

Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire

Lucien Morin

Volume 2, Number 3, Fall 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900024ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900024ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morin, L. (1976). Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(3), 157–175. <https://doi.org/10.7202/900024ar>

Article abstract

Une réflexion philosophique sur les fins de l'enseignement, à l'Université en particulier, conduit à considérer soit l'acquisition du savoir, soit celle du savoir-être, soit celle du savoir intégré. L'auteur conclut que seule l'acquisition du savoir est une fonction fondamentale.

Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire

* Lucien Morin

RÉSUMÉ

Une réflexion philosophique sur les fins de l'enseignement, à l'Université en particulier, conduit à considérer soit l'acquisition du savoir, soit celle du savoir-être, soit celle du savoir intégré. L'auteur conclut que seule l'acquisition du savoir est une fonction fondamentale.

INTRODUCTION

Indépendamment de la validité ou de la provenance des points de vue, indépendamment de la nature même de l'argumentation et des raisons invoquées, une chose paraît connue, certaine et constante, de nos jours, lorsqu'il est question d'éducation : partout, on ne parle que de crise.

Nous voudrions nous arrêter un instant sur un des éléments inhérents à cette crise : celui des fins, des buts de l'enseignement — avec référence toute particulière au niveau universitaire.

1. *Trois écoles de pensée*

Trois principales écoles de pensée semblent s'opposer et s'affronter. La première, appelons-la l'école du savoir (pour les besoins de la cause, nous ne faisons pas de discrimination entre savoir désintéressé et savoir-faire) affirme que le but premier, essentiel et fondamental de l'enseignement universitaire est la formation d'un *homme compétent*

* Morin, Lucien : professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

dans une discipline, dans un domaine donné. Elle vise d'abord à favoriser l'acquisition d'un savoir, d'une habileté, d'une technique. Conception classique, cette position représente l'idéal entretenu par la plupart des universités depuis des siècles.

La deuxième, appelons-la l'*école du savoir-être*, pense plutôt que la fin première, essentielle et fondamentale de l'enseignement universitaire est la formation d'un *homme bon*. Elle cherche d'abord à favoriser le développement des qualités morales du sujet — au sens de l'acquisition d'un plus grand bien rendant l'homme meilleur dans son agir, dans son comportement d'homme (par exemple, en visant les qualités de justice, de respect d'autrui, de confiance en soi, de liberté de la personne, d'honnêteté, etc.). Si elle est très actuelle, l'expression « savoir-être » reste, pour des esprits critiques et cultivés, une simple transposition contemporaine plus abordable, plus « vendable » et moins enceinte de connotations religieuses (présument péjoratives) que l'ancienne formule de « perfection » ou de « formation morale ».

La troisième, appelons-la l'*école du savoir intégré*, affirme que le but premier, essentiel et fondamental de l'enseignement universitaire est la formation indifférenciée d'un *homme intégral*, sans discernement, sans distinction quant à la spécificité de la fin (ce qui n'empêche pas toutefois, du moins implicitement, l'inévitable référence à un « nouveau » modèle épistémologique et à un « nouveau » modèle éthique). Comme nous pourrions le voir, cette thèse est intimement reliée à celle du savoir-être. Cependant, elle se distingue par son refus d'accorder à chacun des ordres du savoir son autonomie propre. Elle prétend ainsi vouloir développer l'individu dans la pluralité et la totalité de ses dimensions, chacune étant à la fois partie, cause et effet des autres. L'important, pardonnez la précipitation caricaturale, est de former un homme, rien qu'un homme, un homme totalement homme, complètement homme — un homme humain, quoi ! — peu importe ce que cela veut dire (au sens où, pour des questions de fond, vouloir tout dire c'est ne rien dire de profond). L'implication est capitale car elle peut signifier que toute distinction en termes téléologiques est ici superflue. En effet, l'espèce de conciliation des antinomies de finalité par l'approche intégriste semble annihiler, dans ses racines, la problématique de la fin. De fait, comme nous le verrons, c'est par le biais de certains présupposés — éthiques et épistémologiques — que la pétition de principe sera évitée.

2. *Postulat et objectif*

Présument et présupposant que la fin première, propre et fondamentale de l'enseignement universitaire est le savoir, le « haut-savoir », nous n'avons pas l'intention d'argumenter pour la démonstration de ce postulat, sinon d'une façon indirecte, par la critique des antithèses — un peu à la manière du logicien dont la considération de l'erreur antérieurement à l'affirmation de la proposition vraie constitue déjà une certaine introduction et manifestation de la vérité. De sorte que, dès le point de départ, le corollaire implicite à ce postulat implique que nous considérons comme impropres, secondaires ou dérivées les nombreuses opinions très à la mode (peu importe leurs justi-

fications — dont certaines sont valables) qui cherchent à faire de l'université un bureau de placement, un hôtel de psychothérapie ou un organe politique.

La thèse du savoir admise, notre objectif consiste à critiquer, en cinq points, les implications téléologiques des théories des écoles du savoir-être et du savoir intégré sur l'enseignement universitaire. En résumé : i — l'ignorance ou la confusion de ces écoles sur l'objet et le but de la science « démonstrative » et de la morale ; ii — l'ignorance du mode propre à la science ou à l'éthique (cette question étant à la fois complexe et primordiale, c'est par une longue digression sur la poésie que nous essaierons de l'illustrer) ; iii — l'ignorance ou la confusion quant aux effets, dans le sujet, de la science et de la morale ; iv — une double erreur sur la didactique entre la science et le bien — soit la causalité de la science dans l'ordre du bien, soit la causalité du bien dans l'ordre de la science ; v — triple confusion au sujet du bien — bonté naturelle (morale ou ontologie ?), bien et création (statut ontologique de l'être créé), bien singulier et bien commun.

Cinq objections :

1. De l'ignorance de l'objet de la science et de celui de la morale

À première vue, les thèses du savoir-être et du savoir intégré plaisent et séduisent. À une époque où peu de choses réussissent à étonner c'est-à-dire, à arrêter l'*homo mobilis*, l'*homo dialecticus*, cette séduction constitue presque, en soi, une valeur plus que louable. Mais il faut voir le reste. Les étonnantes capitulations qu'entraînent, dans le monde universitaire contemporain, les forces réunies du savoir-être et du savoir intégré représentent peut-être, aux yeux de certains, d'orgueilleuses victoires d'appétits. Pour l'intelligence, par contre, elles sont des démissions peu éclatantes.

Prenons, par exemple, cet incroyable et impardonnable cas d'ignorance, de « simple ignorance », comme dirait Socrate, affligeant la plupart des protagonistes en cause. On ne sait tout simplement pas distinguer la morale de la science et des autres disciplines. Pourtant, depuis l'aube des premières cosmologies grecques (même toute orientées du côté de l'« objet » au détriment insoucieux du sujet connaissant) la pensée qui volète et virevolte d'Héraclite à Empédocle, d'Empédocle à Anaxagore, d'Anaxagore à Leucippe et à Démocrite cherche sans arrêt à spécifier son objet et sa démarche. On reconnaît que chaque science a son objet qui la caractérise, son essence et sa nature propre, une fin et un mode d'opération spécifique. De sorte qu'il devient impensable que la physique en tant que physique, par exemple, puisse se prononcer avec autorité sur la nature de Dieu ou du bien transcendantal. Que le physicien, en tant qu'homme intelligent, ait des « choses intéressantes », ou belles, ou justes, ou pertinentes, ou vraies à dire sur Dieu, soit. Que n'importe qui ait quelque chose à dire, n'importe quoi, sur Dieu, soit encore. Il reste que Dieu en tant qu'objet d'étude « scientifique », n'est pas à proprement parler l'objet de la physique, mais de la théologie (*theos, logos*).

