurs du XVI^e siècle ont commencé à percer les horizons étroits du monde traditionnel. On a pu penser, pendant un temps, que l'expansion européenne, en faisant prédominer partout les valeurs des colonisateurs, résoudre la question dans le sens d'une hégémonie intellectuelle, contrepartie de la domination économique et politique. Mais à l'âge de la décolonisation, et du reflux de l'Europe, le moment est venu d'une nouvelle prise de conscience de la culture d'Occident, qui doit se connaître désormais parmi les autres cultures de l'univers. De même que l'individu isolé ne parvient à s'affirmer lui-même que grâce à la présence d'autrui, de même l'Occident, aujourd'hui, est appelé à se découvrir en situation, dans la confrontation avec tous les styles de vie, avec toutes les spiritualités de la planète. Il n'y a rien à perdre, il y a tout à gagner, à la réalisation de cette communauté mondiale au sein de laquelle l'Occident, loin de se dissoudre, trouvera un sens renouvelé de ses valeurs propres et de son identité intellectuelle. Il lui appartient de porter un témoignage conforme à ses fidélités profondes. Lorsqu'il entre ainsi en dialogue avec les autres traditions, l'Occidental peut avoir bonne conscience, car sa contribution millénaire à l'édification de la culture universelle représente, amassé par la longue patience des siècles, un beau trésor de sagesse. Mais l'histoire continue ; l'avenir de la culture, c'est l'avenir de l'humanité dans l'homme. Accablés par la richesse de nos savoirs et de nos inventions, nous n'avons pas le droit de désespérer. La culture est un autre nom de l'espoir.

[239]

**POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.**

CONCLUSION

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA PÉDAGOGIE

[Retour à la table des matières](#)

La maîtrise commence au delà de la pédagogie. La maîtrise suppose une pédagogie de la pédagogie.

Pédagogie bien ordonnée commence par soi-même. Mais la faute du pédagogue de type usuel, c'est qu'il ne doute pas de lui-même. Détenteur de la vérité, il se propose seulement de l'imposer aux autres par les techniques les plus efficaces. Il lui manque d'avoir pris conscience de soi ; d'avoir fait l'épreuve de sa propre relativité à l'égard de la vérité, et de s'être remis soi-même en question.

Le maître est celui qui a dépassé la conception d'une vérité comme formule universelle, solution et résolution de l'être humain, pour s'élever à l'idée d'une vérité comme recherche. Le maître ne possède pas la vérité, et n'admet pas que quiconque puisse la posséder. Il a en horreur l'esprit propriétaire du pédagogue, et son assurance sur la vie.

L'épouvantable grisaille de la pédagogie, et l'absence complète d'intérêt de la littérature spécialisée, s'explique par la méconnaissance de la relation maître-disciple, qui est le foyer de tout enseignement. La pédagogie des pédagogues procède à partir d'une doctrine présumée

et se préoccupe de l'endoctrinement de l'élève moyen par un professeur quelconque. Le bien de l'élève sera assuré par une méthodologie universelle.

Projeté sur le plan de l'abstraction pédagogique, le lien éducatif n'est plus que le contact de n'importe qui avec [240] n'importe qui, un espace aseptisé, stérilisé, d'où la présence humaine a été bannie. Étrange aberration qui fait de l'école un *no man's land* ! Or s'il n'y a pas de maître, il n'y a pas de disciple.

