

HUMANITÉS, ÉDUCATION ET VERTUS

Pierre Gégout

Cergy Paris université (ILEPS)

Résumé

Cette contribution entend défendre un double point de vue. D'abord, rappeler que le concept d'éducation est un concept normatif et axiologiquement chargé. Éduquer, ce n'est pas (seulement) transmettre des connaissances, c'est transmettre ce qui vaut et des dispositions éthiques permettant d'avoir des réponses appropriées à l'égard de ce qui a de la valeur. En cela l'éducation est une initiation aux vertus et à la recherche de la vie bonne. Ensuite, proposer la thèse selon laquelle l'étude des humanités joue un rôle dans cette quête. En effet, en tant que condensé des expériences humaines, les œuvres relevant des humanités sont l'occasion d'exercer et donc de développer certaines de nos vertus. À condition de les envisager pour elles-mêmes et non comme de simples exemples ou illustrations d'un phénomène, et de refuser un relativisme interprétatif, les humanités apparaissent comme l'un des ingrédients indispensables à l'éducation. Nous terminerons cette réflexion en apportant une nuance à cette thèse : toutes les œuvres n'étant pas éducatives, l'éducateur qu'est le professeur doit être à même d'opérer un certain tri, ce qui suppose de sa part la possession des vertus qu'il cherche à transmettre.

Mots-clés

éthique, humanités, vertu, éducation.

Abstract

The aim of this paper is twofold. The first is to reassert that the concept of education is normative and axiologically charged. To educate does not (only) consist in transmitting knowledge, it is also transmitting what is valuable and the ethical attitudes that enable us to respond appropriately to what is worth. In this sense, education is an initiation to virtues and to the quest for the good life. The second is to put forward the theory according to which the study of humanities plays a role in this quest. As a compendium of human experience, the works of the humanities provide an opportunity to exercise and therefore to develop some of our virtues. Provided they are seen in their own right and not simply as examples or illustrations of a phenomenon, and provided we reject interpretive relativism, the humanities appear to be one of the essential ingredients of education. We will conclude by adding a nuance to this former thesis: since not all works are educational, the teacher as an educator must be able to make a certain selection, which presupposes that he or she possesses the virtues he or she seeks to transmit.

Keywords

ethic, humanities, virtue, education.

Introduction

L'éducation n'est pas un concept axiologiquement neutre. Éduquer, comme l'a montré Peters (1965), c'est concourir à une forme d'amélioration de la personne. Mais l'amélioration dont il est question ici n'est pas une amélioration instrumentale, une amélioration dans un domaine technique, une amélioration "en vue de". Il s'agit d'une amélioration de la personne *elle-même*. Celui qui a reçu une éducation est devenu *meilleur* qu'il ne l'était auparavant. Le progrès est ici un progrès moral ou plutôt éthique : l'éducation est un processus qui concourt au développement de caractéristiques ayant une valeur en elles-mêmes, en des qualités, des excellences humaines.

Bien évidemment de telles qualités ne sauraient voir le jour dans le vide. C'est à travers l'exercice et l'acquisition de compétences ou de savoirs qu'elles se cultivent. Mais la valeur de connaissances réside justement dans le type de perfection qu'elles nous permettent d'approcher. C'est parce que nous considérons qu'il est *bon* de les acquérir que nous les enseignons et que nous les attendons d'une personne éduquée.

Cette conception de l'éducation comme procès de croissance éthique est aujourd'hui marginale¹ et tranche avec l'interprétation neutre voire instrumentale désormais largement admise. Elle était pourtant celle qui prévalait dans l'Antiquité (au moins) lorsque l'idée de développement humain était corrélée à celle de réalisation d'une nature et d'excellence humaines. L'éducation était alors synonyme d'acquisition de vertus et donc de poursuite de la vie bonne (Hadot, 1995 ; Aristote, 2004). Elle concernait l'individu de sa naissance à sa mort, dans une quête perpétuelle visant la sagesse.

En reléguant la définition de la vie bonne à la délibération individuelle, le libéralisme politique a tenté de vider l'éducation de son sens éthique pour en faire un processus relativement neutre de transmission de connaissances. Mais ce faisant, ce sont ces mêmes connaissances ainsi que le sens même du "progrès"

¹ Elle ne doit pas être confondue avec l'idée, contemporaine et libérale, d'"épanouissement personnel" qui envisage le progrès individuel comme relatif à l'individu, comme la réalisation d'une personnalité intérieure. En effet, l'éducation suppose des normes qui, en tant que normes, ne sauraient être privées. Le progrès en question n'est donc pas un progrès dans l'ordre d'une croissance d'un programme intérieure mais dans celui, plus objectif et commun d'une nature humaine. Sans prétendre que chaque personne éduquée (Le Du 2009) doit parvenir exactement au même état ni suivre un même développement, l'idée d'éducation renvoie tout de même à un ensemble d'attendus sociaux qui excluent certaines dispositions. Le développement éducatif de la personne est bien une forme d'épanouissement personnel mais qui s'inscrit dans le cadre de ces attendus.

qu'est censé permettre l'éducation qui se retrouvent dépourvus de signification : pourquoi apprendre ceci et cela, pourquoi doit-on être éduqué, et pourquoi ces finalités plutôt que d'autres² ?

Dans ce qui suit nous proposons de montrer en quoi l'étude des humanités est l'un des éléments nécessaires à une éducation digne de ce nom, *i.e.* une éducation qui cherche à donner du sens à l'existence et à cultiver la vertu. Pour cela nous reviendrons dans un premier temps sur le lien intrinsèque unissant éducation et éthique. Ensuite, nous défendrons la thèse selon laquelle les humanités sont particulièrement pertinentes dans un travail de construction des vertus morales. Enfin, nous nous interrogerons sur l'une des limites de cette dernière thèse en soulignant le fait que toutes les œuvres (relevant possiblement des humanités) ne sont pas nécessairement éducatives.

I. En quoi l'éducation est-elle une entreprise éthique ?

La question de la place des humanités en éducation ne se poserait peut-être pas avec autant d'acuité si le concept d'éducation n'avait pas été aussi dévoyé. En effet, le XX^{ème} siècle a vu le concept d'éducation neutralisé voire naturalisé. Petit à petit l'éducation est devenue un phénomène neutre de transmission des connaissances dont la portée morale est relativisée, renvoyée à un contexte social, historique voire psychologique. Des approches comme celles des "éducation à" et de l'approche par compétences témoignent de cette évolution puisque l'on ne prend plus guère le temps de s'interroger sur la compatibilité entre la valeur morale, les savoirs transmis et l'exigence éthique contenue dans le concept même d'éducation. Dans les faits, les termes d'éducation, de formation, d'entraînement, de sensibilisation ou d'instruction semblent bien pouvoir se substituer les uns aux autres. Tout juste accorde-t-on une valeur plus globale à l'éducation, relativement à l'instruction, la formation ou l'entraînement. Cependant, la grande question qui préoccupe désormais chercheurs et praticiens n'étant pas celle de la distinction entre ces concepts mais celle de l'efficacité pédagogique, on se demande moins si nous employons le bon terme qu'on ne cherche à comprendre *comment* éduquer *efficacement* à

² À ce genre de questions (instrumentales) les premières réponses qui viennent à l'esprit sont de nature instrumentale : il faut apprendre ceci car cela est utile pour tel métier ; il faut être éduqué afin de savoir vivre en société, etc. Mais de telles questions paraissent incongrues dès lors qu'on comprend l'éducation comme un processus de développement éthique car elles reviennent à se demander pourquoi chercher à être heureux.