Or à lire les écrits des partisans du savoir-être (la plupart des pédagogues identifiés comme non-directifs) ou du savoir intégré (les défenseurs de la « psychologie humaniste » surtout), il est à se demander si tout n'est pas l'objet indifférencié de toute science. En effet, c'est avec une verve de rhéteur, une facilité presque démagogiquement convaincante et une assurance déconcertante qu'il est traité, dans leurs publications, de bonté, de liberté, de bonheur, de respect d'autrui, de sincérité, d'honnêteté, etc. Les affirmations deviennent rapidement des propositions évidentes, *per se nota* — par exemple : « l'enfant est bon par nature » ; « la liberté consiste à faire tout ce que l'on veut à condition de ne pas nuire à autrui » ; « l'enfant autonome, libéré, sans complexe, sans refoulement est heureux » — et toute contestation, toute opposition s'avèrent pratiquement impossibles. Par exemple, comment dire aux psychanalistes intéressés à l'éducation ou aux psychologues — humanistes, behavioristes, gestaltistes, etc. — que la bonté est d'abord une question de morale, ou de métaphysique (s'il s'agit de la bonté ontologique), que leurs points de vue sur le sujet, tout intéressants qu'ils soient, ne découlent pas de leurs sciences respectives et qu'il est très possible qu'un moraliste leur enseigne que leurs présomptions sont tout à fait erronées et sans fondement. Cela présuppose un certain savoir, une certaine maturité de l'esprit pour reconnaître que la morale, la métaphysique, la théologie sont aussi des sciences avec, comme les autres sciences, des objets propres et spécifiques (ineffablement complexes même si, en apparence, davantage à la portée de tous). Cela présuppose encore que la charité intellectuelle, en matière de connaissance, n'est pas un substitut valable. Il était bien intentionné le tribunal qui condamna Socrate. Malheureusement, il était tout aussi ignorant et mal renseigné.

Nous pouvons résumer nos observations en quatre points. Un premier malentendu provient sans doute d'une « justification épistémologique » relativiste. La prétendue connaissance de l'objet (la bonté naturelle, par exemple) est initialement enfermée dans le cercle d'appétits et de projections subjectives. Un peu à la manière de certains « critiques », on passe ensuite à l'affirmation de l'objet en soi, sous le prétexte illusoire de la validité d'une inférence et d'une transposition de la représentation immanente au bénéfice de l'objet en soi. En d'autres mots, l'affirmation de la bonté naturelle, par exemple, se résout dans la pure représentation subjective du phénomène, confinée dans l'appétit du sujet, où aucun artifice de démonstration n'est possible. Toute définition devient alors *ma* définition, sa longévité dépendant de l'intensité du consensus qu'elle atteint. Aussi, puisque la plupart des pédagogues croient que l'enfant est bon par nature...

Une deuxième explication de cet étrange comportement se trouve peut-être dans la hantise, la peur ou la crainte de la vérité. Habités à un contexte scientifique dialectique et dynamique, c'est-à-dire, auto-destructeur dans son essence même — les théories et les hypothèses du modèle connu étant par définition destinées à des transformations et des métamorphoses autophagiques — les éducateurs en question en sont arrivés à l'impuissance devant la connaissance véritable. Contrairement à l'esprit contemplatif dont la découverte de la vérité est un objectif et dont le succès implique arrêt et repos, ils

préfèrent l'excitation du mouvement vers l'agitation de la recherche, plutôt que la solution et le dénouement des problèmes. Ainsi, toute l'importance est accordée à la délectation dans le mouvement plutôt qu'à la réussite du parcours. Peu importe de savoir que l'enfant soit vraiment bon par nature ; l'important c'est de le croire. La croyance étant d'ordre dialectique et la dialectique ne pouvant sortir du probable...

Un troisième élément concerne le problème de l'univocité. Personne ne parle d'une seule chose à la fois. Si, pour une certaine forme de médecine, la prolifération des opinions personnelles constitue une catharsis thérapeutique importante, sur le plan de la science cela est moins heureux. Une chose peut admettre des sens dérivés ou métaphoriques, des analogués multiples. Cependant, il importe, pour la discussion au moins, de circonscrire un sens qui soit premier, propre et univoque. Pour mieux illustrer ce point, prenons cet exemple banal : celui d'un couteau.

Qu'est-ce qu'un couteau ? Selon le *Petit Robert*, un couteau est un « instrument tranchant servant à couper, composé d'une lame et d'un manche ». Ainsi un couteau a sa nature et sa fonction propre : celle de couper. Présupposant que c'est l'opération qui perfectionne la nature d'une chose, un bon couteau ou un couteau parfait est un couteau fait pour couper, qui peut couper et qui coupe. S'il sert d'instrument de torture, de décoration murale ou de marteau improvisé, il reste qu'il est dit couteau non pas parce qu'il tue, plaît à l'œil ou enfonce des clous, mais parce qu'il sert à couper. Ces autres qualités lui sont impropres, accidentelles et secondaires en tant que couteau — comme la peau blanche est un accident à l'essence et à la nature de l'homme, comme la vertu de tempérance est impropre et accidentelle à l'essence de la définition opératoire en physique. Bien sûr, c'est sans doute faire preuve de beaucoup d'imagination, de créativité, d'invention, de débrouillardise, etc., que de taper sur un clou lorsque l'instrument approprié est absent. Mais c'est quand même se servir d'un couteau comme si c'était un marteau ; cogner sur un clou n'est pas la fonction propre et première du couteau. Couper, c'est une chose ; faire preuve d'imagination en est une autre. Imaginer que l'enfant est bon par nature est une chose ; le prouver en est une autre. Que veut dire bonté naturelle ?

En dernier lieu, il nous apparaît indispensable que soient entreprises certaines circonspections de la notion de morale. Or, indépendamment des significations plus ou moins nuancées et utilisées pour la description de l'éthique ou de la morale, il en est une commune et fondamentale qui ressort de toutes les positions sérieuses : la morale est une discipline portant sur l'*agir* humain (par opposition au *faire*, par exemple, objet de l'art et au *savoir*, objet de science) dans le but d'examiner et d'établir quelles seraient les actions que l'homme doit accomplir ou éviter pour la bonification de tout son être. Par référence au bien, qui a raison de fin, l'*agir* moral suppose le bon usage et l'exercice de la liberté, du libre-arbitre, de la volonté dans sa tendance au bien de l'homme. Dite en d'autres mots, cette perfection en bien consiste à essayer de satisfaire par l'action — sous les directives de l'appétit contrôlé par la raison — le désir fondamental de la pléni-

tude, de la croissance humaine. Par opposition à la science, essentiellement portée du côté de l'objet ; par opposition à l'art (*factibile ποιητόν*) dont la perfection concerne l'œuvre à produire ou à faire, l'agir moral (*agibile, πρακτόν*) perfectionne l'homme dans son être le plus fondamental et le plus entier.