On a d'ailleurs tenté de redonner quelque réalité humaine à ce contact de l'instituteur invariant avec l'élève moyen, par le biais de l'analyse caractérologique. La distinction d'une diversité de types permettrait, espère-t-on, de démultiplier les voies d'approche et les moyens d'action. Mais les types caractérologiques demeurent, eux aussi, impersonnels, car le pédagogue absolu ne saurait admettre de se remettre lui-même en question, et de retourner contre soi la méthode d'analyse. En fait l'activité enseignante équivaut dans le concret à l'affrontement de deux caractérologies, ou plutôt de deux caractères. Seulement, si l'on tentait de mettre en rapport la caractérologie du professeur avec celle de l'élève, on obtiendrait un nombre redoutable de combinaisons terme à terme, qui, de proche en proche, risquerait fort de tendre à l'infini. Ainsi serait manifestée la nature singulière du colloque qui unit chaque maître et chacun de ses élèves. On sortirait alors de la pédagogie puérile et honnête, c'est-à-dire que l'on accéderait au sens de la pédagogie. Tout serait à recommencer, ou plutôt à commencer.

L'obscurantisme pédagogique cherche asile et refuge dans la technicité. Il aborde les problèmes de l'enseignement par le détail des facultés humaines, se proposant d'éduquer l'attention, la mémoire, l'imagination, ou par le détail des spécialités didactiques, se donnant alors pour tâche de faciliter l'apprentissage du calcul, du latin ou de l'orthographe. Le pédagogue transforme sa classe en un atelier qui travaille au rendement ; il entretient sa bonne conscience à force de graphiques et de statistiques savamment dosés, et pleins de promesses. Dans son univers millimétré, il fait figure à ses propres yeux de sorcier laïque et obligatoire, manipulateur d'intelligences sans visage.

Le maître authentique est celui qui n'oublie jamais, quelle que soit la spécialité enseignée, que c'est de la vérité qu'il est question. Il y a

des programmes, bien sûr, et des activités spécialisées. Il faut, autant qu'il est possible, respecter les programmes. Mais les vérités particulières réparties à travers les programmes ne sont que des applications et figurations d'une vérité d'ensemble, qui est une vérité humaine, la vérité de l'homme pour l'homme.

[241]

La culture n'est pas autre chose que la prise de conscience, par chaque individu, de cette vérité qui fera de lui un homme. Le pédagogue assure de son mieux des enseignements divers ; il répartit des connaissances. Le maître se veut avant tout initiateur à la culture. La vérité est pour chacun le sens de sa situation. À partir de sa propre situation à l'égard de la vérité, le maître essaie d'éveiller ses élèves à la conscience de leur vérité particulière. Il enseigne en même temps l'histoire ou les mathématiques ; mais cette technologie n'est pour lui qu'un moyen ; il se gardera de donner aux résultats des examens une importance, positive ou négative, qu'ils ne méritent pas. Car nul n'a jamais pu chiffrer la valeur d'une personnalité ; il n'existe pas de test pour étalonner la capacité de vérité propre à tel homme parmi tous les autres. Et l'intéressé lui-même demeure à ce sujet dans une incertitude dernière.

C'est pourquoi il paraît opportun de rendre hommage ici à la classe de philosophie, honneur trop méconnu et décrié de l'enseignement secondaire français. La classe de philosophie est celle où le rapport du maître et du disciple a le plus de chances de se réaliser dans sa vérité. Dans les autres classes, dans les autres disciplines, le dialogue se trouve d'ordinaire au second plan, masqué par la matière de l'enseignement considéré. Le professeur d'histoire, ou de mathématiques, enseigne l'histoire, ou les mathématiques ; il peut aussi, de surcroît, enseigner une certaine approche de la vérité. Le professeur de philosophie est là seulement pour enseigner que la vérité est la recherche de la vérité. Il arrive à certains, bien sûr, de se cacher derrière leur documentation, de se contenter d'enseigner des doctrines ; mais ceux qui le font sont infidèles à leur mission.

