Les enfants sentinelles[1]

J.-D. Nordmann

Enfants à haut potentiel intellectuel, enfants doués, surdoués, précoces, zèbres. Tous ces noms disent quelque vérité à propos des enfants dont nous avons à parler ici. J'en userai donc librement, ne récusant que la désignation, presque comique tant elle est scandaleuse, de «personnes encombrées de surefficience mentale». Je ne plaisante pas. Cela existe![2]

Le docteur Revol propose un nom nouveau: «Les enfants sentinelles». Je lui emprunterai souvent cette appellation, sans aucune intention de la lui rendre. En lisant pour la première fois ce mot de «sentinelle», je pensais à ce que pourrait éprouver un enfant ainsi nouvellement baptisé. Il me semblait entendre Chaïm Potok:

> *J'aimais le son des mots. C'était toujours fascinant d'entendre des mots nouveaux. Ils remplaçaient les amis que je n'avais pas.*

Elie Wiesel écrit que les mots peuvent être les meilleurs amis de l'écrivain, mais aussi des défis accablants lorsqu'ils refusent de se soumettre ou du moins de se laisser apprivoiser. Au fond, les mots sont comme l'enfant sentinelle qu'ils voudraient bien héberger: il ne se laissent pas apprivoiser.

Ma réflexion se tiendra à cette intuition que l'apprivoisement ou la soumission attentent à la personne, quelle qu'elle soit. Je vous dirai que la personne échappe, qu'elle est irréductible et que cette irréductibilité-même la constitue comme sujet libre et responsable. J'aurai donc à m'opposer à la réduction de l'être à son faire ou à son avoir, réduction devenue quasi consubstantielle à l'école. A la réduction donc de la sentinelle à un QI, à la précocité et même à l'efficience.

A l'école, on se préoccupe assez peu de l'être. On se concentre plutôt sur les capacités de production de l'élève et sa faculté future d'agir favorablement dans le corps social. Pour cela, on le mesure, on l'évalue, on le note, on le sélectionne. On ne s'avise que de cette dimension quantitative de son existence. Fascination du façonnage. Intégrisme de l'intégration. Je vois en ces orientations une explication de la souffrance des enfants HP.

Je procéderai en deux temps:

1. Je soutiendrai d'abord l'idée qu'il n'existe pas, à proprement parler, de «problème» de l'enfant HP. Ou plutôt, que le problème réside dans le fait qu'on en fasse un problème. Et si on en fait un problème, c'est peut-être que notre temps ne sait que faire...de l'intelligence.

2. Ensuite, je vous partagerai une conviction pour moi fondatrice, liée à ce que je vous disais à l'instant de la confusion entre l'être et le faire. L'école est toujours pensée selon l'individu et non selon la personne. Dire de l'école qu'elle s'égare dans la confusion constante entre individu et personne me paraît constituer une proposition susceptible d'éclairer un peu la question qui nous rassemble ce soir.

---

[1] Ce texte est écrit à partir d'une conférence prononcée le 8 mai 2012 au CHUV de Lausanne. Cette conférence introduisait les propos du Dr Olivier Revol, pédopsychiatre.

[2] http://gappesm.net/

1) Un «problème» HP?

Comment s'avise-t-on généralement de la surdouance d'un enfant? Les premiers signes sont essentiellement positifs:
Voici un enfant particulièrement vif. Très jeune, il se distingue par une intense curiosité.
Il interroge à tout propos. Il acquiert rapidement un langage précis, usant de mots choisis, bien éloignés du borborygme onomatopéïque par lequel s'expriment généralement ses contemporains. Son imagination paraît sans limites. Il mémorise quantité d'informations. Dès l'école primaire, ses intuitions deviennent fulgurantes. Mieux! Il aime comprendre.
Et puis, cet enfant «sent», au sens où il manifeste une capacité étonnante à vibrer à ce qui fait la réalité de l'autre.
Plus il avance, plus se manifeste son avidité de sens. Très jeune, le voici métaphysicien, par la soif de saisir le sens des êtres et des choses, de constituer des liens entre ses différentes connaissances mais aussi par l'inquiétude qu'engendre en lui l'idée de la mort.

On pourrait ainsi développer une liste de qualités au terme de laquelle surgit une question...stimulante: Pourquoi toutes ces qualités deviennent-elles un PROBLEME à l'école? Le sens de l'école ne tient-il pas à sa...neuronophilie? La salle de classe ne devrait-elle pas constituer un bouillon de culture de neurones portés à ébullition? Pourquoi l'intelligence, dans sa forme la plus vive, paraît-elle échapper à la compétence du pédagogue, au point d'avoir à mobiliser la sagacité du psychologue ou du psychiatre?

