

L'insertion dans l'Être : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty

Didier Moreau

► **To cite this version:**

Didier Moreau. L'insertion dans l'Être : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty. Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC, 2005, pp.13-26. halshs-00650535

HAL Id: halshs-00650535

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00650535>

Submitted on 10 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didier Moreau

« L'insertion dans l'Être » : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty.

Introduction : la question de l'éducation, comme question ontologique.

La réflexion contemporaine sur l'éducation se heurte à une aporie majeure, dont on trouve un écho dans la dispute que les penseurs « républicains » ont engagée, depuis maintenant une vingtaine d'années en France, contre la pédagogie en général et les sciences de l'éducation en particulier. Cette aporie tient en ce que la philosophie classique ne peut se résoudre à voir autre chose, dans le processus éducatif, qu'un accès du sujet rationnel à son émancipation par sa maîtrise progressive de la pensée conceptuelle. Il en est résulté un divorce dommageable entre une conception doctrinale de l'instruction d'une part, et des approches scientifiques du fait éducatif d'autre part. Celles-ci se sont trouvées renvoyées par celle-là vers un scientisme aggravé, résultat d'une prise totale d'une autonomie qu'elles n'ont pu maîtriser. Nous avons proposé, par ailleurs, les bases d'un dialogue entre la philosophie et les sciences de l'éducation, possible dès que la première abandonne la prescriptivité illégitime qui la caractérise parfois, et que les secondes renoncent à leur prétention à rendre compte de la totalité de l'expérience éducative¹.

Mais l'aporie que l'on remarque est très éloignée d'être une malédiction de l'époque, comme l'imaginent parfois certains textes nostalgiques. Nous pensons qu'elle résulte plutôt de l'oubli dans laquelle la philosophie se trouve d'une perspective qui a été la sienne, et qu'elle s'est refusé à investir parce qu'elle y perdait son hégémonie disciplinaire. Cette perspective a été ouverte par Rousseau, que Claude Lévi-Strauss considère comme le véritable fondateur des sciences humaines² : c'est ce nouveau regard porté sur l'homme qui fait de la pédagogie une démarche émancipatrice. Rousseau dégage l'horizon ontologique de l'éducation : la spécificité de l'enfant, c'est la vérité du surgissement de l'humain – et la tâche de la pédagogie devient d'accompagner et d'étayer cette genèse d'un autre-nouveau. Elle devient scientifique en redevenant philosophique, et échappe à sa tâche traditionnelle de recension des routines magistrales. La réception de l'œuvre pédagogique de Rousseau avait pu prendre deux directions distinctes, suivant l'accentuation que l'on avait donnée à l'articulation entre l'*Emile* et le *Contrat Social*. Pour la première, la question ontologique était entendue au sens radical, et l'éducation est l'entrée dans un monde d'abord pré-linguistique; pour la seconde, orientée par Kant, l'éducation ne concernait que la genèse de l'être social, souvent conçu sous la figure du citoyen. Dans ce champ restreint, elle vise le processus par lequel une conscience constituée accède aux concepts, scientifiques, juridiques et politiques. Mais pour autant, la question du surgissement-même était délaissée, car la pédagogie a pour objet l'étayage et l'accompagnement.

C'est donc bien après Rousseau que la réflexion philosophique s'emparera à nouveau de cette thématique ontologique de l'éducation. Nous proposons ici de montrer que l'œuvre de Maurice Merleau-Ponty, par son projet de *penser le commencement* originaire, s'engage dans cette recherche ontologique de l'éducation. Dans une fidélité conséquente avec la démarche rousseauiste, elle renonce à l'apriorisme philosophique et ouvre une phénoménologie de l'être-enfant, qu'elle aborde par une discussion déterminante avec les sciences humaines, selon des modalités qui nous semblent toujours actuelles. De ce point de vue, la réflexion de Merleau-Ponty doit être considérée en ce qu'elle nous ouvre un point d'accès radical à l'Être. Elle porte ainsi un renouvellement des perspectives contemporaines en éducation, souvent centrées autour d'une conscience subjective constituée. Ainsi ce projet inachevé représente plus généralement la possibilité pour la philosophie de se réapproprier un accès radical à l'être, en cessant de considérer l'éducation comme la promotion d'un corpus doctrinal de savoirs, assurés dans leur vertu émancipatrice. Alors, loin d'être une sous-discipline, la philosophie de l'éducation peut se présenter comme le noyau le plus actif des recherches contemporaines sur l'Être.

1) La double tâche d'une philosophie du commencement.

a) L'aporie de l'historicité.