Bien entendu, qu'il s'agisse de l'homme agissant, de l'homme fabricant ou de l'homme sachant, c'est toujours du même homme qu'il est question. Et dans l'action quotidienne, pratique et concrète, tous les éléments interviennent ; mais jamais dans la même perspective ou la même fin, jamais dans une relation inter-causale univoque et peu souvent d'une manière qui laisse clairement voir une parenté immédiate. En somme, l'action morale, l'agir moral, concerne premièrement et fondamentalement le bien de l'homme, la plénitude et la perfection de l'homme, la bonification de l'être humain.

2. De l'ignorance du mode

À l'ignorance de l'objet, il faut ajouter une deuxième forme d'ignorance très manifeste dans les thèses du savoir-être et du savoir intégré : celle du mode. En effet, en plus de ne pas connaître ce qu'est la science morale, les partisans de ces théories semblent ignorer totalement le mode ou la méthode appropriée à une science, et à la morale en particulier. C'est d'ailleurs ce qui explique une de leurs erreurs parmi les plus manifestes et les plus répandues, et qui consiste dans le jugement ou la considération de la fin du « *haut-savoir* » par des principes de mesure propres à la discipline morale — dont la fin comme on l'a vu, ne touche aucunement le vrai mais le bien.

Voulant respecter le principe disant qu'il faut aller au parfait à partir de l'imparfait, au clair et au distinct en passant par le vague et le flou, nous essaierons d'illustrer ce point capital en l'abordant d'une manière indirecte, par le biais d'un exemple — celui de la poésie.

Commençons par nous demander quelle est la fin de la poésie. À quoi sert-elle en tant que poésie. À la conversation religieuse ? À la persuasion ou à l'endoctrinement politiques ? À l'éducation morale de l'espèce humaine ? À la démonstration scientifique ? Au simple plaisir esthétique ? À toutes ces fins à la fois ?

Spontanément, le gros bon sens répondrait que non. Mais comme il y en a toujours pour braver le gros bon sens... Alors reprenons la question autrement. La poésie a-t-elle un objet, une fin qui lui soient propres, qui la caractérisent et qui la distinguent, disons, de la théologie, du « hot dog » et de l'amibe ? Est-il permis d'imaginer qu'elle ait une fonction qui la spécifie en tant que poésie, qui lui garantisse son ipséité ?

Dans le but spécifique d'éviter toute référence à des personnalités qui seraient impliquées dans les querelles contemporaines, puissions notre exemple à des sources plus « anciennes ». Plus spécifiquement, quelles sont les raisons qui poussent Platon à rejeter la poésie de sa Cité idéale, de sa République parfaite. Son argumentation est fondée sur trois principaux reproches.

i — Premièrement, Platon délaisse la poésie parce que, dit-il, elle est fondamentalement peu spéculative, c'est-à-dire, inapte à la représentation du vrai, insoucieuse du savoir, ne sachant pas opérer selon un mode rationnel, discursif, démonstratif. Le poète n'est qu'un pauvre imitateur, un piètre copieur d'objets qui ne sont que des réflexions (un miroir) du monde environnant, lui-même qu'une imparfaite imitation ou réflexion du monde idéal (*Ion, République, X*). Avant d'aller plus loin, deux brefs commentaires.

L'expression « beaux-arts » ou « *fine arts* » (groupant au sens moderne la poésie, la peinture, la musique, l'architecture et la sculpture) date du XVIII^e siècle seulement (voir R.G. Collingwood, *The Principles of Art*, Oxford, 1938, pp. 5-7 et H. Parker, *The Nature of the Fine Arts*, London, 1885, pp. 1-30). Autrement dit, les grecs ne connaissaient pas de termes spécifiques et réservés aux beaux-arts. L'équivalent se trouve dans l'expression « arts d'imitation » (μιμητικὰ τέχνη) — peu importe pour l'instant la distinction entre les arts de l'utile, les arts du plaisir et les arts du beau. Ce qu'il importe de retenir, c'est le fait de l'*imitation*. En outre, chez Platon, sa philosophie statique et idéaliste de l'Être (par opposition à la philosophie aristotélicienne, réaliste et dynamique du Devenir) s'appuie sur une conception qui prétend à trois catégories, trois niveaux de réel dont le plus parfait est l'archétype idéal atteint par la raison.

On comprend maintenant que, pour Platon, le poète ne fait qu'imiter, reproduire des apparences et des images d'un monde qui n'est lui-même qu'une faible approximation du monde idéal, vrai — c'est-à-dire, un monde parfait que seule la raison peut atteindre, après un long et difficile parcours de purification et d'épuration. Étincelle de divinité, la raison doit se soulager du poids des sens pour retrouver sa patrie naturelle. Or, touché et dérangé par des émotions et des sentiments qui ne comprennent rien à rien, le poète n'est qu'un dupe qui enseigne et encourage la duperie. Il serait même un être inférieur à l'artisan dont l'art est de beaucoup supérieur à la poésie parce que plus intelligent, c'est-à-dire fondé sur des principes rationnels : strictement parlant, l'artisan aurait donc, par nature, plus droit au titre de « créateur » que le poète. Ce dernier ne connaît rien, sauf des apparences, des imitations. Or de quel droit, sur quoi s'appuie-t-il pour parler d'une table alors qu'il ne sait rien de sa nature, de son essence, de ses propriétés intrinsèques ? Cette connaissance appartient, en propre, au menuisier. De quel droit aussi parle-t-il sur l'homme ? L'étude de l'homme est un savoir réservé à la philosophie, etc. En somme, la poésie, pour être acceptable, devrait premièrement et essentiellement établir sa fonction dans l'ordre de la connaissance et opérer selon la voie de résolution ou d'analyse. Un bon poète serait celui qui sait, celui qui démontre, celui qui raisonne ; la fin, le but de la poésie étant la science ou la connaissance. Malgré certaines réserves, c'est dans cette optique, par exemple, que Platon — et la plupart des commentateurs du temps — juge de la valeur d'Homère. En effet, le célèbre poète doit sa grandeur, non à sa poésie, mais à sa science c'est-à-dire à sa connaissance de l'art de la guerre, des règles de la conduite morale, des principes de la philosophie, etc. Cette perspective sera appliquée à tous les autres arts sans exception. Aristote, le premier, considérera la poésie autrement, c'est-à-dire en tant que poésie.