L'enfant serait-il atteint d'intelligence, comme on le serait d'une maladie orpheline? Une intelligence qui aurait à faire l'objet d'un diagnostic? Comment imaginer qu'on puisse en être «encombré»?

Le langage enfantin et adolescent confond le «trop» et le «très»: le chocolat «trop» bon, le prof «trop» cool. Il est vrai qu'il peut être aussi «trop nul». Le «trop» signale précisément le dépassement des normes de l'habituel mais c'est ici l'habituel qui est indigent. Je récuse donc qu'on puisse être trop intelligent, trop bon, trop juste. Le bien ne connaît pas d'excès. Il peut simplement se tromper d'objet. L'intelligence non plus, qui n'est jamais excessive mais peut simplement être détournée ou empêchée.

On parle souvent des difficultés qu'éprouvent les HP à l'école. Sont-ils vraiment les seuls? Dans la plupart des pays occidentaux, on admet que l'école ne va pas bien. On la réforme tous azimut. Ce malaise généralisé doit nous avertir: les enfants HP ne vont sans doute pas plus mal que les autres. Simplement, ils le disent plus haut...et avec plus de précision. Et ils le crient, en bonnes sentinelles.

Cela en appelle à notre sollicitude thérapeutique. Mais c'est probablement l'école qu'il convient de soigner.

Cette question, je voudrais l'étayer selon quatre approches intimement liées.

a. Divorce d'avec l'intelligence

Depuis une cinquantaine d'années, il me semble discerner, entre l'intelligence et l'école un de ces éloignements lents et sournois qui finissent généralement par un divorce. D'une intelligence du sens, en quête des profondeurs ultimes de la pensée, d'une intelligence enracinée et s'avisant, selon la formule de Fulbert de Chartres (Xème siècle) reprise par Pascal et Newton, que nous sommes des «*nains juchés sur les épaules de géants*», d'une intelligence du sens, disais-je, nous sommes passés à une intelligence technique. Oserai-je le néologisme de «technoligence»? Non que cette dernière ne soit pas une intelligence! Mais la technique, en tant que telle, n'interroge pas le sens. Son efficacité même requiert ce silence. Pour elle, il n'y a pas d'autre sens que l'utile.

Comment apercevoir ce déplacement?

- On s'avisera tout d'abord de la marginalisation de l'étude des langues anciennes. Luxe superflu, disent les comptables. Privilège de classe, assènent les idéologues. Apprendre le latin et le grec - et j'ai toujours regretté qu'on y ajoutât pas l'hébreu - ne servirait à rien. Les langues anciennes n'auraient pour elles rien qui méritât un budget, lequel ne se justifierait que pour des disciplines rentables et utiles. Or la culture n'est pas rentable. Elle m'apparaît suspecte lorsqu'elle devient utile. C'est là toute sa noblesse.

- Outre le verdict infâmant d'inutilité, cette mise à l'écart est motivée par l'importance croissante que l'on accorde aux langues vivantes, importance indéniable par ailleurs, mais comprise elle aussi dans une perspective utilitariste où l'on passe de la langue comme source et expression du sens et de la pensée - et terreau de culture - à la langue comme simple outil de communication.

- Cette réduction au plus petit dénominateur culturel affecte aussi l'enseignement de la langue maternelle. Le temps qu'on y consacre ne cesse de se réduire, au risque de sacrifier la profondeur à l'utile. L'analyse logique, par exemple, mais aussi la confrontation aux grandes oeuvres, font place à une prétendue capacité d'expression sans que l'on se souvienne que toute expression est l'expression de quelque chose[3] et que la chose exprimée doit préalablement avoir été élaborée par une intelligence, enrichie par une mémoire et formulée, intérieurement d'abord, par un langage.[4]

  Il y a entre l'affûtement du langage et la floraison de l'intelligence comme une mise en abyme. Cette croissance requiert beaucoup de temps, de patience, de précision. Pas mal de travail aussi, qui ne saurait être précipité dans une succession de fiches dont on n'aurait qu'à remplir quelques trous.

  On dit de la langue qu'elle est maternelle. Il y a dans cette maternité beaucoup plus qu'une indication temporelle où la langue serait maternelle parce que première. La langue est maternelle parce qu'elle est une «mise au monde», parce qu'elle est nourricière, parce qu'elle est protectrice. La réduire à l'utile, la confiner à l'informationnel constitue dès lors un péché originel qui nous chasse de ce jardin d'Eden que pourrait être l'école. L'enfant intelligent est chassé de cet Eden...il lui reste les yeux pour pleurer et une feuille de vigne pour se moucher.

