La morale du savoir

René Heyer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/434>

DOI : 10.4000/leportique.434

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

René Heyer, « La morale du savoir », *Le Portique* [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, consulté le 25 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/434> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.434>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2021.

Tous droits réservés

La morale du savoir

René Heyer

- 1 Lors d'élections récentes destinées à pourvoir la présidence d'une université, trois candidats étaient en lice : un philosophe, un théologien et un responsable de formation continue. Il y eut débat public, chacun y allant de son discours-programme. Dans l'amphi convenablement garni, j'avais pour voisin un paléographe mutique et parcouru de tics divers ; à un moment il se décida à me confier, du coin de la bouche et les cils furieusement papillonnants, le motif de ce qui l'agitait : « Ça ne m'étonne pas qu'ils veuillent être président de l'université : ce sont tous des gens qui rêvent à l'unité du savoir. Plus personne d'autre n'y croit ».
- 2 Ironie boudeuse ou conviction désabusée, la remarque fait mouche. Le savoir n'est pas l'objet unique dont chaque discipline, soigneusement délimitée par rapport à ses voisines, exhiberait la facette qui lui est propre ; parce que dépendant des procédures de sa production, le savoir, à l'instar du réel, se présente comme fragmenté, divers et multiple. La position ainsi défendue, qui relève d'une option scientifique, s'accompagne d'une attitude donnée, d'un certain comportement ; sous la pudeur maugréeuse, appel est fait aux vertus traditionnelles du savant, dépossédé de lui-même par l'objet auquel il se voue : probité, souci d'indépendance et d'objectivité... Bref : contre les enthousiasmes fédérateurs s'impose un devoir de lucidité, qu'il soit paré de dignité austère ou de nihiliste gaieté.
- 3 On joue en somme la morale contre la morale, un savoir idéal contre l'idéal du savoir qu'on dénonce et que représente en l'occurrence un « croire » qui attendrait de quelque ressort caché la restauration, sous la forme de l'unité rêvée, d'une primauté. Mauvais procès ? – L'isolationnisme du savoir ne manque pas en effet, rétorqueront certains, d'avoir des effets sociaux ; or non seulement il s'agit de ménager un accès à chances égales au savoir, mais à travers les élaborations construites c'est l'ensemble de la société qui se projette, se retrouve ou se cherche. Faire reconnaître une instance légitime du savoir est alors – sans qu'il y ait à se réclamer d'une quelconque correspondance ultime entre le réel et sa représentation – ce qui permet de résister aux diktats locaux et aux engouements de l'heure, et donc de se dérober à l'instrumentalisation. Mais il se peut bien encore qu'arrive, dans ce débat sérieux,

quelque retardataire qui, le pied coincé dans la porte, conteste : ce n'est pas affaire de morale ni de déontologie, s'enquérir de savoir bouscule les conventions établies, les transgresse ! Qui oserait avouer en effet qu'il ne sait pas ?...

- 4 Assurément, la quête de savoir se présente au moins autant comme une disjonction d'avec la morale que comme une conduite inspirée par elle. C'est ainsi que l'on opposera à la raideur compassée des doctes, gardiens de la tradition, la saveur de sagesse cueillie sur les choses à la crête de leurs qualités sensibles ; mais aussi que l'on révoquera l'antique sagesse au nom du « savoir », d'un su cerné par la représentation ; et que l'on organisera enfin, loin de toute postulation de l'invisible, la collation du savoir dans son irréductible diversité selon les ressources de la taxinomie et du calcul. Cette morale repoussée toujours plus loin au-delà des bornes qu'elle prétend imposer au savoir, n'est-ce pas elle qui insiste cependant à se faire reconnaître dans les justifications qu'abandonnent et conquièrent les démarches chaque fois inaugurées –, la morale dégagée d'elle-même et livrée à l'interrogation éthique ?