ii — Le deuxième reproche adressé par Platon à la poésie, et qui constitue une autre cause majeure de son rejet, concerne son immoralité foncière. En effet, la poésie nourrit et cultive les passions au lieu de les étouffer et de les corriger. (*République*, X). Ainsi, l'utilisation des fables comme instrument pédagogique dans l'éducation des enfants est condamnée, non pour raison didactique mais pour censure morale (*République*, III). Imprégnée d'anthropomorphisme, la mythologie grecque pare les dieux d'attributs humains, ils deviennent ainsi grossiers, meurtriers, adultères, lâches, etc. Une fable aussi révélatrice des vices des divinités (réels ou mensongers) joue un rôle néfaste sur la jeunesse et l'entraîne vers l'immoralité. Dans les *Lois*, II, Platon va jusqu'à critiquer les juges au théâtre pour leur manque de sévérité et de rigueur morales dans l'établissement de leurs critères. Car de cette faiblesse, il s'ensuit que les auditeurs qui devraient normalement entendre et voir un spectacle représentant des personnages supérieurs à eux en perfection morale, et par conséquent en retirer une plus grande joie, un plus grand plaisir, sont honteusement entraînés vers des conduites immorales. Pour conserver son titre et son droit de cité, en plus d'être savant, le poète doit être un homme moralement bon qui incite au bien et purifie l'auditeur du mal moral.

iii — Intimement rattachée à cette opposition d'ordre moral, le dernier reproche fait à la poésie par Platon concerne sa relation et son incitation au plaisir. En effet, même s'il peut en parler en des termes très beaux et très profonds, surtout dans le *Banquet* et *Philèbe*, Platon n'en écarte pas moins la poésie de sa cité parfaite — et ce, pour le plaisir qu'elle exerce sur l'auditeur, sur la masse en particulier. Notons-le tout de suite, il n'est aucunement question de plaisir rationnel ici, comme on aurait très bien pu le soupçonner à partir des a priori idéalistes sous-entendus. Détrompons-nous ; pour Platon, l'existence poétique n'entretient, par définition, aucune relation avec le monde de l'esprit, c'est d'ailleurs un de ses principaux défauts. Simplement, le plaisir engendré par la poésie se voit honni parce qu'il joue sur les émotions et les sentiments. En soi, cette première attitude est déjà suffisamment méprisable pour celui dont l'essence même de toute vie parfaite doit consister dans le dépouillement des attaches corporelles et sensibles afin d'atteindre la pureté du bien transcendantal. Mais il y a plus. Cette basse forme de plaisir, par son niveau de concentration, risque alors de corrompre les mœurs (*Lois*, II). Même si, de fait, il n'est pas toujours et automatiquement une cause dispositive à l'entraînement immoral, il reste que ce genre de plaisir ne peut être considéré complètement inoffensif car, malgré lui, son apparente neutralité constitue une sorte de culpabilité par négation. Il pêche par omission en n'inspirant pas suffisamment, en ne stimulant pas directement au bon agir (*Lois*, II). Quoi qu'on en dise, donc, mesurer l'excellence d'un art par le plaisir qu'il suscite est un blasphème. Sous cet angle, la poésie ressemble davantage aux arts du vêtement et de la pâtisserie — arts qui ne savent se préoccuper que du plaisir du moment plutôt que du bien global de l'homme (*République*, II et *Gorgias*). En somme, le plaisir étant nocif et la poésie cause de plaisir, il faut interdire cette dernière.

Notre profonde admiration pour Platon ne doit pas nous empêcher de juger son argumentation (*magis amica veritas*), parfaitement fausse et inacceptable. Évidemment, on peut répliquer en disant que plusieurs éléments de sa thèse méritent discussion, considération et appréciation dépendant de la perspective de l'analyste : le fait, par exemple, que sa position résume bien l'opinion et l'esprit de ses contemporains concernant la fonction sociale du poète (cf. Jaeger, *Paideia*). À ce titre, il y a du vrai partout — on ne rate jamais totalement la cible, disait Aristote. Mais la « vérité partout » n'explique pas que $\lambda = \frac{h}{mv^2}$. Hitler était peut-être très gentil avec son chien. Pourtant cette

gentillesse pour la race canine n'a *absolument* rien à voir en tant qu'élément explicatif fondamental et premier de son idéal ainsi que de ses principes politiques.

Or Platon juge mal la poésie : son principe de rejet est fondé sur un mauvais jugement. Il lui attribue le vrai et le bien comme objet et lui demande de démontrer ou d'instruire au lieu de plaire et de charmer. Il ne regarde pas la poésie avec l'œil approprié, son principe de mesure n'étant pas homogène à la chose mesurée. Il agit comme celui qui demanderait à l'horloge de mesurer la longueur ou au mètre de mesurer le temps. Il ignore donc que nos principes de jugement doivent être semblables en nature aux choses qu'ils servent à juger ou à mesurer. Un jugement est faux, erroné ou déroutant si son principe, sa mesure, n'est pas proprement un principe premier pour les choses devant être jugées. De sorte que ce n'est ni à la science démonstrative, ni à la morale qu'il faut s'adresser pour se prononcer sur la poésie — mais à l'esthétique et à la critique poétique.

Aristote fut le premier à comprendre la nature spécifique de cette distinction. La mesure dans la poésie, écrit-il (*Poétique*, XXV, 4) est très différente de ce qu'elle peut être dans la science politique ou dans tout autre art — la poésie n'étant pas une façon métrique, par exemple, de traiter un sujet de médecine, de musique ou de physique (*Poétique*, I, 10-11), ni d'histoire (*Poétique*, IX, 2). Substantiellement, c'est l'antithèse platonicienne qui s'avère être plus près de la vérité. Autrement dit, la poésie, en tant que poésie, n'est véritablement poésie que si elle s'intéresse à l'apparence, c'est-à-dire, au monde de l'imaginaire, de l'irréel, du fictif. Homère excelle dans l'art de feindre, de simuler et, selon Aristote, c'est précisément cette incomparable maîtrise qui en fait un grand poète — non son influence scientifique et morale. La vérité de la poésie et la vérité de la science ne sont pas du même ordre. À tel point que les ἄλογα (les irrationalités) de la science deviennent les εὐλογα de la poésie, lorsque c'est de nourriture poétique qu'il s'agit. Aussi, c'est à partir du respect de ce principe d'argumentation qu'on n'hésite pas un seul instant à rejeter la mission didactique, la fonction de purificatrice et d'éducatrice morale que lui assigne Platon. Répétons-le : la poésie ne s'adresse pas à la vertu morale mais aux émotions, aux sentiments élevés, au plaisir. Ce plaisir est sa fin propre, première et fondamentale. Il n'est pas un fruit accidentel du hasard, mais bien voulu et recherché pour lui-même (*Poétique*, XIV, 2).

À notre avis, les opinions des écoles du savoir-être et du savoir intégré sont, par rapport à la fin de l'enseignement universitaire, tout à fait analogues à celles de Platon sur la fin de la poésie. Elles confondent les genres et se méprennent sérieusement quant aux principes de mesure utilisés dans l'appréciation et l'évaluation téléologiques. Autrement dit, la contestation ne vient pas de leurs objectifs et de leurs buts, nobles en soi (par exemple, rendre l'homme bon, humain, heureux, bien dans sa peau, etc.) mais de l'adéquation entre la visée et la justification des principes (par exemple, c'est parce que la société est mauvaise, que l'école est anti-humaniste, que les adultes sont autoritaires, que les éducateurs ne respectent pas la liberté de l'enfant, etc., que l'université devrait...). Pourtant, on ne demande pas à l'horticulteur, en tant qu'horticulteur, de produire des semelles de chaussures ni à l'artiste peintre, en tant qu'artiste peintre, des créations algorithmiques. Que la semelle de chaussure soit utile, cela est évident. Toutefois, c'est au cordonnier qu'on s'adresse pour sa production. Pire encore, rendre première une imposition dérivée laisse toujours place à la discussion mais prendre pour un sens premier l'allusion métaphorique constitue une démarche fantaisiste inacceptable. Cela se produit lorsque, dans l'esprit de la libération de la personne, on demande, le plus sérieusement du monde, à l'université de voir avec les oreilles et d'entendre avec les yeux.