X ou à Y, ou *comment* développer une éducation par compétences. La dimension morale de l'éducation est alors totalement évacuée.

Cet usage neutralisant du terme "éducation" doit sans doute son existence, du moins en partie, à deux phénomènes socio-historiques : 1) la naturalisation du phénomène éducatif en vue d'en faire un objet d'étude scientifique, 2) un renvoi des questions normatives et axiologiques à la sphère privée. Dans ces conditions l'idée selon laquelle le concept d'éducation conduit à celle d'un certain mode de vie vers lequel tendre, ou à tout le moins, à l'idée que certains modes de vies sont préférables à d'autres apparaît désormais comme suspecte de conservatisme et de fermeture d'esprit. L'éducation est censée être ce qui permet à chaque individu de faire des choix éclairés afin de s'engager en toute connaissance de cause dans le type de vie qu'il veut mener. Concrètement, nous trouvons que l'école outrepasserait son rôle si elle venait à promouvoir certains modes de vies plutôt que d'autres, certains gestes ou comportements qui, *a priori*, ne semblent pas immédiatement problématiques : préférer le train que l'avion pour partir en vacances, ne pas consulter de la pornographie sur internet, privilégier la nourriture biologique plutôt que de la "malbouffe", regarder des documentaires et des émissions de télé-réalité, n'avoir qu'un partenaire sexuel... De la même manière, nous pourrions trouver abusivement autoritaires des parents s'opposant à certains projets professionnels pourtant moralement non-problématiques de leur enfant : vouloir devenir "influenceur beauté" sur les réseaux sociaux, ingénieur dans l'armement, *trader* sur les marchés financiers... À partir du moment où de tels choix procéderaient d'une délibération rationnelle rendue possible par ce qu'on nomme "éducation", il n'y aurait rien à redire ni sur ces choix, ni sur "l'éducation" reçue.

Mais il est un usage traditionnel du terme "éducation" pour lequel la question éthique est centrale. Dans cet usage, qui semble aujourd'hui tomber en désuétude, l'idée selon laquelle tout pourrait *a priori* faire partie de l'éducation (pour peu que l'on s'y prenne "bien"), qu'un adulte est pleinement conscient de son bien pour peu qu'il ait reçu une instruction minimale, et que les choix de vie se valent tous, passe pour une absurdité. Avec cet usage, il est inconcevable de parler d'éducation sans évoquer précisément les termes de norme, de valeur, de réalisation de soi, d'excellence, de bien et de vertu. Des expressions comme "cette personne manque d'éducation !" ou "voilà un enfant mal éduqué !", sont de parfaits exemples de cet usage. De même, le concept de "personne éduquée" (Le Du, 2009) n'est pas réductible à celui de "personne instruite" ou de "personne formée" : comme a pu le remarquer Richard S. Peters (1965), le meilleur des médecins peut être un individu

manquant cruellement d'éducation si, au-delà de son champ d'expertise médicale, il est dépourvu de toute disposition éthique. Car ce qui fait qu'une personne est éduquée, c'est sa capacité à saisir « ce qui a de la valeur » (Peters, 1965) tant du point de vue des connaissances que d'un point de vue éthique. Pour cet usage désormais assez exceptionnel que l'on trouve aussi chez Scheffler (2003) ou Peters (1966)³, l'éducation est fondamentalement un travail existentiel dans lequel un ou plusieurs individus tentent d'amener un ou plusieurs autres individus à cultiver des dispositions éthiques (Thomasset, 2019). Pour Peters, c'est même chercher à *améliorer*⁴ la personne : c'est le progrès moral (au sens large) qui témoigne de l'éducation (Beckett, 2011).

Est-ce à dire que l'éthique est le tout de l'éducation ? Si par éthique nous entendons sa signification antique (Hadot, 1995) de développement de la vie bonne (Laërce, 1999), alors nous répondrons par l'affirmative. Dans cette perspective en effet, l'éthique n'est plus un domaine de connaissances à côté d'autres qu'il faudrait, aussi, développer. Elle est le domaine qui les contient tous. Être éduqué, c'est avoir suffisamment cultivé de dispositions morales pour que l'ensemble des domaines du réel qui le méritent nous apparaissent comme dignes d'intérêt. C'est disposer d'une attitude et des outils minimaux qui permettent d'enclencher, pour chaque domaine de connaissance, les comportements nécessaires à la poursuite de ce qui a de la valeur, c'est-à-dire le bien, le vrai ou le beau.

Dans cette conception, la question des vertus est alors centrale (Aristote, 2004 ; Zagzebski, 2005 ; Pouivet, 2020 ; Foot, 2014). Les vertus se définissent comme des comportements, des manières d'être, des habitudes de vie (Pinckaers, 1960) ayant la particularité de diriger notre action et notre volonté vers le bien. On peut définir positivement la vertu comme une disposition à agir d'une certaine manière, une propension à l'action juste, correcte, qu'il faut réaliser. Il s'agit encore d'attitudes à l'égard de ce qui a de la valeur, qui motive et façonne l'action. La vertu est une composante de la rationalité pratique en ce qu'elle exclut que certaines manières d'atteindre certaines fins soient employées. Pour autant, elle n'est pas un ensemble de règles

³ On peut s'étonner que la philosophie française de l'éducation méconnaisse à ce point ces deux auteurs tant leurs contributions ont été majeures dans le monde entier (Forquin, 1989 ; Egea-Kuehne, 1997 ; Beckett, 2011).

⁴ Plus exactement, Peters emploie le verbe « *to reform* » qui, en anglais, a conservé sa connotation améliorative qui tend à disparaître en français. Voilà pourquoi nous avons choisi de traduire ce verbe par celui « d'améliorer ».

ou d'instructions à suivre mais plutôt une motivation à agir d'une certaine façon⁵, d'une façon qui contribue à mener une vie bonne.

Or, si l'idée de la vie bonne est celle qui donne sens à celle des vertus, elle est aussi celle qui donne sens à l'éducation. Envisager l'éducation dans des perspectives instrumentales seulement (socio-économiques par exemple), est absurde car il leur faut bien, elles aussi, avoir une raison d'être et donc s'appuyer sur une certaine idée du bien⁶. C'est pourtant ainsi que l'éducation est désormais considérée. Affirmer qu'il vaut la peine d'être éduqué parce que c'est là un bien, ou d'apprendre tel ou tel savoir parce qu'il est bon d'être savant plutôt qu'ignorant, est aujourd'hui plutôt difficile. Toute chose devant désormais "servir à" quelque chose d'autre, la justification proprement éthique, *i.e.* l'idée qu'une chose puisse valoir en elle-même au regard de sa contribution à une vie bonne, est inaudible. Elle est pourtant essentielle si l'on souhaite éviter la perte de sens (Gomez-Muller, 1999) de la vie dans nos sociétés libérales contemporaines⁷. Sans elle, la raison d'être de ce que nous faisons ou croyons s'évapore dans une quête infinie de "pour quoi faire ?". Les grecs l'avaient bien compris : si nous ne vivons qu'une fois, nous devons tâcher de vivre de sorte à "exprimer notre excellence"⁸, s'engager à "faire quelque chose de notre vie", et à déterminer de manière réfléchie ce qui vaut la peine d'être vécu. L'acquisition des vertus est fondamentale puisque ce sont elles qui, à la fois, définissent cette vie et la rendent possible. La manière de les acquérir reste affaire de débat mais l'idée selon laquelle leur acquisition constitue le bien le plus important ne fait pas discussion.

