

Pertinence de la philosophie, de la littérature et de la science

Thomas De Koninck

Number 148, Winter 2008

Science et littérature

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1695ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

De Koninck, T. (2008). Pertinence de la philosophie, de la littérature et de la science. *Québec français*, (148), 51–54.

Le défi par excellence de l'éducation supérieure est la formation du jugement critique qui, seul, rend autonome et libre.

Pertinence de la philosophie, de la littérature et de la science

par Thomas De Koninck*

Le défi par excellence de l'éducation supérieure est la formation du jugement critique qui, seul, rend autonome et libre. Les problèmes de société et les problèmes politiques s'avèrent de plus en plus globaux, complexes au sens de tissés ensemble, cependant que le déploiement des connaissances va dans le sens opposé, suivant des labyrinthes toujours plus spécialisés, fragmentés, détachés du tout. Paradoxalement, de moins en moins de personnes sont préparées, par leur formation, à faire face à ces problèmes globaux.

On sait pourtant ce que risque de donner sur le plan collectif l'écoute exclusive d'un expert – en économie, par exemple – qu'on ne comprend d'ailleurs souvent plus guère. En même temps les nouveaux pouvoirs de communication restructurent tant l'action politique que le monde de l'économie et de la science et façonnent la société selon de nouveaux modèles culturels. Leur impact sur la vie des personnes et des peuples, le libre afflux des mots et des images à l'échelle mondiale, transforment les relations humaines à tous les niveaux, et même la compréhension du monde, démontrant à neuf à quel point l'évolution des sociétés est déterminée par la culture d'abord, bien avant les modes de production ou les régimes politiques. On le voit, jamais une bonne formation générale n'a été aussi nécessaire, et, à la base de celle-ci, la philosophie, les arts et les lettres, ainsi que la science proprement dite.

Toute démocratie dépend de la qualité de la formation des citoyens, de leur jugement, mais par conséquent aussi du langage et de la capacité de discerner, de détecter ce qui est démagogique, de tenir de véritables débats rationnels sans lesquels la démocratie périlite vite en son contraire. L'histoire l'a démontré d'innombrables fois : à proportion que la faculté d'expression, de communication, de penser dépérit dans une société, la violence croît. Cette violence prend notamment au Québec la forme d'une violence faite à soi-même : le suicide. La démocratie véritable est extrêmement concrète et complexe, elle implique le dynamisme constant de recherches, de découvertes, de développements, de choix en vue du bien commun, qu'on s'efforce dès lors sans cesse de réaliser de manière pratique. Elle suppose une éducation aidant chacune et chacun à se forger, de façon critique, une culture propre. Seule une telle culture peut sauver l'expert de son expertise, le technicien de sa technique, les sociétés humaines de la montée de l'insignifiance.

Comme l'a excellemment mis en relief Lewis Thomas, si différentes qu'elles soient dans leurs déploiements respectifs, la littérature et la science ont un point de départ commun, que rend bien le mot anglais *bewilderment*, décrivant à la fois la perplexité et l'émerveillement que doivent susciter l'immensité et la profondeur de ce qu'il reste à découvrir parmi les réalités même les plus familières, la vie biologique par exemple, la

conscience ou la musique. S'enfermer soit dans les arts et les lettres, soit dans les sciences reviendrait donc à se couper de la réalité. Il faut faire participer les jeunes esprits sans tarder aux arguments en présence au cœur des grandes querelles scientifiques de l'heure, les initier d'entrée de jeu à l'aventure exaltante de la science, les éveiller aux problèmes innombrables, parfois considérables, à résoudre, concentrer leur attention sur ce qui n'est pas connu – l'étrangeté du monde ouvert par la théorie des quanta en physique, les énigmes encore impondérables de la cosmologie, et ainsi de suite. La science véritable est principalement constituée de perplexités ne cadrant pas du tout ensemble pour le moment, et c'est elle qui nous permet aujourd'hui de prendre conscience du degré insoupçonné d'ignorance où nous



Dessin de Descartes, *Méditations métaphysiques*.



Giorgio De Chirico, *L'archéologue solitaire*. 1937

étions et sommes encore. Cependant il n'est pas exagéré de déclarer en même temps que nous aurons besoin de plus en plus du travail « de toutes sortes de cerveaux hors des champs de la science, surtout les cerveaux de poètes, à coup sûr, mais aussi ceux d'artistes, de musiciens, de philosophes, d'historiens, de écrivains en général ».