En conclusion, on peut dire que si l'incompréhension platonicienne traduit une attitude de simple ignorance — surtout d'essence plutôt que de principe méthodologique — elle présuppose néanmoins un choix réfléchi à partir de quelque chose qui transcende un pur acte de foi subjectif. Or nos protagonistes en cause, en plus d'une simple ignorance analogue sur le mode d'analyse concernant la fin de l'enseignement universitaire, souffrent de l'ignorance de leur non-savoir — ce que Socrate appelait la double ignorance. Il est alors extrêmement difficile d'entretenir un dialogue sérieux et cohérent quand celui qui cherche d'abord la vérité s'affronte à celui qui cherche d'abord à exprimer son point de vue.

3. *De la confusion quant à la nature de l'effet produit par la science et la morale sur le sujet.*

Un troisième reproche concerne la spécificité de la perfection exercée, c'est-à-dire la nature de l'effet produit par la science et la morale sur le sujet. Le problème se pose ordinairement par le biais de l'engagement individuel. En effet, comme l'a bien démontré Snyders (*Où vont les pédagogies non-directives*) les pédagogies contemporaines, surtout non-directives (les représentants les plus reconnus et les plus renommés étant Neill, C. Rogers, Maslow, Lobrot, May, Oury, Ardoino, Lewin, Hameline, Dardelin, Bany) se sont progressivement détachées et détournées du contenu pédagogique — le problème de la vérité — pour concentrer toutes leurs énergies soit du côté de la méthode, soit du côté de l'engagement du sujet. (Remarquons que cette tendance récente prend son essor au début des années '60. Les courants antérieurs, mais toujours « modernes » et dits de « l'École Nouvelle », se préoccupent aussi essentiellement de méthode mais sans perdre de vue le contenu — voir l'analyse unique et magistrale de Kessler, *La fonction éducative*

de l'école — les principales têtes d'affiche de ce courant étant Claparède, Ferrière, Montessori, Decroly, Freinet, Dewey, Kerschensteiner).

Par cette recherche et ce prérequis d'engagement, les pédagogies contemporaines du savoir-être ou du savoir intégré entendent l'implication entière de tout le sujet tant pour son développement en tant que personne, que pour son développement disciplinaire. La motivation ne se prenant plus en regard de la fin extrinsèque mais uniquement par rapport à l'immanentisme du sujet, on en déduit la nécessaire participation indifférenciée de tout l'être tant pour la science que pour l'agir moral.

C'est précisément ici qu'il faut faire d'importantes distinctions. Non seulement la science et la morale se distinguent-elles par l'objet, le mode et la fin, en outre, leurs effets dans le sujet, l'homme, se situent dans des ordres différents. Le lien de nécessité établi dans la relation engagement personnel et développement de la personne n'est plus du tout valable et applicable lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une vérité transcendant l'action. Si, de fait, c'est tout l'homme qui connaît (avec son corps, son esprit, ses sentiments, ses passions, etc.), ce n'est pas tout l'homme à la fois qui connaît et le résultat n'est pas nécessairement un progrès en bien moral de l'homme total mais seulement un progrès, un perfectionnement d'une partie de l'homme — l'homme dans sa fonction de connaître. Par exemple, si c'est l'homme qui fait la chaussure, il s'appellera pourtant cordonnier. C'est l'homme aussi qui traite le foie malade ; mais il se fait rémunérer en tant que médecin, non en tant qu'homme. De sorte que Joseph-médecin n'est pas tout Joseph, n'épuise pas Joseph et, plus important encore, Joseph-bon-médecin n'est pas identique à Joseph-bon. Autrement dit, c'est tout Joseph qui est en cause lorsqu'il s'agit de sa plénitude en bien, de son perfectionnement d'homme moral — l'engagement n'est pas, ne peut pas, ne doit pas être partiel. Par contre, si c'est toujours de Joseph qu'il s'agit pour l'acquisition d'un progrès en médecine, certaines qualités, habiletés ou vertus seront plus utiles, en soi, que d'autres — l'engagement n'est plus total et ne touche pas au bien moral de Joseph-homme mais à la compétence spécifique (médicale) de Joseph.

Les quelques nuances suivantes voudraient jeter plus de lumière sur cette difficulté. Si le développement de la personne, la perfection de l'homme autonome (la fin ultime étant l'amour et la paix) implique le difficile engagement de tout le sujet, l'acquisition d'une habileté dans l'ordre du savoir n'agit que d'une manière très lointaine, très indirecte, très accidentelle et très imparfaite sur la perfection de l'homme entier. Les qualités de science sont très spécialisées, partielles et déterminées, n'affectant que la partie, la fonction cognitive de l'homme. Une disposition ou une habileté en mathématique, par exemple, n'est pas dépendante — ni dans son être, ni dans son acquisition — d'une disposition ou d'une habileté en biologie. La qualité ou l'habileté mathématique est « égoïstement » intéressée à son objet propre comme la vue à la couleur, l'audition au son.

En outre, si ce n'est qu'accidentellement et très indirectement que la qualité ou la vertu intellectuelle agit sur la bonification de tout l'être, ce n'est également que d'une

manière très imparfaite — et située dans le temps — que tout le sujet intervient directement dans l'acquisition d'une habileté intellectuelle. Nous savons, avec certitude, que l'intervention globalisante du sujet dans un apprentissage de savoir s'effectue à un moment spécifique et identifié comme tel — celui où l'enfant (en tant qu'être « apprenant ») est au début de la genèse de sa progression intellectuelle. Dans la ligne du principe aristotélicien gouvernant le passage de l'imparfait au parfait dans l'apprentissage, Piaget décrit bien l'évolution du cognitif chez l'enfant à partir de ce principe intégral :

L'assimilation et l'accommodation procèdent d'un état d'indifférenciation chaotique à un état de différenciation avec coordination corrélative. Jean Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1937, p. 309.

Il ajoute cette précision qui ne laisse plus de place à l'équivoque :

L'intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même. *Ibid.* p. 311.

Voir Wallon pour des nuances analogues :

Les impressions qu'il (l'enfant) doit à chaque objet forment un conglomerat, où se mêlent les motifs affectifs et objectifs de ses expériences, sans qu'il sache habituellement distinguer entre les deux... il n'y a ni essentiel ni fortuit, il n'y a que le tout simultanément vécu par l'enfant... Son image des choses est globale et personnelle. *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970, p. 207.

Et c'est le *seul* moment où tout l'être intervient comme cause immédiatement et univoque dans l'acte de connaître. Mais l'état de perfection, c'est-à-dire de fonctionnement propre et autonome, transcendant la confusion du globalisme, ce n'est qu'une partie du sujet connaissant qui est en cause dans l'acte de connaître en tant qu'acte de connaître.

