L'enseignement et le soi

Henrik Vase Frandsen

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cpuc/908>

DOI : 10.4000/cpuc.908

ISSN : 2677-6529

Éditeur

Presses universitaires de Caen

Édition imprimée

Date de publication : 31 juillet 2012

Pagination : 303-314

ISBN : 978-2-84133-410-0

ISSN : 1282-6545

Référence électronique

Henrik Vase Frandsen, « L'enseignement et le soi », *Cahiers de philosophie de l'université de Caen* [En ligne], 49 | 2012, mis en ligne le 07 juin 2018, consulté le 07 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cpuc/908> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cpuc.908>

Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International - CC BY-NC 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

L'enseignement et le soi

L'enseignement comme contre-intentionnalité

Dans les conférences inédites de Levinas données au Collège philosophique, publiées récemment dans le volume 2 de ses *Œuvres complètes*, il y a de quoi être saisi par la fréquence et l'importance qu'il donne pendant ces années à la notion d'*enseignement*. Dans les pages qui suivent, on se donnera alors pour tâche d'étudier cette notion, le rôle qu'elle joue et les raisons possibles pour lesquelles – semble-t-il – elle disparaît plus tard sous sa plume.

Toutefois il faut remarquer de façon préliminaire que ce n'est pas un Levinas jusqu'ici inconnu qui se trouve révélé dans ces conférences inédites. Si on les compare avec les écrits déjà publiés, il n'y a pas de choses d'une nouveauté décisive. Néanmoins, en lisant Levinas, il est possible d'avoir l'impression d'une écriture kaléidoscopique dans laquelle les thèmes centraux sont toujours présents en même temps, parfois même dans une seule phrase, mais de telle façon que ces thèmes – comme dans le kaléidoscope – se présentent dans des constellations, tensions et formulations nouvelles. Et c'est bien cela qui attire l'attention en lisant ces conférences. À une époque donnée, le kaléidoscope de Levinas fut ajusté sur la notion d'enseignement d'une façon qui n'aura plus lieu ensuite. Il est vrai que cette notion d'enseignement, dans les écrits publiés, est conservée pendant une grande partie de son parcours, c'est-à-dire jusqu'à *Totalité et Infini*, où Levinas se réfère toujours au problème de l'enseignement de temps en temps. Mais dès *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, la question de l'enseignement semble avoir disparu, du moins à la surface de son texte. Levinas propose donc des notions clefs différentes pour formuler sa pensée, et dans les années 1940-1950 il semble bien que le concept d'enseignement soit une tentative qui, ensuite, sera repoussée au second plan, pour enfin disparaître. Il est important de souligner qu'avec cette thèse il ne s'agit pas

de prétendre mettre en lumière une *Kehre*, un tournant comparable à celui que Heidegger a élucidé dans son auto-interprétation. La pensée de Levinas se donne à voir – dès *Le Temps et l'Autre* (1947) et jusqu'à *De Dieu qui vient à l'idée* (1982) – comme un mouvement continu. Il y a des développements remarquables et il ajoute de nouvelles dimensions à sa philosophie, mais sa pensée ne prend jamais une direction radicalement autre ; et par ailleurs Levinas ne s'oppose pas à ses écrits antérieurs sauf – peut-être – la remise en cause du langage ontologique de *Totalité et Infini*, ce qui n'est pas une rupture avec l'intention de *Totalité et Infini*. Il y a donc une continuité de la problématique, mais une modification dans les notions qui servent à la formuler. La *problématique* de Levinas tient à la question du *soi* et les diverses *notions* n'ont pour office que de formuler et de mettre en lumière cette perspective propre.

