

Education et instruction d'après Eric Weil
Implications sociales, politiques et morales de l'action éducative

Patrice Canivez

**Article paru dans *Archives de philosophie*
octobre-novembre 1985, p. 529-562.**

RESUME : *La Philosophie politique d'Eric Weil, ainsi que différents textes sur les humanités, nous permet de distinguer instruction et éducation, de voir comment celle-ci se subordonne celle-là dans une action cohérente. Cette distinction renvoie, en définitive, à la différenciation de deux plans, ceux du social et du politique. Ainsi la théorie weilienne, tout en nous amenant à saisir l'unité de l'action de l'éducateur, permet de penser les rapports de cette action avec les différents aspects du cadre où se trouve l'individu.*

Y a-t-il une place pour le concept d'éducation ? Ainsi posée la question est quelque peu provocatrice, semblant tenir pour nulle et non avenue la tradition de la philosophie morale et politique. Elle se pose pourtant, si l'on considère que ce concept doit cohabiter en quelque manière avec celui d'instruction, car la cohabitation aura la signification d'une limitation : l'instruction n'est pas tout, son action est limitée, il y a des problèmes auxquels elle se heurte et qu'elle ne peut poser, qui se posent cependant parce qu'elle y conduit. On pourra dès lors dénoncer cette formulation : ne parle-t-on pas d'éducation parce qu'on est incapable d'instruire ? Ne cherche-t-on pas à cacher cet échec derrière les voeux pieux d'une opération psycho-religieuse¹ ? Ne devrait-on pas s'en tenir à la compétence dans la transmission des connaissances ? L'instruction ainsi définie

¹ Cf. Jean-Claude Milner, *De l'école*, Paris, Seuil, p. 57 et ss.

ne désigne-t-elle pas une tâche assignable, par rapport au flou et au vide de l'éducation ?

Eric Weil fournit d'abondants éléments de réponse à ces questions, en particulier dans le texte intitulé "L'éducation en tant que problème de notre temps" ¹. L'instruction est déjà une manière d'éducation, dans le contexte concret de la société moderne. Mais elle nous donne les moyens de la liberté, elle ne permet pas de poser la question des fins, de l'usage sensé de cette liberté. Or, cette question se pose à tous dans une société où le temps s'accroît qui n'est plus encadré par les tâches nécessaires. L'éducation proprement dite doit nous amener à poser le problème et la réalité qui s'y montre. La tâche est donc d'amener élèves et étudiants à penser, par et pour eux-mêmes, de les conduire au point où penser a un sens pour eux.

Weil ne développe cependant pas ici le contenu concret de cette tâche. Il s'intéresse longuement, par contre, à en définir la problématique, en rapport avec les exigences de l'époque. Comment se présente donc précisément cette éducation, en quoi consiste-t-elle ? Quelle est la médiation entre cette exigence absolue de pensée et la situation effective où se trouve l'individu, tout individu ? Telles sont les questions qui demandent une relecture des textes de Weil concernant l'éducation, ainsi que les analyses consacrées aux humanités. Elles peuvent nous permettre de saisir l'éducation dans la totalité de ses aspects, dont celui où elle apparaît comme un rapport entre l'individu et la culture, où se trouvent impliquées les questions morale et politique.

Lorsque Weil cherche à définir ce qu'est l'éducation, dans le texte cité, il se tourne d'abord vers le dix-neuvième siècle et son idéal de l'éducation par l'instruction, visant à assurer, parmi les masses, la diffusion des savoirs élémentaires : lire, écrire, compter. Cet idéal, Weil ne cesse d'en rappeler la validité et le caractère à proprement parler fondamental. L'enseignement des connaissances indispensables, l'indispensable étant défini par chaque époque, est nécessaire partout, et cette tâche n'est jamais achevée : non seulement il faut étendre l'action de l'instruction aux couches les plus défavorisées des sociétés où elle est déjà bien implantée, comme aux communautés sous-développées où elle fait défaut, mais, de plus, il s'agit d'épouser le mouvement d'un progrès technique, scientifique, social qui, par définition, est sans fin, en repensant

¹ In *Philosophie et Réalité*, Paris, Beauchesne, p. 297 et ss.

continuellement méthodes et techniques, en améliorant les conditions d'exercice. Il y aura donc toujours à faire dans une perspective qui ne sera jamais caduque, et à faire, on peut le noter, pour des techniciens de l'organisation institutionnelle et de la diffusion des connaissances.

Ceci étant posé, il convient de voir en quoi cette instruction est déjà une éducation, ce qui suppose la définition du plan spécifique où elle est à l'oeuvre : celui du social. C'est en effet à l'apparition et au développement d'« une société moderne, industrielle et rationnelle » qu'il faut rapporter cette première et nécessaire « éducation populaire » et l'on peut ainsi repérer ce qui, de cette société, gouverne l'école. Deux mots peuvent alors guider cet examen : rationalité et progrès. Comme toute société, la société moderne est organisation d'une communauté au travail ¹, même si ce n'est pas dans la transformation de la nature que telle ou telle société situe ce qui est pour elle essentiel, ce que Weil appelle son « sacré ». Ce qui distingue précisément de toutes la société moderne, c'est que le travail est, consciemment pour elle, le sacré, l'essentiel, la référence qui décide de la valeur d'une organisation ou d'un individu donné. D'où l'exigence — de principe — que toute situation sociale soit fonctionnelle, c'est-à-dire se montre *utile* à la collectivité laborieuse. En d'autres termes, la société moderne a conscience d'être une société et développe cette « conscience » dans des sciences comme la sociologie ou l'économie politique ² dont la fonction, en tant que sciences au sens moderne du mot, est de décrire des corrélations de facteurs suffisamment constantes pour permettre une action déterminée sur leur objet spécifique ³. C'est dire que cette société a pour objectif conscient le travail, la productivité, l'efficacité économique, d'où le souci de rationalisation de son organisation administrative, par exemple, mais aussi de ses procédés et techniques. Elle est en lutte *progressive* contre la nature, et le *progrès* vers toujours plus d'efficacité et de rendement définit le sens de son évolution, la valeur absolue.

Il ne nous appartient pas ici de montrer en quoi cette société est le résultat d'un processus historique déterminé, et déterminé en particulier par le non-rationnel et le purement traditionnel. La rationalité calculatrice à laquelle nous tenons s'est développée à la faveur de conflits entre nations, puissances ou

1 *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1956, § 20.

2 *O.c.*, § 23, p. 72 et ss.

3 Cf. *Logique de la philosophie*, Paris, Vrin, 1950, ch. IX : « Condition ».

individus souscrivant à des valeurs hétérogènes à celles du progrès matériel et technique. C'est pour la même raison que les sociétés dites traditionnelles poursuivent ou entreprennent de nos jours la rationalisation de leurs méthodes : elles le font pour persévérer dans leur être, qui est un être historique et non pas technique. D'autre part, il paraît évident que cette définition de la société moderne décrit un principe et non pas une réalité de fait. Une société purement moderne serait mondiale, le calcul économique, l'exploitation et l'échange des biens ne pouvant être pleinement rationalisés qu'à cette échelle, la seule qui permette ou devrait permettre, par exemple, de poser correctement le problème des crises économiques, et par voie de conséquence de le solutionner. Or, la société est effectivement mondiale mais seulement en principe, puisqu'elle n'existe en fait que sous la forme de sociétés particulières, particularisées par leur tradition, qui sont en relation d'échanges et de concurrence.

Ce qu'il est important de retenir ici, c'est que l'instruction a pour fonction ce que nous appellerions l'insertion sociale, c'est-à-dire la formation d'un individu utile en quelque manière à la collectivité, et pour cette raison « satisfait de la position qui est la sienne parce que conscient de la dignité inhérente et de la nécessité sociale de son travail, convaincu du caractère raisonnable de l'ordre existant, mais déterminé à améliorer cet ordre aussi bien que la position qu'il y occupe »¹. En ce sens, l'instruction est, pour l'individu comme pour sa communauté, le moyen, et le progrès, la fin.

Il n'y a pas de théorie weilienne de l'école, bien qu'il y ait une sorte de théorie de l'université². Cependant, il nous paraît intéressant d'indiquer, par manière de parenthèse, les analyses que permettrait ici l'usage de certains concepts de la *Philosophie politique*. Nous pourrions alors prendre le risque d'interpréter le comportement de l'individu par rapport à l'instruction, à l'aide du concept utilisé par Weil pour définir la règle du comportement individuel au sein de cette société : celui de la *compétition*. L'individu ne pouvant se faire reconnaître, du point de vue social, aucun autre rôle que celui d'une participation directe ou indirecte à la lutte contre la nature extérieure, rôle auquel sont liés sa part aux bénéfices de la lutte et la satisfaction de ses besoins, il apprend ainsi « à se considérer comme force productive sous la pression des circonstances »³, c'est-

1 "L'éducation en tant que problème de notre temps", in *Philosophie et Réalité*, p. 299.

2 Cf. en particulier "L'Université et les humanités" in *Commentaire*, n°24/Hiver 1983-1984, p. 872 et ss.

3 *Philosophie politique*, p. 77.

à-dire à se faire objet utilisable dans et pour le travail, objet dont la valeur est mesurable à son efficacité et à la difficulté d'être remplacé. La lutte pour une part aussi grande que possible du produit social et des autres avantages de la lutte avec la nature extérieure est donc une lutte pour les places, d'où la « compétition calculatrice », ressort du mécanisme social en ce qui concerne les individus, par laquelle ils cherchent à se « faire une situation », à s'imposer aux places les plus avantageuses, cédant à la société tout ce qu'ils possèdent et dont elle estime, à tort ou à raison, qu'elle a besoin.

De ce point de vue, consciemment abstrait puisqu'il résulte du parti pris de l'analyse, l'instruction doit donner à l'individu ses chances dans la compétition sociale, ce qui signifie, aussi bien, qu'elle doit le pousser à développer celles de ses possibilités qui sont, dans la situation présente, utiles et rentables pour la collectivité. En même temps, cet impératif crée les conditions d'une « compétition scolaire » dont le *principe*, qui est le principe de la compétition sociale en général, serait que les individus ne rencontrent d'autres obstacles que leurs propres limites, celles de leurs capacités et de leur volonté de les mettre en oeuvre. C'est là un point névralgique sur lequel la sociologie met volontiers et légitimement le doigt. Bien que nous ne puissions évidemment ici qu'effleurer le problème, il apparaît qu'une société qui entretient des sociologues le fait, ou par pure tradition historique, ce qui serait contraire à nos remarques précédentes¹, ou parce qu'elle est intéressée, d'une manière ou d'une autre, à la description de sa propre structure. C'est dans ce cadre que seront dénoncées les inégalités, plus précisément celles des inégalités qui font obstacle à l'efficacité et au progrès du travail collectif. Ce n'est évidemment pas le cas des inégalités de répartition des bénéfices, lesquelles sont une nécessité technique, puisqu'elles doivent précisément valoriser les places les plus difficiles à occuper et pour lesquelles les individus adéquats sont plus rares. Sans ces inégalités de répartition, il n'y a aucune compétition concrètement possible et la lutte pour les places se transpose sur un autre plan². S'il s'agit par contre de l'inégalité des chances initiales de l'individu dans la compétition sociale — et donc dans la compétition scolaire —, il faut effectivement noter que certains disposent d'avantages qui dépendent du hasard : « être propriétaire de machines ou d'argent disponible (détenteur de travail accumulé et utile pour le travail), être né dans une famille

1 Cf. ci-dessus, p. 87.

2 Sur le plan politique, par exemple.

ou un groupe social qui accèdent traditionnellement aux postes de direction, posséder des forces corporelles ou intellectuelles au-dessus de la moyenne »¹. Mais la société ne cherchera pas à réparer les injustices faites à tel ou tel individu, ne serait-ce que parce qu'elle ne connaît pas d'individus en tant que tels (Pierre ou Paul), mais des fonctions ou des places correctement ou mal occupées — c'est pourquoi l'individu ne peut se faire reconnaître qu'en se « chosifiant ». C'est donc comme « fautes d'organisation » que les injustices sociales apparaissent *sur ce plan*² et c'est en tant que telle que sera combattue et dénoncée, par exemple, la reproduction d'une hiérarchie qui s'impose et se maintient par le poids de l'histoire et de la tradition, gênant l'exacte attribution des fonctions aux compétences et, si l'on peut étendre la remarque au champ scolaire, créant des handicaps supplémentaires pour les individus issus de certaines couches. Encore faut-il ajouter que les injustices ne seront jamais intégralement réduites : les fais consacrés à leur réduction ne sauraient être supérieurs aux bénéfiques ou aux économies qu'elle permet de faire. Cependant, ces réserves étant faites, la société a intérêt à éliminer les injustices « par tous les moyens techniquement admissibles »³, et le travail du sociologue, mis à part l'histoire et la tradition particulières auxquelles il s'ordonne aussi, dira-t-on en commentant la thèse weilienne, est ce par quoi la société prend conscience d'elle-même parce qu'elle y trouve son intérêt, en définissant, par les moyens d'une science, les conditions et les objectifs d'une action sur elle-même. Et, parce que cette action, comme toutes les autres, est calculée ou calculable, l'influence de cette science sera mesurée à ce qu'on peut attendre d'elle⁴.