- On pourrait se réjouir de ce que les sciences et les mathématiques tirent bénéfice d'une certaine désaffection des lettres. Je crains que cela ne soit qu'une illusion. Certes, nos enfants étudient davantage que par le passé les mathématiques et les sciences. Ils savent davantage d'informatique. Il n'en demeure pas moins que toutes ces sciences sont elles aussi atteintes, dès qu'elles pénètrent au sein de l'école, par cette forme d'inintelligence qui les confine au savoir-faire.

  Les sciences dominent le monde. Raison de plus d'offrir à l'élève non seulement de quoi en user mais aussi de les penser. Non seulement en acquérir la maîtrise mais en forger le sens. Je ne sache pas que nombreux soient les maîtres à s'en aviser. Il est vrai qu'il n'en ont pas le temps. La «technoligence» - qui est aussi une négligence - hait le temps d'une haine parfaite. Elle ne sait ni ne veut se l'allier. Elle n'entend que le réduire. Jan Marejko a puissamment analysé le phénomène dans un essai où il décrit les hommes soumis à la dictature de la technique. Des hommes qu'il désigne comme «Esclaves du sablier».[5]

---

[3] Husserl écrivait que «toute conscience est conscience de quelque chose.»

[4] Etonnant paradoxe: d'un côté, on ne cesse de valoriser «l'expression». De l'autre, on voit toujours davantage d'élèves arrivant en 6ème sans avoir jamais écrit un «vrai» texte de leur cru.

[5] Jan Marejko, *Les esclaves du sablier. Hystérie et technocratie*. L'Âge d'Homme, 1991.

- Pas de temps donc pour les langues anciennes. Pas assez de temps pour la langue maternelle. Pas de temps pour une forme de philosophie des sciences. Le glissement de l'intelligence vers le savoir technique conduit vers une école de la performance, confondue avec la rapidité d'exécution**.** C'est que le savoir technique promet l'immédiateté entre la cause et l'effet. Nous pressons chaque jour sur des centaines de boutons qui déclenchent sans délai l'effet escompté. Nous nous habituons ainsi que le monde soit à nos ordres et qu'il nous réponde sans coup férir. Nos consciences perdent la conscience du temps qui résiste.

  L'intelligence des profondeurs exige une tout autre ascèse. Elle requiert non l'immédiateté de la réponse mais le travail lent et précis de la quête. Je crains qu'à l'école, on n'ait plus le temps pour ce travail en profondeur. On y craint de se confronter au temps et au sens. Elle s'investit furieusement dans le monde de l'espace, dans le monde de la quantité, qui est le royaume du chiffre et de l'avoir. Certes, elle est devenue plus utile. Mais l'utile se paye ici au prix du subtil.

- L'intelligence de l'enfant intelligent ne saurait s'y retrouver à satisfaction. Pire, l'intelligence technique, dont il acquiert rapidement la maîtrise, peut exercer sur lui cette forme de fascination qui en constitue l'un des ressorts. Fascination, charme. Maléfice, ajoute le dictionnaire. Et la fascination peut devenir telle que l'enfant HP en est diverti de cet essentiel dont son intelligence a pourtant besoin. Ou alors, il s'en avise et se désespère d'être seul à s'en aviser. Souvent, il s'ennuie, «*mesurant par des rêves et des bâillements l'étonnante longueur de l'heure».*[6] L'ennui de l'enfant sentinelle est un ennui qui a raison.

Divorce de l'école et de l'intelligence. Voilà exactement ce que vit l'enfant HP: l'intelligence devient pour lui une activité extra-scolaire. Au risque de n'être plus, dans sa vie, qu'une simple option.

b. La normose

La deuxième approche rejoint la première, Elle tient à cette maladie que Jean-Yves Leloup diagnostique sous le vocable de «Normose». La maladie de la norme. L'obsession du contrôle et de la maîtrise.

Les symptômes s'en laissent aisément déchiffrer: pensez au débat virulent qui agita le landerneau vaudois à propos des lois léonines relatives à l'école. De quoi a-t-on parlé tout au long de l'année dernière? De notes, d'organisation, de sélection, du nombre des «voies» secondaires à prévoir, des examens. Rien qui eût été en mesure d'élever la raison pédagogique aux portes du sublime.

On a réchauffé pour l'occasion le vieux débat entre «l'élève au centre» et «la connaissance au centre». Des querelles de géomètres et d'arpenteurs. Ou, pour le dire en termes pascaliens, esprit de géométrie, non de finesse.