Cela dit, il est également très clair que le thème de l'enseignement tel qu'il se trouve envisagé par Levinas ne relève pas du discours proprement pédagogique. L'élève, ce n'est pas seulement l'enfant, et le maître, ce n'est pas seulement le professeur ou l'instituteur. Il ne s'agit pas non plus d'un commentaire discret et non avoué de la doctrine de Rousseau sur l'éducation. L'enjeu de cette réflexion sur l'enseignement est en revanche de discuter la subjectivité de la raison et de la connaissance, ce qui veut dire que Levinas cherche, avec la question de l'enseignement, à la fois à critiquer et à caractériser : il veut critiquer l'idée de la raison universelle mais aussi solitaire. D'une façon plus générale, Levinas veut critiquer ce qu'il appelle parfois la « philosophie de la lumière ». La réflexion sur l'enseignement prend donc ici une dimension proprement philosophique, puisqu'elle vise à effectuer une critique de la raison. Mais Levinas met aussi en œuvre une entreprise de caractérisation en montrant que s'il y a une *raison*, c'est parce qu'il y a *relation*. L'enseignement est alors ce qui – dans la conférence « Parole et Silence » – caractérise le social ou la socialité de la raison. Quand Levinas dit par exemple qu'« au fond de toutes les relations sociales se trouve celle qui rattache maîtres et élèves – l'enseignement », et quand il ajoute que « L'essence du langage est enseignement »¹, il s'agit à la fois d'un pas hors de ce qu'il nomme « le monde de la lumière », qui est aussi un monde solitaire², et d'une caractéristique positive de la pensée, interprétée en effet comme un *être en relation*. Dans l'une des parties les plus marquantes de cette conférence de 1948 dans laquelle il formule ces thèmes, Levinas écrit :

1. E. Levinas, « Parole et Silence », in *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique* (= *Œuvres* 2), R. Calin et C. Chaliel (éd.), Paris, Grasset – IMEC, 2011, p. 85.

2. « [...] le monde de la lumière, c'est un monde solitaire », *ibid.*, p. 90.

Apprendre n'est pas communication d'une pensée [...], mais *relation première*³ : se trouver devant une raison autre, exister métaphysiquement. La pensée ne précède donc pas le langage, mais n'est possible que par le langage, c'est-à-dire par l'enseignement et par la reconnaissance d'autrui comme maître. Le passage que l'on se donne comme un miracle personnel de l'implicite à l'explicite {de l'individuel au général} suppose un maître et une école. La doctrine parlée – l'*Ausdrücklich denken* – suppose école et enseignement⁴.

Selon le langage de *Totalité et Infini*, l'enjeu de cette compréhension de l'enseignement est de montrer que l'enseignement est une rupture avec le *Même* et la priorité du *Même*. Pour Levinas, l'enseignement de Socrate, à savoir la maïeutique, est encore une figure qui exemplifie ce privilège du *Même*. Dans la maïeutique on ne reçoit rien. Ainsi par exemple dans *Totalité et Infini* : « Cette primauté du *Même* fut la leçon de Socrate. Ne rien recevoir d'Autrui sinon ce qui est en moi, comme si, de toute éternité, je possédais ce qui me vient du dehors ». Levinas ajoute que c'est parce que cette dénégation du reçu et de la faculté de recevoir correspond à son tour à une interprétation de la liberté, c'est-à-dire à l'interprétation *grecque* de la liberté selon Levinas, que s'énonce le principe : « Ne rien recevoir ou être libre »⁵. Dans cette théorie de la connaissance, c'est le souvenir qui me permet d'être indifférent et non touché pendant que je reçois une connaissance. En réalité je ne reçois précisément rien. Si on se tourne vers les conférences du Collège philosophique, il n'y est pas encore question du *Même* et de l'*Autre*. Mais un tel questionnement est bien présent. « Le *Même* » se donne à entendre comme « la raison selon le mode du je »⁶, et inversement on peut deviner que « l'*Autre* », c'est la raison selon l'enseignement. Cette hypothèse se trouve confirmée dans *Totalité et Infini*, où Levinas écrit que :

L'*Autre* n'est pas pour la raison un scandale qui la met en mouvement dialectique, mais le premier enseignement. [...]. Penser c'est avoir l'idée de l'infini ou être enseigné. La pensée raisonnable se réfère à cet enseignement⁷.

Autrement dit, ce qui est en question dans l'enseignement ce n'est pas autre chose que la possibilité pour le soi pensant et raisonnable de *recevoir*. L'enseignement engage d'abord la réceptivité, mais bien entendu une

3. Je souligne.

4. *Ibid.*, p. 93.

5. *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Librairie générale française (Le Livre de poche), 1990, p. 34 [1^{re} éd. La Haye, Martinus Nijhoff, 1961].

6. « Parole et Silence », p. 94.