Il nous faut cependant tirer une conséquence de l'utilisation que nous faisons du concept de compétition pour interpréter la situation scolaire. Pour autant que l'utilisation est valable, et elle ne saurait l'être, en toute hypothèse, que dans une perspective limitée sur cette situation, elle suggère qu'il existe un plan sur le fond duquel apparaissent les oppositions comme enfant-adulte, individu en formation ou en fonction. Ce plan est celui du social, et les lois qui le

1 *Philosophie politique*, p. 78.

2 Des fautes qui privent la société d'une partie de son matériel humain et lui imposent des charges non-productives : l'inadapté et le non-éduqué sont inutilisables. Cf. *o.c.*, p. 84.

3 *O.c.*, p. 78.

4 Ceci ne préjuge pas de la pertinence de ses descriptions. Cf. *o.c.*, § 23. Par ailleurs, un traitement approfondi de la question devrait situer la sociologie, ou tout au moins le sociologue, dans la lutte des couches sociales.

gouvernement font peser leurs contraintes sans se heurter à des lieux qui leur soient fermés. Il fait question, et une intéressante question, que Weil, qui dispose d'une théorie explicite du privé, n'évoque pas, dans sa *Philosophie politique*, le passage de la famille à la « société civile ». Cela signifie que le privé n'est pas premier, en tous cas logiquement et dans la société moderne : il n'est pas un lieu primitivement donné en fonction duquel se trouverait posé le problème du passage au monde du travail. La *Philosophie politique* de Weil ne permet pas de penser l'école comme milieu transitionnel entre le privé et le public : le privé est chez lui logiquement second au sens où il est "produit" par les contradictions du social en ce qu'il est toujours, dans l'état actuel des choses, le social d'une société particulière¹. C'est pourquoi, pour autant qu'il soit pertinent d'employer le concept de compétition dans l'analyse du scolaire, cette pertinence pose — et nous n'entendons pas en faire porter à Weil la responsabilité — que ce champ est d'emblée celui du social et que les ressorts du comportement individuel y sont localement les mêmes, bien que spécifiés, que partout ailleurs dans ce champ. Cela ne dispense cependant pas de prendre en compte les problèmes posés par ce fait.

Cela ne veut pas dire, non plus, que le concept de privé n'ait pas de sens dans ce domaine, car il y aura bien un « privé », pour autant que l'on retrouve dans l'école les contradictions du social lui-même. Le privé sera donc celui qui se constitue, par analogie, aux marges de l'efficacité et du fonctionnel, comme privé *par rapport à l'institution elle-même*, entre les deux extrêmes de l'individu complètement adéquat à sa fonction que la compétition scolaire remplit et satisfait tout entier, et du refus total de toute instruction qui équivaut à une sorte de suicide social, distance et « quant à soi » d'un individu qui se sent lié à une chose qu'il ressent comme nécessaire et insuffisante. La pertinence de notre

¹ Il y a rupture, chez Weil, avec une problématique liant le privé à la nature, c'est-à-dire à la famille. Peut-on dire que Weil tient compte de la résorption de l'opposition privé/public dans le social, phénomène encore ignoré de Marx, d'après Hannah Arendt (voir *Condition de l'homme moderne*, tr. fr. Calmann-Lévy, p. 80) et *a fortiori*, dans cette perspective, de Hegel ? Il faut cependant noter que H. Arendt pense encore elle-même l'école comme transition entre le privé et le public, la nature et le monde commun ("La crise de l'éducation", in *La crise de la culture*, Gallimard, coll. Idées, p. 242). Curieusement, cette théorie du privé est plus proche de la problématique hégélienne que celle de Weil, probablement à cause de sa référence grecque. La théorie weilienne est bien différente : le privé n'est pas fondé en nature par la famille et n'est pas le lieu privilégié du vivant, bien que la famille soit *une* des valeurs, remarquable en tant que telle, qui lui donne son contenu. Il est significatif, par ailleurs, qu'à une conception "localisante" du privé, Weil substitue une conception "temporalisante" : le phénomène central est celui du temps libre.

utilisation du concept de compétition est donc suspendue à la possibilité d'observer des faits de ce genre.

L'idée d'une insuffisance de l'organisation de la communauté en société, qui est l'idée d'une insuffisance de l'instruction elle-même, ne doit pas prêter à malentendus. Cette insuffisance ne doit jamais remettre en cause leur caractère légitime, nécessaire et fondamental, nous en avons déjà parlé. Non seulement Weil insiste sur la valeur de l'instruction, mais il ne cesse de rappeler que son analyse de la société ne peut en aucun cas être confondue avec la révolte romantique de la « Personnalité » contre un monde mort et dénaturant¹. A tel point que les Diogènes non-pratiquants sont les cibles préférées de ses remarques les plus acerbes. Dans le contexte présent, il est utile de préciser que l'organisation sociale est si peu haïssable, pour Weil, qu'il y voit une première forme d'éducation. L'instruction qui apparaît sur ce plan est déjà éducation, et l'on pourrait avancer l'idée qu'une action purement instructionnelle n'a pas de référent. En effet, l'insertion de l'individu dans l'activité collective est insertion dans un système de règles codifiées par la loi positive, et par là est déjà éducation à la non-violence, à la raison, en ce qu'elle « lui impose de sacrifier l'immédiat du désir et de la passion (non : de sacrifier le désir et la passion, mais d'en sacrifier les formes naturelles, c'est-à-dire, strictement individuelles) »². Cette remarque va plus loin que l'affirmation, banale, que toute société est policée : elle signale que la rationalité technique est éducatrice, parce qu'elle amène l'individu à poser le problème de son action en termes non-violents, et à le poser *lui-même*, non pas sous l'autorité d'une tradition, mais par *calcul*³. Il y a ainsi une sorte de morale de la rationalité parce qu'il n'existe pas de rationalité, fût-elle purement calculatrice, qui ne postule une morale à son propre niveau, ne serait-ce que par le fait de l'universalité des règles : le social inculque le critère de l'universalité, bien que de manière extérieure et formelle⁴. Cependant nous pouvons, dans le cas présent, préciser qu'il s'agit d'une morale enjoignant à l'individu d'être adéquat à son rôle et efficace dans ce rôle. Ses commandements sont : « honnêteté dans les rapports économiques, défense de la communauté

1 Cf. *Logique de la philosophie*, ch. XII, et *Philosophie politique*, p. 105.

2 *Philosophie politique*, p. 80.

3 C'est ce que semble indiquer, négativement, la conviction que Weil prête aux pionniers de l'« éducation populaire » : les illettrés seront toujours des êtres violents, incapables de discerner leurs propres intérêts rationnels. Cf. "L'éducation en tant que problème de notre temps", p. 299.

4 *Philosophie politique*, pp. 111 et 112.

dont il fait partie et qui lui donne la possibilité de vivre d'une façon civilisée, ardeur au travail quel qu'il soit, effort vers le plus grand bien-être possible — voilà tout ce qui le regarde, parce que c'est tout ce qui regarde la société. Quant au reste, chacun suivra ses goûts »¹. Renvoyant chacun à ses goûts pour ce qui est du contenu particulier de l'action, il y a ainsi une morale formelle de la technique qui n'est pas celle de Kant, parce qu'elle est celle de l'entendement calculeur, mais c'est elle qui rend concrètement possible, accessible aux individus, tout discours rationnel d'une rationalité plus complète, disons tout discours raisonnable. Et c'est le succès de cette formalité qui, dans le monde moderne, a posé pour tous le problème, ou le faux problème, de tout formalisme : celui de donner positivement un contenu à cette forme. Il n'en reste pas moins que l'individualité qui se veut libre d'une liberté raisonnable apparaît dans ce monde de l'entendement : « elle le sait, puisqu'elle n'ignore pas que l'universalité formelle de l'entendement et du travail, l'éducation formelle du désir et de la passion naturelle forment les conditions sans lesquelles elle n'aurait pas pu naître avec son exigence d'universalité »².

C'est cette éducation par la pression sociale et la soumission à la loi que viendra relayer ou compléter l'action concertée des pédagogues. C'est cette entreprise qui s'adjoit, dans la modernité la plus récente et conformément à sa technicité, l'idée d'une pédagogie scientifique, fondée sur une science du comportement humain réduit à des facteurs contrôlables, dont le rôle serait analogue, s'agissant de l'action sur l'individu, au rôle de la sociologie informant une action sur les structures globales de la société. Cette réduction n'étant cependant pas complète, il faudra agir sur l'homme au moyen *facteur* qui soit vécu subjectivement comme *motif* : l'homme obéissant à ce motif aura ainsi une conduite calculable pour l'homme de science et c'est en pesant sur ce facteur/motif que l'éducation amènera l'individu à un comportement rationnel, renforçant par là-même la construction d'une société rationnellement structurée où les comportements et les conséquences des actions sont prévisibles. Ce facteur/motif apparaît alors dans le désir de posséder³, l'instinct de propriété, c'est-à-dire dans l'ambition de disposer du pouvoir — maximal — sur la nature que procure, d'une manière générale, l'occupation d'une fonction définie, sous

1 *Logique de la philosophie*, p. 224.

2 *Philosophie politique*, p. 115.

3 Cf. *Logique de la philosophie*, p. 218 et ss.

cet angle, par son pouvoir sur et dans l'ensemble du mécanisme social. Le monde moderne est, en principe, le monde où l'individu adopte, par calcul, un comportement calculable. C'est pourquoi l'éducation qui correspond à ce monde tend, à ce niveau qui n'est pas le seul, à l'élimination du traditionnel et de l'historique, de l'imprévisible. C'est aussi pourquoi l'entreprise, au-delà de ce dressage à la non-violence que réalise en particulier la pression sociale et légale, parce qu'elle vise l'autonomie calculatrice d'un individu efficace dans la poursuite de ses intérêts bien compris, débarrassé de « préjugés » subjectifs et de la tutelle de maîtres traditionnels, est une entreprise d'*Aufklärung*. Son objectif est, à l'échelle de son monde, la stabilisation des relations humaines comme relations de production et d'échanges et, en définitive, l'institution du régime du marché ¹.