5 *
* *

- 6 Des savoirs, pour tout dire, on n'en manque pas. En tout domaine, ils jalonnent la pratique ; l'expérience s'en réclame, l'opinion se les échange. Ils ont pour eux une consistance qui les signale à l'attention, et sont pourtant facilement révocables – sujets au remplacement plutôt : une positivité chasse l'autre. Les disciplines universitaires ne se situent pas dans ce champ. On le voit bien, par exemple, lorsque la demande sociale s'égare à solliciter quelque garantie universitaire pour tel ou tel type de décision à prendre : quand perplexité et déception ne dominent pas à la réception de l'avis rendu, c'est le malentendu qui triomphe... Au lieu, en effet, que les savoirs soient confirmés dans leur transitivité fonctionnelle, tout se passe comme s'ils étaient suspendus et d'une certaine manière confrontés à eux-mêmes dans leur organisation, leurs points d'appui et leurs connexions.
- 7 Cela veut-il dire que le savoir dont il est question à l'université est un savoir de niveau second, rompant avec la connaissance commune tout en interférant avec elle ? Il apparaît en tout cas peu éclairant de monter en épingle la seule production de savoirs experts et spécialisés. L'université, en réalité, *suppose* le savoir. Mieux, elle se le suppose, c'est-à-dire qu'elle l'offre. Tel est le tour institutionnel qui court-circuite l'ordre de la demande, en inversant celle-ci ¹ pour mieux la remodeler, tout comme il mime la satisfaction du savoir afin d'en relancer le désir. En proposant le savoir « comme tel », c'est-à-dire dans l'espace de l'offre, l'université installe ses usagers dans un temps décalé (dans un délai, dans un report ou une anticipation) ; de ce temps élargi, socialement admis comme un suspens, témoigne la « condition » d'étudiant, tautologiquement étudiant en études.
- 8 Ce qui relie ces points : la position seconde du savoir et son unité retrouvée dans l'offre institutionnelle, est une médiation particulière : la transformation d'un savoir en savoir énoncé. On peut reprendre dans cette optique la formule de Wittgenstein suivant laquelle le monde est un monde de faits, non de choses. Un monde de faits rapportés, constatés, mesurés, mis à l'épreuve – c'est-à-dire transcrits, codés, chiffrés, cryptés : le fait qui troue le discours ne cesse de revenir au discours par le discours qui s'origine en lui. Telle se constitue l'institution discursive du savoir, idéalement autonome et perpétuellement attachée à reconstruire le site de ses objets.

9 On voit comment, en ce sens, l'orgueilleuse modestie du chercheur colle à l'institution : la soumission au savoir va en effet de pair avec la promotion ou la défense également farouches de la visée propre à une science ou discipline particulière – pour qu'elle mérite son nom et continue de le mériter. L'ambition ou la prétention ne le cèdent alors en rien au scrupule et à la probité quand il s'agit de peser sur les visées poursuivies, dans l'espace polémique où se négocient les procédures d'autorisation, de justification et de vérification. Aussi n'est-il pas excessif de dire que la morale du savoir prend en charge son improbable unité là même où elle défaille : dans le discours qui l'accrédite.

10 *
* *

11 Plutôt donc que de chercher à décomposer le discours universitaire, il convient de prendre au sérieux l'ambition profonde qui l'anime sous la forme d'une morale du savoir. Celle-ci, dans l'histoire occidentale, a trouvé à se réaliser dans des formes d'institution caractéristiques, des écoles grecques à l'*universitas* médiévale et aux chaires de l'enseignement républicain. Les citer n'engage pas ici à faire œuvre d'historien – sauf peut-être pour noter que leur succession correspond moins à des ruptures et réorganisations épistémologiques qu'à des impératifs différents dans la vision du monde. Autrement dit, il se signifie dans ces figures des enjeux de civilisation ; et comme la manière dont une institution discursive supporte le savoir n'est pas indifférente à la façon qu'elle a de se rapporter à sa propre existence, l'exigence mise à savoir résonne de menaces repoussées et de drames à venir. La prétention qu'on élève est aussi urgence donnée à endurer.