7. *Totalité et Infini*, p. 223.

réceptivité qui n'est pas liée à la sensation ou *sensibilis*, mais précisément à la raison ou à la pensée. La notion d'enseignement est alors ici une tentative pour formuler l'*intelligibilis* comme réceptivité ou sensibilité. Au fond il s'agit de s'apercevoir que la raison peut être instruite. Ainsi, le *penser* et l'*apprendre* prennent tout leur sens : dans l'exercice même de la raison, je suis exposé à une initiative qui me vient du dehors. Ou encore, le *penser* consiste à *s'ouvrir* vers ce qui me vient du dehors. C'est ainsi que Levinas – dans la conférence de 1950 intitulée « Les Enseignements » – élucide l'acte de l'enseignement. Il note :

La vie n'est pas une réflexion simplement implicite et la réflexion n'est pas un simple prolongement de la vie et de ses pouvoirs. Il existe certes un moment où l'une s'ouvre à l'autre – et c'est cette situation que nous appellerons enseignement⁸.

Cette « ouverture », cette façon d'être ouvert, ou cette *sensibilité de la raison*, tout cela va au-delà de l'oubli et de la mémoire du soi. Le soi comme *ipse* est toujours déjà caractérisé par son non-isolement, c'est-à-dire non seulement par sa possibilité de recevoir, mais plus radicalement par son avoir-déjà-reçu. Cela se dessine et devient clair en relation avec les thèmes de la *création* et de l'*élection* selon une passivité absolue. Levinas écrit par exemple, toujours dans « Les Enseignements » : « J'appelle la façon dont ce passé absolu de mon élection et de ma création peut m'être donné – enseignement »⁹. Dans ceci, on voit probablement aussi la raison pour laquelle cette notion d'enseignement passe plus tard au second plan pour enfin être mise à l'écart ou tout simplement abandonnée. Pour le dire plus explicitement : si « l'enseignement » peut désigner mon « élection », alors le concept d'enseignement est mis en concurrence avec un autre, celui de « communication », désignant une autre « parole » qu'autrui déploie *aussi*. Il est bien vrai qu'autrui énonce – chez Levinas – la parole enseignante ; mais autrui énonce aussi la parole de l'*accusateur* et donc l'accusation face à laquelle le *je* doit se justifier et face à laquelle le *je* est sommé de répondre. Autrement dit, il y a une tension entre le *je* qui reçoit l'enseignement ou une instruction, et le *je* qui est mis en accusation. Il y a ainsi deux positions du *je* qui, peut-on dire, le fait osciller entre le datif et l'accusatif. Comme cela a déjà été indiqué dans *Totalité et Infini*, il y a encore, pour l'enseignement, un rôle à jouer. L'enseignement se caractérise par l'extériorité du langage ou de la parole et par le fait que je peux recevoir quelque chose de l'autre côté. L'un des paragraphes les plus marquants de *Totalité et Infini* dans lequel cette vérité

8. « Les Enseignements », in *Œuvres* 2, p. 178.

9. *Ibid.*, p. 185.

est mise en évidence est peut-être la cinquième « conclusion » sur « Extériorité et langage ». Ici, l'enseignement est toujours investi dans la polémique contre le « monde de lumière », et donc aussi dans la polémique contre la vérité comme dévoilement de Heidegger. L'enseignement est conçu *contre* « le primat du panoramique ». L'instruction prend toujours sens comme communication, et c'est une communication à travers de la séparation :

Dans ce rapport nous avons reconnu le langage qui ne se produit que dans le face à face ; et dans le langage, nous avons reconnu l'enseignement. L'enseignement est une façon pour la vérité de se produire telle qu'elle ne soit pas mon œuvre, que je ne puisse pas la tenir de mon intériorité. En affirmant une telle production de la vérité, on modifie le sens originel de la vérité et la structure noèse-noème, comme sens de l'intentionnalité¹⁰.