C'est dans ce cadre que l'homme moral éducateur se trouvera « en fonctions », ce qui jette peut-être quelque lumière sur ce que Weil entend par dressage, lorsqu'il définit la tâche de cet éducateur comme dressage de l'animal dans l'homme, « éducation à l'universalité de l'individu, éducation s'opposant aux passions et se poursuivant au moyen de celles-ci » ². Cette éducation n'en est pas pour autant contenue dans les limites de l'action d'un technicien de la pédagogie : sur ce plan, la question morale ne peut même pas être posée, et c'est de morale qu'il s'agit. Mais l'éducation se déploie *aussi* dans ce plan : « ce que l'éducateur veut former, c'est un individu qui, dans ses actions, tienne compte de l'intérêt universel et concret, de ce que la communauté, par ses moeurs, règles et lois définit comme son intérêt, un individu qui, dans chacune de ses décisions et de ses entreprises, cherche à jouer son rôle *social* aussi bien que possible. L'éducation est ainsi le dressage de l'animal dans l'homme. Mais ce dressage n'est pas celui d'un animal (...). L'éducation de l'individu humain est un dressage dont le but est de faire de l'éduqué un éducateur, éducateur de lui-même autant que de tous ceux qui ont besoin d'éducation » ³. Weil ne précise pas ici quelles sont les passions propres à lutter contre les passions de l'individu, contre les

1 *O.c.*, p. 219. Sous la catégorie de la condition : « éducation et politique, inséparables l'une de l'autre, ne peuvent que tendre vers une seule fin : instituer le régime de marché, laisser se mesurer les différences, entre les individus et entre les communautés. Tous les individus doivent participer à la technique pour avoir des chances égales, toutes les nations doivent entrer en compétition sur le marché pour pouvoir contribuer au progrès ». Sur cette éducation comme *Aufklärung*, cf. ce chap. IX, « Condition », § 3, p. 213 et ss.

2 *Philosophie politique*, p. 47.

3 *O.c.*, p. 47 et 48.

désirs empiriques strictement individuels qu'il subit parce qu'ils ne sont, par définition, moteurs d'aucune action, réalisation, collaboration, celles-ci supposant la forme de l'universalité : « le choix entre *les* passions importe moins que le choix de *la* passion comme moyen »¹. Le discours sur le *bien* n'est pas le premier moyen de l'éducation, car ce moyen a le désavantage de supposer la tâche achevée, si du moins on s'attend à être écouté. Ici comme ailleurs le bien ne s'*inscrit* pas dans la réalité, il s'y *réalise* par l'action du passionnel sur le passionnel. On peut imaginer ainsi une action répressive, un rapport de force ou de séduction, mais il nous paraît utile de souligner que cette action du passionnel sur le passionnel est susceptible de calcul et de codification technique, qu'elle se continue, sur ce plan social, par l'éveil du rationnel sous la forme du calcul de l'intérêt. Ce n'est pas là le tout de l'éducation, ce n'est même pas là le tout de ce dressage : en ce que l'éducation est l'un des points d'application de la pression sociale, c'est aussi l'historique de la communauté, ses moeurs, ses coutumes, qui sont imposés à l'individu, qui lui donnent des habitudes, des attitudes de « correction ». Mais les méthodes, en ce qu'elles sont précisément relatives à la morale de l'époque comme elles le sont à la singularité de chaque cas, connaissent aussi le critère du rationnel et du calculable.

L'éducation devra donc aller au-delà de ce dressage, comme elle devra aller au-delà de l'instruction qui apparaît ainsi comme insuffisante, même en sa valeur éducative qui est « de soumettre le caractère à l'objectivité et à l'universalité du jugement »². Cette « formation » ne suffit pas, car il faut conduire l'individu à la question morale. Ce dont il s'agit — « en lui imposant des moeurs, des façons de se comporter, toute une manière de vivre avec les autres — c'est de l'amener au point de départ d'une réflexion morale personnelle sous la seule autorité de la raison »³.

Il s'agit bien ainsi de *poser* la question morale, car elle est présente et agissante, sous une forme ou sous une autre, y compris sous celle du sentiment et de l'irrationnel. Une situation absurde se dessine alors, à la faveur de la circularité de l'éducation par l'instruction, qui en situe la limite : celle où l'éduqué se dérobe à la saisie de ses propres intérêts rationnels. Un tel individu irrationnel peut alors être compris comme malade, psychique ou social, attardé,

1 *O.c.*, p. 47.

2 *O.c.*, p. 49.

3 *O.c.*, p. 50.

relevant soit d'un nouveau dressage, soit d'une thérapie. La solution peut encore apparaître du côté de l'amélioration de l'organisation et des méthodes pédagogiques : « normalement » l'individu doit voir l'intérêt de ce qu'on attend de lui, et l'éducation devrait être efficace. Il va sans dire que cette perspective ne saurait être purement et simplement écartée, et qu'elle est légitime et suffisante en de nombreux cas. Mais, ceci étant précisé, Weil a posé la question d'un refus, conscient de soi en quelque manière, du rationnel, c'est-à-dire d'un choix de la violence en connaissance de cause, violence gratuite et désintéressée à l'égard de la communauté ou des institutions qui la représentent, violence suicidaire à l'égard de soi-même. Ce problème, dit Weil, est le problème de notre temps, le problème spécifique de l'éducation moderne — problème, ajouterons-nous, qui s'impose à elle de manière saisissante en ses propres structures institutionnelles.

La formulation weilienne pourra sembler provocatrice ou périmée dans les circonstances présentes. Pourtant, elle a au moins l'intérêt décisif de montrer que l'éducation bien comprise, cette éducation seconde dont la nécessité apparaît au-delà de l'instruction, ne vient pas pallier les insuffisances ou les échecs de celle-ci par quelque opération magico-religieuse. L'éducation n'est pas la pieuse rêverie qui cacherait notre incapacité à transmettre les connaissances. Au contraire, elle ne peut être pensée, dans toute sa spécificité, que là où l'entreprise a connu un certain succès, c'est-à-dire que le problème n'apparaît que là où le progrès social, grâce à l'instruction, s'est montré suffisamment effectif. Cette problématique est alors celle de l'*ennui*, « ennui né de l'insatisfaction de l'intérêt satisfait »¹, né de la liberté même par rapport au besoin et au travail que procure la société. Il est celui d'une liberté incapable de remplir la forme des conditions techniques où elle apparaît et s'apparaît à elle-même, incapable, donc, de se donner un contenu sensé et satisfaisant et qui, par conséquent, est, pour elle-même, « de trop ». C'est ainsi le problème propre à une société qui secrète du temps libre, des loisirs, et, au-delà de cet ennui de « nantis » auquel Weil fait allusion, il signifie la déception et la désespérance à l'égard d'un langage qui ne permet pas de penser cette liberté et le sujet qu'elle définit. C'est pourquoi on peut supposer qu'il se pose aussi bien, et éventuellement sous une forme exacerbée, en temps de crise économique, pour autant que cette liberté ne se trouve pas supprimée — quoique ces circonstances puissent nous tromper sur sa

1 "L'éducation en tant que problème de notre temps", p. 304.

nature en ramenant au premier plan, de manière évidemment légitime, les problèmes techniques et matériels.

C'est encore, nous semble-t-il, dans la *Philosophie politique* que nous trouvons les éléments permettant de préciser cette problématique, et de mieux cerner la direction dans laquelle peut s'engager cette éducation. Pour Weil, le ressort fondamental du comportement individuel étant la compétition, ce ressort suppose, du point de vue de l'individu, l'adhésion à cette règle sous la forme d'une « foi » dans le succès de la compétition, sans laquelle la société moderne ne peut pas fonctionner¹. Or, cette foi est suspendue à la rationalité effective du mécanisme, à la « justesse » du processus par lequel se trouvent sélectionnés les individus compétents. La « justesse » de ce mécanisme suppose une mobilité maximale des individus dans la hiérarchie sociale, selon le critère de leurs capacités et de la façon dont ils les mettent en oeuvre, mais aussi des *groupes*, définis par une communauté de fonction et de position dans le réseau des pouvoirs (de gestion, de décision, etc.). L'importance de chaque groupe étant fonction d'une époque spécifiée par des objectifs et des modes de travail particuliers, elle est donc par définition variable. C'est alors que se manifeste l'influence de l'historique comme frein à cette mobilité sociale. Les groupes en déclin d'influence et d'importance cherchant à sauvegarder une position qu'ils estiment illégitimement convoitée par des groupes jadis peu considérés, ces derniers cherchant à conquérir la situation qui leur paraît adéquate au rôle grandissant qu'ils jouent, la structure de toute société est aussi celle d'une stratification en *couches* opposées par le sentiment de l'injustice, injustice d'une agression, d'une part, d'une exploitation, de l'autre.

Il en découle une lutte des couches, qu'il faudrait définir en analysant la réinterprétation weilienne des concepts marxistes, et en montrant le rôle qu'a joué la « foi » dans la compétition dans la « démassification » des couches « inférieures » du point de vue de leur situation sociale. Celles-ci, dans les sociétés les plus avancées, se sont structurées et constituées en simples majorités numériques, dont les valeurs sont désormais les mêmes que celles des couches supérieures parce qu'elles découlent toutes de la valeur source : le progrès. « L'accès à la couche supérieure apparaît comme seulement difficile, nullement comme impossible »² et, si les inégalités de répartition des richesses entre les

1 *Philosophie politique*, p. 79.

2 "Masses et individus historiques", in *Essais et Conférences*, T. II, Plon, p. 267.

groupes subsistent et subsisteront parce qu'elles sont la condition technique de possibilité de la compétition, elle ne peuvent avoir la signification d'interdire, en fait et définitivement, l'acquisition de certains avantages matériels. De ce point de vue, la société moderne est au contraire foncièrement égalitaire, parce que ce principe découle de celui du progrès. Chaque individu doit pouvoir espérer, dans l'avenir, bénéficier des avantages matériels qui sont, pour le moment, à la disposition d'un groupe limité : « ce qui aujourd'hui est la prérogative de tel groupe doit être le bien de tout le monde demain, de même que le confort des riches, des puissants, des nobles d'hier est devenu l'apanage de tous aujourd'hui »¹. Les différences subsistent en ce que les biens ne sont pas accessibles à tous, au même moment et au même degré, mais elles sont précisément de degré et les avantages, dans leur définition précise et concrète, sont temporaires. C'est ce principe qui mobilise chaque individu pour le travail et pour la lutte, mais pour une lutte non-violente, tous voyant leur intérêt dans la sauvegarde de la production.

Ici, nous pourrions aussi comprendre comment les crises économiques, compromettant ces progrès ou laissant prévoir une récession, raniment les possibilités ou les angoisses d'une massification, aggravant le désespoir ou la suspicion à l'égard de la rationalité sociale. Ceci ne serait pas non plus sans intérêt pour saisir en quoi, en certains secteurs de l'éducation sociale, le manque de débouchés ou l'inadéquation de la fonction, c'est-à-dire l'arrêt du processus de sélection — au sens propre, à savoir l'orientation de chaque individu vers la fonction qu'il peut correctement occuper —, réveillent les craintes de cette massification potentielle, et avec elle les souvenirs d'une réduction de l'individu à sa valeur sociale minimale, celle de sa seule force physique de travail. Nous comprendrions ainsi, peut-être, un aspect suivant lequel cette situation est difficilement contrôlable. L'intérêt rationnel, qui est le point d'Archimède de l'éducation sociale, est l'objet d'une foi, et les conditions de possibilité de cette foi sont l'effectivité et le rythme du progrès. Toute stagnation menace ce calcul et, par voie de conséquence, l'efficacité du technicien pédagogue.