C'est parce que se sont manifestées historiquement les plus puissantes contre-finalités de la raison, que Merleau-Ponty recherche, dans le processus éducatif, l'accès au Sens que l'Histoire désormais refuse. L'Histoire ne dévoile aucune vérité ; la tentative de Max Weber a été de chercher à dépasser la radicale opposition entre ce que nous pensons apprendre du passé et qui ne dévoile que notre entendement, et ce que nous vivons pathétiquement dans l'action morale du présent³. S'« il n'a pas donné une telle formule »⁴ permettant de sortir du dualisme, il a en revanche construit une démarche : « ce qu'il a définitivement montré, c'est qu'une philosophie de l'histoire qui n'est pas un roman historique ne rompt pas le cercle du savoir et de la réalité, et qu'elle est plutôt la méditation de ce cercle »⁵. Il n'y aura donc pas, chez Merleau-Ponty, de constitution d'une herméneutique de l'histoire, parce qu'elle

est toujours entreprise au nom de l'action politique, et que l'identité de la pensée et de l'action est toujours démentie par le présent: « *Nous avons à apprendre une philosophie d'autant moins liée par les responsabilités politiques qu'elle a les siennes, d'autant plus libre d'entrer partout qu'elle ne se substitue à personne, qu'elle ne joue pas aux passions, à la politique, à la vie, qu'elle ne les refait pas dans l'imaginaire, mais dévoile précisément l'Être que nous habitons* ⁶ ». Nous ne pouvons pas, vis-à-vis de l'histoire, « sauter dans le cercle » comme le préconise Heidegger relativement à l'herméneutique du Dasein⁷. Jamais la temporalité ne permettra au savoir de rattraper nos actions, pour en corriger la direction, et la réflexivité en éthique est une gageure que Weber aussi avait dénoncée, en isolant la structure d'une éthique de la responsabilité : nous sommes tenus de répondre de ce que nous ne pouvons savoir.

L'Être est là où nous habitons ; le langage et l'histoire sont les *media* où toute présence humaine s'articule avec celle des choses sans s'y confondre : la pensée rencontre les choses en découvrant leur résistance : « *Même l'action de penser est prise dans la poussée de l'être* ⁸ ». Aussi la véritable question revient-elle toujours, pour Merleau-Ponty, même si la fin prématurée de son œuvre en a interdit le recueil comme question. Elle pourrait s'énoncer ainsi : Comment commençons-nous à habiter, comment nous insérons-nous dans l'Être ? Répondre à cette question suppose de s'attaquer à une double tâche.

-Il faut d'abord dégager une aire propre à l'investigation philosophique. S'il n'y a pas de science du commencement, cependant « *la philosophie trouve dans l'instant du commencement ses plus sûres évidences* ⁹ ». Aussi s'agira-t-il d'effectuer un travail d'explication avec les sciences de l'homme, tâche dont nous pensons que Merleau-Ponty a été le plus grand instigateur. Elle commence là où son urgence se manifeste avec la plus grande clarté, dans le cours qu'il professa à la Sorbonne de 1949 à 1952 en *Pédagogie et Psychologie de l'enfant*.

-La seconde tâche est l'exploration elle-même du domaine, une fois que se trouve dégagé l'horizon de la recherche : l'insertion dans l'Être est un partage créatif du Sens –et sa remise en jeu permanente. L'éducation de l'enfant devient la clef interprétative de notre relation à l'Être. Nous proposons de reprendre d'abord chacune de ces tâches.

b) *Le dégagement d'un accès à l'expérience du monde.*

Heidegger avait montré l'origine métaphysique d'une rupture radicale entre *expliquer* et *comprendre* : la science s'organise à partir d'un régionnement de l'étant décidé par la métaphysique ; elle dépend d'une interprétation ontologique à laquelle elle ne participe pas. Ce faisant, elle ne peut prendre en compte que ce qui est objectivable dans une représentation, pour enchaîner par la recherche des causes et principes, les séries des représentations : « *ce qui est doit être là-devant, ce qui ne se laisse pas démontrer objectivement comme étant là-devant (vorhanden) n'est pas du tout* ¹⁰ ». Par différence avec la perspective ontique, l'analyse ontologique du Dasein suppose dans sa radicalité l'effacement de tout résidu empirique des phénomènes du Dasein, la mort et la conscience morale¹¹.

Or, de toute évidence, Merleau-Ponty se trouve pris dans une difficulté redoutable –*qui reste la nôtre*. Si l'on interprète en effet l'enfant comme le vivant qui s'installe dans l'Être et qui, partant, atteste pour nous cette insertion, il semble bien que, d'abord, la perspective scientifique manque ce mouvement de l'insertion dans l'Être : ce n'est pas son objet. Mais, d'autre part, l'embarras s'accroît de ce qu'une analyse existentielle ne peut être entreprise : il n'y a pas de philosophe-enfant¹² apte à la conduire. Nous sommes ainsi *formellement* dans la situation qui nous met en présence de l'animalité, complexifiée encore du fait que nous sommes dans un pré-langage qui n'est pas un hors-langage radical, que ce pré-langage nous place face à une pré-histoire –et vice versa. Aussi faut-il admettre que *la philosophie aura besoin de la science*, si elle veut se mettre sur le chemin du comprendre, et il faudra qu'elle puise dans le corpus empirique qu'elle accumule pour le soumettre à la contre-épreuve de l'herméneutique des expériences quotidiennes. Cette tâche est prioritaire et c'est elle à laquelle il s'attelle dans son cours de Sorbonne.