Cette normose, les maîtres la vivent au quotidien, eux qui passent toujours plus de temps - ils en perdent l'enthousiasme de leur vocation - à remplir des formulaires, à payer le tribu à quelque «Pisa connection», chargée de comparer les performances des petits Appenzellois Rhodes intérieures à celles des Lolos Noirs du Nord Vietnam. Toutes leurs décisions, toutes leurs actions, les maitres doivent les justifier, à fin de statistiques et de sécurité. C'est comme s'ils devaient s'excuser d'instruire.

La norme et la loi sont les chromosomes de la technoligence. Il faut que rien n'échappe. Tout doit être sous contrôle. Risque zéro!

---

[6] Paul Valery, *Variété I,* Folio essais, 1924, p.102. L'auteur exprime ici la joie ressentie à la lecture de «Eureka» d'Allan Edgar Poe. Il ajoute: «*Ce qui excite le plus l'appétit de l'intelligence, on le plaçait alors parmi les arcanes....Serait-ce, toutefois, perdre le temps des études que de faire soupçonner à des jeunes têtes les origines, la haute destination et la vertu vivante de ces calculs et de ces propositions très arides, qu'on leur inflige sans aucun ordre, et même avec une incohérence assez remarquable?»*

Ce n'est pas dans ce carcan que les enfants HP trouveront l'oxygène qui les fera vivre. J'ai dit qu'il fallait aux enfants davantage d'intelligence. Il leur faut aussi davantage de liberté.

c. L'égalité des chances

Le troisième élément du diagnostic met en cause un véritable tabou, la fameuse «égalité des chances». Le concept n'est pas de toute jeunesse puisque - on l'ignore souvent - il remonte au Maréchal Pétain, dans son fameux Message au peuple français d'octobre 1940: chaque Français devait avoir la «chance», quels que fussent ses talents naturels, de prouver son attachement à la nation en s'engageant à son service.

Transféré au sein de l'école, le principe revêtit une autre signification, non sans quelque noblesse. Il s'agissait de refuser qu'un enfant fût arrêté dans sa formation par des discriminations liées au milieu social, à la fortune, au sexe, à la race, à la religion, etc. Le concept était essentiellement négatif: on formulait ce qu'il convenait de ne plus tolérer.

Là aussi, plusieurs glissements se sont opérés. D'un refus des discriminations d'origine, on est passé à la conviction que tous les élèves partageraient la même réussite. L'égalité des chances s'est donc mise à requérir l'homogénéisation des parcours, des méthodes et des évaluations, selon la pseudo-justice d'une commutativité arithmétique.

Comment, dès lors, ne pas placer l'école sous la houlette tatillonne du seul Etat, qui, notamment dans les pays latins, revendique son monopole sur le système éducatif, ce monopole que Burdeau qualifiait «*d'enregimentement de la pensée*»?

L'égalité des chances est devenue une habitude de l'esprit. «*Or* - écrivait Heidegger - *l'habituel possède en propre cet effrayant pouvoir de nous déshabituer d'habiter l'essentiel.*» Lorsque par habitude, nous répétons comme un mantra: «Egalité des chances, égalités des chances», en sa version pétainiène ou en sa livrée hollandine, nous déshabitons l'essentiel. Car cette habitude de penser l'égalité comme synonyme de la justice finit par nous conduire à la détestation de la différence... et donc au rejet de l'autre en tant qu'autre. Nous verrons tout à l'heure que c'est justement l'altérité qui fait la personne. Il n'y a pas d'enfant comme un autre et s'il est «comme l'autre», c'est en ceci qu'il en diffère.

Nous sommes devenus ces «possédés de l'Homogène» que raillait Philippe Muray.[7]

C'est ainsi que, sur les écoles de notre pays, coule aussi, comme pour l'en oindre, l'huile de l'Homogène. Nous avons voté l'harmonie mais, le mot évoquant trop évidemment la fanfare villageoise, nous avons hellénisé le concept en «Concordat Harmos».

Rien que de très innocent car les quelques mesures harmoniques du plan Harmos effleurent leur sujet comme le ferait des rides de la sénescence un baume cosmétique. Mais il y a un esprit, une de ces habitudes de l'esprit qui déshabitue d'aller à l'essentiel, cet esprit qui voit dans l'Homogène le salut de l'intelligence. On y évoque «l'harmonisation de la scolarité obligatoire»,[8] on y définit «de façon unitaire» l'âge de début de scolarité, on fixe des «standards» nationaux de formation à caractère contraignant. L'homo homogenus hait la différence. L'école, il la veut reproductrice du «même» et oscillant synchrone. C'est Marejko qui note avec pertinence que, pour l'esclave du sablier, le temps lui même devient un homogène, le temps de Chronos, «*éternelle répétition du même..un temps dans lequel rien de neuf ne peut surgir.*»

---

[7] «*Depuis 1991, les acteurs de la Transparence, les possédés de l'Homogène, les croisés de l'abolition de toutes les différences et les enragés des procès rétroactifs se sont déployés avec une frénésie dont plus personne ne songe à contester le bien fondé.*» Philippe Muray, *l'Empire du Bien*, Les Belles Lettres, 2010, p.10. Plus loin, Muray qualifie ces possédés de l'Homogène de «*malfaiteurs radieux du code pénal*».