Nous retrouvons là du reste l'esprit régissant l'activité proprement philosophique, aujourd'hui comme à ses débuts. La tradition authentique ne fut jamais la transmission d'un savoir tout fait, mais bien celle de l'étonnement fondateur dont les anciens Grecs fournissent dans l'histoire l'exemple inégalé : « Vous autres Grecs, vous êtes toujours des enfants : un Grec n'est jamais vieux ! [...] Vous êtes tous jeunes par l'âme », déclare le prêtre égyptien du *Timée* de Platon. C'est un lieu commun chez eux que tout est commandé par l'étonnement, par le désir d'échapper à

l'ignorance : « apercevoir une difficulté et s'étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance », écrit Aristote qui, en une page trop méconnue de sa *Métaphysique*, démontre la nécessité du doute, consistant à explorer d'abord tous les arguments en conflit, toutes les difficultés en tous sens, qu'il compare à des nœuds impossibles à défaire tant qu'on n'a su les examiner².

Encore qu'en un sens différent du sien, car il était poète, chacun pourrait sans doute dire, comme Phémios chez Homère, *autodidactos eimi*, « Je suis autodidacte ». Cela vaut autant pour l'étudiant que pour le professeur avant lui. Il importe d'éveiller chez l'élève la passion de connaître, le sens de l'urgence des questions de fond, en attirant, suivant un ordre réaliste, son regard d'être pensant vers des réalités dignes de lui, et en l'instruisant des arts qui lui seront utiles afin de pouvoir mieux penser par lui-même. Newman osait avancer

même que « l'auto-éducation sous n'importe quelle forme, au sens le plus strict, est préférable au système d'enseignement qui, tout en professant tellement, fait en réalité si peu pour l'esprit ». Nous rencontrons ici l'idée, fondamentale entre toutes, de la maïeutique (le mieux rendue par le sens ordinaire du mot en grec : « L'art de faire accoucher »), rejoignant celle de l'autodéveloppement inhérent à toute vie. Sa forme concrète par excellence n'est autre que la question, point de départ de toute la vie de l'esprit³.

Comment s'y prendre, toutefois, afin d'assurer la continuité d'un pareil éveil ? Il faut avant tout, dirais-je, cultiver par tous les moyens l'intérêt, susciter justement la délectation et la joie de la découverte. Simone Weil avait admirablement résumé l'essentiel ici : « L'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Là où elle est absente, il n'y a pas d'étudiants, mais de pauvres caricatures d'apprentis qui au bout de leur apprentissage n'auront même pas de métier ». Or, de grands scientifiques en témoignent, « la pire chose qui soit arrivée à l'enseignement de la science, c'est que tout le plaisir ("the great fun") l'a quitté [...] Fort peu voient la science comme la haute aventure qu'elle est en réalité [...] Ils deviennent tôt dérouterés, et on les trompe en leur faisant croire que la déroute est simplement le résultat de ne pas avoir appris tous les faits⁴. On leur fait croire que les vrais chercheurs de pointe ne sont pas tout aussi dérouterés qu'eux.

Il faut en outre s'efforcer de maintenir une certaine fraîcheur dans la connaissance traitée. Si celle-ci n'est pas nouvelle, quelque nouveauté d'application aux temps nouveaux doit lui être découverte. « La connaissance ne se conserve pas mieux que le poisson » (Whitehead). Il s'agit de raviver « une sagesse et une beauté qui, sans la magie de l'enseignant, demeureraient perdues dans le passé ». Il revient en somme à l'enseignant de faire naître l'enthousiasme : dans les termes de Whitehead encore, « le désir tumultueux de fondre la personnalité en quelque chose qui la dépasse » [...] La manifestation la plus pénétrante de cette force, ajoute-t-il, est le sens de la beauté, le sens esthétique d'une perfection réalisée ». Bref si, pour l'homme du ressentiment, le

beau a quelque chose d'irréel, c'est tout le contraire chez ceux qui ont l'expérience de la vie de l'esprit, comme le montrent les attestations multiples de grands savants et de génies artistiques. Autant dire à une amante ou à un amant qu'ils ne vivent pas.