De là le caractère prestigieux et inoubliable de cette année de philosophie pour ceux qui en ont connu l'authentique privilège. Cette année-là, et cette seule année pendant toute une vie, la vérité fut leur principal souci. Mais une année, c'est beaucoup, et c'est déjà trop, aux yeux des technocrates ministériels, selon lesquels un profit seulement spirituel représente un gaspillage de rendement. L'humanité d'aujourd'hui, aux yeux des directeurs et bureaucrates de Paris, de Washington, de Pékin ou de Moscou, a besoin de kilowatts et non pas de vérité. Ce sont les techniciens qui construisent les fusées. Les philosophes [242] sont peut-être inoffensifs, et encore ce n'est pas sûr ; en tout cas, ce sont des citoyens improductifs, et les sociétés modernes ne peuvent plus se permettre ce genre de luxe. D'autant que si jamais le philosophe parvenait à la conclusion que le kilowatt ou la fusée ne sont pas les fins suprêmes de l'humanité, l'enseignement de cet irresponsable risquerait de détourner de la production les jeunes esprits qui se laisseraient prendre à leurs raisonnements captieux. « Les nations ne prospèrent pas par l'idéologie », disait déjà l'empereur Napoléon, qui s'y connaissait.

La classe de philosophie est ce moment privilégié dans une existence où l'espace mental s'élargit jusqu'à coïncider avec l'espace vital tout entier. Socrate raconte, dans le *Phédon*, sa classe de philosophie avec Anaxagore ; au jeune homme en proie à la perplexité et au trouble devant le désordre, la contradiction des apparences, le philosophe apprend que la seule intervention de l'esprit peut mettre partout de l'ordre. Révélation surprenante et merveilleuse : le monde repose sur la pensée.

À la crise de l'adolescence, la classe de philosophie propose le débouché de l'aventure, et les disciplines de l'esprit. C'est l'éphébie de la raison. L'enfant avait connu les délices de la féerie, la passion des romans, tous les enchantements des horizons imaginaires. La classe de philosophie révèle une autre aventure, sur place, par la remise en question des évidences prochaines. L'apparence ne va pas de soi, le réel appelle justification : sous les yeux, à portée de la main, les gouffres se creusent. Les faits et les valeurs jusque-là étaient liés au sens commun ; il suffisait de les recevoir selon leur signification préfabriquée. Désormais le sens commun est soumis à critique, et l'on découvre qu'il n'y a pas de vérité en dehors d'une interrogation sur la vérité.

La seule constatation que le réel peut ne pas être vrai ouvre les portes d'un autre univers.

Bien sûr, il y a un savoir philosophique, et un programme pour la classe de philosophie, avec des questions et des réponses. Mais la classe de philosophie est le moment privilégié où se pose la question de toute question, et où du même coup chaque existence se trouve elle-même remise en question. Rupture des évidences, et renouvellement des évidences. On croyait que tout allait de soi, mais tout va de nous. L'éveil de la réflexion consacre l'avènement de l'homme à lui-même. Il découvre alors sa plus haute liberté, c'est-à-dire sa plus personnelle liberté.

[243]

La dernière classe de l'enseignement secondaire inscrit à son ordre du jour la question de l'Homme, celle du Monde, celle de Dieu ; tout ce qu'on peut connaître sur les sciences, sur l'être humain, sur les réalités dernières. Le philosophe sait tout ce que les autres savent, et même ce que les autres ne savent pas — tout sur tout. Programme éblouissant, et d'ailleurs certainement trop beau pour être vrai. De là l'hésitation entre deux races de professeurs de philosophie, ceux qui savent tout, un Aristote, un Hegel, et ceux qui ne savent rien, tels Socrate ou Diogène. Entre ces positions extrêmes oscillent les professeurs du lycée ; selon l'humeur du jour ou le thème de la discussion, ils joueront le rôle d'Aristote ou celui de Socrate, parce qu'il leur appartient de témoigner à la fois pour l'un et pour l'autre.