[8] Notons au passage une autre «habitude» qui nous détourne de l'essentiel: celle de parler d'école obligatoire. En termes de droits humains - et c'est le cas dans la plupart des cantons suisses et des pays étrangers - ce n'est pas l'école qui est obligatoire, mais bien l'instruction!

Pour l'enfant HP, rien de bon à attendre de ce lissage. Sa spécificité est d'être inapte à l'homogène. L'école de l'égalité des chances est pour lui un véritable laminoir. Mais il est une sentinelle: le danger dont il nous avertit menace tous les enfants.

d. L'avènement du coeur

Réduction de l'intelligence au technique, normose, égalitarisme. Autant de pièges dans lesquels nos enfants HP se prennent régulièrement les pieds.

Je vois un autre piège que j'appelle, pour faire simple, l'avènement du coeur. Le coeur pris dans son acception «populaire» de siège des émotions et du sentiment. Jean Romain a parlé de «dérive émotionnelle» [9].

En simplifiant, on pourrait discerner la séquence suivante. Primo, on évacue l'intelligence des profondeurs. Secundo: on se retrouve avec la seule intelligence technique et l'on s'avise assez rapidement qu'on est en train de mourir de soif. Tertio: pour ne pas mourir, on humecte le tout avec les élans du coeur.

Il n'est aucunement dans mon intention de contester l'importance de l'émotion dans la vie de l'homme et celle de nos enfants. Mais voici un paradoxe étonnant: D'un côté, la sécheresse souvent obtuse des normes, des sélections, de la maîtrise administrative; de l'autre, le ruissellement du sentiment et la tyrannie des émotions, tyrannie dont un des effets marquants est la crainte devant l'exigence.

Le substantif «école» vient du latin scuola, terme issu du grec «scholè» signifiant - eh oui! - le loisir. Voilà une étymologie grecque dont nos élèves mémorisent vite le sens...et empruntent lestement à contre-sens!

Car il ne s'agit pas ici de ce loisir oisif du jeu, de la détente, du spa, de ce grand parc d'attraction en fête perpétuelle, stigmatisé par Muray qui parlait de «*Disneylandisation du monde*».

La scholè signifiait le lieu où l'on avait tout «loisir» de s'affranchir des activités productives et quotidiennes, réputées fastidieuses et subalternes. Notez bien cela: le loisir de la scholè libérait l'élève des soucis du quotidien, nous dirions aujourd'hui des préoccupations de carrière, des avidités pécunaires et même...des tropismes de l'intégration sociale. Or c'est précisément de ces soucis-là qu'on entend aujourd'hui déduire les finalités de l'école, dont on pense qu'elle ne vaut qu'en ce qu'elle prépare l'élève à la vie professionnelle et à son intégration sociale. Bref! L'envers du bon sens![10]

La «scholè» est au contraire le lieu où l'élève a le «loisir» de rencontrer le monde à travers des actes de connaissance et de se mieux connaître lui-même comme connaissant. Et cela ne va pas sans exigence et ascèse.[11]

L'exigence récuse la peur de voir surgir derrière chaque injonction le spectre du traumatisme.

---

[9] Jean Romain, *La dérive émotionnelle. Essai sur une époque en désarroi,* l'Âge d'Homme, 1998.

[10] Dans mon livre «L'Enfant surdoué», j'ai plaidé en faveur d'une certaine «sanctuarisation» de l'école, qui constitue une forme de noviciat pour l'intelligence. Le silence, la réflexion, l'intériorité me paraissent devoir l'emporter sur une forme «d'ouverture au monde». Bien sûr, le monde «entre» à l'école, mais il y entre par les actes de connaissance.

[11] Dans les limites de cet exposé, je me contente d'évoquer les exigences intellectuelles dont il faut s'aviser à l'école. Il y aurait tout un chapitre à développer sur la question des exigences éducatives en général. On sait que l'enfant HP peut être, plus rapidement qu'un autre, désorienté de ne pas trouver de référence solide chez les adultes qui l'accompagnent.