La lecture des notes des auditeurs¹³ montre que Merleau-Ponty a conçu son enseignement principalement comme une discussion avec un certain nombre de théories issues des sciences humaines (à l'exception de la sociologie, qui fera l'objet d'un dialogue ultérieur), qui présentent la caractéristique de porter de l'intérêt à des problèmes que la philosophie classique (c'est-à-dire issue du dualisme cartésien, dans la catégorisation de Merleau-Ponty) évite scrupuleusement. Mais cet intérêt ne justifie pas à lui seul que l'on porte spontanément à leur crédit d'avoir *résolu* ces problèmes pour avoir construit des explications. Cette prise en compte des sciences humaines –et il nous paraît important d'insister sur ce point, est une démarche spécifique à la pensée de Merleau-Ponty. Elle se démarque de l'attitude husserlienne où elle puise cependant son origine ; il ne s'agit pas de reconquérir une position transcendante, somme toute égologique. Elle se sépare nettement d'une critique marxiste des conditions de

production de l'idéologie de la science, comme chez Canguilhem¹⁴, et elle nous paraît plus proche d'une herméneutique philosophique mettant à profit les résultats positifs de la science pour les interpréter en les confrontant aux données de notre expérience du monde. L'autre refus essentiel chez Merleau-Ponty est celui d'une position de type piagétien, qui consiste à proclamer l'incompétence de la philosophie pour la répudier, afin d'assurer l'indépendance d'une théorie autoréférentielle fonctionnant comme un système philosophique. L'attitude que va privilégier Merleau-Ponty est celle d'un entre-deux du dialogue : « *Le problème du langage se situe entre la philosophie et la psychologie*¹⁵ », est la phrase emblématique qui ouvre les notes de cours...

Mais ce dialogue n'est pas possible avec toutes les théories produites par les sciences humaines. Certaines, en effet, ne parlent pas de l'homme, et Merleau-Ponty rejette particulièrement le behaviorisme : « *le behaviorisme watsonien se présente en réalité comme un matérialisme mécaniste, fondé sur une fausse conception de l'objectivité scientifique ; l'idéal d'objectivité est une chimère, s'il consiste en une simple notation d'un donné extérieur, car le monde extérieur est toujours saisi à partir d'une situation humaine*¹⁶ ». On ne peut pas parler de l'homme, si ce n'est pas un homme qui en parle, et l'observation behavioriste, par son rejet radical de toute intentionnalité, ne semble plus rien décrire qui soit identifiable. Mais il va également mettre en garde envers une « alliance objective » qu'il voit venir entre le marxisme et le behaviorisme et dont la réalisation la plus concrète sera le projet de fonder une analyse sociologique à partir d'un recueil de données psychologiques empiriques, en ébauchant une sorte de positivisme critique. Pas plus que de l'homme au demeurant, le behaviorisme, dans son approche de l'animalité, n'est compétent pour parler du rat car « *c'est à partir de notre condition d'homme que nous pouvons, par analogie ou par contraste, apercevoir un malade, un enfant ou un animal*¹⁷ ». Un dialogue fructueux suppose donc, de la part des sciences humaines, que les *data* soient d'emblée considérées comme des *constructa*, c'est-à-dire qu'elles soient référées à un sens possible pour celui qui les révèle, car celui-ci est à la fois l'observateur et l'observé, en tant que chacun peut devenir l'autre pour soi-même et pour l'autre. Même pour la folie et l'animalité cette référence est possible, car le sens n'est jamais précisément cette vérité cachée que la science nous dévoilerait : il est plutôt, pour Merleau-Ponty, « *cette flèche du temps qui tire tout avec elle, fait que mes pensées successives soient, dans un sens second, simultanées, ou du moins qu'elles empiètent légitimement l'une sur l'autre. Je fonctionne ainsi par construction*¹⁸ ».

b) *Le dévoilement à l'œuvre dans les sciences humaines.*

Or les sciences humaines qui intègrent la temporalité, en tant que l'horizon sur lequel le sens se construit, sont celles qui refusent une puissance cumulative des événements ou des expériences, parce qu'on n'en retire que des instantanéités écrasées les unes sur les autres. Merleau-Ponty va privilégier les concepts de Forme, de Structure et de Développement, en étudiant, comme on le sait, la psychologie gestaltiste, la psychanalyse et la psychologie génétique de Piaget. Nous ne pouvons pas ici examiner méthodiquement ces études, et nous nous bornerons plutôt à mettre en évidence l'espace de discussion esquissé par Merleau-Ponty.