Ce qu'il nous faut cependant retenir ici, c'est que la situation de l'individu lui apparaît dès lors comme une situation de fondamentale insécurité, au sein d'une double concurrence : celle que se font les sociétés particulières et celles des couches sociales à l'intérieur de chacune d'entre elles. Cette insécurité lui

¹ O.c., p. 276.

apparaît, dès lors que les orientations que permet et suggère la structure sociale sont elles-mêmes sujettes à caution : il n'y a pas de certitude là où le mécanisme est perpétuellement faussé par la double pression, externe et interne, de l'historique, et où les stratégies sont « fatalement » aléatoires. Il est vrai que cette double concurrence a la signification, pour le philosophe, d'être une lutte de l'historique contre lui-même, et que cette lutte a pour résultat objectif, en chaque cas, une plus grande rationalité, l'impératif de la survie ou de l'expansion contraignant les nations à se moderniser et les couches à se faire des concessions, à collaborer, à mieux répartir les richesses et les tâches. Ce résultat n'a pas été consciemment visé, mais la modernité ne « tombe pas du ciel » et le moteur de l'histoire est l'historique lui-même. Pour l'individu, elle est une lutte où il se trouve « pris », qui le conduit à douter du langage qu'il est obligé de tenir.

La lutte des couches est en effet organisée suivant les méthodes modernes d'organisation, menée par des professionnels qui, en tant que tels, constituent un groupe à part, ayant ses intérêts propres en plus de ceux, divers et opposés, qu'il a pour métier de défendre. C'est à ce point de rencontre du politique — de ce qui apparaît sur un autre plan comme le politique — et du social, donc du technique, que se produit la sophistication inhérente à toute politique, bien que celle-ci ne s'y réduise pas en elle-même, même si elle s'y réduit nécessairement pour celui qui n'a d'autre champ de vision que celui du social. Le développement des théories propres à chacune des couches a pour objet la prise ou la conservation du pouvoir, et vise à « convaincre les groupes formés par la structure du travail social de ce que leur situation est, soit la plus justifiée (techniquement), soit la plus injuste imaginable »¹. De là une mise en question du langage technique et rationnel lui-même, perverti par son utilisation polémique. Chacune des couches se réfère en effet aux valeurs d'efficacité, de progrès, de répartition plus équitable et plus performante des efforts et des produits, et dénonce un adversaire qui ne veut ni ne peut voir ce qui est *vraiment* rationnel. Ainsi l'utilisation même de ces mots est suspecte, et leur véritable référence est le pouvoir qu'ils procurent, de sorte que l'individu sent, lorsqu'il se prête à ce langage, qu'il en est l'objet plutôt qu'il ne s'en sert. C'est donc par la lutte des couches que l'individu fait l'expérience de la nature du langage scientifique et

¹ *Philosophie politique*, p. 87.

technique analysé sous la catégorie de la *condition* dans la *Logique de la philosophie*¹. Il fait l'expérience concrète, bien que non pensée, de ce langage comme langage instrumental, servant à dire des choses qui n'apparaissent qu'à l'horizon d'une transformation possible de la nature ou de la société, langage objectivant par quoi l'homme est parlé sans jamais être parlant, langage de l'efficacité et de l'organisation qui, en tant que tel, est nécessaire et indispensable.

Nécessaire et indispensable, il apparaît donc *aussi* comme insuffisant et décevant. L'orientation qu'il provoque peut être fausse, puisqu'elle est toujours faussée, le succès qu'il promet est incertain, dépendant d'un progrès social, d'une plus grande adéquation de la société à son principe, d'une élimination de l'historique toujours renvoyés à plus tard. Il est possible que l'individu sache que cette société rationnelle à laquelle il ordonne son activité est en cours de perfection, mais cette perfection se déploie dans un temps qui dépasse largement le cours de son existence individuelle et, en attendant, cette existence, suspendue à un principe irréel à ses propres yeux parce que toujours se réalisant, ne lui suffit pas. Le sens que promet la société, à la rigueur, est un horizon toujours visé, au terme d'un progrès sans fin. Pour cette raison même, il apparaît à l'individu comme insensé : celui-ci veut un sens pour le présent de son existence concrète.

L'ennui est ainsi l'ennui d'un langage qui ne permet pas de poser et de penser l'action d'un sujet libre, parce que ce langage, essentiellement objectivant, ne fait pas de place au concept de sujet, c'est-à-dire au concept d'un être qui, cessant un moment d'être pour un autre, se saurait et se voudrait pour soi. Ce langage postule donc partout une liberté qu'il ne peut saisir et qui, lorsqu'elle définit ses fins propres, lui apparaît comme goûts, humeurs, fantaisies, pulsions, bref comme irrationnelle quoique, en principe, une science devrait pouvoir en démontrer le mécanisme. Cela n'empêche pas que certains individus, s'identifiant complètement à leur fonction, adhèrent totalement à ce langage. Dans l'état actuel des choses cette solution, qui revient à renoncer à toute action au profit du fonctionnement, ne peut être que locale, précisément parce que toute société est, de ce point de vue, rationnelle *et* irrationnelle. Les conditions ne sont donc pas remplies où un libre abandon, généralisé, de la liberté est possible. Il y a de la liberté, et l'individu ne peut s'empêcher d'en parler, même s'il en parle pour ne

¹ Ch. IX, p. 203 et ss.

rien dire, dans le bavardage quotidien qui remplit les marges du travail, où il renoue avec la possibilité d'un langage inutile ; même s'il emploie, pour la dire, le langage de la violence.

Ce qui apparaît ici est une exigence de l'individu *privé*, rejeté doublement sur lui-même par le temps libre dégagé par la productivité moderne et l'incapacité où il se trouve de s'orienter sur le seul plan de la société : il ne peut trouver stabilité, certitude, orientation, sens *présent* qu'en subordonnant son activité à un ordre de valeurs hétérogènes aux seules valeurs du travail et du progrès : « l'individu ne découvre un sens à la lutte — ni à celle contre la nature extérieure, ni à celle au sein de la société — que dans la mesure où cette lutte lui paraît nécessaire pour qu'il puisse vivre pour lui-même selon son sacré »¹, c'est-à-dire selon ce qui lui est essentiel. Cet essentiel, il le puise dans la tradition de sa communauté, incarnée dans des coutumes et des manières de faire, dans un langage vivant, dans un monde de valeurs dites ou non dites qui, parce qu'elles ne sont jamais créées *ex nihilo*, même si elles évoluent et se transforment, sont les fils conducteurs d'une histoire écrite ou possible, récit multiple où la communauté se raconte et par rapport auquel toute rupture, à moins d'être un point final, est un trait d'union.

Ici apparaît la double contradiction du social, celle entre la rationalité formelle de l'entendement et la morale concrète qui doit donner un contenu à cette formalité vide. C'est aussi l'opposition entre deux morales : la morale sociale de l'efficacité et du travail où l'inégalité est tantôt tolérée, tantôt nécessaire, et notre morale historique dont l'une des principales caractéristiques est l'exigence d'universalité d'un individu qui, en tant que privé, cherche un sens pour tout individu et qui, en tant que raisonnable, se veut l'égal de tout individu et reconnaît tout individu raisonnable comme égal à lui-même. C'est la contradiction d'une société qui, par son principe, élimine l'historique qu'elle soumet à l'effet corrosif de ses valeurs d'efficacité, en même temps qu'elle reconduit l'individu à l'historicité qui seule pallie son manque à elle-même, parce que toute société ne se tient que de sa tradition et parce que c'est de l'action seule de l'historique sur lui-même qu'elle attend sa propre réalisation. C'est ainsi que le mécanisme social produit le point de vue même d'où il apparaît comme insensé. En principe une société purement rationnelle est possible, sorte de fourmilière humaine sans marge ou sans à côté où l'insensé de

¹ *Philosophie politique*, p. 93.

ce langage sans sujet puisse être senti. Mais la société particulière dépend des valeurs privées des individus laborieux en même temps qu'elle les soumet à sa critique, ce qui a, en principe et en fait mais localement, pour conséquence de vider cette existence privée de son contenu, de faire des loisirs un problème et de la liberté une charge. C'est enfin la contradiction d'une morale concrète qui se veut universelle¹ alors qu'elle est, en tant que concrète, refoulée dans les limites du privé et, en tant qu'universelle, confrontée à l'universalité des exigences du calcul auquel elle doit donner sens. Nous retrouvons alors cette contradiction et cette inséparabilité de l'efficace et de l'historique dans cette éducation qui, sur le plan de la société, se distingue mal de l'instruction : « Du point de vue de la société (...) il est évident en quel sens l'individu doit être éduqué et en vue de quel but il doit se transformer. Seulement, la société purement rationnelle rencontre la résistance du sentiment, historique, des individus qui sont ce qu'ils sont par les "valeurs" de leurs sociétés particulières : dans la société particulière et ainsi non purement rationnelle, ils ne doivent donc même pas être de purs calculateurs ; sinon ils ne travailleraient pas, à plus forte raison ne se sacrifieraient pas, pour la survie de *leur* société-communauté particulière et ils pourraient même rejeter le principe de l'efficacité. L'éducation sociale doit non seulement tenir compte des désirs historiques de la communauté, elle doit même tenir vivants ces désirs — et elle doit à la fois viser le maximum d'efficacité rationnelle »².

Il nous faut cependant remarquer ici que nous sommes au-delà du phénomène que nous cherchions à décrire : c'est le philosophe qui saisit l'historique dans l'irrationnel, le contenu devenu de l'individu dans ce qui, pour la société, est l'arbitraire, le vide ou l'anecdotique de ses valeurs personnelles. Par opposition à cette description du philosophe, *l'ennui* est, pourrait-on dire, la saisie de l'insuffisance de ce langage du calcul et de l'efficacité sur le propre plan du

-
- 1 La réflexion formelle renvoie à l'histoire et à ce qui s'est créé et se crée de valeurs concrètes dans cette histoire, non pas en *désespoir de cause*, parce qu'elle se reconnaîtrait incapable de se donner un contenu, mais parce qu'elle est le produit de cette histoire, et l'exigence de l'universalité inscrite dans ces valeurs concrètes elles-mêmes.
- 2 *Philosophie politique*, p. 81 et 82. Weil a ici en vue l'éducation par la loi positive. Cette double caractéristique de l'éducation sociale définit le *droit positif moderne*, qui impose le comportement rationnel aux individus, tout en conservant les règles ou les traditions dont la suppression inquiéterait la communauté. Ici pourtant nous pouvons voir aussi la racine d'un possible « nationalisme économique », qui contribuerait à orienter la mission des institutions éducatives, ou qui pèserait sur elles.

social, sur le plan du présent sans épaisseur ni destination de la technique, sans épaisseur qui l'enracinerait dans un passé ainsi reconnu et valorisé, sans destination parce que son futur n'a jamais la signification d'une finalité. On pourra dès lors y voir la présence agissante de l'*oeuvre*, ce refus conscient de soi du rationnel par lequel l'individu se sent joué, parce que la suffisance ou l'autosuffisance de ce monde — au sens de la totalité qui se comprend et comprend la « société civile » comme *un* des plans où elle se déploie sous l'*un* de ses aspects — le renvoient à la banalité sans avenir de sa vie d'individu. Il se veut alors source de sens dans son individualité même, contre le principe d'un monde qui s'est saisi dans son achèvement, c'est-à-dire dans la réalisation de son principe. C'est pourquoi ce *projet* s'affirme d'abord comme violence initiatrice d'un avenir absolu, à l'encontre en particulier de cette société, de ce monde de la condition que « verrouille », dans l'absoluité de sa saisie de soi, la raison qui se saisit dans ce monde ¹. C'est alors à l'expression de cette révolte sur le plan du social que nous assistons, ce qui nous amène à entrevoir cependant un plan nouveau : le propre plan de l'*oeuvre* est le plan *politique* ², dès lors qu'il ne s'agit plus de s'insérer *dans* la *condition*, mais d'en *faire* quelque chose. Ou encore : dans ce projet de maîtrise violente de la réalité sociale qui s'exprime par exemple dans la violence gratuite d'individus « arrivés », d'individus qui pourtant ne tiennent pas « en place », se montre l'irréductibilité d'une exigence de sens, qui est morale en tant qu'elle s'insinue dans le rapport à lui-même de l'individu, et politique en tant qu'elle révèle la possibilité — et le problème — d'une action sur, contre et avec le plan social. C'est dire que nous sommes bien au-delà des compétences d'une simple « médecine sociale » : c'est aussi au