12 Ces figures institutionnelles sont elles-mêmes illustrées – s'en étonnera-t-on ? – par les personnages du philosophe, du théologien et de l'éducateur. Or chacun sans doute a son domaine où travailler, avec des instruments propres, pour des résultats spécifiques. Mais ce qui les rapproche n'a pas moins d'importance que ce qui les différencie : le propos, délibéré ou non, de *mettre en scène* le savoir, d'ordonner ses manifestations. Est-ce parce que le philosophe se présente au revers de la politique ? le théologien au revers du religieux ? l'éducateur au revers du social ? – ils apparaissent les uns et les autres comme transis par ce qu'ils mettent à distance de théorie, les voici moralement comptables du savoir qu'ils promeuvent, et l'institution met en son centre l'excentricité où ils gravitent.

Le philosophe

13 De ce tour, l'école fondée par Platon – première du genre ² – fait clairement la démonstration. Le savoir se dérobe, le savoir s'offre : cette scansion marque les « dialogues socratiques ». Vrai faux sophiste, Socrate a été condamné par les Trente. C'est au revers de la politique effective, d'un pouvoir capable d'assassiner « le plus juste des hommes », qu'il s'agit de chercher un savoir qui tienne par soi – de manière qu'en retour il puisse éclairer les citoyens, inspirer leurs attitudes, réformer leurs lois. À travers Socrate, l'institution se fonde donc sur quelqu'un d'étranger à elle, mais non au mouvement censé l'animer : celui de la quête partagée, du dialogue raisonné, de la dialectique. L'excellence contre l'efficacité : aux sophistes maîtres ès arts se substituent, selon le mot plus modeste de Pythagore, les philosophes amis de la sagesse.

14 C'est l'indication d'un retrait et d'une interrogation : au nom de quoi une compétence s'exerce-t-elle ? Est-il indispensable d'avoir réponse à tout ? Face à la pléthore des

savoirs qu'on propose ailleurs, Socrate fait cet ironique constat devant Ménéon : « chez nous, c'est l'inverse qu'on a vu se produire : il y a eu comme qui dirait un dessèchement du savoir » (*Ménéon* 70d-71a)... On le voit : la question ne porte pas tant sur le savoir que sur l'ébranlement qui pousse à sa recherche. Or cette interrogation n'apparaît pas tant que l'on s'en tient à la collecte d'informations utiles à l'action ; alors on sait ou on ne sait pas : argument « éristique » – et c'est en effet à des pratiques belliqueuses qu'il donne lieu quand il s'agit, dans l'optique du pouvoir, de détenir le maximum d'informations possible.

- 15 Comment se met-on en route ? Le dialogue de Platon organise la mise en scène du processus, Ménéon s'avouant proprement « torpillé » par Socrate, entré à cause de lui dans une paralysie stupide où s'embarrassent tous les copieux discours qu'il a pu faire sur des sujets cent fois traités. Ainsi choisit-il de l'infatuation : il croyait savoir, il découvre qu'il ne sait pas. Socrate va peaufiner la démonstration en faisant chercher par un jeune esclave la règle de la duplication du carré : le garçon lui aussi se trouve à un moment « torpillé », sans que, comme le souligne Socrate, d'y avoir été réduit lui ait causé quelque dommage. Au contraire, « maintenant qu'il sait qu'il ne sait pas, il aura sans doute même du plaisir à chercher » (84b). Et il finira par voir reconstituée la règle de calcul, c'est-à-dire par retrouver ce qu'il ignorait savoir : était-il géomètre à son insu ? Chercher, c'est remonter le chemin de l'oubli. Socrate invoque à l'appui de cette doctrine de la réminiscence rien moins qu'une révélation religieuse – sur l'âme immortelle capable de se ressouvenir.
- 16 Une double leçon se dégage du dialogue. La première n'est pas sans lien avec le motif de la révélation : car le problème mathématique posé fait intervenir un « incommensurable » (un nombre irrationnel) échappant à l'appréhension commune immédiate ; ainsi surgit une dimension nouvelle, une dimension de hauteur par quoi le savoir paraît se réserver, puisqu'il ne consiste en aucun point autre que celui où l'enserme une liaison raisonnée d'explications, une « chaîne de preuves » (*aitias logismos*, 98a). Or c'est en se réservant que le savoir paradoxalement s'offre – à qui, reconnaissant sa hauteur, accepte de se mettre en route. Tel est le sens de la deuxième leçon : le savoir se transmet en chemin. La profession répétée d'ignorance, de la part de Socrate, n'est certes pas pure rhétorique : c'est depuis son embarras qu'il se mêle d'embarrasser les autres ; mais l'embarras n'est pas incompatible avec le savoir (c'est bien la démonstration de Socrate que l'esclave suit, et dont il approuve la progression). Il y a, en d'autres termes, une chaîne dans la relation d'enseignement comme il y a une chaîne des raisons. L'onde de choc provoquée par la torpille invite à la quête, mais celle-ci, toute singulière qu'elle soit, n'est jamais isolée ; d'où vient qu'elle se produise « devant » un maître, la maîtrise accordée tenant lieu ici de la hauteur du savoir.