Illustrons ce dernier élément par un bref exemple — celui de la signification, dans l'évolution des idées en physique, du passage du géocentrisme à l'héliocentrisme. Au plan strict de la physique comme science, l'éclatement de cette vérité est, en soi, un choc brutal qui se situe, non pas dans la ligne d'une opposition de relation, ni de contrariété mais celle, beaucoup plus fondamentale, de la contradiction. La découverte, la preuve, la démonstration sont indubitablement une conclusion proprement scientifique. Par contre, il importe de noter que, dans une autre perspective, le choc causé par cette vérité fut on ne peut plus violent pour certains esprits de l'époque, cette fois, non plus en tant que valeur scientifique, mais en tant que phénomène culturel. Ce furent les convictions et les présupposés des académiciens qui étaient remis en cause. Disons bien

« convictions » plutôt que principes car elles représentent les faux fondements de l'enseignement de la physique du temps (les textes sacrés considérés comme traités ou manuels de science) qui doivent maintenant être examinés sous leur jour véritable, c'est-à-dire comme pré-supposés anthropologiques et religieux plutôt que comme principes faux artificiellement rattachés à la physique. Or, de ce deuxième bouleversement, on ne se remettra que lentement et difficilement. C'était d'une conversion culturelle qu'il s'agissait. Elle impliquait la remise en question d'opinions et de convictions qui n'étaient pas proprement des principes de mesure homogènes et premiers dans l'examen d'une vérité physique. Galilée avait raison de s'étonner devant une vérité ; une certaine forme de théologie se sentit choquée.

En résumé, la vérité de l'héliocentrisme, en tant que vérité physique, ne pouvait proprement brutaliser, et momentanément seulement, que des esprits, des intelligences préoccupés par le vrai. Par contre, l'erreur contraire du géocentrisme était à ce point devenue une quasi-certitude — appuyée sur des attitudes, des comportements, des sentiments, des convictions autres que scientifiques — que l'adhésion exigée par la découverte galiléenne ne pouvait se faire sans la transformation et la conversion des individus dans leur être tout entier.

4. *D'une fausse dialectique sur la causalité entre la science et le bien*

Un quatrième reproche s'adresse à une double présupposition populaire dans les camps du savoir-être et du savoir intégré : d'une part, la présumée causalité active de la science dans l'ordre du bien ; d'autre part, la prétendue nécessité du bien comme condition causale à la recherche du vrai.

D'abord, deux remarques préliminaires. Contrairement aux opinions courantes, cette double proposition n'est pas une conclusion manifeste, évidente en soi, connaissable par soi et connue de tous. Sur le plan strictement logique, elle n'est pas une proposition immédiate, c'est-à-dire celle dont l'attribut est de la raison du sujet, celle dont les termes, les concepts, seraient si communs que tous les connaîtraient. Nous insistons sur ce point car la plupart des positions contemporaines sur le sujet donnent à croire aux non-initiés que cette dialectique causale entre la science et le bien est une proposition *per se nota*. D'autre part, s'il faut admettre la pluralité des points de vue et la diversité des conclusions, il faut aussi présupposer l'existence d'une réponse qui, au niveau de l'essence et de la logique, soit première, antérieure et plus fondamentale que d'autres. Les définitions multiples mais dérivées, partielles, secondaires, accidentelles ou impropres qui viennent s'y ajouter ne changent en rien la substance du sens premier et fondamental. La convergence, du côté de la fin, est une condition d'existence pour le savoir scientifique. La pensée divergente ne vaut que comme processus — la fin la rend nécessairement univoque, c'est-à-dire convergente.

a) *La science comme cause du bien :*

Dans la préface à la deuxième édition anglaise de son ouvrage *Toward a Psychology of Being*, Abraham Maslow — un des protagonistes les plus connus de l'école du savoir intégré et un des papes de la psychologie humaniste (parfois appelée « third force psychology ») — remarque que la construction du monde meilleur (« the One Good World ») (se fera par l'augmentation des connaissances et que la démonstration du bon agir (le comment faire pour aimer) se réalisera par l'avancement de la science (« the best answer is in the advancement of knowledge, p. V). Un peu plus loin, dans son introduction, il avoue sa croyance en l'arrivée d'une éthique scientifique (« a scientific ethics », p. 4) grâce à laquelle l'homme connaîtra davantage ses tendances naturelles, ce qui lui permettra de mieux enseigner comment être bon, comment être heureux, comment se respecter, comment aimer, etc. Autrement dit, la nouvelle science morale entraînera automatiquement la solution (« automatic solution ») des problèmes de personnalité (pp. 4-5 ; *idem* p. 149). Au chapitre 5, il écrit que les hommes connaissent depuis toujours la relation étroite qui existe entre la connaissance et l'action. Lui, il veut aller plus loin, dit-il, en prétendant que la science et l'agir sont synonymes (« synonymus ») en ajoutant que lorsqu'il y a connaissance complète et totale, l'action appropriée suit automatiquement, comme un réflexe (« Where we know fully and completely, suitable action follows automatically and reflexly », p. 66).

Complétons la mise en situation en mentionnant la position analogue — quoique beaucoup plus nuancée — d'un autre tenant de la psychologie humaniste. Dans son très beau livre, *Man's Search for Himself*, Rollo May adopte, lui aussi, la thèse controversée. Après avoir noté avec beaucoup d'intelligence et de profondeur l'aspect éthique de l'homme (« Man is the « ethical animal » — ethical in potentiality even if, unfortunately, not in actuality », pp. 174, 180), il n'en conclut pas moins à l'identité de la vertu et du bonheur (« happiness is not the reward of virtue, as Spinoza remarked, but virtue itself », p. 198).

Vouloir abolir d'une manière absolue, *simpliciter*, les antinomies entre l'être et le devoir-être est un vœu ancré dans l'homme depuis son passage du *muthos* au *logos*. Socrate y consacre sa vie. Pratiquement, les efforts se réduisent à une sorte de conversion définitive à savoir, l'identité et la réversibilité des vertus morales en vertus intellectuelles. L'ambition ultime doit aboutir à l'affirmation qu'une qualité morale peut s'apprendre par la voie démonstrative et rendre savant et qu'une qualité intellectuelle peut rectifier tout l'homme et rendre bon. Au XVII^e siècle, par exemple, les influences du mathématisme cartésien donnent toute son ampleur à la problématique en cause. Dans les *Regulae ad directionem ingenii*, Descartes cherche à étendre le procédé du raisonnement mathématique à l'ensemble du savoir humain. Dans la *Recherche de la vérité*, Malebranche affirme qu'on « peut exprimer tous les rapports par des chiffres et les représenter à l'imagination par des lignes », 1. VI, ch. 5, T. II, 1762. Le Leibniz du *De arte combi-*

natoria, à la suite aussi de la *Logique* de Hobbes, cherche à prolonger la *mathesis universalis* à toute l'expérience humaine.

Spinoza reste peut-être le représentant le plus connu de ce mouvement. Dans un passage fondamental de son traité de morale — le titre est déjà significatif : *Ethica ordine geometrica demonstrata* — où sa brillante intelligence cherche à tout prix des moyens rigoureux pour combler les déficiences de l'agir humain par la voie démonstrative, il écrit :

La Béatitude n'est pas le prix de la vertu, mais la vertu elle-même ; et cet épanouissement n'est pas obtenu par la réduction de nos appétits sensuels, mais c'est au contraire cet épanouissement qui rend possible la réduction de nos appétits sensuels.