Dans un article qui a pu paraître ambigu, il montre que l'orientation principale des sciences humaines qu'il convoque est « *métaphysique* », c'est-à-dire qu'elle s'arrache au positivisme du donné objectif « *en nous faisant redécouvrir une dimension d'être et un type de connaissance que l'homme oublie dans l'attitude qui lui est naturelle*¹⁹ ». Ce qui fonde cette démarche « *transnaturelle* », c'est le recours à « *la structure et la compréhension des structures*²⁰ ». Car une structure est ce qui donne du sens à ce qui est décrit, et qui invalide la recherche de causes mécaniques cachées. Elle permet de renoncer à l'explication au profit de la compréhension qui seule fonde la connaissance de l'homme en tant que tel. Or le recours à la structure, dans le désir de connaître l'homme, est toujours le saut dans le cercle herméneutique : « *non pas contemplation pure, mais reprise par chacun, selon ce qu'il peut, des actes d'autrui...*²¹ ». Une science de l'homme qui se démarque du positivisme ne peut être que « *communication avec une manière d'être*²² ». Ainsi interprète-t-il la psychologie de la forme chez Köhler²³ comme la tentative de constituer une science descriptive « *qui intègre d'autres relations vraies que les relations mesurables*²⁴ », qui ne pense plus que les savoirs s'obtiennent par décomposition des ensembles de données empiriques, mais par la compréhension de ce qu'ils signifient pour ceux qui les possèdent, c'est-à-dire par le pari qu'ils peuvent faire sens. Cette définition lui permet de mettre à distance la psychologie piagétienne, par ses hésitations entre un primat radical de l'expérience, en vue d'échapper à l'innéisme, et une mise en avant de la structure, dans les schèmes de rééquilibration, dans les sauts entre les stades du développement.

Le rapport de Merleau-Ponty à la psychanalyse est une question difficile, mais la frange de discussion qu'il ouvre avec elle se centre cependant sur un double foyer : d'un côté l'étude de la corporéité, comme concept élargi de la sexualité de la première topique freudienne, de l'autre côté, la réflexion autour de la thématique du drame social, comme élargissement du complexe familial, qui permet l'abandon du primat de l'histoire individuelle dans la

compréhension de l'attitude sociale²⁵. Cette interprétation de Merleau-Ponty est orientée principalement par la lecture de Lacan²⁶ chez qui il puise cette idée fondamentale d'une anticipation par l'enfant du sens de ce qu'il va construire dans son expérience : prospection, plutôt que régression ; c'est l'intérêt qu'il porte à la structuration de l'imaginaire par le stade du miroir, comme la grande place qu'il donnera, dans son œuvre, à l'expérience de la jalousie, comme drame initial de l'altérité, dans lequel le sujet découvre que tout processus d'identification par lequel il se construit se transmue inévitablement en haine pour son modèle²⁷. Cette influence de Lacan lui a été reprochée. Hans Joas y voit même l'écueil qui empêche la philosophie de Merleau-Ponty d'accéder à un concept de l'intercorporité valide du point de vue empirique²⁸. Il nous semble cependant que la pensée de Merleau-Ponty suit une direction beaucoup plus risquée et qui sera la cause de l'éclipse qu'elle subira pendant vingt ou trente ans. Cette direction consiste à refuser toute doctrine fondant une interprétation auto-référentielle de l'expérience humaine : après le matérialisme historique, Merleau-Ponty refusera le formalisme du structuralisme, alors que l'horizon intellectuel commandait que l'on s'appuie sur l'un contre l'autre, ou sur un peu des deux contre le reste. Le reflux des deux, comme l'analyse G. Vattimo, replace la perspective de Merleau-Ponty dans une lumière nouvelle²⁹. Mais tout, cependant, était clarifié depuis l'essai « *Le philosophe et la sociologie* », quand il écrivait : « *le philosophe professionnel n'est pas disqualifié pour réinterpréter des faits qu'il n'a pas lui-même observés, si ces faits disent autre chose et plus que ce que le savant y a vu*³⁰ ». C'est cette requalification de la philosophie, en tant qu'herméneutique de l'expérience du développement et de la structuration que nous proposons d'examiner désormais. Les deux ouvrages-clefs que sont *La structure du comportement*³¹ (1942) et *La phénoménologie de la perception*³² (1945) dégagent avec une audace qui surprend et dont la préface d'Alphonse de Waelhens rend bien compte, cette réinterprétation de la position de la philosophie. La différence d'accentuation entre ces deux textes est pour nous celle de la double tâche dont nous avons posé l'hypothèse et dont nous avons suivi le fil directeur : la *Structure* est bien ce dégagement d'un espace de discussion avec la science, et la *Phénoménologie*, une herméneutique de l'insertion dans l'Être.

II) Le creusement de l'Être.

a) Métaphores de l'existence.