En conséquence, le bien ultime de l'éducation est l'acquisition de vertus, ou, à tout le moins, une initiation (Cotter, 2013) à cette acquisition. Un tel apprentissage n'est pas exclusif de connaissances plus théoriques ou techniques. Toutefois, si des savoirs divers peuvent être pertinents en éducation ce n'est jamais en raison de leur utilité mais parce qu'ils contribuent, d'une

⁵ Voilà pourquoi la vertu ne saurait consister en règles : si agir vertueusement consistait à agir selon des règles, il faudrait encore expliquer pourquoi il *faudrait* agir selon ces règles. Et répondre qu'il faut car c'est ainsi qu'on est vertueux revient à placer la vertu comme motivation à faire l'action vertueuse, ce qui constitue une pétition de principe. À l'inverse, dire que l'action vertueuse est celle qui s'inscrit dans la recherche d'un bien ne présuppose pas de normes d'action.

⁶ On retrouve ici le vieil argument des biens extrinsèques et des biens intrinsèques : pour que l'action ait quelque sens, il faut bien que, par-delà toutes les finalités extrinsèques que nous poursuivons, nous poursuivions aussi un ou plusieurs biens intrinsèques.

⁷ Cf. section suivante.

⁸ En grec, l'excellence se dit *arété*, terme que les latins ont traduit par vertu qui a donné son équivalent en français. La vertu d'une chose est donc l'excellence de cette chose, ce qui lui permet de réaliser au maximum sa fonction. Cela peut se dire d'objets lorsqu'ils réalisent correctement leur fonction, mais également se dire d'êtres vivants lorsqu'ils possèdent les caractéristiques qui leur permettent d'être pleinement ce qu'ils sont.

manière ou d'une autre, à s'approcher de telle ou telle vertu. Les savoirs sont alors des opportunités permettant de travailler différentes vertus en fonction de leur nature. Grossièrement et schématiquement, on pourrait dire que les savoirs esthétiques nous permettent de développer notre sensibilité au beau ; les savoirs scientifiques nous font comprendre la valeur du vrai ; et les savoirs plus relationnels nous apprennent la valeur du bien⁹. Si nous considérons ces savoirs comme pertinents, c'est parce que nous considérons qu'ils aident à l'acquisition progressive de dispositions valant en elles-mêmes : avoir une sensibilité esthétique, un amour de la vérité, et un souci d'autrui sont indispensables à une vie réussie.

Dans cette perspective, on comprend que les différents savoirs, notamment ceux enseignés à l'école, n'ont pas à trouver de justification instrumentale pour avoir de la valeur. La valeur de l'apprentissage d'un savoir se mesure à son apport dans le développement d'une sensibilité à ce qui a de la valeur¹⁰ et l'accès à un comportement vertueux. Or, non seulement tous les savoirs ne produisent pas ce genre d'effet (d'où l'importance d'un tri dans les savoirs et l'exclusion de certains d'entre eux du domaine éducatif¹¹) mais certains savoirs sont peut-être plus aptes à développer certaines dispositions que d'autres. Ainsi, dans la partie qui suit, nous soutiendrons la thèse selon laquelle, les humanités entendues comme un domaine de savoirs, en nous présentant les différentes manières dont les hommes ont envisagé les rapports existants entre eux, nous permettent de développer notre fibre proprement morale, c'est-à-dire, notre disposition à l'égard du bien.

2. L'étude des humanités comme moyen d'exercer ses vertus morales

Résumons brièvement où nous en sommes. L'éducation est un concept axiologiquement chargé, elle mène vers le bien et tout ne peut donc faire partie de l'éducation. Si l'éducation vise une forme d'amélioration de l'individu, elle

⁹ C'est évidemment plus complexe car les savoirs et les vertus ne sont pas aussi cloisonnés. La sensibilité esthétique pourrait bien être cultivée aussi via les sciences et les vertus morales pourraient bien avoir leur importance dans l'enquête scientifique par exemple. En outre, certaines vertus différentes pourraient bien être liées entre elles, de même que certains savoirs de différents champs peuvent s'éclairer mutuellement.

¹⁰ Car, encore une fois, si c'était leur utilité qui leur conférerait leur valeur, alors il faudrait non seulement reconnaître que peu de savoirs ont vraiment de cette valeur mais qu'il faudrait se demander si l'utilité a elle-même de la valeur : l'utilité est-elle utile ? L'étrangeté de cette question suffit à montrer que ce n'est alors pas dans l'utilité que se fonde la valeur des savoirs et des choses mais dans ce qui vaut par soi.

¹¹ R. S. Peters donne ainsi comme exemple le jeu du bridge comme exemple d'activité ou de connaissance qui ne mérite pas de figurer dans les programmes scolaires, malgré les qualités intellectuelles qu'il nécessite (Peters, 1965).

cherche à l'amener vers le bien, à défaut de pouvoir l'y conduire directement. L'éducation consiste certes à transmettre des connaissances mais la valeur de ces connaissances réside au fond sur leur capacité à développer nos dispositions éthiques que sont les vertus. Ces dernières nous mènent à la vie bonne en orientant notre comportement, notre attitude vers ce qui a de la valeur¹². Nous suggérons que les humanités, qui se consacrent à ce qui fait la particularité humaine, tendent à développer les vertus morales. Dans ce qui suit, nous nous appuyerons sur les travaux d'Allan Bloom pour défendre cette thèse.

Dans l'ouvrage désormais bien connu *L'âme désarmée*, Bloom (1987) dresse un portrait très critique de la société libérale et plus précisément de ce qu'est devenu l'université (américaine) au sein de cette société. Parmi les divers griefs qu'il lui adresse, le rapport qu'elle institue aux humanités est central (Bloom, 1980 & 1987 ; Garcia Larrain, 2012). Pour l'auteur les cursus universitaires en humanité contemporains entretiennent un rapport relativement superficiel ou "extérieur" aux œuvres. Celles-ci sont désormais envisagées sous le prisme de « l'illustration » (Bloom 1987) de divers phénomènes ou notions qui, elles, sont le véritable objet du cours. La question de la vérité a été évacuée du champ des humanités et remplacée par celle de l'interprétation et de l'exemplification. Une œuvre littéraire, est-il désormais proclamé, ne saurait dire le vrai. Un traité de philosophie, un texte littéraire, une pièce de théâtre, un morceau de musique, un tableau ou une sculpture ne disent rien : c'est au lecteur ou au spectateur de les faire parler et de les utiliser pour illustrer quelque chose, exemplifier une idée plus générale. L'œuvre est muette, elle n'impose rien car c'est le sujet libéral qui décide de ce qu'elle dit. Ce rapport aux œuvres et aux humanités, qui procède d'ailleurs d'un certain rapport à la vérité, est un rapport instrumental et externe puisque ce n'est pas à moi de la comprendre en m'appuyant sur ses caractéristiques objectives ; c'est à l'œuvre de se plier à ce que je pense qu'elle dit, et j'ai le droit de penser qu'elle exprime ceci ou cela indépendamment de sa nature réelle. Si S1 considère que l'œuvre X exprime l'effet que fait une prise de drogue hallucinogène et que S2 estime quant à lui qu'elle illustre plutôt la beauté du cosmos, il n'y aurait aucune raison de penser que S1, S2 voire S1 et S2 racontent n'importe quoi. Et même s'il se trouvait un S3, spécialiste de l'auteur de X, pour nous dire que X cherche à exprimer la joie d'être vivant, son propos ne saurait être considéré que comme une interprétation possible parmi d'autres. Ce rapport aux œuvres refuse bien sûr l'idée qu'il puisse y avoir une interprétation exacte de l'œuvre mais surtout