1 Cf. *Logique de la philosophie*, p. 397. Il apparaît ici que la révolte contre l'*Absolu* est révolte aussi contre la *condition* qui, en lui, a pris conscience d'elle-même (cf. *o.c.*, p. 349, note 1). La *conscience* a révélé cette perte de soi-même et le renoncement à la satisfaction impliqués dans la *condition*. L'*Absolu*, aux yeux de l'individu, est une consolation de cette perte qui le renvoie, en tant qu'individu particulier (en tant que cet individu-ci) à la banalité de « sa » condition. Il semble ainsi que la révolte atteint la condition dans l'*Absolu*, et l'*Absolu* parce qu'il a entériné la réduction à l'être-chose de l'individu dans la *condition*, en portant la satisfaction et la cohérence au plan du seul discours, abandonnant l'individu particulier à sa nature, sa choseité, son objectivité, c'est-à-dire à son être d'objet et de fonction d'un langage technique. Pour que l'individu se retrouve, « il faut dominer le monde même de la condition ; il ne suffit pas que l'homme serve le progrès, il faut encore que le progrès serve l'homme ». C'est cette domination de la *condition* qui s'annonce dans la violence de l'*oeuvre*, et qui seulement prend sens dans l'*action* où elle se réconcilie avec le discours.

2 *Logique de la philosophie*, p. 367.

politique qu'aura rapport l'éducation, qui échappe ainsi radicalement à l'attraction de l'instruction. Il nous faudra tâcher de préciser ce rapport.

Nous sommes ici conduits à poser d'une manière radicale le problème de l'éducation : c'est le problème d'une incontournable liberté dont la violence radicale, la violence *voulue*, est *aussi* la possibilité. C'est alors qu'on manifestera une sorte d'étonnement. La solution du problème, nous dit Weil, consiste à amener ceux que nous éduquons à penser, par et pour eux-mêmes, ce qui exclut qu'on leur enseigne telle ou telle doctrine, dans le but de leur montrer où est le sens, l'usage sensé de la liberté. Il s'agit, en un mot, non pas d'instruire dans l'usage de la liberté, mais de montrer où le sens ne peut pas être, d'indiquer, négativement, la possibilité et la signification d'une pensée libre. On ne peut alors manquer d'adhérer à cette position, tout en demeurant dans une certaine perplexité. Quel rapport y a-t-il entre ce projet et la situation où nous avons saisi l'individu ? Comment s'articule-t-il au rapport de l'individu à lui-même, d'une part, et d'autre part à la structure sociale et politique dans laquelle l'éducateur se trouve « en fonctions » ?

A la seconde question nous pouvons répondre, grâce aux paragraphes 15 à 19 de la *Philosophie politique*. Ils nous permettent de comprendre en quoi la tâche de l'éducateur moral s'inscrit dans le cadre socio-politique de son monde, précisément parce que c'est cette tâche morale qui le conduit à se saisir dans ce monde, ainsi qu'à en chercher la structure raisonnable. « La tâche essentielle de l'homme moral, écrit alors Weil, est d'éduquer les hommes afin qu'ils se soumettent d'eux-mêmes à la loi universelle (naturelle) que lui, à sa place dans l'histoire, a saisie en sa pureté »¹. Il s'agit donc d'amener les individus à se soumettre à l'universalité que le philosophe moral a pensée dans sa pure formalité, et nous avons vu en quoi la rationalité formelle de la technique constitue, dans le monde moderne, une des conditions de possibilité de cette éducation. Une remarque s'impose toutefois : cette universalité est ici saisie comme la forme d'une loi *naturelle*. Cela signifie que l'éducation doit conduire l'individu au fondement de toute législation positive, à ce qui fonde moralement l'obligation absolue de s'y soumettre, comme aussi la possibilité de la juger et de la critiquer : le droit naturel.

On sait que ce droit est cette sorte de « consensus » qui se fait valoir notamment dans le « sentiment » qu'a la communauté de la justice, consensus

¹ *Philosophie politique*, p. 44.

qui constitue précisément la communauté et dont les lignes de résistance (au changement) sont les coutumes, les règles qu'elle suit plus ou moins consciemment. C'est ce « consensus » qui, par ailleurs, fonde les lois et s'explique en elles, s'explique en elles parce qu'il s'y formule de manière consciente, les fonde parce qu'il est la garantie nécessaire — mais non suffisante : il leur faut encore la validité « technique » — de leur « viabilité ». C'est lui-même que reconnaît sans le savoir le positiviste lorsqu'il admet que la loi, pour être pratiquement applicable, ne doit pas heurter les aspirations du plus grand nombre, doit respecter certaines « conditions psychologiques » de possibilité¹. Il n'en est donc pas moins réel et fondateur, même s'il ne peut être que « senti », ce qui signifie qu'il ne s'épuise pas dans son explicitation positive : le cas contraire verrait l'arrêt de toute évolution de la législation et la réduction de toute vie communautaire à l'observation purement formelle des règles. Il est donc, en tant que sentiment de ce qui convient, non seulement le fondement et la condition de possibilité de la loi, mais encore *instance critique* à l'égard de tout système légal. Il rappelle aussi que la légalité se fonde dans la *nature historique* de l'homme, puisque ce sentiment est devenu et évolutif. C'est pour cette raison qu'il ne peut être décrit « une fois pour toutes », sauf s'il s'agit d'analyser les sociétés qui ignorent l'histoire. Il est, chez nous qui sommes et nous savons historiques, problème en même temps que fait, droit valable en tant que naturel et naturel en tant que notre nature est historique. C'est lui qui à présent nous singularise par le fait que de cette exigence d'universalité formelle — égalité de tous les individus en tant que raisonnables — parce que cette exigence est le produit de notre histoire, celle que nous avons imposée aux autres civilisations². Pour le cas qui nous intéresse, la formulation weilienne signifie que le but de l'éducation est d'amener l'individu à reconnaître l'obligation *morale* de se soumettre au système des mœurs et à la loi positive de sa communauté, parce que l'universel y est réalisé, comme à la possibilité d'une double réflexion critique, au nom d'une plus grande universalité et à l'aide du critère formel, sur ce système positif *et* sur le sentiment moral et historique qui le fonde et le dépasse à la fois, posant, dans le présent concret, les conditions et les directions d'un avenir possible.

1 « Du droit naturel », in *Essais et Conférences*, T. I, Plon, p. 183.

2 *O.c.*, p. 187 et ss.

C'est ainsi que l'éducation doit amener l'individu « à jouer son *rôle* social aussi bien que possible », à avoir une « attitude correcte dans ses rapports d'action avec les autres membres de la communauté »¹, en lui *imposant* des moeurs, des façons de se comporter, toute une manière de vivre avec les autres. En ce sens, nous l'avons vu, elle est dressage de l'animal dans l'homme, mais elle doit aussi essentiellement conduire l'homme à lui-même, c'est-à-dire « au point de départ d'une réflexion personnelle sous la seule autorité de la raison »². Cette réflexion ne peut être que proposée, mais c'est elle qui donne sens à cette « imposition », laquelle est de la plus radicale nécessité : il s'agit de proposer la réflexion dans la forme de l'universalité qui seule donne sens à l'obligation, parce qu'elle la fonde moralement, en même temps qu'elle fonde moralement la possibilité de la comprendre et d'en juger, de penser ce qu'il convient de faire dans le cadre ainsi défini. Il s'agit donc de « former des hommes capables de décider raisonnablement à leur place dans le monde et d'agir raisonnablement, c'est-à-dire suivant les exigences de l'universel dans la situation concrète, sachant ce qu'ils font et pourquoi ils le font »³.

On voit en quoi la présentation de la *Philosophie politique* recouvre celle du texte sur l'éducation : il s'agit de penser l'usage sensé de la liberté. Un point, cependant, est ici décisif : la réflexion dont il est question, si elle est orientée par une exigence de plus grande universalité, n'est pas une réflexion purement formelle et vide. Elle ne consiste pas à développer pour elles-mêmes les exigences formelles de la morale pure. Elle est critique et réflexion sur le sentiment moral et historique de la communauté, ce que Weil appelle la morale vivante. Elle est donc réflexion dans et sur le contenu concret des « valeurs » qui se proposent en elle, à tel point qu'on peut la saisir comme formation d'un « sens moral », « don de percevoir et de faire percevoir ce qui est bien dans tous les sens du mot »⁴, « sens concret et historique » sans lequel la morale pure ne peut s'incarner dans l'action. Dès lors, nous comprendrons mieux ce que Weil veut dire lorsqu'il assigne pour tâche à l'éducateur de rendre la liberté sensée, de la mettre en mesure de se donner un contenu satisfaisant. Il ne nous renvoie pas à l'impossible entreprise de créer ou d'inventer du sens, comme si un individu

1 *Philosophie politique*, p. 49.

2 *O.c.*, p. 50.

3 *O.c.*, p. 53.

4 *O.c.*, p. 52.

vide devait, par une opération mystérieuse, se donner arbitrairement ce contenu. Il ne s'agit pas de rentrer dans un magasin de possibles pour se choisir un costume axiologique. Le problème est dans le rapport de l'individu à ce qu'il est, dans le concret de son existence historique, c'est-à-dire dans le rapport à un contenu qui n'est jamais son autre, son objet, parce qu'il est, toujours déjà, le sien. C'est très précisément la raison pour laquelle ce problème est affaire de *réflexion*. Cependant, s'il faut évidemment y entendre la philosophie, cette réflexion apparaît ici à tel point enracinée dans le contenu concret de la conscience commune, qu'elle nous paraît inclure plus généralement ce que nous entendons par « culture ». Celle-ci trouve ainsi sa place et son sens, même si le terme est encore bien vague, dans toute entreprise d'éducation.

C'est déjà sur le propre plan du social et de l'instruction que se dessine un certain rapport à la culture, ou le rapport à une certaine culture. L'exigence d'une activité où l'homme se sente comme totalité libre et non plus comme particularité fonctionnelle y est déjà satisfaite par l'art propre à ce monde socio-technique, qui saisit son objet comme objet de consommation, et le sentiment esthétique comme irrationnel, goût, préférence, pulsion, violence désirante et désirée pour elle-même, etc. Mais cette exigence est satisfaite par *distraction* d'elle-même, parce qu'elle ne peut pas, sur ce plan, être prise au sérieux et pensée comme telle. Aussi se saisit-elle comme besoin d'amusement, de jeu, d'*entertainment*, se tournant vers les formes de culture qui s'y prêtent le mieux. D'où l'importance d'un certain rapport à la musique, dont nous pourrions dire qu'elle est la vibration de ce lieu vide et clos du privé, de ce *flatus vocis* qu'est l'individu s'en tenant à ce présent sans avenir, en lequel se propose le pressentiment ou l'analogie d'une saisie de soi comme totalité infinie. D'où l'importance de la littérature, à la fois éducatrice en ce qu'elle représente la société et les trajectoires possibles de l'individu moderne, et « poétique » en ce qu'elle recueille l'individu en son unicité (personnalité, caractère, destin) et ses sentiments, le prenant au sérieux en ce qu'il a de personnel. Réalisant, dans une société sans maîtres — mais non sans dirigeants et organisateurs — la conciliation du technique et du sentiment personnel, l'écrivain domine ainsi l'époque, image et souvenir d'un homme qui pourrait être son maître, et qui l'est

effectivement en étant celui des autres, parce qu'« il n'y a que lui qui donne un semblant de réponse à des questions qui semblent avoir du sens »¹.