La question de l'existence est le centre de la discussion qu'ouvre *La Structure du comportement*. En effet, la science, par ses travaux empiriques, semble nous livrer un envers de la réflexion de la philosophie classique : à l'existence comme *conscience*, la science entend substituer l'existence comme *chose*. Contre l'opacité de la conscience, Watson oppose des mécanismes physiologiquement explicables. Or cette dualité est intenable parce que ces deux perspectives sont solidaires et se renvoient l'une à l'autre sans pouvoir prendre en compte le problème de l'origine, de ce qui permet le surgissement du sens dans l'existence. Pour l'une comme pour l'autre perspective, la constitution du sens est un processus analogique, par lequel un sujet transfère une unité issue de sa propre expérience, soit dans une intériorité supposée, pour la philosophie classique, soit dans une chaîne de causes et d'effets, pour le behaviorisme. C'est, dans un premier temps, le concept de « comportement » qui permet à Merleau-Ponty de dépasser cette dualité : « *le comportement, en tant qu'il a une structure, ne prend place dans aucun de ces deux ordres [l'en-soi et le pour-soi] (...) il devient la projection hors de l'organisme d'une possibilité qui lui est intérieure*³³ ». Cette première approche reste tributaire de Hegel, mais déjà on perçoit ce qui va permettre à Merleau-Ponty de s'en affranchir : l'impossibilité de viser un absolu et que le Sens se donne, à la fin, dans la visibilité accomplie de l'Esprit. Si, comme le rappelle Merleau-Ponty, une conscience est, selon Hegel, un « *trou dans l'Être* », c'est parce qu'elle est pure négativité qui garantit que, par son travail sur le monde, elle se supprimera elle-même comme extériorité. Mais la conscience seule peut le dire. Si l'on observe un comportement *structuré*, ce qui apparaît plutôt, et c'est le mérite de l'approche scientifique de nous le restituer, c'est tout autre chose : « *nous n'avons encore ici qu'un creux*³⁴ ». Dire qu'un comportement creuse l'Être ou, plus précisément qu'« *il [l'Être] se creuse à l'endroit où apparaissent les comportements*³⁵ », c'est affirmer l'impossibilité d'un universel victorieux et d'un avènement du Sens. Chaque comportement porte le paradoxe d'être une singularité imprévisible mais qui reste compréhensible s'il est structuré. La compréhensivité est l'expérience que nous faisons d'une opacité résiduelle à l'interprétation par laquelle la parfaite transparence du sens nous échappe à jamais. Mais la compréhensivité est la garantie que ce n'est pas notre regard qui creuse l'Être, pour y insérer le comportement : « *Il ne servirait à rien de dire que c'est nous, spectateurs, qui réunissons par la pensée les éléments de la situation auquel le comportement s'adresse, pour en faire un sens (...) il ne servirait à rien non plus de dire que le comportement est « conscient » et qu'il nous révèle comme son envers un être-pour-soi caché derrière le corps visible*³⁶ ». Le creusement de l'Être est un phénomène structuré dont nous saisissons d'emblée l'unité, il n'est ni la projection de notre propre intériorité ni

l'expression d'une intériorité cachée sous le comportement : le sens n'est pas notre affaire, ni celle d'un acteur extérieur ; le sens est ce creusement qui communique et correspond avec la façon dont l'Être se modèle et se déforme localement pour nous faire de la place. C'est dire que l'insertion présentera ce double caractère, d'un creusement qui se fait pour qu'une place soit accessible, d'une présence qui s'installe sans remplir totalement le creux. Cette métaphore du creusement de l'Être est la première étape du processus de l'éducation ; elle nous indique que le rôle de la culture est de dégager un espace pour qu'un sujet puisse s'y mouvoir sans que ses actes soient préfixés, comme dans l'animalité. Elle annonce ensuite que le second moment sera l'insertion proprement dite dans le creux de l'Être ; d'emblée elle permet d'interpréter le désapprendre que manifeste le déficit existentiel comme un comblement partiel de l'Être : la perte d'une perspective d'action, en ce sens, c'est l'Être qui se referme.

Le jeu des métaphores nous prévient³⁷ : à ce point de sa réflexion, Merleau-Ponty va dissoudre toute possibilité d'une interprétation métaphysique du processus de l'éducation, en confirmant que l'Être n'est pas transcendance et que la contingence marque irréductiblement la sphère de l'action humaine. La perception animale laisse hors champ ce qui ne correspond pas à la structure de l'instinct, rappelle-t-il. Mais la perception humaine procède de même, à cette différence près que c'est l'action humaine qui en structure et oriente le contenu. Et toute tentative pour expliquer, par analogie, cette structuration comme manifestation énergétique inconsciente, de tendances ou de besoins « impersonnels », n'apparaît que comme une reconstruction abstraite sans pouvoir descriptif sur la réalité. Merleau-Ponty rejette ce dualisme fondamental des théories éducatives classiques, qui oppose des forces inconscientes – sociales ou individuelles³⁸, à un sujet qu'il s'agit de façonner grâce au jeu des premières, en sélectionnant si possible leur force, leur direction et leur point d'impact. Il y a deux mouvements, sans relation de causalité, sans subordination hiérarchique de l'un à l'autre, par lequel l'Être se creuse pour accueillir la vie qui s'y installe. C'est l'idée de l'« unité mélodique » que Merleau-Ponty reprend à Kurt Goldstein³⁹ :