La conscience philosophique est conscience de la conscience. Elle se dégage perpétuellement en prenant le recul de la réflexion. Le philosophe prend du champ par rapport à la pensée des autres, par rapport à sa propre pensée et à sa propre vie. Il recherche les vues panoramiques, car la philosophie esquisse une théorie des ensembles humains. Et même si la tentative est vouée à l'échec, si elle est toujours à reprendre selon le renouvellement des connaissances et des époques, du moins le philosophe demeure-t-il le mainteneur d'une exigence permanente et inlassable, en laquelle s'affirme l'honneur de l'esprit humain.

Sur les bancs de la classe de philosophie, l'adolescent, bien sûr, ne peut que pressentir cette révélation qui s'offre à lui par la personne interposée du professeur. Mais même pour celui qui bientôt oubliera,

il est salubre d'avoir cru, ne fût-ce qu'un temps, à l'éminente dignité, à la souveraineté de la pensée. De là l'importance décisive de cet espace de la philosophie scolaire, la classe nue et laide du Lycée napoléonien, avec un tableau noir pour seul ornement. Cet espace géométrique et sans pénombre fut le lieu privilégié où rayonna l'affirmation d'un Lagneau, d'un Alain, d'un Amédée Ponceau, de tant d'autres maîtres, célèbres ou obscurs, dont toute l'ambition fut d'être les témoins et les serviteurs d'une vérité à la mesure de la personnalité humaine.

Avant de courir vers l'argent, vers la technique, vers la puissance, avant de s'enfermer à jamais dans le bureau, l'usine ou le laboratoire, le jeune esprit fait halte un moment dans le bois sacré cher aux Muses. Lieu d'utopie, lieu aux enchantements austères ; mais c'est en ce lieu que sera dite [244] pour lui, dans le loisir, la parole décisive : « Souviens-toi d'être homme » ; c'est-à-dire : « aie souci d'être toi-même ; prends garde à la vérité ».

C'est pourquoi le professeur de philosophie, parmi tous les professeurs, a le plus de chances d'être un maître. À chacun de ses élèves, il enseigne la présence au présent, la présence à soi-même. Il n'apparaît pas comme un puits de science ; son personnage n'est pas celui d'un érudit. La classe voit en lui un centre de référence et une origine de valeur ; c'est par rapport à lui que chacun est appelé à se situer, au sein d'un dialogue à la fois grave et cordial. Le maître de philosophie ne possède pas l'efficacité rituelle du prêtre ; il ne bénéficie pas du pouvoir sacramentel ni de la mise en scène liturgique. Grâce à lui l'esprit s'adresse à l'esprit sans autre puissance que celle de l'esprit.

En dialogue avec ses disciples, le maître de philosophie n'est d'ailleurs pas une origine absolue. Car lui-même a eu des maîtres, dont il entretient ses élèves ; les maîtres renvoient ainsi les uns aux autres, et de renvoi en renvoi on peut dire qu'ils jalonnent le domaine humain. La vérité n'appartient à personne en propre, parce qu'elle est le lieu commun de tout le monde ; elle est la commune vocation de l'humanité à l'humanité. De cette vérité humaine, le maître est le témoin ; et chacun se découvre soi-même au miroir de ce témoignage. C'est pourquoi le maître de philosophie est sans doute à sa manière un enchanteur. Le chant d'Orphée déplace les montagnes ; la parole du maître met l'homme en mouvement. Gilson a décrit la merveilleuse influence de Bergson sur ses élèves : « On exagérerait à peine, écrit-il, en disant que le contenu de sa philosophie non seulement n'était pas ce qui les

intéressait le plus, mais qu'il leur était, en un sens, indifférent. À vrai dire, ces jeunes gens n'étaient pas capables de le saisir (...). C'était bien la Philosophie, telle que Boèce la vit un jour dans sa majesté royale, la Sagesse en personne, celle qui n'existe jamais tout à fait réellement en dehors d'un philosophe qui parle à voix haute, devant nous, mais pour lui-même, et comme si nous n'étions pas là ¹⁵⁰. » Ceux qui ont entendu un jour le chant de la vérité, son appel et sa convocation, par la voix d'un maître, ceux-là désormais ne pourront plus l'oublier, même s'ils lui sont infidèles. Ils savent à jamais que la vérité existe, et qu'elle vaut d'être conquise au prix de la vie, [245] même s'ils ne sont pas prêts, pour leur part, à donner leur vie pour la vérité.