¹² Donc, potentiellement vers d'autres connaissances. D'où l'importance des vertus dans le procès d'éducation : elles sont à la fois l'objectif et le moyen d'un développement continu vers l'excellence.

des interprétations incorrectes¹³. Bloom ne soutient pas explicitement l'idée selon laquelle à une œuvre correspond une et une seule interprétation juste mais souligne seulement que l'idée de « vérité » ou de « correction », ou plutôt de « fausseté » ou « d'incorrection » de l'interprétation, est aujourd'hui inaudible. De la même façon que l'individu est invité à choisir les normes selon lesquelles il veut vivre au sein d'un libre-service normatif (Legendre, 2004), il est également invité à voir, dans les œuvres, ce qu'il veut y voir. Les normes de corrections d'appréhension d'une œuvre sont rejetées en tant qu'elles pourraient limiter la liberté du sujet d'associer l'œuvre à ce qui lui semble, lui, intéressant.

Une telle compréhension des humanités conduit, selon Bloom, à une perte considérable de leur valeur cognitive. Les œuvres n'ont rien à nous apprendre. Elles sont là pour nous divertir, illustrer des périodes, des mouvements, des courants, exprimer des sentiments, des émotions, des situations. Mais il n'y aurait fondamentalement aucune leçon véritable à en tirer, contrairement, par exemple, à une expérience scientifique menée en bonne et due forme. D'où la dévalorisation des humanités (départements de littérature, d'arts...) à l'université d'aujourd'hui : si leurs objets n'ont rien de réel à nous apprendre, à quoi bon les étudier ?

En plus de l'incongruité qu'il y aurait désormais à qualifier de "vrai" ou "faux", ou encore de "correct" ou d'"incorrect" tel ou tel usage interprétatif ou illustratif d'une œuvre, il faut ajouter l'incongruité qu'il y aurait à penser que certaines œuvres vaudraient plus que d'autres. Des œuvres les plus classiques et connues aux œuvres actuelles générées par l'industrie culturelle en passant par les productions plus confidentielles, marginales, "*underground*", tout semble digne d'intérêt et surtout d'égale importance (Lipovetsky, 1989). Ou plus exactement encore, rien ne saurait être *a priori* disqualifié. Considérer qu'une œuvre vaut plus qu'une autre ne serait être autre chose qu'au mieux, l'expression d'un goût personnel, au pire, celle d'un élitisme et d'une fermeture d'esprit peu compatible avec les valeurs de tolérance et d'égalité du libéralisme. Il suit de cela que les universités ont, d'après Bloom, renoncé à établir une liste d'œuvres indispensables à étudier en général ou pour tel domaine donné, voire ont cessé de penser que l'idée d'établir de telles listes soit légitime. Tout pouvant faire œuvre et toute œuvre pouvant être considérée comme ayant une grande valeur,

¹³ J'utilise les termes d'interprétation « correctes » ou « incorrectes » suivant en cela l'épistémologie goodmanienne de l'esthétique (Goodman, 2006). Pour Nelson Goodman, il n'y a pas d'interprétations « vraies » ou « fausses » d'une œuvre (d'art) car une œuvre peut dénoter plusieurs choses. En revanche, il y a des interprétations « incorrectes », *i.e.* des interprétations qui prêtent à l'œuvre une dénotation qu'elle n'a pas. Par exemple, interpréter la *Sonate pour piano n° 14* de Beethoven (dite « Sonate au clair de lune ») comme une œuvre exprimant la tristesse, la douleur ou la nostalgie est correct. En revanche, l'interpréter comme exprimant la joie, la colère ou la fierté d'une nation est incorrect.

lister un ensemble d'œuvres incontournables c'est affirmer la supériorité de celles-ci sur celles qui ne sont pas citées et exclure *a priori* comme œuvre digne d'être étudiée tout ce qui n'y figure pas.

Pour Bloom, l'anti-cognitivism et le relativisme actuel adoptés à l'égard des humanités conduisent à un gâchis et à une perte. Gâchis car il y a bien quelque chose à gagner dans l'étude sérieuse des humanités. Passer du temps à les envisager seulement de l'extérieur, c'est passer du temps à tourner autour d'un musée ou d'une galerie d'art sans y entrer. Il y a peut-être des choses à tirer de cette approche "externe" mais il y a aussi et surtout beaucoup à retenir de l'œuvre dès lors qu'on s'y plonge. Perte ensuite parce que cette attitude à l'égard des humanités conduit à rendre de plus en plus impossible et peut-être même à complètement oublier cet autre rapport, plus interne consistant à prendre les contenus des œuvres "au pied de la lettre", *i.e.* pour ce qu'elles sont en elles-mêmes.

On peut rapprocher la critique de Bloom à l'égard des universités en temps libéral de celle que formule MacIntyre à l'égard de l'éthique contemporaine (MacIntyre, 1997 ; Garcia Larrain, 2012) : dans les deux cas une forme de relativisme individualiste prévaut. Au libre-service normatif décrit par MacIntyre répond le libre-service culturel décrit par Bloom. De la même manière que nous avons désormais quelques scrupules à considérer que telle ou telle forme de vie vaut davantage que telle autre au point que les institutions éducatives délèguent à l'espace privé le soin d'opérer de tels choix, nous avons également de plus en plus de mal à établir une hiérarchie des œuvres au point que les universités hésitent désormais à proposer une liste d'œuvres incontournables. La critique esthétique et la critique morale partagent dans la société libérale un sous-entendu relativiste : chacun doit être libre de vivre comme il l'entend, de la même façon que chacun doit être libre de donner le sens ou le rapport qu'il veut aux œuvres et d'avoir sa propre hiérarchie esthétique.

Malgré ce constat très critique, on aurait tort de penser que Bloom souhaite un retour à une situation antérieure, situation dans laquelle étude rimait seulement avec exégèse de textes canoniques¹⁴. En revanche, il est vrai que Bloom et MacIntyre se retrouvent autour de l'idée selon laquelle il est illusoire de penser que l'individu serait capable de s'autodéterminer et de situer ses connaissances voire de leur donner du sens, seul et en dehors de toute espèce de

¹⁴ Voir à ce propos comment Muir (1996) et McBride (2006) répondent à une telle interprétation, que l'on retrouve par exemple chez Mendus (1992) et Jonathan (1993).

tradition. Pour ces deux auteurs, l'inscription dans un temps long, dans une histoire, dans une tradition est nécessaire pour au moins deux raisons.