L'exigence récuse cette forme d'hyper-protection - une pseudo-protection plutôt - qui fragilise l'élève à force de vouloir lui éviter toute forme de véritable confrontation au réel, cette confrontation pourtant intrinsèque à l'acte de connaître.

L'exigence récuse cette école où l'on divertit plus que l'on instruit. Il y a dans l'acte d'apprendre comme une «gravité» qui ne s'accommode guère du besoin permanent de se «marrer». D'ailleurs, se «marrer» signifie originellement s'ennuyer. Nos enfants HP en ont marre de cette école où l'on se marre.

On voit immédiatement le piège: lorsque l'enfant HP est malmené par le «système», on risque de troquer l'exigence de connaissance contre une «ambiance» ludique à l'école. Plutôt que d'offrir à l'enfant le loisir d'apprendre, on lui propose l'école du loisir. On veut simplement qu'il soit «bien», qu'il ait du plaisir. Or le plaisir qu'il revendique - avant qu'on ne l'en décourage - n'est pas ce plaisir d'état mais le plaisir d'acte, la joie plutôt, que lui offre la rude ascèse de la connaissance.

La «dérive émotionnelle» conduit à une éducation de la protection, de la sécurité, de l'hygiénisme. Difficile de faire la part de la cause et de l'effet. Nos enfants HP sont-ils si souvent surprotégés précisément en raison du fait que, par ailleurs, on les malmène? Sont-ils malmenés parce qu'une éducation trop émotionnelle n'a su les munir des anticorps qui leur permettraient d'affronter le monde et d'y assumer leur altérité? Les deux mouvements se génèrent probablement l'un l'autre.

Je voudrais y insister. Si l'on doit déplorer que l'école écrase l'enfant sous les fourches caudines de l' «homogénose», nous devons retenir la formule du Dr Revol, qui nous rappelle que «*si ces enfants ne sont pas des enfants comme les autres, comme les autres, ils sont des enfants*». Cela signifie qu'ils doivent être éduqués; que leur vie doit se dérouler dans un espace et un temps structurés, une structure qui n'est pas normose mais exigence au service la personne dans sa singularité. Cette éducation - une «duction» vers l'en-dehors - signifie aussi qu'ils ont à acquérir l'énergie suffisante pour s'arracher à la gravité de leur nombril.

L' intelligence est moins un bien dont on jouit qu'une terre que l'on cultive.

En conclusion de cette première partie, je revendique donc, pour les enfants HP:

- contre la technoligence réductrice, un accès à l'intelligence du sens
- contre la normose, la liberté
- contre l'égalité, la reconnaissance de l'altérité
- contre la dictature du sentiment, l'exigence.

Tout cela repose évidemment sur une anthropologie, dont je vous propose maintenant d'esquisser brièvement les traits.

2) Individu et personne[12]

Qui est donc cet être humain que je dois conduire à la connaissance?

Lorsque j'étais enfant, l'image de l'homme ne faisait pas problème. Nous admettions que l'homme fût doté d'un corps auquel nous reconnaissions, non sans nous en amuser, quelque ressemblance simiesque. Nous ne doutions pas davantage que ce corps fût habité d'une âme, directement

[12] Cette deuxième partie sera largement développée dans un essai à paraître dans le courant 2012. Il devrait s'intituler: «Du sixième au septième jour, dialogues en fugue». Je montrerai comment cette perspective d'un septième jour, caractérisé par un retrait de la puissance créatrice, fonde la transcendance de la personne et la possibilité d'une relation authentique avec un autre, saisi dans son altérité irréductible. Je proposerai également de tirer de cette intuition quelques conséquences sur la manière d'envisager, dans une perspective personnaliste, des question aussi diverses que la démocratie, l'école, la musique, la culture, l'idée de nation, la confrontation à la mort,etc. Le livre sera construit non sur le schéma classique de la dissertation mais en suivant le plan d'une fugue de Jean Sebastien Bach.

insufflée par Dieu et d'essence immortelle. Nous avions donc procédé au baptême de l'anthropologie grecque, laquelle avait, bien avant les chrétiens, entériné ce dualisme de l'âme et du corps.

Ce modèle n'a pas à être rejeté à priori. Il me paraît néanmoins nécessaire de le reformuler.

Je m'appuierai pour cela sur une intuition de Martin Buber, formulée dans son célèbre essai sur le «Je et Tu».[13]

«*Chacun vit à l'intérieur d'un moi double*»

Cette dualité n'est pas celle de l'âme et du corps, mais celle de l'individu et de la personne.

«*Nul homme n'est pleinement un individu. Nul homme n'est pleinement une personne*», ajoute-t-il.