« Il y a des unités mélodiques, des ensembles significatifs vécus d'une manière indivise comme pôles d'action et noyaux de connaissance. La connaissance primitive n'est pas comme le résultat d'un processus énergétique où les tendances, les besoins (...) viendraient donner à un sujet pensant impartial les consignes qu'il exécutera docilement. La perception (...) a pour objet primitif, non pas le « solide inorganisé », mais les actions d'autres sujets humains⁴⁰ ».

L'unité mélodique, parce qu'elle rompt avec le dualisme classique, permet alors de requalifier la psychologie en ce qu'elle apporte déjà plus que du matériel empirique. Dans la note de la page 179, Merleau-Ponty interroge cette « non-compétence » dans laquelle la philosophie assigne la psychologie : faute d'accéder à une *structure* de la conscience, elle ne pourrait en traiter que les *contenus*. C'est une forme, plus subtile cette fois, du même dualisme. Merleau-Ponty défend au contraire l'idée d'une souche commune à la genèse psychologique et à la genèse transcendante : la première est incomplète et « pose des problèmes transcendants⁴¹ », que prend en charge la seconde, sans les voir constitués. Aucune généalogie n'est donc envisageable : il faudra donc construire une autre démarche, et abandonner l'horizon de la constitution de la conscience.

Une théorie du désapprendre.

a) Le problème herméneutique.

La pédagogie, dit Merleau-Ponty, « n'est que la description de l'image que l'adulte se fait de l'enfant »⁴² et elle ne montre autre chose que la façon dont l'adulte construit des rapports à l'enfant. Quant à l'autre versant, domaine de la psychologie, s'« il voit les choses du côté de l'enfant », il ne regarde qu'avec les yeux de la science. Nous ne pourrions jamais avoir accès à un partage compréhensif de l'insertion dans l'Être que vit l'enfant. Mais nous pouvons recourir à son image inversée. L'hypothèse de Merleau-Ponty semble être la suivante : les processus par lesquels se perdent les constructions majeures réalisées dans l'enfance que sont le langage, le rapport au monde des choses, à son propre corps, à la temporalité, et dont la science nous fournit une description empirique rigoureuse, ne ramènent pas le sujet à un « avant », à une sorte d'état infantile, mais à un hors-monde partiel. Nous ne pourrions rien dire ni comprendre d'un hors-monde radical, mais du fait même qu'il s'agit d'une région du monde limitée qui se détruit, nous pouvons comprendre, par les liens qui restent, comment le sujet perd un mode de relation à ce qui l'entoure, comment, ainsi, il *désapprend* le monde. En effet, l'aphasique est encore capable d'entendre et d'agir, et d'autres sujets, dont l'activité est déficiente, peuvent évoquer ce qu'ils vivent. Ainsi, par la constitution d'une interprétation du désapprendre, on ne sera pas éloigné de comprendre l'apprendre du monde par l'enfant. Nous avons choisi d'isoler trois figures bien connues que Merleau-Ponty analyse dans la *Phénoménologie de la Perception* : celle du membre-fantôme, le trouble de *Schn.*, enfin la figure de l'aphasique.

b) *Un pur apprentissage.*

La stratégie de la *Phénoménologie* est l'image spéculaire de celle que déployait la *Structure*, quand elle questionnait les sciences humaines : il s'agit ici de montrer l'insuffisance des philosophies de la conscience dans l'abord des phénomènes de surgissement et de constitution. Ainsi, le dualisme cartésien n'est-il plus pertinent, ni non plus l'opposition des philosophies de l'esprit aux sciences humaines. C'est pourquoi le point de départ choisi par Merleau-Ponty est bien l'étude de ce phénomène du membre fantôme chez les amputés, dont l'explication échappe à la physiologie et dont l'interprétation se refuse à la philosophie de la conscience : « *Ce qui en nous refuse la mutilation et la déficience, c'est un Je engagé dans un certain monde physique et interhumain, qui continue de se tendre vers son monde en dépit des déficiences ou des amputations*⁴³... » Cette tension est le propre d'un apprendre pur qui ne peut ni agir ni recevoir des informations du monde en retour, qui ne connaît plus que lui-même comme effort sans écho. Il faut comprendre alors que c'est cette tension, inaperçue par la conscience et ignorée par l'observation scientifique, qui lie le Je à son monde, non comme élan volontaire d'un sujet, ni comme familiarité immédiate d'un monde-de-la-vie, mais comme revendication à être dans ce monde, creusé pour recevoir le Je, creusé par le Je pour y habiter. Ce que laisse apparaître l'apprendre pur du membre fantôme, est la réciprocité de l'appel de l'Être et de l'élan à être, dans le processus d'insertion dans l'Être : « *il suffit [au sujet] d'avoir à sa disposition [une perception de son corps] comme une puissance indivise, et de deviner la jambe fantôme vaguement impliquée en lui*⁴⁴. » C'est l'apprendre qui signe la différence, parfois mal comprise, entre le corps habituel et le corps actuel : loin de déplacer ou de restaurer une dualité, la différence entre ces deux « couches » explicite en quoi tout projet d'action s'appuie nécessairement sur une précompréhension du monde dans lequel il se déploie, c'est-à-dire du sens qui le structure. Le projet interroge un membre disparu, et « *ouvre une région de silence* » : le dialogue est rompu, le sens est perdu, c'est de la même manière que « *nous évitons d'abord d'interroger [un ami disparu] pour n'avoir pas à percevoir ce silence*⁴⁵. »