La lumière du beau et son attirance augmentent le désir (*l'erôs*) à mesure que la recherche s'approfondit et se dépasse ; l'expérience de ce désir qui s'épanouit sans jamais être satisfait compte parmi les plus significatives qu'il soit donné de vivre. La beauté est *erasmiôtaton*, « ce qui le plus attire l'amour », parce qu'elle est *ekphanestaton*, « ce qui a le plus d'éclat », et qu'elle est « visiblement transcendante », comme l'a redit Iris Murdoch, en des termes d'une rare justesse, à la suite de Platon. « À bien les considérer, écrivait Bertrand Russell dans une de ses pages les plus réussies, les mathématiques n'ont pas seulement une vérité, mais une beauté suprême, une beauté froide et austère comme celle de la sculpture, [...] sublimement pure, et capable d'une perfection sévère comparable à celle que seul l'art le plus grand peut manifester ». Apprendre à éprouver l'extraordinaire beauté de la vie de l'esprit et la délectation correspondante, en mathématiques ou en poésie, par exemple, est un fruit naturel de l'éducation dont on n'a nul droit de priver ceux qui les attendent, parfois à leur insu. Donner un sens étroitement utilitaire au droit universel à la culture est non seulement une contradiction dans les termes, mais une insulte à l'humain, à la liberté.



Quand la nuit tombe, l'univers se rétrécit. Son immensité, sa réalité, sont révélées par la lumière. Un monde dénué de sens, à dominante technoscientifique, aux finalités non critiquées est un monde rétréci, sans vie car sans esprit, une nuit sans étoiles et mortifère. L'éveil à soi-même et à autrui que rend possible la lecture est justement l'éveil de l'esprit, lequel est avant tout désir de lumière⁴. L'art de lire ferait découvrir à l'analphabète le monde immense, prodigieux, tout intérieur, de la lecture. Si la langue maternelle, quelle qu'elle soit, constitue l'accès par excellence au langage – au *logos* –, l'accès à l'écrit éveille et enrichit de manière irremplaçable le verbe, la pensée et la volonté, la vie même en ce qu'elle a de plus intime et de meilleur. L'enseignement littéraire oblige à une lecture lente, car il doit réclamer l'attention, faire réfléchir, juger. Les grands textes – notamment ceux dont la vitalité est telle qu'ils ont survécu à l'usure de siècles et de millénaires – nous mettent en contact direct avec la pensée de génies, avec celle d'autres peuples, d'autres époques, et d'autant mieux s'il s'agit de textes premiers qui, étant à l'origine de l'expression de nos concepts, offrent des données de base à notre réflexion personnelle, au langage même au moyen duquel nous pensons, chez ceux qui l'ont forgé pour nous. Le sujet de la littérature est à la fois le plus difficile et le plus vital qui soit, puisqu'il s'agit essentiellement du bien et du mal qui ne sont jamais vécus autrement en ce monde qu'au sein de la contingence, dans le maquis de circonstances infiniment variables. La littérature ouvre à la sensibilité, à la façon de voir, à la condition des autres : aussi s'avère-t-elle de plus en plus indispensable à toute vie responsable, dans le contexte toujours plus élargi qui est le nôtre⁵.

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

qu'il y avait de civilisé dans nos natures⁶ ». Or l'ironie exige de l'attention et la capacité de penser les contraires, par conséquent une intelligence éveillée.

George Steiner a résumé mieux que personne à quel point « le témoignage ultime est celui de l'enfant. La porte qu'il ouvre aux visiteurs diurnes et nocturnes en provenance des régions de l'imagination relève des vérités psychologiques premières ». En effet, « l'histoire racontée à un enfant, le conte que l'on lui lit, la ballade que, peut-être inconsciemment, il mémorise, touchent son cœur. [...] C'est dans le commerce intime qu'il entretient avec la vitalité et la substance des visiteurs qu'il imagine, que l'enfant met à l'épreuve et assemble les composantes de son moi en formation. [...] Priver un enfant de l'enchantement de l'histoire, de l'élan du poème, écrit ou oral, c'est comme l'enterrer vivant. C'est l'emmurer dans le vide. La mythologie, les voyages qui mènent de Charybde en Scylla, ou conduisent au fond des terriers, la logique turbulente de la Bible, des "jardins de la poésie", sont les grands visiteurs. Une bande dessinée, c'est toujours mieux que rien dès lors qu'elle traduit la vie féconde du langage. Il faut rendre l'enfant sensible, vulnérable, aux sources de l'être qui habitent le poétique⁹ ».