On voit ainsi que la culture n'est jamais absente, qu'elle est un élément à part entière de la société moderne où elle apparaît comme « besoin culturel » ou comme valeur. Aussi faut-il interroger les multiples intérêts qui se portent déjà vers elle. Il faut la saisir où elle se trouve et, en approfondissant son rapport à elle-même, saisir son rapport à l'exigence morale. C'est alors dans les textes consacrés par Weil aux humanités que nous apercevrons cette relation entre culture et morale.

Précisons alors notre champ d'investigation, mal défini par le terme de culture, auquel Weil préfère la plupart du temps, soit le terme de tradition là où il s'agit de coutumes, de moeurs, etc., soit celui d'« humanités » là où il s'agit de sciences ou de recherches portant sur des oeuvres culturelles. Il ne s'agit donc pas ici de la production artistique, ou plutôt il en est question, mais pour autant que cette production est saisie dans un discours, c'est-à-dire dans la mesure — large, il est vrai — où l'art est « ce dont on parle ».

Ceci accordé, les humanités sont essentiellement historiques. Ce qui ne veut pas dire qu'elles soient des sciences, au sens des sciences de la nature ou de la sociologie, qui chercheraient, dans l'histoire, les causes et les déterminations expliquant telle ou telle oeuvre. Au contraire, « c'est l'homme, ses oeuvres et ses actes, les modèles qu'il se donne et l'homme en tant qu'agent libre qui les intéresse »². Et si les sciences, sociales en particulier, peuvent être utilisées comme sciences auxiliaires fournissant des méthodes d'approche ou des éléments de critique, elles ne peuvent épuiser un sujet où on ne peut assigner de cause précise à l'événement ou à l'oeuvre étudiés : « l'observateur est seulement capable d'indiquer les conditions sans lesquelles il était impossible que l'événement ait eu lieu »³. C'est précisément parce qu'elles considèrent leurs objets comme événements uniques et singuliers qu'elles sont historiques, parce qu'elles ne les réduisent pas à des facteurs constants mais les saisissent dans des circonstances, dans le contexte d'une évolution, de rapports, de relations qui sont ceux du passé et du quasi-présent. Elles sont donc historiques au sens large, qu'il

1 *Logique de la philosophie*, p. 227. Pour toute cette analyse, voir dans cet ouvrage, « Condition », ch.IX, § 5, p. 225 et ss.

2 « Les études humanistes, leur objet, leurs méthodes et leur sens », in *Philosophie et Réalité*, p. 316.

3 *Ibid.*

s'agisse de l'histoire de l'art, du langage, de la littérature, des institutions, de la science, de la religion, de la philosophie, de critique littéraire, textuelle, esthétique, d'interprétation des oeuvres et des monuments, de recherche des formes artistiques, poétiques, politiques et religieuses, de leurs relations mutuelles, de leurs premières apparitions, de leur disparition et de leur renaissance.

C'est donc l'exemple de l'historiographie qui servira d'exemple privilégié, d'autant que l'histoire est l'objet d'un indéniable intérêt dans le public : le succès et la fréquence des publications, le nombre de films à caractère historique se passent de commentaires. Aussi Weil se demande-t-il, dans un texte intitulé « De l'intérêt qu'on prend à l'histoire »¹, de quelle nature est cet intérêt, et quelle en est la signification. On sait alors ce qui définit le problème et oriente la réflexion : l'intérêt est ce qui dirige notre attention vers *un* sujet ou *un* objet et le problème est celui de l'apparent arbitraire de ce choix, problème que l'on retrouve à propos du roman, de la tragédie, du poème, voire des sujets de conversation dans la société. Il y a, pour les individus comme pour les époques, des sujets d'élection. Pourquoi s'intéresse-t-on à ceci plutôt qu'à cela ?

Il n'est évidemment pas question pour nous de résumer ce texte si dense, mais il nous paraît intéressant de remarquer en quoi il contribue à donner toute leur portée aux propos de Weil sur l'éducation : il s'agit d'*amener* l'individu à poser la question morale. On verra alors en quoi notre intérêt électif, en histoire, nous conduit vers nos propres ancêtres, lesquels sont des ancêtres choisis ou trouvés par un acte de décision, éventuellement médiatisé par des refus, car nous n'avons pas d'ancêtres au sens objectif. Cet acte de décision apparaît alors sous un double aspect : il décide de nous-mêmes et de son objet. Il décide de nous-mêmes parce qu'il donne un contenu concret à nos aspirations, parce qu'il les matérialise, si l'on veut, mais plus exactement parce qu'il les éclaire et les justifie, montrant par là que nos modèles et nos idéaux ne sont pas des rêves, mais des possibles. Cela ne se fait pas par l'effet du hasard : « on se trouve toujours soi-même parce que c'est soi-même qu'on a cherché »², et ce sont nos problèmes et les conflits du temps présent qui guident notre lecture du passé. Ce sont aussi les scénarios possibles de l'avenir que nous cherchons, dans les conséquences d'antiques bouleversements ou situations ; par où l'histoire n'est

¹ In *Essais et Conférences*, T. I, p. 207 et ss.

² *O. c.*, p. 210.

pas seulement justification ou milieu concret du « choix » des valeurs, mais aussi instrument d'un usage pragmatique, permettant d'évaluer les situations et les décisions possibles. C'est pourquoi elle a un rapport étroit au politique, qu'elle sert en même temps qu'elle en reçoit notions et problèmes. Comme lui elle a trait au monde de l'action, au monde en tant qu'il peut être transformé par l'action humaine, et l'historien posant, en perspective, les jalons d'une histoire passée, décrit la ligne de fuite d'une action possible. Aussi n'y a-t-il pas « de question oiseuse ; car la question vraiment oiseuse serait celle qui ne regarderait nullement celui qui la pose, en d'autres termes, serait la question à laquelle il ne songerait jamais »¹.

L'historien décide aussi de son objet, car l'objet participe du caractère libre, inépuisable, de l'humain et « la totalité infinie des perspectives est la chose même »² : « celui qui, par intérêt, par "curiosité", se tourne vers le passé est obligé de fixer un point dans l'infini extensif ; celui qui se décide est forcé par l'infini intensif du sujet de se borner encore »³. Ainsi subordonne-t-on l'information à un essentiel qui sert de critère : « la république romaine de Robespierre lui fournit l'idée de la "vertu", et le droit matrimonial et l'esclavage lui paraissent des défauts accidentels. Dans la conception de Max Weber, Rome peut très bien se passer du Sénat, et le rétrécissement du marché des esclaves est une des causes décisives de la chute de l'Empire »⁴ : cet essentiel n'est pas anecdotique, il s'éprouve dans la lecture du passé, mais dirige la compréhension du présent ; il est la valeur centrale, le sacré qui ne peut être modifié sans que toute la perspective s'en trouve changée. Mais la conséquence en est la multiplicité des histoires, leur diversité et leur indifférence les unes aux autres, jusque dans la situation où chaque point de vue comprend et situe tous les autres : nous sommes renvoyés à l'arbitraire des individus, même si c'est un arbitraire étoffé et conscient de soi.

La difficulté provient peut-être alors du postulat non explicite que l'individu a l'histoire et sa situation en face de lui-même, ce qui n'est pas vrai, du moins dans l'intérêt spontané. Cet intérêt ne porte pas d'abord sur l'homme lui-même, mais sur sa situation, sur ses particularités, sur les autres, sur des facteurs dont on

1 *O. c.*, p. 212.

2 « Les études humanistes ... », p. 332.

3 « De l'intérêt qu'on prend à l'histoire », p. 210.

4 *Ibid.*

cherche le comportement possible dans des situations comparables. Les questions se portent donc pas sur l'homme lui-même mais sur ce à quoi il a affaire. Aussi ne se saisit-il pas, *a fortiori*, comme un moi creux qui devrait se combler en puisant dans une histoire objet, ou donner un contenu à un futur vide. Cette évidence du propre être signifie pour le philosophe que « l'homme s'est toujours déjà décidé. Il ne se tourne pas d'un coup vers l'histoire. Il vit toujours déjà en elle. Il possède des ancêtres avant de se saisir comme "moi", avant d'être inquiété par la question et la nécessité de se décider. La langue qu'il parle, le mythe auquel il croit, les connaissances qui guident son orientation, les coutumes qu'il suit le placent dans l'unité d'une existence qui est concrète et concrètement déterminée, parce qu'elle s'est développée à travers les décisions conscientes et inconscientes du passé »¹.

Ce contenu n'est aperçu que par une réflexion, liée à la découverte que les orientations qui me définissent pourraient être irréalisables. Il ne s'agit plus alors de me transporter, « tel quel », dans les circonstances plus favorables qu'aide à ménager ou à prévoir l'histoire pragmatique ; car en découvrant la possibilité de l'échec, je découvre la nécessité de me définir ou de me transformer. C'est alors ici que la liberté s'apparaît à elle-même : je me trouve à l'origine de la situation, parce que je me saisis comme *fini*. Elle se découvre donc avec sa possibilité essentielle, qui pour l'individu est la mort : *qui potest mori non potest cogi*. Ce qui indique qu'elle se saisit comme liberté concrète : « je me décide dans et pour le monde, je choisis parmi les possibilités de mon univers. Ma décision part des conflits de ce monde, et ce sont ces conflits qui m'obligent à me décider »². D'où l'obligation de choisir, qui définit « la limite absolue de la liberté humaine : il n'y a pas de possibilité de ne pas se décider »³, on est contraint, par ceci et cela, de choisir cette possibilité-ci contre celle-là. Cette possibilité est une possibilité d'action, et l'individu n'est libre que « pour » une existence temporelle. C'est pourquoi la liberté se réalise comme sens, comme la totalité et la direction de cette existence.

C'est encore dans l'histoire qu'elle s'éprouve ainsi et décide d'elle-même : « seule la vie d'autrui interrogée sur sa forme et sur son sens me permet de

1 *O. c.*, p. 215.

2 *O. c.*, p. 212.

3 *Ibid.*

chercher un sens, une forme, une unité à ma propre vie »¹. Mais cette histoire n'est plus celle où je confronte la situation à d'autres, y cherchant des promesses de succès ou des menaces d'échec. Elle est celle où je m'adresse à *mon* autre, et à mon autre passé, car « la totalité de l'existence humaine qui en est le sens ne peut être saisie que dans le devenir total. Je cherche la totalité de l'unité, et seule une attitude fondamentale gardée à travers la totalité temporelle peut me fournir le sens »². Ici l'intérêt se découvre comme vouloir — cela a-t-il un sens pour moi de vouloir ceci ou cela ? — un vouloir dont la cohérence passée donne à penser un avenir sensé.

C'est ainsi un être historique qui saisit son propre contenu dans l'histoire, ce qui veut dire que l'histoire est le milieu où l'homme se constitue pour lui-même. Cela ne signifie pas qu'il crée le plein à partir du rien ; cela signifie qu'il se saisit comme liberté décisive dans le monde concret que cette liberté a produit. C'est en cela que l'homme de culture a affaire au sens : il est de sa pratique même de sortir le présent de l'ennuyeuse abstraction où il le trouve, pour en révéler le contenu et le sens, le contenu sensé dans cette tension entre le passé présent et le présent à venir qu'instaure toute narration cohérente. Il est la mémoire indispensable à tout projet, parce que « nous ne pouvons rêver nos rêves que sur le sol du passé raconté »³, indispensable à toute action, car « il est nécessaire d'aller du passé vers l'avenir dans le contexte d'une tâche dont on se souvient »⁴, mémoire qui ne calcule pas mais raconte, et dont le récit sous-tend tous les calculs.