Nous entrevoyons ici la mise en place du thème essentiel par lequel Merleau-Ponty choisira l'abord de la question de l'Être : le recommencement. Tout apprentissage réinterroge en permanence le corps et le pousse dans l'Être, mais la réponse n'est jamais identique : l'expérience, l'habitude, la croissance, la maladie, la déficience et la vieillesse brisent les savoirs qui semblaient les plus stables, et contraignent à une quête sans cesse renouvelée du sens de notre insertion dans l'Être. Aucun recommencement ne peut être répétition.

c) *La perte du monde.*

Le trouble fondamental chez Schn., selon Merleau-Ponty, réside dans la perte de la communication avec le monde des significations. Le malade peut décrire précisément les impressions visuelles et tactiles que lui procure un objet : il ne perçoit pas immédiatement le stylographe, il doit l'interpréter au risque de la mécompréhension (p. 152). Mais ce que perd le malade est précisément ce qui nous est donné et qui ne nous est jamais clairement présent, cette lisibilité du monde, dont le vecteur unique, le pont avec l'Être, est, pour Merleau-Ponty, la vision, contact direct avec les choses. Il en est de même pour l'évocation de l'absence : la durée du récit n'est jamais transcendée en une temporalité qui en livre une perception globale : « *si on raconte au malade une histoire, on constate qu'au lieu de la saisir comme un ensemble mélodique (...) il ne la retient que comme une série de faits qui doivent être notés un à un (...) Le sujet comprend ici parce qu'il a le pouvoir de vivre, au-delà de son expérience immédiate, les événements indiqués par le récit*⁴⁶. » Le malade n'a devant lui que des *data*, discontinues et foisonnantes, et il tente d'opérer sur elles une synthèse intellectuelle par analogie, ou mieux, une herméneutique d'un inaccessible en-soi. Schn. a « *perdu la liberté* » parce que le monde ne l'accueille plus, qu'aucun creux de l'Être ne peut l'abriter : il recommence indéfiniment son travail d'insertion sans jamais apprendre ni savoir. Dans une note de la page 154, se lit l'intuition de celui qui deviendra par contraste la figure de celui qui apprend : Cézanne, quand sa vision se fait geste⁴⁷.

c) *La parole originnaire et l'apprentissage.*

Dans l'approche de l'aphasie, plus que jamais, Merleau-Ponty démonte le dualisme du mécanisme et de l'intellectualisme. Mais surtout il enracine la parole dans un en-deçà du sens : « *la dénomination des objets ne vient pas après la reconnaissance, elle est la reconnaissance même*⁴⁸. » Si l'enfant commet cette « erreur systématique », pour reprendre l'expression piagétienne, d'attribuer au langage le pouvoir magique de faire être les choses qu'il

nomme, c'est bien que la parole est un procès par lequel un monde se constitue et se structure, que si les mots appellent les choses, c'est qu' « *ils les habitent* », et que s'ils forment un monde cohérent, c'est qu' « *ils véhiculent les significations* ». Parler est donc accomplir un certain type de gestes vis-à-vis du monde, et l'aphasie vraie s'accompagne nécessairement de la perte d'autres gestes analogues⁴⁹.

Mais il y a des gestes que l'on fait pour la première fois –qui recommencent peut-être ceux d'autrui avant nous mais qui ne les répètent pas : « *la parole origininaire de l'enfant qui prononce son premier mot, de l'amoureux qui découvre son sentiment, (...) ou celle de l'écrivain et du philosophe qui réveillent l'expérience primordiale en deçà des traditions*⁵⁰. »