D'abord, elle permet d'acquérir des connaissances, des compétences, des repères qui, s'ils n'étaient appris de la sorte, resteraient très probablement inaccessibles à l'individu. C'est là le propre de toute éducation que de transmettre ce que les générations passées ont découvert, construit, inventé, amélioré... (Arendt, 1989). Or, en refusant de s'inscrire dans une tradition, on se refuse également à acquérir ou à affiner des connaissances déjà disponibles. On reste donc soit dans l'ignorance, soit à un niveau superficiel de (redécouverte de) connaissances.

Ensuite et surtout, l'inscription dans une tradition est la condition nécessaire à la compréhension du sens des savoirs qu'elle porte mais également de leur critique. Un rapport distancié ou limité à une œuvre, à un courant littéraire ou artistique, à un mouvement philosophique ne peut nous fournir qu'un aperçu de la signification de ce qui s'y est fait. À l'inverse, les étudier en profondeur, c'est prendre conscience de nuances, d'évolutions ou de différences subtiles, des différents motifs qui ont conduit les auteurs à faire ceci plutôt que cela... Dans le même temps, c'est également acquérir des connaissances plus fines qui permettent un jugement, une évaluation ou une critique plus pertinente. Le fait de connaître certaines subtilités permet de montrer que telle critique est grossière. Le fait de découvrir de légères évolutions ou différences permet de pointer l'existence d'éventuelles incompatibilités ou difficultés, etc. Enfin, notons qu'une telle critique s'inscrit elle-même dans la tradition, qu'elle est une pierre à l'édifice. Le travail effectué dans ce cadre n'est pas un travail extérieur mais une manière de faire vivre le cadre en rentrant en dialogue avec les personnes passées et présentes qui y ont habité.

En s'inscrivant dans une tradition, en prenant les œuvres au sérieux, le sujet s'immerge dans un corpus fait de valeurs, de normes, de références. Les problèmes présentés dans les œuvres, lui apparaissant d'abord comme des problèmes "externes", deviennent petit à petit ses problèmes. Et les (tentatives de) réponses, elles aussi "étrangères" dans un premier temps, deviennent ses (tentatives de) réponses. Si elles sont prises au sérieux, les questions, les sujets, les thématiques, les méthodes, les références de la tradition s'intègrent ainsi à son monde ; il se les approprie et pense avec et par elles. Voilà pourquoi il y a bien un rapport cognitif possible aux humanités : elles peuvent effectivement façonner notre manière de voir le monde, tout comme peuvent bien le faire des études scientifiques. Toutefois, les sciences naturelles ne sauraient répondre à toutes les questions. Lorsqu'il est question d'éthique notamment, la science est de peu de secours. Car si celle-ci nous fournit de robustes conclusions sur ce

qui est, elle reste invariablement muette sur ce qui devrait être. *A fortiori*, on ne saurait attendre d'elle un ensemble de prescriptions éthiques ou un modèle de vie bonne. Pour Bloom, ce sont justement les humanités qui peuvent nous fournir ce genre de choses. En effet, les humanités, comme leur nom l'indique, font des problèmes spécifiquement humains leur spécialité. Les humanités ne cherchent pas à comprendre le monde physique, à établir les meilleures procédures de gestion ou de construction de ponts. Elles ne cherchent pas non plus à augmenter rendements et profits, à soigner une maladie ou à nous déplacer plus rapidement. Elles cherchent plutôt à expliciter et à comprendre la manière dont l'homme, seul ou en groupe, fait face à différentes difficultés. De ces épreuves émergent des types de solutions qui permettent de dévoiler certains effets, ou certaines conceptions du monde et leurs conséquences politiques, sociales ou morales. Les humanités constituent ainsi un immense réservoir d'expériences à partir desquelles il est possible de tirer quelques leçons sur ce qui est bon et ce qui est mal.

Dès lors, les humanités contribuent à notre éducation morale en nous plongeant dans une histoire, dans une culture, dans une tradition dans laquelle certaines réponses ont été apportées à certaines questions. Les formes de vie qui se retrouvent exposées dans les humanités, le rapport au monde et aux autres qu'elles montrent, ne doivent pas être pris comme des "témoignages", des cas particuliers, des "points de vue" mais plutôt comme la synthèse d'une expérience particulière qui était celle des hommes d'alors. Sous des manières romancées, imagées, poétiques et non littérales ou, au contraire, explicites, les humanités se présentent comme un morceau de culture, un extrait d'une forme de vie de laquelle on peut apprendre des choses, à condition de les prendre au sérieux. Et c'est d'ailleurs en les prenant au sérieux que l'on effectue le double mouvement d'acquisition et de possibilité critique des normes et des valeurs qu'elles charrient. Les traditions philosophiques éthiques sont de bons exemples d'œuvres issues des humanités qui peuvent contribuer à la formation morale à condition d'être prises au sérieux et d'être étudiées méthodiquement. Les interpréter sous le prisme de l'illustration, ou laisser libre leur interprétation, à l'inverse, ne permet pas de saisir réellement ce que ces traditions peuvent nous apporter. En évacuant la question de la vérité de leur propos, elles cessent d'apparaître comme de potentielles vraies réponses, seulement comme des "points de vue" avec lesquelles on peut avoir une affinité ou non, que l'on peut intégrer ou non, partiellement ou totalement à sa propre forme de vie. Voilà pourquoi l'étude des humanités est l'une des manières de cultiver la vertu¹⁵.

¹⁵ Ce qui ne veut pas dire que l'éducation ni même l'école ne parlent jamais de bien ou de mal. Le programme scolaire officiel mentionne et a toujours mentionné la question de la formation morale du

Cependant, les diverses œuvres des humanités ne constituent pas un ensemble homogène. À travers le temps et l'espace, ces œuvres peuvent être classées en différentes périodes, en différentes familles, en différentes traditions, en différentes formes de vie¹⁶. Leur étude exige donc un travail méthodique et sérieux, mais également des choix. Non seulement l'étude des œuvres présuppose une rigueur intellectuelle mais, avant même cela, il faut encore se demander ce qui mérite d'être ainsi étudié. Selon quel(s) critère(s) sélectionnerons-nous les œuvres les plus à même de nous faire saisir la tradition à laquelle elle appartient ? De cette question didactique¹⁷ dépend, si nous nous en souvenons, la réponse à la question de l'apprentissage des vertus. Car si les humanités et les traditions, les formes de vies qui s'y trouvent consignées contribuent à l'acquisition des vertus, c'est concrètement par l'étude de certaines de ces œuvres que cela se produit...

3. Toutes les œuvres sont-elles éducatives ?

La critique platonicienne de l'art semble passée de mode. Qui aujourd'hui affirmerait sérieusement que l'éducation doit se méfier de l'art en raison de son caractère trompeur et potentiellement corrompteur ? Au contraire, comme le remarque Roger Pouivet, « régulièrement, le ministère de l'Éducation nationale propose un plan d'action en faveur de l'éducation artistique à l'école. Ainsi, le 17 septembre 2018, le ministère en présentait un nouveau, cette fois intitulé "À l'école des arts et de la culture"¹⁸ » (Pouivet 2021, 51). *Mutatis mutandis*, ce discours lénifiant sur le caractère éducatif des œuvres d'art pourrait être décliné à propos des productions des humanités dont la proximité avec les

citoyen et, plus récemment les valeurs de la République. Mais notre propos se situe en deçà de ces considérations. Ce que nous voulons dire, c'est que *dans l'usage* du mot "éducation", nous n'entendons quasiment plus la charge morale ou axiologique que ce terme comporte.