Le théologien

- 17 Si la démarche vers le savoir commence par l'étonnement (Platon et Aristote s'accordent sur ce point), le « je ne sais pas » n'est pas seulement condition d'accès à la science, il est impulsion continuelle. Le sentiment d'étonnement, l'émotion remuée signalent la double injonction à caractère moral qui est reçue : de séparer le savoir de l'illusion, et de chercher. L'interprétation de la coupure à laquelle la connaissance s'affronte est radicalisée chez Platon, pour qui les Idées sont séparées, même si elles sont identiques par ailleurs aux choses sensibles auprès desquelles elles ont à être formées. Aristote maintient la coupure, mais en faisant l'économie des Idées, en sorte que l'opposition entre l'intelligible et le sensible tourne à celle entre le nécessaire,

figuré par l'immuable régularité du mouvement des astres, et le contingent, lot du monde sublunaire. Cette dualité de positions va apparaître sous un jour particulier une fois que, avec le christianisme, la notion de révélation historique aura fait irruption dans le *logos*. Deux modes de la vérité viennent alors aux prises – foi et raison, théologie et philosophie.

- 18 Le régime de discours qui s'impose ainsi trouve au Moyen Âge sa forme institutionnelle originale : l'*universitas magistrorum et scholarium*, « corps des maîtres et des étudiants » dans lequel se rassemblent, sur le modèle des corporations, les écoles nouvellement créées dans l'espace urbain. À la différence des écoles cathédrales ou des écoles monastiques, les universités ont à satisfaire une demande de savoir qui ne se limite pas à la seule théologie. Place est faite aux sciences du langage (*trivium*) et à celles des choses (par nombres et figures : le *quadrivium*) ; l'enseignement de la doctrine sacrée, qui vient à leur suite, est chargé en quelque sorte de les articuler et de les couronner³. Or cette position même, éminente, met en danger le savoir : elle menace d'étouffer son rôle d'intermédiaire, de ruiner sa fonction de médiation.
- 19 Une très longue querelle, étalée sur des siècles, donne la mesure des enjeux : la Querelle des universaux, où s'exprime, selon Victor Cousin, le fond de la pensée médiévale. La discussion ne porte pas, suivant un malentendu fréquent, sur le signe dans sa capacité à viser l'univers extralinguistique, mais sur le statut du concept et sa réalité⁴ ; n'est pas posé le problème du référent, familier aux linguistes, mais celui de la référence organisatrice du discours, qui suppose que soit construite et respectée la fonction intermédiaire du savoir attaché au mot et au concept. Les idées de genre et d'espèce que nous avons dans l'esprit ont-elles une réalité propre ? Dès le IX^e siècle, « réalistes » et « nominalistes » s'opposent sur la réponse à apporter. Pour les uns il y a bien une substance réelle et idéale correspondant au concept, pour les autres l'universel repose sur le mot seul, le son prononcé (*flatus vocis*). Sous leurs formes extrêmes, les positions alléguées conduisent à ruiner le sérieux de la pensée, et à retirer au savoir, pour l'une sa pertinence, pour l'autre sa cohérence.
- 20 Thomas d'Aquin et Guillaume d'Ockham apporteront chacun une solution moyenne, tenue entre la prééminence de Dieu et le principe de non contradiction ; tandis que le premier achève le triomphe de la raison croyante, le second prépare un nouvel âge du savoir, dont l'unité est fragilisée. Pour Thomas, Dieu est accessible à la raison en tant que principe, mais non en tant que fin ; en revanche la raison explique la foi, en interprétant à la lumière de la foi ce qu'elle, la raison, peut connaître, et donc en interprétant la foi elle-même. Guillaume n'est pas moins théologien que Thomas : c'est au nom de la toute-puissance de Dieu qu'il refuse son enfermement dans la prison de l'analogie ; se privant du recours à la représentation par abstraction, il part des « termes », des traces langagières par quoi les choses singulières sont « supposées » dans les mots. Chacun des auteurs aménage un espace de référence, mais selon des thèses opposées que Jean-Paul Resweber explicite comme suit : « Selon la première, le concept Dieu renvoie à la réalité "Dieu" par le truchement d'une représentation, d'un *objectum quo* ou d'un médium symbolique, que les mots viendront coder, sur-le-champ ou après coup. Selon la seconde, le concept Dieu renvoie à la réalité "Dieu" par le truchement des termes, c'est-à-dire des mots qui se substituent à la chose, tout en se substituant les uns aux autres. La représentation survient pour coder, dans une ou plusieurs images, le procès indéfini de cette double substitution »⁵.