Pour le dire autrement, il apparaît que l'enseignement est toujours investi dans la critique de la raison solitaire. Comme milieu de la vérité, l'enseignement désigne une contre-intentionnalité. Or, déjà dans la conférence « Les Enseignements », cette notion d'être-enseigné est *aussi* formulée dans le contexte de la création et de l'élection, et ainsi comme ce qui a précédé le *soi* depuis toujours : « L'événement de création précède la liberté »¹¹, comme le remarque Levinas, et ce trait de la *précédence* traduit pour lui à la fois « [le] passé absolu de mon élection »¹² et l'instruction. Mais alors, ce « passé absolu » serait plutôt l'indication du *je à l'accusatif*, et avec cela l'indication de l'an-archie qui est soulignée d'une façon très puissante dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Peut-être est-il possible de dire les choses de cette façon : si le prochain – toujours dans *Totalité et Infini* – m'enseigne, c'est qu'il parle toujours. Mais on peut avoir l'impression que – dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* – le prochain ne parle plus. L'instance qui me met en accusation est devenue muette, et le silence de l'accusation a pour but de ne pas compromettre la sublimité de cette même instance de l'accusation, c'est-à-dire de conserver à la personne d'autrui toute sa hauteur. L'enseignement se transmue en élection an-archique et le *Je* qui aurait appris quelque chose devient le *Je* comme otage de l'autre ; l'enseignement se transmue en dette sans don. D'une certaine façon, il n'y a – dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* – plus rien à apprendre, il n'y a plus rien à reconnaître ou à comprendre, si cette compréhension se déroule dans un espace subjectif où le *Je* comme *ipse* est capable de maintenir une relation à soi-même.

10. *Totalité et Infini*, p. 328.

11. « Les Enseignements », p. 185.

12. *Ibid.*

Judaïsme et instruction

Cependant, il y a un autre aspect dans cette philosophie de l'enseignement qui chez Levinas est en rapport avec la question du judaïsme. Il écrit dans *Difficile liberté* : « Pour le judaïsme, le but de l'éducation consiste à instituer un rapport entre l'homme et la sainteté de Dieu et à maintenir l'homme dans ce rapport »¹³. Cette phrase provient de la conférence « Une religion d'adultes », que Levinas a prononcée en 1957, au Maroc, au cours des journées d'études sur l'éducation¹⁴. Selon lui, l'éducation juive se charge donc d'un double but. Le premier vise ce que l'éducation doit instituer, à savoir la relation entre l'homme et Dieu, et le second but montre qu'elle doit maintenir l'homme *comme homme dans* ce rapport à la sainteté de Dieu. Qu'est-ce qui est en jeu ici avec une telle double visée ? L'enjeu de cette élaboration de la question de l'éducation est de séparer la compréhension du judaïsme d'avec ce qu'il appelle l'enthousiasme. Le monothéisme – ou encore la provenance *unique* de la loi divine – prend chez lui une fonction critique, parce qu'il permet de distinguer la vraie religiosité des fausses religiosités, donc permet la distinction entre le vrai Dieu et les idoles. Le monothéisme juif marque pour lui une rupture dans la compréhension du sacré, dans la mesure où il ne consiste ni à unifier ni à hiérarchiser les autres dieux. Purement et simplement, le monothéisme les nie. Par conséquent, en face d'une compréhension du sacré comme le numineux, dans laquelle un pouvoir mystérieux attire l'homme dans un ravissement extatique, le monothéisme juif se présente comme une critique, ou plutôt comme un athéisme. Le sacré – compris comme le numineux qui captive l'homme – est un sacré qui transporte l'homme au-delà de toute volonté propre. Il transporte l'homme dans une sphère où l'accomplissement et le triomphe du numineux correspondent à l'annulation de l'humanité de l'homme. L'homme succombe dans le numineux et dans l'enthousiasme. Pour le dire encore autrement : comme occupée du Dieu, la liberté de l'homme est niée. Maintenant c'est précisément en *opposition* à une telle situation que Levinas décrit le judaïsme rabbinique comme une sorte de formation ou éducation ; on peut s'autoriser à parler d'une sorte de *Bildung*, même si Levinas ne fait pas l'usage de ce mot allemand¹⁵. L'éducation ou

13. « Une religion d'adultes », in *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris, Librairie générale française (Le Livre de poche), 1990, p. 28.

14. Voir *ibid.*, p. 24.

15. Il est donc bien possible de faire usage de la notion de *Bildung* sans sa référence à la tradition chrétienne de l'*imago Dei* (Voir Genèse, 1, 26, en passant par saint Paul 2, Cor. 3, 18 et jusqu'à Maître Eckhart), tradition brisée au plus tard après – et possiblement avec – l'idéalisme allemand.