¹⁶ L'expression "forme de vie" ne renvoie pas spécifiquement ici à son acception wittgensteinienne. Elle désigne simplement la "forme" que peut prendre une vie individuelle (est-elle consacrée aux arts ? Aux sciences ? À autrui ? Est-elle solitaire ? Sociable ? Cherche-t-elle la gloire ? La tranquillité ? Quelles sont les valeurs qui l'animent ? Quelle est sa trajectoire ? Etc.).

¹⁷ Et il ne s'agit même pas là d'une question de *transposition* didactique (Chevallard, 1985) car la transposition consiste en une "adaptation" de l'œuvre à des fins d'enseignement, du passage d'un "objet de savoir à enseigner" à "un objet de d'enseignement". Or, nous ne parlons là que de ce qui se passe *en amont* de cette transposition : du choix des œuvres, *i.e.* du choix des savoirs à enseigner, non du choix de leur adaptation, *i.e.* du choix des objets d'enseignement.

¹⁸ En ligne à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723> (consulté le 08/12/2023).

arts est de surcroît assez proche¹⁹. Or, comme nous venons de le dire, toutes les œuvres ne se valent pas et il se pourraient bien que l'on aurait bien du mal à qualifier d'éducatives certaines d'entre elles. S'il s'avérait qu'il y a de bonnes raisons de penser que toute œuvre d'art n'est pas *ipso facto* éducative, il y aurait de bonnes raisons de douter du caractère éducatif de certaines pratiques ou expériences appartenant pourtant aux humanités. Dans son article « Les vices de l'art » (Pouivet, 2021), Pouivet développe une argumentation en ce sens. Selon lui, si l'art a toute sa place dans la construction d'un sujet vertueux, ce n'est pas le cas de toutes les œuvres. En suivant sa démonstration, nous pouvons espérer tirer quelques leçons en ce qui concerne les œuvres issues des humanités.

Tout d'abord, comme nous l'avons fait avec les humanités, Pouivet soutient que l'art est bien un « terrain » dans lequel nous pouvons exercer nos vertus, les acquérir, les affiner, les développer :

« L'un de ces contextes dans lesquels des vertus sont acquises est la vie esthétique, lorsque nous appréhendons les propriétés esthétiques des choses naturelles et des artefacts, dont les œuvres d'art. Les mêmes vertus sont à l'œuvre dans les différents contextes. Par exemple, la prudence ou le courage sont à l'œuvre dans la vie pratique ; elles y sont aussi dans notre vie esthétique. Appréhender les propriétés esthétiques des choses naturelles et des artefacts suppose ainsi l'exercice de ces vertus dans l'appréhension des propriétés esthétiques. [...] » (Pouivet, 2021, 58)

Pour Pouivet, les œuvres ont différentes propriétés dont certaines sont dispositionnelles²⁰ ; c'est notamment le cas des propriétés esthétiques. Or, dit Pouivet, ces caractéristiques ne sont accessibles qu'à la condition d'entrer dans une relation appropriée avec les œuvres, *i.e.* de manifester à leur égard une attitude pertinente.

« Rien n'est élégant sans une personne capable de comprendre qu'une chose l'est. La propriété d'élégance est une disposition d'une chose ; cette disposition dépend d'une réponse appropriée ; cette réponse suppose la disposition de comprendre que cette chose est élégante. » (Pouivet, 2021, 57)

¹⁹ La littérature, par exemple, et notamment ses formes explicitement esthétiques comme la poésie ou le théâtre, appartient tant aux humanités qu'aux arts. Voilà d'ailleurs pourquoi, dans ce qui suit, nous ne distinguerons pas "œuvre" et "œuvre d'art".

²⁰ Une propriété dispositionnelle est une caractéristique qui n'apparaît que dans certaines conditions. La fragilité d'un verre, par exemple, n'apparaît que lorsqu'on se rend compte que le verre casse facilement. Les propriétés esthétiques sont de cet ordre.

Outre la possession des compétences sémiotiques (la capacité à reconnaître les signes), la réponse appropriée vis-à-vis d'une œuvre permettant l'accès à ses propriétés esthétiques dépend des vertus de l'agent. Ce sont elles qui le poussent à réagir comme il convient, c'est-à-dire en fonction de ce que ses compétences sémiotiques mettent à jour. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de "comprendre" l'œuvre de l'extérieur, froidement, mais d'éprouver l'émotion moralement correcte face à la signification de l'œuvre (Pouivet, 2008). Ou plutôt, les vertus permettent de comprendre correctement l'œuvre, non pas en tant que compétences de décryptage mais en tant que l'émotion appropriée fait partie de sa compréhension²¹ correcte.

« Le vertueux esthétique répond de façon appropriée aux propriétés esthétiques, il possède donc les compétences requises, mais il y répond en réagissant comme il convient. Ce qui signifie : avec les émotions moralement méritées. Grâce à cette réponse, dont il a la potentialité ou disposition, il est à même non seulement de comprendre mais d'apprécier comme il convient. Dans l'appréhension des propriétés esthétiques se réalisent aussi, par l'exercice des vertus, les perfections propres aux êtres humains, par lesquelles ils se réalisent au mieux selon leur nature [...]. » (Pouivet, 2021, 58-59)

La dernière phrase de la citation est importante relativement à notre sujet car on comprend que le développement de certaines vertus se réalise à travers l'exercice de compréhension d'une œuvre. Si nous transposons cela aux humanités, on peut dire que comprendre une œuvre issue des humanités ne revient pas seulement à comprendre ce qu'elle raconte ; c'est aussi percevoir la valeur des normes éthiques, des dilemmes existentiels, des problèmes universels qu'elle charrie. C'est donc comprendre que cela importe. Pour comprendre une œuvre (d'art ou issue des humanités), il faut parvenir à avoir la réaction appropriée. Cela n'est pas inné et s'apprend avec la pratique, avec l'exercice. La fréquentation et l'étude des œuvres est donc essentielle pour cultiver les vertus idoines. Est-ce à dire que n'importe quelle œuvre permet cela ? Pour Pouivet, la réponse est négative :

²¹ La version de l'éthique des vertus que soutient Pouivet mais avec laquelle nous nous accordons n'envisage pas la réaction émotionnelle comme "un surplus d'âme" face à la compréhension d'une œuvre d'art. Autrement dit, pour une œuvre donnée, il convient certes de la déchiffrer, de comprendre ce qu'elle veut dire cognitivement parlant mais aussi (et en fait en même temps) de développer les réactions morales appropriées. On peut ici faire le parallèle avec la signification des termes éthiques "épais". Comprendre ce que « S est cruel » veut dire, ce n'est pas seulement se représenter S comme quelqu'un commettant certains actes (torturer, violer, tuer en éprouvant un certain plaisir) c'est aussi et en même temps est révolté par S. Si quelqu'un "comprend" ce que fait S, qu'il dit le trouver "cruel" mais qu'il reste émotionnellement neutre face à S, on pourra douter de sa réelle compréhension du terme "cruel".