- 21 Parce que travaillant simultanément sur le terrain symbolique et sur celui de la spéculation, les médiévaux ont dû affronter la question de la « loi » logique sur sa limite : quelle portée donner en effet à l'aspect normatif que la logique possède du fait de son universalité ? Dieu y est-il soumis dans la liberté de ses interventions ? La réponse thomiste ordonnance des niveaux qu'elle hiérarchise de façon dynamique ; mais l'avènement du savoir ne fait jamais que signer la vérité de la réalité annoncée dans la foi. Avec Ockham, la volonté, en Dieu, n'est plus subordonnée à l'intelligence ; les normes établies se voient sapées du même coup dans leurs prétentions. Et le savoir boîte, de ne pouvoir être posé que parce que supposé – dans la fiction où la vérité s'indique en se déroband.

L'éducateur

- 22 Avec le XIX^e siècle apparaît une troisième figure de l'institution du savoir. Dès l'université napoléonienne (pour prendre l'exemple français) et jusque dans le caractère outré de l'organisation militaire qui la caractérise, une nouvelle mise en ordre de bataille se dessine quant au savoir – tant scientifique et « polytechnique » que des humanités. L'université du XIX^e siècle présente le trait nouveau d'être une institution étatique ; c'est l'État qui prend idéologiquement, à travers une lutte sévère ponctuée de concessions marginales, la place naguère détenue par l'Église dans l'école. Mais cette emprise est aussi symbolique, l'État se voulant expression de la nation ; et bientôt, l'« instruction » publique va lier le citoyen en l'entraînant à l'exercice de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- 23 Tout en restant le terme d'une quête, tout en conservant sa fonction essentielle de médiation, le savoir est maintenant renvoyé au redoublement qui l'institue : c'est le savoir qui donne accès au savoir. L'aporie de l'ignorance absolue, par laquelle Ménéon pensait river son clou à Socrate (« Et comment chercheras-tu, Socrate, ce dont tu ne sais absolument pas ce que c'est ? » 80d), a dès longtemps été renversée de l'objet vers le sujet : l'ignorance ne préjuge en rien de la capacité à être éduqué. « Tout homme est susceptible d'être éduqué » est une proposition reçue dans la tradition (Ockham par exemple s'en sert comme d'un lieu commun pour la démonstration logique⁶) ; elle devient maintenant le fondement d'un programme social : dans le retrait du dogme, la perfectibilité n'est plus conçue comme cause finale, mais comme principe instaurateur. Deux discours de Jules Ferry, prononcés à cinq ans d'intervalle devant des loges maçonniques, illustrent à merveille ce programme. En 1875 d'abord, alors que Ferry est intronisé (en compagnie d'Émile Littré) : « L'humanité ne nous apparaît plus comme une race déchue de ses origines, condamnée à ne rien savoir que par la révélation » ; puis en 1880 : « Il entre dans les destinées de l'Humanité que la soif d'instruction devienne inextinguible parce que c'est ainsi qu'elle avance toujours dans la voie pacifique et sûre de la perfectibilité indéfinie »⁷. Le savoir est derechef la porte d'entrée de la civilisation.
- 24 De manière significative, « l'université » désigne au XIX^e siècle les études supérieures, secondaires et primaires tout à la fois ; l'instruction élémentaire est supposée inculquer non seulement les rudiments de base, mais aussi le respect de la fonction sociale du savoir. (La voie est libre dès lors pour les « universités populaires », l'éducation permanente, la formation continue...) Savoir, c'est entrer dans des systèmes de représentation qui démultiplient les points de vue : les savoirs se font miroir, la pédagogie est encyclopédie, « enchaînement de connaissances », suivant l'interprétation que d'Alembert déjà donnait de l'étymologie du mot. Savoir, c'est enfin prévoir ;