Bildung est ce qui précisément *reconnaît* la liberté de l'homme parce qu'il *instruit* cette liberté, et on doit alors comprendre que l'instruction de la liberté n'équivaut pas à effacer la liberté – et c'est en quoi le judaïsme tel que le conçoit Levinas consiste avant tout en une « difficile liberté ». Telle est son intention. Il écrit par exemple :

Le numineux annule les rapports entre les personnes en faisant participer les êtres, fût-ce dans l'extase, à un drame dont ces êtres n'ont pas voulu, à un ordre où ils s'abiment. Cette puissance, en quelque façon sacramentelle du divin, apparaît au judaïsme comme blessant la liberté humaine, et comme contraire à l'éducation de l'homme, laquelle demeure *action sur un être libre*. Non pas que la liberté soit un but en soi. Mais elle demeure la condition de toute valeur que l'homme puisse atteindre. Le sacré qui m'enveloppe et me transporte est violence¹⁶.

Il faut donc dire qu'il y a deux formes de l'hétéronomie. L'une correspond au numineux, à l'enthousiasme, à la séduction, bref elle est une violence. L'autre est une forme de *Bildung* ou éducation et, comme Levinas le dit, une « action sur un être libre ». Il est nécessaire de commenter ces deux propositions :

1/ Tout d'abord l'enthousiasme est le contraire d'une religion d'adultes, et est donc – si on inverse le titre de sa conférence – une religion infantile. Dans ce texte Levinas mentionne Simone Weil mais non pas le livre de Rudolf Otto, *Das Heilige (Le sacré)*, paru en 1917, dans lequel l'auteur détermine le sacré comme *mysterium tremendum et fascinosum*. Sans vraiment savoir si Levinas a connu ce livre, il est tout de même presque impossible de ne pas voir entre les lignes une polémique contre cette conception du sacré, par exemple quand il écrit que « Le judaïsme a désensorcelé le monde, a tranché sur cette prétendue évolution des religions à partir de l'enthousiasme et du sacré »¹⁷. Mais ce qui surtout caractérise cette hétéronomie pour Levinas, c'est la dépersonnalisation qu'elle provoque. Le numineux m'entoure et s'empare de ma volonté, de sorte que je ne peux plus me distinguer de sa présence. L'individu succombe. Ce motif de la dépersonnalisation, motif de l'individu comme englouti dans l'anonymat, est également connu par les écrits philosophiques de Levinas, par exemple dans les analyses de l'insomnie, donc dans la dépersonnalisation menaçante qui s'annonce avec la thématique de *l'il y a*, ou encore dans « l'existence sans l'existant »¹⁸.

16. *Difficile liberté*, p. 29.

17. *Ibid.*, p. 28.

18. *De l'existence à l'existant* [1947], Paris, Vrin (Bibliothèque des textes philosophiques), 1993, p. 93.

Dans les écrits philosophiques, c'est le « monde de lumière » qui se lève contre un tel anonymat. Mais cette « raison », ou ce « sujet dans la lumière », est encore à son tour sous la menace de la dépersonnalisation, à savoir dans ce qui ultérieurement se nomme « la totalité ». Dans la conférence « Parole et Silence », on peut repérer un thème précurseur, notamment quand Levinas engage une polémique contre l'« universalisme de la pensée » qui ne comprend pas la raison à partir de l'enseignement et de la parole reçue, mais à partir de la pensée solitaire et du silence : « La communion dans la raison, c'est la confusion des personnes dans l'impersonnalité de la Raison »¹⁹. En effet, il y a, comme on le sait, aussi une violence dans la totalité et il s'agit de la guerre qui, selon la préface de *Totalité et Infini*, consiste à « interrompre la continuité des personnes, à leur faire jouer des rôles où elles ne se retrouvent plus »²⁰. Peut-être est-ce possible de résumer cette forme de l'hétéronomie qu'est la séduction de l'enthousiasme dans l'anonymat, en montrant qu'il s'agit d'une adoration de la maison, d'un culte des idoles du paysage généreux. N'est-ce pas cette séduction menaçante qu'il voit en fin de compte s'épanouir chez Heidegger ? On peut penser ici à ces quelques pages de *Totalité et Infini* dans lesquelles Levinas parle de l'ontologie comme d'une « ontologie de la nature », comme d'une « impersonnelle fécondité » et comme d'une « mère généreuse sans visage ». Voilà bien là l'anonymat :

L'ontologie heideggerienne [...] demeure dans l'obédience de l'anonyme et mène, fatalement, à une autre puissance, à la domination impérialiste, à la tyrannie. [...] Elle remonte à des « états d'âme » païens, à l'enracinement dans le sol, à l'adoration que des hommes asservis peuvent vouer à leurs maîtres²¹.