La maîtrise est un mystère. Le rapport du maître au disciple est un dialogue sans communication, une communion indirecte et sans plénitude, une fugue dont la solution et résolution serait indéfiniment refusée. Bergson, devant ses disciples les plus fidèles, pensait tout haut, et tout seul ; et c'est au soir de sa propre vie que le disciple le plus fidèle rend au maître depuis longtemps disparu l'hommage qui lui est dû.

Il n'y a pas de déterminisme du maître. La pensée d'un homme, la vie d'un homme ne sont pas la conséquence directe des enseignements qu'il a reçus ; une existence ne saurait s'expliquer par la totalisation des influences subies. Chacun suit son propre chemin, et le professeur Bergson ne fabrique pas en série d'autres Bergson ; ou plutôt, les bergsoniens qui répétaient docilement la parole du maître, les bergsoniens militants du bergsonisme, n'étaient qu'une négation de l'authenticité bergsonienne. « Les vrais bergsoniens, dit sagement Gilson, ne sont pas ceux qui répètent ses conclusions, ce sont plutôt ceux qui, à son exemple, refont à leur propre compte, et sur des terrains différents, quelque chose d'analogue à ce que lui-même a fait ¹⁵¹. »

Le secret de la maîtrise, c'est qu'il n'y a pas de maître. Un beau texte de Nietzsche évoque l'odyssée de la conscience humaine dans son

¹⁵⁰ E. Gilson, *Souvenir de Bergson*, Revue de Métaphysique et de Morale, 1959, pp. 130 et 131.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 138.

effort pour se gagner elle-même : « Je veux faire l'essai de parvenir à la liberté, se dit la jeune âme (...). Personne ne peut te construire le pont sur lequel toi tu devras franchir le fleuve de la vie, personne hormis toi seul (...). Il y a dans le monde un seul chemin que personne ne peut suivre en dehors de toi. Où conduit-il ? Ne le demande pas. Suis-le. (...) Tes vrais éducateurs, tes vrais formateurs te révèlent ce qui est la véritable essence, le véritable noyau de ton être, quelque chose qui ne peut s'obtenir ni par éducation, ni par discipline, quelque chose qui est, en tous cas, d'un accès difficile, dissimulé et paralysé. Tes éducateurs ne sauraient être autre chose pour toi que tes libérateurs ¹⁵². »

[246]

Il n'y a pas de maître. Et les maîtres les moins authentiques sont sans doute ceux qui, du haut d'une autorité empruntée, se posent en maîtres, essayant d'abuser de la confiance d'autrui, et se dupant surtout eux-mêmes. Sans doute il est dur de renoncer à la maîtrise, et plus dur encore de cesser de croire à la maîtrise des autres que d'abandonner ses propres prétentions. La liberté humaine est une liberté qui se cherche, et qui n'est irrémédiablement perdue que lorsqu'elle croit s'être trouvée. Mais celui qui a renoncé à découvrir la maîtrise sur la terre des hommes, celui-là peut un jour la rencontrer vivante et lui faisant signe, au détour du chemin, sous le déguisement le plus imprévu.