l'extraordinaire succès de la méthode expérimentale dans les sciences entraîne toute la société à se prendre pour champ d'expérience, à se prémunir par l'hygiène et les campagnes de prophylaxie, à organiser la prévoyance et l'assurance, à développer l'« industrie » sociale comme on développe l'industrie mécanique et technologique.

- 25 On le voit au terme de ce survol : le savoir en Occident a pu être visé comme fin, déplacé comme moyen, pris comme début. Ces différents procès prennent forme dans des figures particulières d'institution. L'Académie, qui promeut l'excellence, se donne volontiers un caractère aristocratique, voire initiatique. L'*universitas*, avec ses franchises et libertés particulières, est au milieu de la société ecclésiastique et civile sans pourtant se mélanger avec elle : aucune passerelle par exemple n'existe qui relierait le maître de théologie et le confesseur. L'université moderne tient au contraire à multiplier les liens avec la formation, la culture et l'économie tout en préservant les libertés qui lui sont octroyées ; elle entend conserver son modèle d'excellence tout en s'ouvrant largement au public : contradictions ? Héritiers de l'université du XIX^e siècle, sommes-nous condamnés à reconduire un modèle dont les coutures craquent de toutes parts, au risque de le voir éclater ?

26 *

**

- 27 Les débats concernant la recherche du savoir et sa transmission prennent volontiers un tour d'indignation ou de revendication. Cela n'est guère étonnant : si le savoir travaillé se distingue de l'opinion reçue, le tort de la visée éducative, par exemple, serait, se prenant pour fin, de confondre science et savoir, technique et pensée, jusqu'à relativiser tout type de connaissances et promouvoir l'indigente érudition du collectionneur. La polémique⁸ n'est sans doute pas accidentelle, et elle n'est pas un trait d'époque. Le dialogue du *Ménon*, on s'en souvient, qui porte sur les conditions du savoir, s'ouvrirait sur la question : « La vertu peut-elle s'enseigner ? » Rien de plus étroit, à ce compte, que le lien entre morale du savoir et savoir de la morale.

- 28 Or les choses ne sont pas si simples. Le dialogue lui-même ne concluait pas : Socrate, plantant là Ménon, s'en allait. Pour Alexandre Koyré⁹, c'est une fausse sortie ; Ménon est trop arrogant, trop brouillon, pour mériter une réponse en bonne et due forme ; mais le dialogue n'est pas adressé qu'à lui, il l'est aussi au lecteur, lequel conclut pour sa part sans équivoque par l'affirmative : oui, la vertu s'enseigne, puisqu'elle est effort intérieur de découverte et, de cette manière, science – connaissance de l'échelle des valeurs. Le psychanalyste Jacques Lacan ne l'entend pas de cette oreille : pour lui, c'est bien à partir de la vertu promue par Socrate (au titre de la subjectivité) qu'un champ est ouvert au savoir, mais cette vertu même, quant à sa transmission, sa tradition, sa formation, reste hors du champ¹⁰. Du même coup apparaîtrait un trait caractéristique de la constitution du savoir – celui d'oublier la fonction créatrice qui opère dans son état naissant.