Plus tard devra s'épanouir sa capacité d'entretenir un débat à l'intérieur de lui-même. À ce sujet, comme l'a bien marqué Tony Anatrella, « la lecture, la réflexion sur les textes et la pensée des auteurs sont primordiales ». Faute d'un matériel riche et varié pour la stimuler et l'occuper, la subjectivité humaine ne peut se développer ; ce sont alors « les émotions et les représentations les plus archaïques qui vont s'imposer, quitte parfois à cohabiter avec un fonctionnement rationnel très sophistiqué¹⁰ ».

Laisser l'imagination des jeunes s'atrophier, en faire des prisonniers de l'immédiat, c'est les rendre d'emblée dépassés, séniles à vingt ans et bientôt, faute d'exercice, sans mémoire, comparables à ces bêtes qui, comme le remarquait Ortega, « se trouvent chaque matin devant l'oubli de ce qu'elles ont vécu la veille », condamnées à « travailler sur un matériel minime d'expériences ». Éveiller leur imagination et leur cœur à des chefs-d'œuvre, artistiques ou autres, c'est au contraire les ouvrir à ce qui est tout simplement notre vie, à ses défis, ses idéaux, ses difficultés, à ce qui donne le goût, la passion, de vivre. « Si l'enfant est maintenu à l'écart

des textes, au plein sens du terme, il subira très tôt une mort du cœur et de l'imagination », d'autant que ce sont en réalité « les mots qui frappent à la porte avec le plus d'insistance » : comme l'enseigne Dante, ils « peuvent, avec une force substantielle, échauffer l'âme et la rendre réceptive à l'amour » (Steiner)¹⁰.

Tout être humain a une philosophie implicite, consciente ou non, certes souvent peu critique, mais qui commande sa vie entière. Les questions que Husserl appelait avec raison les plus « brûlantes » sont celles qui concernent le sens ou l'absence de sens de nos vies. Ces questions engagent la totalité de l'expérience humaine. Or cette préoccupation est au cœur même de la philosophie. L'importance que l'on accorde à la démarche des sciences pures vient de ce qu'elle est la seule qui paraisse rendre possible un accord universel, en reposant sur une réduction préalable de l'expérience humaine à deux domaines, extrêmement limités l'un et l'autre : celui de la perception et celui du raisonnement formel. La décision méthodique de s'en tenir à leur double évidence implique la mise entre parenthèses de dimensions fondamentales de la vie humaine qui toutes doivent trouver à se dire, s'explicitier et se comprendre. Les arts, les lettres et la philosophie s'avèrent en cela indispensables.

L'implication réciproque de tous les problèmes à l'échelle planétaire et les effets de la technoscience sur la nature mettent chaque jour davantage en relief l'importance de l'humain. Il y a lieu de s'en réjouir s'ils suscitent leur pendant éthique, le lien de solidarité, le fait de tenir et de porter ensemble la responsabilité de l'humain. Cette personne-ci, chacune et chacun d'entre nous, est ce qu'il y a de plus complexe et de plus concret à la fois en ce monde. De là vient la difficulté de l'éthique et le défi majeur qu'elle pose à toute la société ; or l'éthique est une partie de la philosophie.

L'éducation vise l'être humain concret, donc total. Dans le respect de tout ce qu'il est, dans le concret de la dignité égale de tous les humains, quels qu'ils soient. La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 a posé en principe « la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables », comme constituant « le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ». Une prise de conscience

accrue de cette valeur fournit un repère indispensable aujourd'hui dans la pluralité des cultures, parmi tant de morales différentes, permettant la convivialité, le vivre ensemble. La dignité humaine, rappelle la philosophie, signifie que chaque être humain est au-dessus de tout prix, unique au monde, devant être considéré comme une fin, et jamais réductible à un moyen – ainsi que l'affirmait si justement Kant – avec toutes les conséquences pratiques que cela entraîne. Seule la philosophie peut, dans le contexte pluraliste actuel, pleinement assurer une telle prise de conscience et la porter à maturité.

On a raison d'insister aujourd'hui sur l'urgence d'éveiller plus que jamais à « la connaissance de la connaissance », c'est-à-dire à l'évaluation critique du savoir, permettant de mieux prévenir la part d'illusion qui aura été si considérable dans l'histoire, qu'il s'agisse de l'être humain lui-même ou de telle forme de savoir qu'on croyait définitive alors qu'elle ne l'était pas du tout. La connaissance de la connaissance, en premier lieu la connaissance de l'illusion, revient à savoir discerner, à être critique, face aux vues simplistes qui se présentent comme autant d'absolus. On reconnaît là encore une des tâches les plus aisément identifiables de la philosophie.