(*Éthique*, Garnier Flammarion, 1965, Ve partie, prop. XLII, p. 340)

Ayant auparavant identifié le bonheur (la Béatitude) à la science (voir surtout la prop. 32), il en conclut que la science est cause de vertu morale et que la croissance intellectuelle devient, à elle seule, le correctif « automatique » par excellence des passions, c'est-à-dire du mal et des « appétits sensuels ». En somme, Spinoza cherche à substituer un mode mathématique et géométrique (analytique) à la prudence dans les questions de morale espérant que la science devienne une garantie automatique de l'agir et de l'agir en bien. (Si nous avions le temps, il faudrait ajouter un complément moderne à ces efforts historiques — la tentative marxiste, sous l'influence hégélienne, de proposer, non plus la science désormais mais le faire comme remplacement aux difficultés de l'agir. Sans le savoir et peut-être sans le vouloir, la plupart des pédagogies actuelles suivent de près ce principe fondamental de l'idéologie marxiste).

Sans aller dans les détails retenons l'essentiel de deux principales objections à cette prétention. En premier lieu, il faut répéter que la science est univoquement préoccupée par le vrai, lequel par rapport à l'action, ne meut pas comme cause efficiente. Il n'est qu'une sorte de « raison » pour l'agir, il n'entraîne pas à l'acte. Le vrai n'a aucune dépendance vis-à-vis le désir, l'appétit, sinon en tant que principe épistémologique situé au point de départ de la recherche ; encore là, il agit comme cause finale — au sens où il faut présumer de l'excellence de la vérité avant de se mettre à sa conquête. Enfin, l'homme de science est mesuré par les choses — ce n'est pas parce qu'il le veut ou le proclame qu'un gaz quelconque possède telle ou telle molécule. La vérité « parfaite », la vérité formelle, se définit en fonction de quelque chose qui reste extérieur au sujet connaissant.

Par contre, et c'est la deuxième objection — la plus méconnue mais la plus fondamentale — la sphère de l'agir et du bien est la sphère de l'appétit (du désir), celle qui, par nature, se réfère au sujet, celle qui implique obligatoirement le vouloir, la volonté du bien et de l'action appropriée. Autrement dit, dans l'ordre du bien, une

science « parfaite » de la multiplicité des singuliers et des circonstances à considérer, est impossible. Même la connaissance la plus parfaite qui soit, retenons l'hypothèse pour l'instant, s'avère insuffisante : il importe que l'individu veuille le bien — pas un bien universel, pas ce bien en soi, mais ce bien que j'aime pour moi. En somme, le bien doit être poursuivi selon son mode d'être : et ce mode n'est pas identique à celui du connaissable, mode de la science.

b) *le bien comme cause de science :*

Le corollaire de cette proposition est également un des enseignements les plus populaires des pédagogies du savoir-être et du savoir intégré. Hanté par des souvenirs rousseauistes, on prétend que le fait d'être homme bon est une condition *sine qua non* de science. Il importe au chirurgien, par exemple, d'être d'abord un homme bon sinon il lui est littéralement impossible d'être compétent dans sa discipline.

C'est tout particulièrement à partir de considérations exaltées sur la créativité qu'on raisonne de la sorte. Le premier pas consiste à identifier le bien de l'enfant en tant que créateur au bien de l'enfant en tant que membre de l'espèce humaine ou que personne morale. Plus explicitement, c'est le bon petit garçon qu'est Joseph qui le pousse à faire de beaux dessins et c'est le bon caractère de la petite Joséphine qui la rend bonne mathématicienne. L'augmentation en bien de l'être du sujet créant est vue comme une augmentation du bien de l'objet créé. La bonté de l'être créateur en tant qu'homme est cause de l'excellence de sa création. Ainsi, Shakespeare et Beethoven sont respectivement bon dramaturge et bon musicien parce que foncièrement, ils sont de bons individus. De là à prétendre que le bon enfant sera nécessairement intelligent, il n'y a qu'un pas.

L'erreur ici consiste à vouloir se situer dans l'ordre de la causalité univoque, sorte de causalité efficiente, qui produit un effet appartenant à son espèce comme la production de l'animal par l'animal. Pourtant, le simple empirisme devrait suffisamment illustrer que l'être du produit n'est pas identique à l'être de l'artiste, comme l'être de la perle n'est pas identique à l'être de l'huître — même s'il existe d'étroites relations causales entre eux. Toute influence causale n'est pas immédiatement cause d'existence, c'est-à-dire n'est pas une causalité produisant nécessairement et univoquement l'être. Il existe plusieurs sortes de causes. Par exemple, si le dessin de l'enfant est un produit, une création de ce dernier, il n'est pas de même nature que celui-ci. La relation causale entre l'enfant et son dessin en est une de causalité équivoque, c'est-à-dire de cette sorte de cause qui produit un effet appartenant à une autre espèce, une autre nature — comme dans la fabrication d'une montre par l'horloger, dans la composition d'un poème par le poète, etc.

5. *Une triple confusion concernant le bien*

La dernière difficulté que nous voulons aborder concerne une erreur profondément ancrée dans l'esprit des pédagogies actuelles, mais vue plutôt comme une grande vérité évidente et recherchée pour elle-même. En effet, il suffit de feuilleter presque

n'importe lequel ouvrage des pédagogies du savoir-être ou du savoir intégré pour se rendre compte rapidement de la supériorité présumée du bien individuel (singulier, particulier) sur le bien commun.

Malgré l'énorme complexité de ce problème, où peu d'idées sont prêtes à se confronter mais où les affrontements sont surtout de l'ordre de l'appétit, nous voulons insister sur trois questions toutes inter-reliées et implicites dans cet a priori : a) la bonté naturelle de l'homme ; b) l'homme et son statut ontologique ; c) les distinctions, *in se*, entre bien singulier et bien commun.

a) *la bonté naturelle :*

Sur la question de la bonté naturelle, l'essence de la difficulté réside dans la confusion entre le bien ontologique (de l'être dans sa substance, dans sa quiddité) et le bien moral, celui-ci voulant être défini en relation avec l'idée de croissance ontologique, de perfectionnement, de développement d'un être dans sa nature plutôt que le résultat de l'action vertueuse.

Or parler d'un explosif, par exemple, peut s'entendre en deux sens bien distincts. Premièrement, on dira d'un explosif qu'il est bon, en tant qu'explosif, s'il possède toutes les qualités intrinsèques à sa nature, s'il réunit en lui toutes les propriétés inhérentes à son « explosivité ». Deuxièmement, la bonté est prise du côté moral, c'est-à-dire dans l'intention et l'utilisation qu'on en fait. Semblablement, un enfant est dit bon naturellement, c'est-à-dire ontologiquement s'il possède toutes les qualités propres à sa nature d'enfant — deux yeux, deux mains, une ossature, une structure mentale qui conviennent à l'âge chronologique, etc. Mais la bonté naturelle n'est pas identique, ni cause de la bonté morale. Le bien moral est quelque chose qui s'acquiert, qui s'ajoute à la nature. Il implique l'usage du libre arbitre et de la volonté qui, eux, présupposent l'intervention de la raison. D'où l'impossibilité pour l'enfant d'être moralement bon avant l'âge de raison. La bonté naturelle métamorphosée en bonté morale n'est qu'un pieux souhait romantique piqué d'angélisme sans fondement.