- 29 Les deux interprétations sont en dispute depuis longtemps. La première a même été singulièrement durcie : si la vertu est sue, l'échelle des valeurs érigée ne laisse à terme aucune échappatoire ; dans la cité si rigoureusement étagée des *Lois*, le citoyen Socrate n'aurait pas moins encouru la condamnation à mort que sous la dictature... Koyré a-t-il tort pour autant ? S'il y a bien un enseignement de la vertu recueilli par le lecteur, c'est dans la reconstruction que celui-ci opère d'un dialogue qui a tourné court – dans une

dimension donc qui reste celle de la découverte. Le problème est bien le suivant : peut-on compter cette dimension à titre positif dans le savoir constitué ?

- 30 La scène médiévale agitait précisément cette question en tout sens. La découverte, en tant que foi reçue et transmise, du dessein de Dieu rejoint le savoir positif pour autant que ce dessein se laisse déchiffrer dans le cosmos et l'histoire, et finalement dans la raison même. On connaît la solution originale d'Ockham, évidant tout contenu pour ne garder que la forme des préceptes. La raison ne présente plus des raisons tirées de la nature des choses, mais fait connaître les préceptes qui s'imposent à tout homme raisonnable avec évidence ; ils constituent le fondement de la vie morale à la manière dont, en somme, au seuil de toute science, se dressent des postulats indémontrables. On a beaucoup reproché à cette morale son tour juridique desséchant, la liberté « d'indifférence » qu'elle promeut. En fait, il est bien clair que l'accent mis sur le précepte, sur la morale *énoncée* conduit à mettre en question les revendications d'une autorité que pouvoirs religieux et politique prétendraient tenir directement de Dieu ; d'autre part, les préceptes que la raison donne à connaître, nul n'est censé les ignorer – c'est-à-dire que chacun a pour son compte à les énoncer ; l'obligation et la limite sont les moyens de la liberté, non ses bornes.
- 31 La visée éducative, quant à elle, prend précisément appui sur l'obligation et la limite. Elle ne contraint pas pour autant les sujets ; son affaire propre, ce sont les corps : corps de l'enfant, des jeunes gens, corps habitués des travailleurs, corps d'expérience... Ou bien le savoir est censé délimiter les corps, ou bien il s'agira que le corps se meuve librement dans le savoir. Dans le premier cas, l'excellence est menacée de se confondre avec l'élitisme, dans le second la créativité avec la création. L'éducateur n'est certes pas le représentant du discours universitaire qui le surplombe – pas plus que le confesseur n'est forcément théologien, ou Socrate le fondateur de l'Académie. Le personnage incarne l'intervalle du redoublement où insiste un autre corps, substitué au corps social. Latitude du corps des sciences, qui se meuvent toujours au présent, et dont les ruptures inaugurales ou les divisions constitutives fascinent tant les philosophes ; corps longitudinal de la philosophie, suivant un point de vue scientifique cette fois, qui la verrait bifurquer dans les objets dont elle se saisit, comme si tel problème, « définitivement » posé par tel penseur, laissait encore impensé un autre abord à questionner ; corps composé de la théologie, toujours parcouru par un élan vers l'unité. Ainsi le discours universitaire se démarque du corps social en se projetant dans le corps problématique du savoir.
- 32 C'est en somme une croyance qui fait corps du savoir, et cette croyance vient toujours de l'autre (ou de l'Autre)¹¹ par mimétisme, rivalité ou identification. Parce que supposant à tout autre le savoir, elle est paradoxalement condition de la pluralité ; pourchassant la contradiction, condition de la critique ; refusant l'action pour l'action, condition de la tenue intellectuelle de la culture. Ce qui fait l'objet de la croyance, en deçà des questions de constitution – unité « indisciplinée » du savoir ou arborescence disciplinaire –, est l'autonomie du savoir prenant corps. Autonomie du savoir séparé, visé comme sagesse, du savoir maîtrisé, support catéchétique du salut, du savoir de la *technè*, palliant la nature défailante et la complétant par ses fictions. La morale du savoir se confond avec cette autonomie invoquée, revendiquée, décidée.
- 33 D'où vient sans doute que les valeurs en quoi elle consiste soient des valeurs socialement « faibles » : on n'est pas prêt à consentir pour la connaissance, la recherche, les sacrifices que l'on fait pour la défense de l'environnement, du groupe ou