Cela supprime-t-il la diversité des histoires, des narrations ? Le cas n'est-il pas aggravé si nous y voyons la multiplicité des tables de valeurs, la diversité des vouloirs ? Du moins voyons-nous que cette multiplicité des histoires n'est pas arbitraire, précisément parce que l'histoire n'est pas notre objet, précisément parce que nous y sommes, parce que l'histoire est notre contenu et notre situation, le milieu dans lequel nous sommes pour nous-mêmes dans le rapport à d'autres, en écrivant l'histoire. Car ce milieu est précisément le nôtre, il est un monde commun, ce monde commun qui est la condition de possibilité des historiographies puisque celles-ci puisent en lui les points de vue et les

1 *O. c.*, p. 220.

2 *O. c.*, p. 221.

3 « Valeur et dignité du récit historiographique », in *Philosophie et Réalité*, p.185.

4 *Ibid.*

catégories dont elles se servent. Aussi la diversité des historiographies en exprime-t-elle à sa manière l'unité, qui est celle de ce « nous ». Et il n'est pas besoin ici d'en déduire l'existence, l'universel du particulier, le « nous » du je individuel. Ici le fait a ses droits, d'autant qu'il s'agit du fait du langage lui-même, sans lequel il n'y aurait pas de fait. Il est celui de nos moeurs, de nos problèmes, de nos institutions et en définitive de notre langage.

Cette unité n'est ni fixe ni statique, elle n'est pas théorique si la théorie est un ensemble de résultats définis. Et pourtant sans elle il n'y aurait pas de points de vue sur l'histoire parce qu'aucun ne se connaîtrait comme tel, c'est-à-dire comme particulier. La perspective relativiste sur les humanités pose ce qu'elle nie, en décrivant le champ schizoïde où les systèmes se côtoient dans l'indifférence. Il existe des catégories d'une *synopsis*, sans quoi le problème ne serait même pas aperçu. Or, il l'est, ce qui veut dire que l'unité est présente dans le langage où elle déplore sa propre absence, dans celui que nous utilisons pour la dire impossible. Elle l'est en effet, si nous la voulons définie et définitive, mais ce serait vouloir l'unité massive du « nous » dans la cohésion d'un mythe, « un retour auquel une conscience de soi éveillée ne pourrait être contrainte que par la violence, même si ce mythe était celui de la science "objective" qui ne connaît que des objets et qui écarte si bien le sujet, l'homme agissant et souffrant, qu'elle-même, à supposer qu'elle existât encore, perdrait toute signification »¹.

Ainsi cette unité est unité cherchée, exigée par ce « nous » que nous trouvons comme conscience polémique et morcelée, non pas dans le monologue scientifique, mais dans le dialogue entre les points de vue. C'est cette unité, présente en tant que visée, qui donne son sens à la confrontation des histoires, là où elle existe, c'est-à-dire là où l'on ne se résigne pas à la violence : l'histoire peut toujours se faire à nouveau exclusive. Elle est donc toujours se réalisant, jamais réalisée, en un mot agissante : c'est dans le dialogue que le monde commun se dit et se juge, *décide* de son unité et de celle des hommes. Par où l'individu qui défend son point de vue saisit non seulement ce qu'il est en saisissant ce qu'il veut, mais aussi ce vouloir comme tel, comme volonté d'universalité et d'unité dans le concret de son contenu, jugement de valeur qui se veut universellement valable, qui s'éprouve et se décide comme tel, ou non, dans le dialogue, exigence d'universalité du concret lui-même, qui n'a donc pas à être « cherché » à partir d'une forme vide, mais à être pensé.

¹ O. c., p. 191.

Nous voyons ainsi en quoi le rapport à la culture est un rapport moral, si du moins la culture a un sens : elle peut se dégrader en érudition, quand la collection prime sur l'organisation, quand la masse de l'anecdotique submerge l'essentiel ou n'en reconnaît plus. Le rapport à la culture est un rapport moral en ce que l'homme, dans l'intérêt qu'il y prend, saisit le contenu concret de son vouloir et l'exigence d'universalité, d'unité humaine, qui le porte. Mais il nous faut aussi préciser son rapport au politique, qui s'est imposé déjà à notre réflexion. Le problème est alors de chercher le rapport de cette unité visée par toute culture à cette unité de la communauté, réalisée et agissante dans l'Etat. Le problème, on le voit, est aussi un problème de différenciation : l'éducation que nous avons en vue, celle des individus, des écoliers, des étudiants, etc. n'a pas pour but la formation du politique au sens du gouvernant ou du militant. Si le système dans lequel elle s'inscrit est une démocratie, elle doit bien avoir un rapport, en quelque manière, avec l'exercice des responsabilités individuelles qui y sont liées, mais non pas avec ce que nous appelons parfois l'éducation politique, celle qui permet de prendre sa place dans la lutte pour le pouvoir, celle qu'on reçoit, par exemple, au sein d'un parti : les écoles ne sont pas des analogues ou des réductions d'instituts de science politique. Pourtant, il paraît raisonnable de penser qu'elles doivent avoir un rapport au politique.

Ce rapport apparaîtra dans la distinction entre l'action de l'homme de culture, que nous venons d'évoquer, et celle du politique. Celle-ci a pour finalité l'Etat lui-même, sa durée, sa persévérance dans l'être comme organisation de communauté en laquelle celle-ci existe en tant que telle, parce qu'en elle elle est capable de prendre des décisions¹. L'action du politique a donc pour objet (comme problème) la conciliation des exigences contradictoires qui animent cette communauté, des deux ordres de valeur qui la structurent : l'efficacité et la justice, la morale sociale et la morale concrète où les préférences, les options diverses de la communauté, définissent une organisation souhaitable. C'est là la tâche de tout gouvernement moderne, insiste Weil dans sa *Philosophie politique*, qu'il soit autocratique ou constitutionnel, qu'il reconnaisse l'autorité d'une loi fondamentale réglant les relations entre pouvoirs ainsi limités, ou qu'il tire son pouvoir de la seule volonté des dirigeants ou du groupe qu'ils forment. L'éducation de l'homme politique en tant que tel, et de tout citoyen en tant qu'il

¹ Cf. *Philosophie politique*, § 31.

participe à la vie politique, se fait donc dans la confrontation de ces deux ordres d'exigences qui s'opposent sur le plan strictement social et qui définissent, comme unité *en acte*, la perspective et le propre plan politique. Sur ce plan aussi l'opposition est toujours conciliée, l'unité toujours réalisée parce que toujours se réalisant, par des décisions, des choix, par « une politique » au sens de projet valant pour le tout de la communauté, conciliant les nécessités de la survie, ou de l'agressivité économique, et la réalisation des valeurs qui donnent sens à la durée même — à l'existence des individus au sein de *cette* communauté. Sinon la communauté meurt parce qu'elle régresse matériellement, ou parce que sa morale s'épuise : elle adopte alors les valeurs agissantes d'une autre communauté sous l'influence de laquelle elle passe. Le nouveau domaine propre de cette éducation est la *discussion* politique où s'affrontent, à l'intérieur des partis, dans les comités, dans les médias, mais aussi entre les partis et spécialement au parlement dans l'Etat constitutionnel, les programmes, critiquables et critiqués selon les deux ordres d'exigences. Cette discussion critique a alors pour vertu la formulation, la définition, la venue au jour de la conscience publique des problèmes et de leurs données. Ici prennent aussi conscience d'eux-mêmes et se disent les désirs, les répulsions, les valeurs du jour si fondamentales qu'on ne peut les apercevoir dans l'évidence du non-dit, et qui s'opposent parfois comme des événements imprévus aux projets, fussent-ils purement techniques, du gouvernement. C'est dans cette confrontation, non seulement aux valeurs d'autres parties de la communauté, mais plus essentiellement aux difficultés matérielles et aux nécessités qui en découlent, que ces valeurs, en s'exprimant, dessinent des problèmes et des lignes d'action possible, entre lesquelles le gouvernement tranche. A cette fonction fondamentale qu'il ne partage avec aucun autre, qui est de décider et d'agir, mais sous le contrôle des citoyens groupés en organisations diverses et d'abord au parlement, correspond donc l'autre sens de la discussion politique qui ne consiste pas seulement à persuader de la cohérence d'un projet technique et moral, mais, pour le gouvernement en place, d'expliquer son action, de montrer en quoi elle est nécessaire parce qu'elle concilie le nécessaire et le désirable, et de faire porter cette explication sur les points qui se révèlent, dans la discussion générale, comme des points de résistance ou d'inertie possible.

On sait que, sous cet angle, c'est la nature de la discussion qui décide aussi, pour Weil, de la nature constitutionnelle ou autocratique de l'Etat. C'est dans

cette discussion que la situation présente se montre, sur le plan du langage, dans ses configurations et les lignes de force qui l'orientent, mais c'est aussi en elle qu'existe l'unité agissante de la communauté, qui se reconduit perpétuellement elle-même en se faisant. C'est donc dans ce langage vivant et décidant de lui-même dans l'action que se signale la nature de l'État constitutionnel ou, si on veut le saisir sous l'aspect où chaque citoyen est considéré comme gouvernant en puissance, démocratique. C'est l'*universalité* de la discussion, par opposition à sa limitation à des groupes restreints, qui définit alors la démocratie¹, l'universalité ne signifiant pas ici que tout le monde participe effectivement à la discussion, de la même manière que tout citoyen n'est pas réellement capable de gouverner : le système démocratique est celui dans lequel la participation à la discussion, avec l'éventuelle conséquence de l'exercice du pouvoir, n'est *a priori* interdite à personne.

A ce statut de citoyen correspond une exigence ; il s'agit d'être capable de comprendre l'action du gouvernement : la conciliation de la valeur et de la rationalité calculatrice, double conciliation des valeurs et des intérêts particuliers dans la visée de l'intérêt de tous, c'est-à-dire du tout. On peut alors formuler le sens de l'éducation politique, du point de vue du citoyen, en reprenant la distinction weilienne entre citoyen actif et citoyen passif : « le citoyen passif (dans chaque citoyen) affirme son intérêt particulier et exprime son sentiment moral ; le gouvernement idéal (en chaque citoyen) ne peut s'arrêter là et doit penser le tout »². Celui qui se contente de proclamer ses exigences subit, purement et simplement, l'action du gouvernement. En dépassant cette attitude il devient actif, non seulement parce qu'il comprend ce qu'il vit, mais parce qu'il peut ainsi prendre une part réelle, à quelque niveau que ce soit, à la discussion politique. Il apparaît donc clairement que le concept même de la démocratie moderne implique l'éducation, cette éducation fondamentale de la particularité à l'universalité, et en implique la possibilité pour tous. Cela ne veut pas dire qu'elle soit réalisée pour tous, ni qu'elle soit définitivement achevée chez certains. Même le gouvernant le plus responsable ne cesse pas d'être, à la fois, citoyen actif et citoyen passif ; on ne pourrait imaginer qu'il puisse se confondre entièrement avec l'intérêt du tout. Cela signifie qu'il a toujours, lui aussi, à s'éduquer. C'est cependant cette capacité à

1 O. c., p. 203 et 218.

2 O. c., p. 207.

adopter le point de vue d'un gouvernement qui, définissant le citoyen actif, assigne son but à l'éducation politique, celle-ci étant l'évolution qui permet au citoyen passif de devenir actif. C'est pourquoi elle est de la responsabilité fondamentale du gouvernant, et en second lieu de tout homme politique, en ce qu'il se considère comme gouvernant potentiel.