On comprend facilement l'attrait exercé par cette confusion sur des pédagogues imbus de bonnes intentions mais dépourvus de discernement en la matière. En visant un maximum d'être, un développement le plus parfait possible des capacités de la nature enfantine, ils concentrent toute leur pédagogie sur l'anti-pédagogie : l'autodéveloppement. Cependant, le drame eu égard au perfectionnement moral — c'est une vérité admise par toutes les grandes éthiques de l'histoire — c'est que l'enfant est inapte, par nature, à juger de toutes les circonstances qui entourent le jugement moral. Il a besoin qu'on l'aide à discerner. Par conséquent, en remettant à l'enfant les lourdes responsabilités de son éducation morale sous prétexte qu'il est bon et qu'il fera nécessairement le meilleur choix, est une désastreuse utopie. L'enfant n'est pas moralement bon par nature. C'est aller contre sa nature que de le prétendre.

b) *l'homme et son statut ontologique :*

La deuxième question se situe au sein même de la crise des valeurs de notre époque. Tellement épris de la grandeur de l'homme, on a oublié de se rappeler le statut ontologique de l'homme, être créé. Mais contrairement à la démarche kantienne, l'homme moderne n'accepte plus de jouer au Sisyphe. En d'autres mots, il refuse de se reposer la question ; il accepte carrément de ne plus s'interroger ni sur le fait, ni sur son statut d'être créé. C'est plus facile. C'est plus facile d'être grand. Bien sûr, la méprise prométhéenne n'est pas d'hier ; quelques-uns le savent. Mais depuis Marx (pour qui la noblesse de l'homme vient de ce qu'il soit immanemment sa « propre racine » — expression courante dans *Le Capital*) et surtout Kant (qui a bien exposé, dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, que l'homme tire sa dignité du fait qu'il est lui-même sa fin transcendante), les personalistes et les existentialistes aidant, il n'y a désormais quasi plus de doute sur l'autonomie créatrice et auto-créatrice de l'homme. Bien plus, à la suite de Nietzsche et de la mort de Dieu, la créature est devenue Créateur. Or, on le sait, dans un monde où les hommes sont dieux, il ne peut y avoir de place pour le relatif et le dépendant ; chaque être, dans sa singularité même est forcément un absolu, parce que dieu, d'où découlent logiquement sa dignité et sa primauté. En outre, par définition, la divinité est universelle et cosmologique — elle transcende, par essence, le singulier. On devine le reste. Les pédagogues du savoir-être et du savoir intégré n'ont que faire du bien commun, concept vétuste et péjoratif. Elles, par contre, sont indiscutablement extraordinaires. Et qui dira le contraire puisqu'elles sont faites pour des dieux !

c) *bien singulier et bien commun :*

Enfin, la dernière remarque concerne l'ignorance crasse de la distinction, *in se*, entre le bien singulier et le bien commun. Parmi les nombreux éléments de cette importante question, nous n'en retiendrons qu'un — celui de la participation. Ce qui distingue fondamentalement et formellement le bien singulier du bien commun est la notion de participation. Le bien singulier, le plus primitif, celui de l'individu en tant qu'individu par exemple, est essentiellement un bien qu'une seule personne à la fois peut posséder. La plupart des biens de cet ordre sont temporels ou matériels et toute intervention d'un deuxième parti à leur égard implique nécessairement leur disparition. Le bien commun, lui, est un bien que plusieurs individus peuvent posséder en même temps. Il implique participation et communicabilité. Comme les biens singuliers, les biens communs sont aussi de plusieurs ordres ; temporels et matériels comme l'air et l'eau, comme les autoroutes sur lesquelles nous nous déplaçons ; spirituels comme les sciences que nous apprenons et enseignons. Évidemment, les plus grands biens communs sont des biens intemporels, immatériels et spirituels — biens où il y a le plus de communicabilité possible. Par nature donc, par définition, le bien commun est supérieur au bien singulier. De sorte que tout bien commun considéré comme la simple somme quantitative de biens singuliers réunis en biens collectifs, ou tout bien commun considéré sous l'angle d'un bien singulier, ne peuvent être de véritables biens de participation pour tous. En outre,

le bien commun n'est pas un bien facile et inné. Au contraire, il se conquiert lentement après beaucoup d'efforts et de sacrifices, nécessitant une connaissance de la fin et des actes de volonté constants. En somme, les promesses nombreuses faites par les pédagogues du savoir-être et du savoir intégré sur l'amour et la fraternité entre des hommes s'auto-aimant, resteront verbales et absurdes parce que fondées sur une psychologie individuelle, ignorante du bien commun.

Conclusion

En guise de conclusion, deux dernières remarques. Répétons d'abord notre prémisses : l'université a comme fonction première, propre et fondamentale, le savoir. Qu'elle ait ou des effets accidentels comme celui de rendre les étudiants et les professeurs « bien dans leur peau », ou des fonctions secondaires comme celle de rendre les étudiants conscients de la chose politique, cela est normal. Mais là n'est pas sa première tâche. Qu'elle s'occupe d'abord de son rôle premier, ce sera déjà beaucoup. Elle n'a pas à être immorale pour autant. Le bien moral restera toujours le bien le plus fondamental, le plus désirable pour l'homme parce qu'il est fonction de tout le sujet alors que le bien de l'intelligence n'intéresse qu'une partie de l'homme ; mais c'est précisément cette partie qu'il s'agit de cultiver à l'université, d'abord : le bien de l'intelligence.

Il semble aussi évident que la première qualité d'un professeur universitaire soit une qualité de science, de savoir, de compétence, d'excellence dans sa discipline — et ceci bien avant la maîtrise pédagogique. Un professeur d'université est d'abord une personne qui sait. L'humain, l'humanisme, la personne doivent lui servir de guides ou de causes finales — pas de méthodes. Si un professeur universitaire ne découvre l'importance et le sens de l'humain qu'après sa nomination à l'université, il est peut-être trop tard. C'est que l'humanisme est un prérequis manifeste, une condition évidente et antérieure à la tâche professorale. On ne demande pas au poumon de respirer, ni au cœur de battre — ces activités sont inscrites dans leur nature respective. De la même manière, on ne demande pas au professeur d'université de « penser » à l'humain et au développement de la personne. Ce sont des *prérequis évidents* de sa fonction — tellement évidents, à notre avis, que celui qui délaisserait délibérément ses responsabilités universitaires d'artisan du savoir sous prétexte de découvrir ou de redécouvrir « l'humanisme », agirait comme un aveugle cherchant à éclairer

... ce qui est manifeste par ce qui est obscur... c'est le fait d'un homme incapable de distinguer ce qui est connaissable par soi et ce qui ne l'est pas. C'est une maladie possible, évidemment : un aveugle de naissance peut bien raisonner des couleurs et ainsi de telles gens ne discutent que sur des mots sans aucune idée.

(*Aristote, Physique, II, C. 1, 193a*).