C'est bien cela qui semble être le verdict sévère contre Heidegger, accusé de paganisme : il adore les idoles et les paysages²². L'ontologie répète l'anonymat et l'idolâtrie.

2/ À la suite d'« Une religion d'adultes », c'est tout ce champ qui est en quelque façon réfuté, non pas par un quelconque humanisme, mais par l'éducation propre au judaïsme rabbinique. En suivant la thèse de Levinas sur *l'enseignement*, et en comprenant la raison et la pensée comme une

19. « Parole et Silence », p. 81.

20. *Totalité et Infini*, p. 6.

21. *Ibid.*, p. 38.

22. On sait que le mot « paganisme » se rattache par son étymologie au paysage, à la terre que cultive le paysan, et généralement à l'idolâtrie caractérisant les populations rurales longtemps attachées à des cultes archaïques.

relation entre des individus néanmoins séparés, il semble manifeste qu'il ne peut pas dire, comme le fait Heidegger pendant la guerre, que « *das wesentliche Denken [ist] ein Ereignis des Seins* / la pensée essentielle [est] un événement de l'être »²³. La « pensée essentielle » serait plutôt un événement de l'enseignement, événement de l'éducation, de l'instruction et en fin de compte un événement qui renvoie au commandement et à la révélation de la Loi. Mais cela ne devient clair qu'après la guerre. Les remarques que fait Levinas dans les *Carnets de captivité* montrent une indécision qui n'est pas encore levée, et qui se trouve formulée d'une façon presque paradigmatique quand il écrit « Partir du *Dasein* ou partir du J. », ce que les éditeurs entendent sans doute correctement comme « Partir du *Dasein* ou partir du Judaïsme »²⁴. Or, une telle indécision, ou même une telle confusion, ne semble pouvoir être possible qu'à partir d'une base commune, à savoir que l'*ego* transcendantal n'est plus crédible, et que la définition du *soi* doit être formulée dans un champ d'hétéronomie. Il reste à décider lequel. L'« enseignement » est alors une tentative pour formuler cette hétéronomie, qui met à distance l'autre forme de l'hétéronomie, et donc qui brise tout lien avec l'ontologie et l'enthousiasme. Le monothéisme et son athéisme inné demandent précisément une sorte de *Bildung*, demandent l'enseignement et l'éducation, ce qui dans la conférence au Maroc est déterminé comme une « action sur un être libre ». Cependant, il s'agit d'une action avec un but particulier, à savoir de maintenir l'homme *comme* homme *dans* la relation avec la sainteté de Dieu. S'il en est ainsi, c'est parce qu'on met la justice et la relation éthique au centre du judaïsme. De cette façon, Levinas a pu dire que « par ma relation avec autrui, je suis en rapport avec Dieu »²⁵. Le « connaître Dieu » ne peut pas être séparé de la relation au prochain. Et c'est bien cela qui constitue en quelque façon le « noyau » de cette interprétation du judaïsme comme éducation éthique : « [...] l'éducation pour le juif se confond avec l'instruction » écrit Levinas, et « l'ignorant ne saurait être réellement pieux »²⁶. De ce point de vue, cette éducation ou instruction est précisément l'hétéronomie. Il est en somme manifeste que ce qui est au-dessous et soutient d'une telle interprétation du judaïsme, c'est la révélation de la loi, et cela signifie que c'est la confrontation avec la volonté autre, la volonté étrangère, qui est en jeu ici. C'est la raison pour laquelle l'Arche Sainte n'est pas en soi un quelconque objet numineux ou sacré. « Dans

23. M. Heidegger, *Nachwort zu* : « Was ist Metaphysik ? » [1943], in *Gesamtausgabe*, t. 9, Francfort, Klostermann, 1976, p. 308.