du territoire, et ceux que l'on effectue impliquent inévitablement d'autres intérêts. Qu'éclate cependant le mensonge de l'historien ou soit dévoilée la folie de l'expérimentateur, et la portée symbolique des mêmes valeurs apparaît dans toute sa disproportion avec leur investissement pratique. Plus secrètement, quand l'institution dramatise et ritualise les parcours et les passages universitaires, elle transmue aussi de multiples incidents ou « sacrifices » personnels – du sens desquels elle ne veut d'ailleurs rien savoir. De cette méconnaissance dépend non l'objectivité, mais l'autonomie du savoir – à laquelle tout président d'université (et n'importe dans quelle tradition il sera choisi) bien sûr veillera.

NOTES

- 1.. Voir Jean-Paul RESWEBER, *L'Institution. Métaphores, stratégies et méthodes d'analyse*, Strasbourg, CEFEA, 1989.
- 2.. De telles écoles vont fleurir par la suite, et ce n'est pas pour rien, sans doute, que leurs noms – l'Académie de Platon, le Lycée d'Aristote – ont été attachés à nos institutions (voici que nous publions à l'enseignement du Portique des stoïciens...).
- 3.. Ces universités s'administrent elles-mêmes, y compris en matière de police ; d'où les franchises, libertés et droits propres qui les font échapper à la justice ordinaire. Il va de soi que l'Église a en charge les écoles ; mais ce contrôle donne lieu à des jeux complexes d'alliance et d'opposition successives entre les partenaires intéressés : l'évêque, le pape, les nouveaux ordres mendiants et les clercs séculiers, sans compter les princes. C'est peut-être parce que le lieu du savoir est un lieu disputé qu'il bénéficie d'une liberté relative.
- 4.. Il n'est pas tout à fait surprenant d'avoir aujourd'hui un écho de cette dispute dans le champ circonscrit par la logique et les mathématiques, où s'affrontent logicistes, formalistes, intuitionnistes et platonisants. Mais précisément, c'est un domaine circonscrit ; les efforts faits pour l'excéder, de la part des théoriciens de la forme en particulier (fractales, théories du chaos, des catastrophes...) conservent pour l'heure un caractère programmatique.
- 5.. Cf. Jean-Paul RESWEBER, « L'institution du discours chrétien » in *Les Chrétiens et leurs Doctrines* (travaux du CÉRIT, dir. J. DORÉ), Paris, Desclée, 1987, p. 126. Du même, « Dieu comme terme : Guillaume d'Occam » in *Le Paradoxe absolu*, Paris, Cariscript, 1999, p. 13-35.
- 6.. Voir le Prologue au « Commentaire sur les huit livres de la physique » dans *Philosophes médiévaux des XIII^e et XIV^e siècles*, Paris, UGE 10/18, 1986, p. 299.
- 7.. Cités dans Pierre CHEVALLIER, *La Séparation de l'Église et de l'école. Jules Ferry et Léon XIII*, Paris, Fayard, 1981, p. 439 et 442.
- 8.. Voir celle lancée naguère par Jean-Claude MILNER, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984, et les réponses dans *Le Débat* n° 31, septembre 1984.
- 9.. Alexandre KOYRÉ, *Introduction à la lecture de Platon*, Paris, Gallimard, 1962.
- 10.. Jacques LACAN, *Le Séminaire*, Livre II, Paris, Seuil, 1978, p. 13 et 25-29.

11.. Voir Roland SUBLON, *In-croyable amour. Le sujet de la théologie*, Paris, Cerf, 2000.

RÉSUMÉS

L'université laisse entendre l'unité du savoir qu'elle promeut. Elle donne en somme à réaliser ce qu'elle propose : telle est la morale du savoir. Dans ses versions antique, médiévale et moderne, le discours universitaire s'institue à travers des écarts, que ménagent et symbolisent les personnages du philosophe, du théologien et de l'éducateur. Le savoir y apparaît tout à tour comme fin, comme moyen et comme forme, et se profile de la sorte comme support de la sagesse (politique), du salut (religieux), de l'industrie et de la communication (sociales).