Cette définition saisit cependant cette éducation dans son résultat positif, dans ce qu'elle réalise ou ce qu'elle vise et non dans son enjeu, qui est la distribution du pouvoir. Nous avons déjà perçu les modalités de cette discussion en ce qu'elle est une lutte pour le pouvoir social, c'est-à-dire en ce qu'elle s'enracine dans la lutte des couches qu'elle reflète en même temps. Cela nous permet d'en préciser les modalités, et de voir en quoi elle n'est pas le mode d'éducation propre à l'école. C'est par rapport au dialogue que nous pouvons le faire alors distinctement. Celui-ci présuppose en effet certaines conditions concrètes de possibilité : refus de la violence, existence d'un vocabulaire commun et défini, de critères communs de vérité auxquels tous ont convenu de se mesurer, de règles de procédure qui permettent de définir les désaccords ¹. Or, la discussion politique est régulièrement le lieu où l'on s'embarrasse de querelles de procédure, où l'on reproche à l'adversaire d'employer les mêmes termes avec un sens différent, et même d'utiliser une logique différente. Certes, il existe des institutions qui *réalisent* cette communauté de valeurs — par exemple le non-emploi de la violence, dont l'Etat moderne se réserve le monopole — sans laquelle il n'y a même pas échange de parole, et qui règlent cet échange. Mais la question est alors de savoir s'il peut y avoir dialogue entre les institutions, entre les Etats comme institutions et, à l'intérieur de l'Etat, entre ces institutions que sont les partis, les unions d'intérêt, etc. ² : les valeurs qui fondent ces institutions sont mobilisées dans la lutte pour le pouvoir social, et c'est pourquoi l'accord cherché sur ces valeurs est, *aussi*, conciliation d'intérêts. La discussion politique ne peut donc s'épargner la question préalable : au nom de qui parlez-vous ?

C'est ainsi parce que la configuration politique a son origine dans les conflits sociaux que la discussion est discussion et non pas dialogue. Et c'est pour cette raison que le dialogue est l'affaire de ceux que Weil appelle les hommes de culture ³. Ce dialogue à l'intérieur des humanités est un dialogue, précisément

1 Cf. « Vertu du dialogue », in *Philosophie et Réalité*, p. 282.

2 *O. c.*, p. 284.

3 *O. c.*, p. 287.

parce qu'il est soumis à des règles et une logique commune, des concepts précis et l'obligation de définir les notions nouvelles. La critique est soumise à des principes rigoureux et il y a ainsi des critères de validité propres aux humanités. Par ailleurs les « hommes de culture », dans la tâche propre du dialogue, ne sont pas opposés entre eux par des conflits d'intérêts. Aussi leur métier est-il de *prendre au sérieux* les valeurs en elles-mêmes, de les critiquer, de les repenser, d'en chercher l'accord en cherchant, non qui a raison, mais ce qui est la vérité qui agit des deux côtés. Il s'agit de fonder l'accord sur la valeur des perspectives, des objets culturels, des événements, etc., par où l'homme de culture vise, *in concreto*, une universalité plus grande, l'universalité de l'homme réalisé comme homme, jouant ainsi son rôle qui est d'amener l'individu à se soumettre de lui-même à la loi naturelle, et non pas seulement à *cette* loi positive ¹.

Parce que sa tâche est ainsi la confrontation des convictions présentes dans le monde historique, cette unité visée est une unité, nous le disions, agissante. Mais il apparaît maintenant que l'action décisive est la décision politique, et l'homme de culture n'est pas en tant que tel le gouvernant, de même qu'il ne prend pas part, dans le cadre de sa propre tâche, à la discussion politique. Cependant l'unité visée par le dialogue a un rapport étroit à l'action, et non pas seulement parce qu'elle n'est pas un « résultat » théorique mais constitue l'objet d'une tâche. Weil écrit que sa raison d'être est de préparer l'action en commun, mais cela ne signifie pas que l'humaniste doive se faire conseiller du gouvernant, journaliste, commentateur politique, homme de parti, quoiqu'il puisse le faire, abandonnant dans ce cas son travail propre. Elle signifie qu'il met au clair, formule et explicite des perspectives et des orientations possibles qui viennent ainsi en discussion par la confrontation à elles-mêmes et pas seulement à la rationalité technique du moment. Mais, en un mot, elle est action indirecte parce qu'action sur la discussion politique elle-même. Parce qu'il prend au sérieux les valeurs agitées dans les conflits d'intérêts, parce qu'il est celui, en d'autres termes, « qui croit que parler a toujours un sens » ², l'homme de culture est celui qui *considère* la discussion comme un dialogue et sa volonté est d'en *faire* un dialogue. En quoi il réussit toujours partiellement, ne serait-ce que

1 *O. c.*, p. 292 : « il devra défendre l'humanité dans l'Etat et dans l'intérêt de l'Etat contre l'Etat, comme il aura à défendre l'Etat contre le rêve de l'humanité nue, contre les critiques qui déprécient tout concret en le rapportant immédiatement à l'absolu ». D'où la suspicion où les tiennent les hommes politiques, cf. *o. c.*, p. 287.

2 *O. c.*, p. 291.

parce que l'homme politique est convaincu de la valeur du dialogue, que tout au moins ses mandants le sont, sans quoi cette valeur ne serait pas affichée. Mais ce faire est largement de son côté : il n'y a pas de raison que la discussion politique cesse d'être ce qu'elle est en son principe. Il lui revient de *prendre au mot*¹ le discours politique, polémique et sophistique, et, si le dialogue qu'il instaure n'est pas *la* politique et n'y a pas son lieu, « il est politique au sens le plus fort : il est la voie de la pensée qui crée la politique dans le monde qui se prétend raisonnable et veut donc l'être »². C'est ainsi la réalité d'une prise au sérieux de ces valeurs et de la valeur des mots qui garantit le caractère *politique* de la discussion qui n'est pas seulement, en tant que politique, une lutte pour le pouvoir *social*, mais vise aussi la survie de la communauté comme communauté morale, dans et par l'accord toujours renouvelé sur un certain langage.

Que faut-il en retenir pour l'éducation ? L'éducation politique au sens strict n'a pas son lieu dans l'école, quoique le social soit sa condition de possibilité : la capacité de soumettre ses exigences à celles du rationnel, de comprendre ainsi l'action du gouvernement et de prendre part au débat est le trait caractéristique du travailleur moderne. La démocratie est donc largement fondée sur le principe de la société moderne, qui est que le travail, et un travail efficace, calculé, est l'affaire de tous. Cette éducation politique n'est donc pas superflue, elle est partout, et il ne manque pas d'organisations et institutions qui la structurent et l'orientent. L'école aura cependant un rapport essentiel au politique. D'abord en ce qu'il y est question de rationalité, de rationalité contraignante parce qu'universelle, de rationalité critique par la mise en question des options ou des préjugés arbitraires. C'est la justification traditionnellement évoquée pour la défense de l'enseignement philosophique. Mais la pratique d'une rationalité critique définie ici d'une manière purement formelle n'est pas la spécificité de la philosophie. Elle est propre à tout savoir suivant les modalités qui lui sont propres. Peut-être appartient-il cependant à cette exigence d'universalité

1 *O. c.*, p. 294. En ce sens, Weil n'est pas platonicien. Il n'y a pas de *science* politique — même si la science peut être mise au service du politique —, ce qui se voit suffisamment dans le fait que c'est la catégorie de la *discussion*, et non celle de l'*objet*, qui lui permet de penser la vie de l'Etat du point de vue central de l'*action*. Mais la situation du philosophe, en tant que tel, a sens par rapport à la politique : il s'agit de prendre au sérieux la sophistique, éventuellement contre elle-même. Cf. *Logique de la philosophie*, « Discussion », ch. V, p. 121 et ss. Dans le texte précédemment cité, « Vertu du dialogue », la référence à Socrate est particulièrement explicite, p. 287.

2 *O. c.*, p. 295.

formelle de se saisir dans son contenu sensé. C'est là ce qui donne sens à la culture, cette culture que véhicule en particulier l'école. Son sens, son intérêt est ainsi moral, c'est-à-dire qu'elle concerne l'homme libre dans une réalité où il choisit et se choisit mais pas, il est vrai, en créant du plein à partir du vide. Mais il est politique en ce que le dialogue qu'instaurent les humanités, parce qu'il est leur vie même et le principe de leur scientificité, fonde *en morale* le rapport au politique. Il est ce qui garantit, en un lieu soustrait aux luttes d'intérêt, la réalité politique de tout débat, de toute polémique, de toute discussion.

Nous pouvons entrevoir ainsi l'unité des différents aspects de la tâche d'éduquer, et en particulier les liens entre instruction et éducation. Ces liens sont, en définitive, ceux qui lient aussi le social au politique. On ne peut, pour le dire en un mot, se proposer d'insérer purement et simplement l'individu dans un plan qui est structuré par des contradictions. Ces contradictions, celles du social et de l'individu lui-même, opposant les valeurs concrètes et la morale de l'efficacité technique, sont en fait la vie de l'Etat proprement dit, c'est-à-dire de la communauté en tant qu'elle *fait* son unité dans l'action du politique. On ne peut donc se contenter d'instruire, à supposer que l'idée d'une instruction pure ait un sens. Il ne suffit pas de former les individus à l'usage pourtant nécessaire d'un langage fonctionnel : il faut aussi les amener à découvrir que parler a un sens, parce que la parole est la trame de l'action politique. Mais il ne s'agit pas non plus seulement de garantir à la communauté sa survie dans une forme d'Etat où la discussion *doit* exister, pour que les valeurs qui fondent cette communauté se réalisent — se réalisent dans le sens d'une plus grande universalité — et où cette discussion doit, sous peine de retomber dans l'autocratie, concerner tous les citoyens. Il s'agit aussi de l'individu dans son rapport à lui-même, dans sa quête personnelle de satisfaction, au-delà ou en-deçà du politique. Il s'agit de lui permettre de donner sens au temps qu'il se réserve, au loisir qui s'est déjà considérablement accru, qui s'accroîtra peut-être encore. Là aussi penser, parler doit avoir un sens, parce que la révolte est toujours possible contre une société du progrès qui ne connaît pas de présent, contre un langage qui ne permet pas à la liberté de s'apparaître à elle-même. C'est parce que cette liberté se cherche elle-même, jusque dans la violence où elle disparaît à ses propres yeux, que l'éducation a sa place, et une place irrécusable. C'est pour cette même raison qu'elle ne se saisit pas comme processus naturel ou nécessaire : il n'y a ici nul mécanisme, fût-il psychologique, sur lequel nous pourrions nous reposer. C'est

précisément pourquoi elle ne peut mener qu'au point où la question morale se pose, où l'individu *décide* de la poser pour lui-même parce qu'il la reconnaît dans sa propre insatisfaction, ou dans ses « intérêts » culturels. Mais il faut alors *entrer* dans la réflexion et cette décision de l'individu est la limite absolue de l'éducation, qui ne peut que la rendre possible. C'est ici aussi que l'individu cesse de « suivre » une tradition avec ses valeurs, règles et coutumes, qu'elle soit séculaire ou pourvue de l'attrait de la nouveauté, pour entrer dans ce dialogue qui caractérise les « humanités ». De l'un à l'autre de ces deux sens du mot « culture », il y a dès lors la distance et la proximité qu'instaure tout retour sur soi. Le dialogue des humanités est celui des traditions elles-mêmes, qui se saisissent en approfondissant leur propre être de langage, leur être de créations de ce langage qui est l'apparition concrète de la liberté ¹. C'est dans ce retour du langage sur lui-même, qui est le propre de tout travail culturel, qu'affleure à la surface du champ artistique, musical, littéraire, etc., la liberté qu'il présuppose partout.

¹ *Logique de la philosophie*, ch. XVII, « Sens », p. 419.