Et il complète sa pensée en nous indiquant un chemin de croissance propre à fournir à la pédagogie un fondement solide.

«*Il y a des hommes chez qui la personne est tellement prépondérante qu'on peut les appeler des personnes, et d'autres chez qui l'individu est tellement prépondérant qu'on peut les appeler des individus.*»

Il me semble dès lors possible de définir le chemin de l'éducation comme celui qui mène de l'individu à la personne. Comment penser ces deux dimensions de l'être humain?

a. le chimpanzé supérieur

Les sciences nous ont familiarisés avec la notion d'évolution. Même le récit biblique de la création peut être lu dans cette perspective évolutionniste, n'en déplaise à ceux qui se disent créationnistes. En effet, le sixième jour de la création, et il s'agit bien sûr d'un jour symbolique, hors toute chronologie, apparaissent conjointement les grands mammifères et ce mammifère particulier qu'est l'homme.

Ce sixième jour valide donc notre intuition d'appartenir au même ordre naturel que les animaux, d'être apparus comme eux, au terme d'une lente, longue et puissante cosmogenèse. Certains s'en désespèrent, même si c'est avec parfois avec humour, comme le grand théologien russe Paul Evdokimov qui écrit: «*Ceux qui affirment que l'homme descend du singe en descendent effectivement.*»

Les commentateurs juifs, aussi avec humour, envisagent au contraire ce cousinage avec optimisme: la collocation du sixième jour a pour elle le mérite de nous inviter, nous les hommes, à faire preuve d'humilité. Non! Il n'y a pas un jour spécifique pour marquer l'apparition de l'homme. Nous partageons le berceau du Bonobo et la date d'anniversaire des chimpanzés. Comme eux, nous sommes immergés dans la nature, laquelle se trouve placée sous l'autorité d'une loi aussi admirable qu'implacable.

Admirable! Einstein le relevait en affirmant que le plus incompréhensible dans le monde tenait à ce qu'il fût compréhensible.

Implacable aussi, car le monde du sixième jour est celui des déterminismes, des lois, de la puissance de ces espaces infinis qui angoissaient Pascal. Mère Nature est une totalité englobante. Elle nous fascine et nous angoisse...

b. L'individu

[13] Martin Buber, *Je et Tu*, Aubier 1969.

Nous pouvons faire entrer dans notre conscience le Tout de la nature. Toute la matière...et l'anti-matière, toute l'energie connue et aussi l'énergie dite sombre ou noire. Tout le vivant de l'univers...et de tous les univers, si l'on adhère à la théorie du multivers. Et puis toutes les lois physiques, celles qui gouvernent les immensités sidérales et celles de la mécanique quantique. Bref le tout du Tout.

Notre conscience est à présent habitée par une totalité à l'intérieur de laquelle elle souhaite distinguer les êtres concrets entre eux. Pour les vivants, je propose de nommer «individu» chaque être ainsi discerné.

L'individu est cette part de nature privée, pliable et portative que chaque vivant détient légitimement et nécessairement pour être ce qu'il est.

Chacun d'entre nous a besoin d'une petite part de matière, d'énergie, d'espace et de temps dont il ne peut se défaire sous peine de mourir de soif au «désêtre». L'individu serait alors «tel» être vivant en tant qu'il est immergé dans la nature.

SI les individus se distinguent les uns des autres, ils n'en demeurent pas moins profondément interdépendants. A ce niveau individuel, l'homme est un animal social, même s'il l'est moins que l'abeille ou la fourmi.

Ces individus communiquent entre eux: ils vivent en meute, en tribu...ou en classe, c'est pareil. L'individu est une composante de ce «moi double» que nous évoquions tantôt en citant Buber.

c. La personne

Qu'est-ce qu'alors que la personne, cette seconde composante du moi selon Buber. Vladimir Lossky écrit que la personne est «*l'irréductibilité d'un être à sa nature*». Lévinas la caractérise par son caractère «non-substituable». La personne est ce qui en l'être échappe. Elle est un mystère qui ne se laisse jamais saisir.

Et parce que la personne est un insaisissable, un irréductible, un non-substituable, elle est aussi irréductible à l'autre. Par essence, elle diffère.

L'individu se caractérisait par ce que Lévinas, entre autres, appelait le «Même». La personne se saurait se dissoudre dans le Même. Elle est autre. En termes politiques, nous pourrions dire que la personne, contrairement à l'individu, est irréductible au «collectif».