En ce moment l'éducation publique s'aligne sur les besoins du marché de l'emploi. Cette approche d'apparence pratique ne l'est pas du tout, elle est largement illusoire. Se concentrer sur la technologie, par exemple, générera des diplômés obsolètes. Il saute aux yeux, en pleine révolution technologique, que cela signifie enseigner ce qui sera périmé dans cinq ou dix ans – à l'instar des ordinateurs du même âge – et ne fera par suite qu'accroître davantage encore les frustrations. Le problème n'est pas celui de créer des habiletés au sein d'une technologie galopante, mais bien plutôt d'enseigner à penser et de fournir les outils intellectuels qui rendront les étudiants aptes à réagir à la myriade de changements auxquels ils auront à faire face dans les prochaines décennies.

Les gouvernements doivent s'appliquer à redonner aux humains le « goût de l'avenir », selon l'expression de Tocqueville. En pareille perspective, le premier défi de l'éducation est de générer l'enthousiasme qui poussera les jeunes, les décideurs de demain, à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles

quêtes de sens et de savoir et de nouvelles questions, en n'évitant pas les questions les plus brûlantes, à savoir les questions ultimes dont nous parlons, comme celle du sens de leur vie elle-même et de leur collectivité. Rien n'est plus nécessaire, à cet égard encore, que la philosophie, les arts et la littérature, ainsi que la science authentique.

* Professeur de philosophie et titulaire de la Chaire « La philosophie dans le monde actuel », Université Laval

Notes

- 1 Lewis Thomas, *Late Night Thoughts on Listening to Mahler's Ninth Symphony*, New York, The Viking Press, 1983, p. 150 et p. 51-163.
- 2 Platon, *Timée*, 22 b ; et *Théétète*, 155 d ; Aristote, *Métaphysique*, A, 2, 982 b 12 sq., et B, 1, 984 a 24 – b 4 ; Marcel Conche in Anaximandre, *Fragments et témoignages*, Paris, PUF, 1991, p. 5-11, dont voici la conclusion : « C'est très tardivement, après bien des siècles de non-étonnement où l'humanité avança "les yeux fermés", comme dit Descartes, que l'homme, auprès du plus familier, apprit à s'attarder pour s'étonner – s'étonner d'être, de l'être, de ce qui était là. Alors, pour la première fois, les réponses furent précédées par des questions » (p. 11).
- 3 Homère, *Odyssée*, xxii, 347 ; Newman, *The Idea of a University*, ed. I. T. Ker, Oxford, 1976, VI, 10, p. 131.
- 4 Lewis Thomas, *Late Night Thoughts...*, p. 154.
- 5 A. N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, The Macmillan Company, 1929 ; Mentor Book, p. 42-45, 49, 98 ; Simone Weil, *Attente de Dieu*, Paris, Le Livre de Poche, 1963, p. 91 ; Platon, *Phèdre*, 249 d sq. ; surtout 250 d 5-8 ; *Banquet*, 201 d - 212 c ; Iris Murdoch, *The Fire and the Sun*, Oxford University Press, 1977, p. 77 ; « Beauty is, as Platon says, visibly transcendent » ; Bertrand Russell, *Mysticism and Logic* (1917), New York, Anchor Books, [s. d.], p. 57.
- 6 Henri Maldiney, « Psychose et présence », dans *Penser l'homme et la folie*, Grenoble, Éditions Jérôme Million, 1991, p. 5-82.
- 7 Jacqueline de Romilly, *Écrits sur l'enseignement*, Paris, Éditions de Fallois, 1991, p. 19-21 ; Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995.
- 8 Harold Bloom, *How to Read and Why*, New York, Scribner, 2000, p. 23-25.
- 9 George Steiner, *Réelles présences*, Paris, Gallimard, 1991, p. 228-229.
- 10 Tony Anatrella, *Non à la société dépressive*, Paris, Flammarion, 1993, « Champs », p. 54.
- 11 Ortega y Gasset, *La révolte des masses*, trad. Louis Parrot, Paris, Gallimard, « Idées », 1961, p. 40 ; George Steiner, *Réelles présences...*, p. 229 et 231.