24. E. Levinas, *Carnets de captivité, suivi de Écrits sur la captivité et Notes philosophiques diverses* (= *Œuvres* 1), R. Calin et C. Chalier (éd.), Paris, Grasset – IMEC, 2009, p. 75.

25. *Difficile liberté*, p. 33.

26. *Ibid.*, p. 29.

l'Arche Sainte d'où Moïse entend la voix de Dieu, il n'y a rien d'autre que les tables de la Loi »²⁷. Dans l'« instruction », il s'agit d'une confrontation difficile avec la loi ou avec la volonté étrangère.

Dans cette perspective, qui n'est pas surprenante, il y a une opposition complète avec les philosophies des Lumières, à la fois avec la philosophie morale de Kant et avec la détermination de l'éducation selon Fichte, et c'est pourquoi Levinas insiste sur l'étrangeté de la loi et de l'« instruction ». L'éducation consiste pour lui dans l'obéissance à la volonté étrangère. Il le dit sans équivoque : « l'éducation – l'obéissance de l'autre volonté – est l'instruction suprême »²⁸. L'éducation (ou *Bildung*) ne consiste *pas* à faire de cette volonté étrangère ma propre volonté, comme l'a voulu Kant avec l'impératif du devoir (« *dieses Sollen ist eigentlich ein Wollen* »²⁹). En outre, l'éducation selon Levinas ne vise *pas* à « l'action libre du soi » comme l'a voulu Fichte (« *Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt* / L'appel à l'action libre du soi, c'est cela qu'on nomme éducation »³⁰). Sans doute l'instruction peut-elle s'ouvrir vers une liberté, et c'est bien ce qui semble être indiqué avec le titre « Une religion d'adultes ». Selon Levinas, le monothéisme n'est possible que pour celui qui a « atteint l'âge du doute, de la solitude et de la révolte »³¹. Mais à son tour, c'est précisément une liberté qui doit être instruite – et qu'il faut sans doute distinguer de l'autonomie ou majorité que peut atteindre l'homme éduqué selon les principes de la philosophie kantienne. Pour Levinas, il s'agit d'une liberté qui doit être confrontée avec la contre-volonté de la loi et ainsi elle se trouve posée dans une « situation sociale », autrement dit exposée à une forme d'hétéronomie. Si l'on pouvait formuler les idées de Levinas avec les concepts de Fichte, il faudrait plutôt dire que l'éducation ou l'*Erziehung* vise à « l'action obligée du soi » et non pas à une « action libre du soi ».

Cette « situation sociale » reste le sceau de la pensée de Levinas, et cela aussi bien de sa pensée philosophique que de sa pensée théologique. Dans la conférence « Parole et Silence », il confronte l'instance de l'évidence et l'instance de l'enseignement :

Dire que la raison accomplit son existence sociale [...] dans son accord avec une autre raison, c'est avouer que quelque chose d'autre que l'évidence domine

27. *Difficile liberté*, p. 33.

28. *Ibid.*

29. E. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, in *Werke*, W. Weischedel (éd.), vol. VII, Francfort, Suhrkamp, 2000, p. 84.

30. J.G. Fichte, *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* [1796], in *Gesamtausgabe*, R. Lauth, H. Jacob (éd.), vol. 1 / 3, Stuttgart, Bayerisches Akademie, 1966, p. 347.

31. *Difficile liberté*, p. 31.

la rationalité elle-même, que la pensée plonge dans l'enseignement qui n'est pas seulement maïeutique³².

Il y a une ligne assez continue qui part de là et qui va jusqu'à *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, où Levinas met en exergue une citation d'Ezéchiel :

Et quand le juste se sera détourné de sa vertu pour faire le mal, je mettrai un obstacle devant lui et il mourra ; parce que tu ne l'auras pas averti, il mourra dans son péché et les actes de vertu qu'il a accomplis ne seront pas mentionnés, mais de son sang, je te demanderai compte (Ez 3, 20).

Levinas commence son livre en le plaçant sous le signe de l'instruction biblique dès la première page. L'obligation à l'égard de l'autre volonté, telle est bien l'« école » de Levinas, dans laquelle le soi est mis en situation.

Henrik VASE FRANDSEN

Université d'Aarhus (Danemark)

32. « Parole et Silence », p. 83.