« Cependant, une œuvre peut aussi solliciter une réponse vicieuse. Au lieu d'exiger de nous un perfectionnement moral, elle en appelle à nos vices. Ceux-ci s'opposent à la perfection de notre nature – ils en sont des corruptions. [...] Les œuvres d'art sollicitent alors ce qui va contre ce qui en nous est le meilleur : la vertu. Nous pouvons être moralement corrompus par l'exercice de certaines compétences intellectuelles mises en œuvre dans une attirance pour l'art. [...] La "culture" indispensable pour apprécier une œuvre malsaine et corruptrice n'est pas différente de celle moralement admirable qui en appelle à nos vertus. Une œuvre d'art moralement corruptrice exige du corrompu une grande subtilité sémiotique dans l'appréhension esthétique. [...] La haute culture intellectuellement la plus exigeante est requise par les œuvres les plus répugnantes. L'immoralité s'accommode aisément de sophistication intellectuelle et de prétention culturelle. C'est toute l'ambiguïté de l'art ; il raffine nos vices. » (Pouivet, 2021, 59)

Pouivet soulève ici un problème lorsque l'application correcte des compétences sémiotiques et des vertus, *i.e.* l'établissement d'une compréhension juste et d'une réaction appropriée à l'œuvre, aboutit à un *vice*. Car, en effet, il est bien possible que le message de l'œuvre soit fondamentalement immoral en glorifiant quelque chose de tel, et qu'en conséquence, la réaction appropriée soit d'éprouver voire d'approuver cette immoralité. Avoir une réaction "appropriée" face à des œuvres de propagande, par exemple, revient à réagir comme ces œuvres nous y invitent : nous *devons*, d'une certaine manière, nous sentir subjugué par l'idéologie promue ; nous *devons* trouver les images belles, l'histoire enthousiasmante ; *il faut* en venir à se dire "Et pourquoi pas finalement ?". Si une telle œuvre nous laisse froids, ou bien elle est particulièrement ratée ou bien nous n'avons rien compris et n'avons donc pas la réaction appropriée.

Mais dans le même temps, nous percevons évidemment qu'il y a là quelque chose de problématique à avoir de telles réactions (nulles ou positives) face à des productions de ce genre. Ce que la morale semble exiger en pareilles circonstances, c'est que nous éprouvions une sorte d'effarement, d'effroi ou de dégoût. Nous devrions éprouver de la honte face à nos réactions "positives" envers des idées, des faits, des valeurs que nous réprouvons. D'où un dilemme face à une œuvre immorale : ou bien nous parvenons à une réaction appropriée mais immorale et cultivons un vice plutôt qu'une vertu ; ou bien nous souhaitons conserver une intégrité morale, ce qui nous empêche de saisir l'œuvre correctement, d'avoir une réaction appropriée à son égard. Or, il semble bien que nous *souhaitions* avoir une *réaction* face à l'œuvre et, même une réaction *appropriée*. Nous ne voulons pas nous tromper dans la compréhension des œuvres. Nous ne voulons pas soutenir que *Le Triomphe de la volonté* de Leni Riefenstahl promeut l'épanouissement personnel et l'égalité entre les hommes

et les femmes car nous savons que cela est faux et qu'il s'agit d'une œuvre glorifiant les valeurs de l'idéologie nazie. Mais nous ne voulons pas non plus nous contenter des seules images, d'un regard froid sur le film car cela ruinerait précisément l'expérience esthétique. Autrement dit, l'éloignement de la réaction appropriée mais immorale non seulement ne garantit pas la production d'une réaction morale mais en plus cela peut conduire à ne rien comprendre à l'œuvre. Pour cette raison, il se trouve des œuvres qui sont bien non-éducatives, soient parce qu'elles invitent à une réaction morale inappropriée, soit parce qu'elles invitent à une réaction appropriée immorale.

Nous pouvons retenir les points suivants de l'apport de Pouivet :

- Il y a bien quelque chose à apprendre des œuvres, donc des humanités. L'attitude appropriée face à ces œuvres comprend certes une part émotionnelle mais également une part cognitive. Apprécier une œuvre s'apprend. L'apprécier correctement encore plus.
- Les œuvres, et donc les humanités sont des occasions de travailler nos vertus. Ce travail passe par l'exercice des vertus dans l'acte même de compréhension des œuvres mais également dans le travail d'évaluation de celles-ci. Cela signifie que travailler avec des œuvres, sur des œuvres, est un moyen de cultiver à la fois nos vertus esthétiques mais également cognitives et morales.
- Toutes les œuvres ne se valent pas ou, ce qui revient un peu au même, tout n'est pas qu'affaire d'interprétation. S'il n'existe certes pas une et une seule manière d'appréhender une œuvre particulière, il n'en existe pas non plus une infinité. Et il se trouve des œuvres dont les compréhensions correctes ne peuvent pas ne pas être immorales. Comme le dit Pouivet lui-même :

« [...] une œuvre peut accoutumer au vice, voire y inviter. En réalité, personne n'en doute. Quel parent accepterait que, en classe de première, "pour le bac", soit étudiée une œuvre pornographique ? À supposer que l'œuvre soit présentée *a contrario* comme une critique de la pornographie, serait-ce convaincant pour retirer les réticences à la présenter à des adolescents ? Les images pornographiques sollicitent une réponse vicieuse, quelle que soit l'intention de leur exposition. » (Pouivet, 2021, 63)

La critique de Pouivet n'appelle pas au rétablissement d'usages aujourd'hui dépassés. Le propos n'est pas de plaider pour le retour d'une censure publique ou de police de la vertu ayant pour fonction d'évaluer les différentes œuvres afin de les certifier ou non "aptés" à être diffusées ou

étudiées dans les écoles. En revanche, cette critique a le mérite de questionner un certain nombre d'évidences, à commencer par celle selon laquelle le caractère éducatif d'une œuvre résiderait dans l'interprétation qu'en ferait le sujet. Pour Pouivet, c'est là une erreur et, d'un point de vue éducatif, il souligne combien est important le travail de réflexion qu'un enseignant doit développer avant de soumettre une œuvre à ses étudiants ou à ses élèves. Il doit être lui-même capable de faire fonctionner correctement les œuvres afin d'en juger de la pertinence éducative. C'est à lui de vérifier que les œuvres étudiées en classe permettent bien un exercice des vertus et non des vices. Cela signifie que, comme pour l'histoire ou les sciences, le maître doit initier les élèves à la découverte, à l'analyse sémiotique et, surtout, à l'appréciation correcte. Il doit affirmer que toutes les interprétations et toutes les réactions ne sont pas appropriées face à une œuvre, comme il le fait d'ailleurs probablement sans gêne lorsque les élèves s'amuse d'une histoire tragique réelle qui leur est présentée²². Bien sûr, il doit aussi montrer qu'il existe plusieurs (niveaux de) lectures d'une œuvre et que plusieurs compréhensions sont acceptables. Mais toutes doivent avoir en commun à la fois un appui sur les dispositions de l'œuvre et sur les vertus.