Le Père Gratry raconte, dans ses *Souvenirs*, comment, dans un des moments désolés et incertains de sa jeunesse, l'espérance lui fut rendue par le témoignage d'une maîtrise éclatante, et qui pourtant s'ignorait : « Un jour, j'eus un moment de consolation, parce que je rencontrai quelque chose qui me parut accompli. C'était un pauvre tambour qui battait la retraite dans les rues de Paris ; je le suivais en rentrant de l'école, le soir d'un jour de sortie. Cet homme battait la caisse de telle manière, du moins en ce moment, que, si difficile et chagrin que je fusse, il n'y avait absolument rien à reprendre. On n'eût pu concevoir plus de nerf, plus d'élan, plus de mesure et de netteté, plus de richesse dans le roulement ; le désir idéal n'allait pas au delà. J'en

¹⁵² Nietzsche, *Schopenhauer éducateur, Considérations inactuelles*, 2^e série, tr. Albert, Mercure de France, 5^e édition, 1922, pp. 10-11, et 12 ; cf. ce mot de Goethe, à la fin de sa vie, à ses jeunes contemporains : « Je ne puis me considérer comme votre maître, mais je peux m'appeler votre libérateur. »

fus surpris et consolé. La perfection de cette misère me fit du bien ; je le suivis longtemps. Le bien est donc possible, me disais-je, et l'idéal parfois peut prendre corps ¹⁵³ ! »

¹⁵³ Gratry, *Souvenirs de ma jeunesse*, 4^e édition, 1876, p. 121-2 ; cite dans William James, *L'Expérience religieuse*, trad. Abauzit, Lausanne, la Concorde, 3^e éd., 1931, p. 397.

[248]

**POURQUOI DES PROFESSEURS ?
Pour une pédagogie de la pédagogie.**

L'OUVRAGE ET LÀ PRESSE

[Retour à la table des matières](#)

« Rares sont aujourd'hui les livres à la gloire de la liberté. Il faut lire celui-là ».

L'Action laïque.

« Ce livre courageux semble aller à contre-courant. Et pourtant la thèse qu'il développe est fondée sur une prise de conscience très vive du progrès des connaissances et des transformations de notre univers. »

*Jean CAZENEUVE,
Nouvelles Littéraires.*

« Voici un livre qui fait réfléchir et qui force le lecteur à reconsidérer un très grand nombre de positions a priori... un de ces ouvrages que tout éducateur devrait lire. La brutalité de certaines affirmations, le style alerte et agréable, la solidité de l'argumentation et la finesse de certaines analyses ne peuvent laisser indifférent. On ne peut pas, à la lecture de cet ouvrage, ne pas prendre parti. N'est-ce pas l'indice d'un bon livre à conseiller ? »

*Les Livres
(Institut Pédagogique National).*

« Nul doute que ces pages toniques ne relèvent la fonction enseignante aux yeux des enseignants eux-mêmes. »

Pédagogie.

« Écrit par un philosophe qui trempe parfois sa plume dans l'acide sulfurique... un livre brutal, alerte, solide, subtil, qui force à prendre parti. »

L'Éducation Nationale.

« Il est réconfortant qu'un penseur dise de temps en temps sur ces problèmes vitaux les choses essentielles dont nous vivons.

Techniques de vie.

« Un vigoureux plaidoyer pour la culture vraie et l'authentique dialogue, en même temps qu'un réquisitoire contre certaine *inflation pédagogique* contemporaine. »

Les Études philosophiques.

« Ceux qui ont suivi depuis une quinzaine d'années les travaux de M. Georges Gusdorf ne seront pas surpris de retrouver dans ce nouveau livre ses thèses familières, ses préférences, ses hantises, son style aussi, dont l'allant et l'humour parfois féroce vous arrachent aux siestes de la pensée comme habitude. »

Critique.

« Cet ouvrage prend souvent l'allure d'un réquisitoire et d'un pamphlet, mais on aime justement le rôle de l'inquisiteur joué par l'auteur ; il dénonce le confort intellectuel des enseignants qui, en pleine catastrophe pédagogique, s'accrochent trop souvent d'un état de fait qu'ils critiquent par esprit frondeur, étant admis qu'on peut faire quelques remontrances à l'Alma Mater mais qu'en fin de compte l'on doit rentrer sagement dans son sein ! »

Les Humanités.