Et nous sommes tous - et nos enfants aussi - à la fois des individus, immergés dans le Même, dans le grand «tout» de la nature, et des personnes irréductibles à cette totalité. Plus précisément: des individus en chemin de personnalisation. Et selon notre degré d'avancement sur ce chemin, nous sommes plus ou moins des individus ou plus ou moins des personnes, selon la proposition de Buber.

Cela ouvre sur une question fondamentale pour le pédagogue: son art s'exerce-t-il sur le seul individu? Cet individu, n'a-t-il pas mission de le conduire vers la personne? L'école, faut-il la penser à partir de l'individu? Faut-il la penser à partir de la personne?

d. Le sujet «JE»

Le récit de la création nous livre ici - de manière chiffrée, codée - des indications essentielles. Après le sixième jour de la création apparaît un mystérieux septième jour dont l'accès semble réservé seulement à l'homme et qui possède une caractéristique tout-à-fait étonnante: Dieu se met - littéralement - au chômage. Il se retire de la scène.

Le retrait de la puissance créatrice symbolise qu'il appartient à l'homme d'être «à peine moindre qu'un dieu» comme le chante le psalmiste. Il n'est plus l'être soumis à l'implacable. Il devient le maître de la nature, de sa propre nature. Cela porte un nom: la liberté. Et qu'est-ce que la liberté sinon la faculté d'être une source. L'homme source de ses pensées, de ses actions et même de ses amours. De ses pensées, de ses actions et de ses amours, la personne peut répondre. La liberté du septième jour est la responsabilité. Capacité de l'acte de parole. Capacité du sens.

La personne devient un sujet, un «Je» là où l'individu dit encore «moi». Un sujet qui entre en relation avec l'autre, reconnu dans son altérité, dans sa différence. Reconnu aussi dans sa solitude qui, selon l'expression si riche de sens, force le respect, c'est-à-dire la distance. Lévinas va plus loin encore: l'autre- écrit-il- surgit devant moi comme un visage. Sa seule présence constitue une préséance.

e. Le jour du sens

Un mot encore sur ce septième jour symbolique, où se révèle la pleine mesure de l'homme. Abraham Heschel le nomme «*un palais dans le temps*». Les six premiers jours forment le royaume de la quantité et du nombre. Royaume de l'espace, note Heschel. Le septième jour, il s'agit de «*regarder le temps dans les yeux*»**.** Le temps et donc le sens. L'intelligence technique suffit au sixième jour: elle est belle. Elle est bonne. Il n'est pas sans noblesse d'en développer les performances. Mais la personne est ailleurs. Elle échappe. Elle est irréductible à ce sixième jour en lequel elle s'enracine. Il lui faut l'intelligence du sens, la liberté, la reconnaissance de son altérité et ce courage d'affronter le temps.

Tout ce que nous revendiquions, tout à l'heure, pour nos enfants, en l'opposant au tout technique, à la normose, à l'égalité et aux ruissellements du coeur.

3. Et l'école?

Nous sommes tous des individus. Nous sommes tous des personnes. Je crois que l'intelligence est ce chemin qui nous mène de l'individu à la personne. On me reprochera peut être de faire de l'intelligence une idole. Paul Valéry a prévu l'objection: «J*e confesse que j'en fais une idole mais je n'en ai pas trouvé d'autre.*»

Pas d'autre à proposer à nos enfants!

Il faut à nos enfants des écoles qui les mettent sur ce chemin de croissance.

Nos écoles sont trop souvent des écoles du «Même» que l'on conçoit à partir d'un collectif de meute. On veut en faire des usines à produire des cerveaux d'utilité publique. On y vit la peur que l'élève déroge à la norme. En y dérogeant, il échapperait à la maîtrise et au contrôle collectif. Déroger et donc, déranger. N'est-ce pas là le «jeu» favori de nos chères sentinelles?

Et si nous pensions désormais l'école à partir de la reconnaissance de l'altérité de l'autre, de sa différence, reconnaissance dans le double sens de simplement s'en aviser et d'en être reconnaissant? La différence ne serait plus une menace mais une élection. L'enfant ne serait plus un HP, un Thada, un «sur» ou un «sous». Surtout, il n'y aurait plus d'enfant «normal». L'Homogène ne serait plus le salut. Dans ces écoles, on ne ferait plus «classe», on enseignerait à des personnes reconnues dans leur singularité.

J'ai écrit par ailleurs que la différence de l'enfant HP est une différence comme une autre.
Plutôt que de nous appliquer à niveler cette différence, nous pourrions nous en aviser de la promesse.

L’intelligence n’est pas une maladie. Nos sentinelles ne sont pas à plaindre. Elles possèdent de quoi s’engager sur les chemins du sens. Elles ont de la «chance». Elles sont une «chance» pour tous les autres.