Conclusion

Si ce que nous avons dit est correct, alors la question de la place des humanités dans l'éducation apparaît comme pertinente au regard de l'enjeu éducatif. Mais cela suppose deux choses. D'abord, comme nous l'avons défendu, que l'on cesse de considérer l'éducation seulement comme un processus visant à "faire apprendre des choses" à autrui. La question de la valeur de ces savoirs ainsi que celle de l'éducation elle-même doit être reposée, sans quoi l'éducation ne saurait être distinguée de l'instruction, de la formation, de l'entraînement voire du dressage. Ensuite, cela suppose d'interroger non plus seulement le type de personne que l'éducation produit mais le type de personne par lequel l'éducation se fait. En l'occurrence, nous pensons notamment aux

²² On peut notamment penser aux rappels à l'ordre qu'un enseignant peut effectuer lorsque, face à une œuvre, des élèves, pour différentes raisons, adoptent un comportement inapproprié. Par exemple, il n'est pas rare qu'un professeur signale plus ou moins brutalement à un ou des élèves que la réaction amusée ou goguenarde à l'égard d'une œuvre exprimant le tragique est inappropriée. Ce genre de rappel à la correction n'est d'ailleurs pas propre aux œuvres : un tel comportement sera tout aussi "recadré" s'il s'exprimait face à des faits, des connaissances qui ne les appellent pas voire qui pourraient en appeler d'autres, opposées (mots d'une langue étrangère à la sonorité "étrange", reproduction humaine, histoire de la Shoah, etc.). Le lien entre émotion/réaction appropriée face à une œuvre et face à une connaissance n'est pas fortuit : elle découle du caractère épistémique de nos émotions (Pouivet, 2008).

enseignants. En tant que personne chargée d'initier (Peters, 1965) les jeunes générations aux différents grands problèmes éthiques et aux différentes grandes réponses qui y ont été apportées, le professeur doit disposer d'une certaine maîtrise de ceux-ci. Mais qui dit maîtrise dit, en la matière, vertu. Car, comme nous l'avons vu pour les œuvres d'art, il n'y a pas de compréhension correcte de quelque chose qui ne se double de la perception de la valeur de cette chose et d'une réaction appropriée. Et c'est justement par la manifestation de cette compréhension au sens plein et entier que le professeur signale aux élèves ce qui vaut. Si donc le professeur n'est pas lui-même vertueux, en ceci qu'il n'est pas convaincu de la valeur de ce qu'il transmet, et donc de la pertinence des humanités dans la construction progressive d'une subjectivité éthique, il ne peut qu'échouer dans sa mission fondamentale. Comme le dit Peters (1965) :

« L'éducation consiste à initier les autres à des activités, à des modes de conduite et de pensée qui disposent de normes internes par rapport auxquelles il est possible d'agir, de penser et de ressentir à des degrés divers de compétence, de pertinence et de goût. Si les professeurs ne sont pas convaincus de cela, ils devraient sans doute changer de métier. Ils peuvent, certes, être un peu hésitants quant à la raison pour laquelle les choses qu'ils doivent enseigner seraient plus précieuses que d'autres. [...] Mais que ces sujets soient précieux, qu'ils possèdent une véritable valeur, aucun enseignant digne de ce nom ne devrait en douter.²³ » (Peters, 1965, 72)

Ainsi, l'incapacité à traiter sérieusement des humanités conduit à une "éducation" lacunaire voire à autre chose qu'à de l'éducation. Car si c'est bien l'éthique qui est en jeu dans l'éducation et que ce sont les humanités qui contribuent le plus à éveiller cette fibre chez les plus jeunes, une éducation sans humanité devient une éducation sans éthique, ce qui est une contradiction dans les termes.

Bibliographie

Aristote (2004). *Éthique à Nicomaque*, tr. fr. par R. Bodéus. Flammarion.

Arendt, H. (1989). La crise de l'éducation. Dans *La crise de la culture*, Gallimard, 223-252.

²³ Notre traduction.

- Beckett, K.-S. (2011). R. S. Peters and the concept of education. *Educational Theory*, n° 61, 239-255. [<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00402.x>]
- Bloom, A. (1980). The study of texts. *Political Theory and political education*, Princeton University Press.
- Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée*. Julliard.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Cotter, R. (2013). Peters' Concept of "Education as Initiation": Communitarian or individualist ?. *Educational Philosophy and Theory*, n° 45:2, 171-181, [[10.1080/00131857.2012.752983](https://doi.org/10.1080/00131857.2012.752983)].
- Egea-Kuehne, D. (1997). Note de synthèse – Philosophie de l'éducation dans le monde angophone. *Revue française de pédagogie*, n°121, 141-155. [<https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1150>].
- Foot, P. (2014). *Le Bien naturel*. Labor et Fides.
- Forquin, J. (1989). Note de synthèse – La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientation et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, n°89, 71-92.
- García Larráin, F. (2012). La búsqueda de la verdad como quehacer universitario en Allan Bloom y Alasdair MacIntyre. *Revista de Filosofía UCSC*, vol. 11, n° 3, 81-88.
- Gomez-Muller, A. (1999). *Éthique, coexistence et sens*. Desclée de Brouwer.
- Goodman, N. (2006), *Manière de faire des mondes*, Folio
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Folio Gallimard.
- Jonathan, R. (1993). Education, Philosophy of Education and the Fragmentation of Value. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 27, 171-178. [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00653.x>]
- Laërce, D. (1999). *Vies et doctrines des philosophes illustres*, tr. fr. par J.-F. Balaudé, J. Brunschwig, T. Dorandi, M.-O. Goulet-Cazé, R. Goulet & M. Narcy. Le livre de poche
- Le Du, M. (2009). Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif. *Éducation & Didactique*, vol. 3, n°1. [<http://journals.openedition.org/educationdidactique/426>]
- Legendre, P. (2004). *Ce que l'Occident ne voit pas de l'Occident*. Fayard.

- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide*. Gallimard.
- McBride, L.-A. (2006). Collectivistic Individualism: Dewey and MacIntyre. *Contemporary Pragmatism*, vol. 3, n°1, 69-83.
- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu*. PUF.
- Mendus, S. (1992). All the King's Horses and All the King's Men: justifying higher education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 26, 173-182. [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1992.tb00279.x>]
- Muir, J.-R. (1996). The Strange Case of Mr Bloom. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 30, 197-214. [<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1996.tb00391.x>]
- Peters, R.-S. (1965). Education as initiation. Dans R. Archambault (dir.), *Philosophical analysis and education*. Routledge, 59-75.
- Peters, R.-S. (1966). *Ethics and education*. Alden & Mowbray Ltd.
- Pinckaers, S. (1960). La vertu est tout autre chose qu'une habitude. *Nouvelle revue théologique*, vol. 82, n°4, 387- 403.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation & didactique*, 2, 123-139. [<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>]
- Pouivet, R. (2020). *L'éthique intellectuelle. Une épistémologie des vertus*. Vrin.
- Pouivet, R. (2021). Les vices de l'art. *Le Télémaque*, n° 60, 51-64.
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. Klincksieck.
- Thomasset, A. (2019). L'éducation morale comme apprentissage des vertus : Nécessité et insuffisance. *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° hors-série, 129-146. [<https://doi.org/10.3917/retm.305.0129>]
- Zagzebski, L. (2005). Les vertus épistémiques. Dans J. Dutant & P. Engel (dir.), *Philosophie de la connaissance : Croyance, connaissance, justification*. Vrin, 395-419.