Comment apprend-on par le langage, c'est-à-dire, comment apprend-on ? C'est ici la vraie place de l'herméneutique, dont on a vu combien elle était impuissante à déchiffrer ce qui est su. La thèse sophistique, dont on trouve l'exposé dans le *Ménon*⁵¹, était prise au sérieux par Platon, qui construisait contre elle la thèse de la réminiscence⁵², et par Aristote, qui détruisait ensemble, et la thèse, et la réminiscence⁵³. Au-delà de la simple question sur l'origine des savoirs, il faut entendre déjà, comme le montre Aubenque⁵⁴, celle du *commencement*. Merleau-Ponty exclut la réminiscence et sa version cartésienne: « *le problème étant de savoir comment, selon l'apparence, la conscience apprend quelque chose, la solution ne peut pas consister à dire qu'elle sait tout par avance*⁵⁵. » La difficulté devant laquelle se trouve Merleau-Ponty est redoutable. L'apprentissage par le langage se distingue d'un apprentissage sensori-moteur par ceci qu'il n'est pas traduisible par d'autres gestes que phonatoires, qu'en d'autres termes, ce que l'on apprend, par la parole, est à former d'autres paroles, à l'infini. Mon intention vis-à-vis d'un objet se réalise dans une manipulation qui butera à un moment donné sur la limitation de sa structure physique, et qui répondra à la question que la présence de l'objet me posait. La parole ne m'impose pas de tel coup d'arrêt ; au contraire elle m'invite à tout moment à cette transcendance qui s'appelle la pensée. C'est pourquoi, affirme Merleau-Ponty, la pensée n'est en « *rien comparable à la résolution d'un problème, où l'on découvre un terme inconnu par son rapport avec des termes connus*⁵⁶. » Si nous comprenons chaque mot d'un énoncé, c'est certes parce qu'il renvoie à un contenu d'expérience de pensée déjà-là. Mais il y a en nous un pouvoir qui se livre à nous comme un « fait » et qui nous fait « *comprendre au-delà de ce que nous pensions spontanément*⁵⁷. Ce pouvoir se trouve explicité, non comme celui de pouvoir former de nouvelles pensées à partir des anciennes, comme dans la tradition herméneutique de Chladenius par exemple⁵⁸, mais comme celui d'un retour vers la « *source* », d'où les pensées de notre interlocuteur ou auteur puisaient leur origine : un nœud de l'Être au langage. L'apprentissage est ainsi « *un pouvoir de penser d'après autrui* », mais cet autrui s'avère étonnamment complexe. C'est d'abord la communauté linguistique qui met à ma disposition les mots de ma langue, et c'est ensuite cet initiateur singulier qui me fait remonter vers la *source* et grâce auquel apprendre devient un acte transcendant qui dépassera toujours ce qui est simplement donné ou transmis, parce qu'il sera toujours un certain mode du recommencement. Cette singularité qu'installe Merleau-Ponty dans l'apprentissage, c'est celle du *style*, qui est la « *manière d'exister d'une pensée* »⁵⁹ et que la parole véhicule. Toute compréhension devient alors *insertion dans l'Être par cette manière d'exister* : « *Je commence à comprendre une philosophie en me glissant dans la manière d'exister de cette pensée (...). Il y a donc, soit chez celui qui écoute ou lit, soit chez celui qui parle ou écrit, une pensée dans la parole que l'intellectualisme ne soupçonne pas*⁶⁰. »

Toute initiation est ainsi une « *désobjectivation* », ce que Merleau-Ponty nomme un « *enchantement* ». Dans l'apprendre, nous ne commentons pas en marge la parole de celui qui enseigne –fiction intellectualiste sans pertinence. Mais nous sommes habités par un texte qui s'insère en nous comme une évidence nécessaire. Mais cette prise de possession n'excède pas le moment charnel de l'écoute ou de la lecture, et le reflux de la plénitude des significations nous met alors, peut-être, sur le chemin du penser : l'insertion dans la pensée d'autrui nous a rendu visible la source, ce creusement de l'Être par lequel nous allons poursuivre notre propre insertion et nous mettre à penser.

C'est ce que l'« *aphasique vrai* » ne sait plus faire. La transcendantalité du langage lui échappe : ses questions sont « *stéréotypés comme celles qu'il pose chaque jour à ses enfants quand ils reviennent de classe*⁶¹ », parce que, simplement, il ne sait plus ce que c'est qu'apprendre ; Schn. n'éprouve plus le besoin de parler, de la même manière qu'il est devenu insensible à l'érotisme et à l'expérience sexuelle : toute dimension créative de son agir est définitivement perdue. Cette impossibilité de produire du nouveau, Merleau-Ponty la fixe dans la distinction de la « *parole parlée* » et de la « *parole parlante* »⁶². Dans la seconde, « *l'intention significative se trouve à l'état naissant*⁶³ », dit-il. Il faut voir ici le commencement du sens, qui est le véritable noyau de l'apprentissage. La condition humaine peut se décrire comme une interpellation à faire surgir du sens à partir de sources vers lesquelles nos devanciers nous conduisent. Ainsi Merleau-Ponty décrit-il l'expérience sexuelle : « *une épreuve, donnée à tous et toujours accessible, de la condition humaine dans ses moments les plus généraux d'autonomie et de dépendance*⁶⁴. » Le plaisir est cette libération hors du sens, ou plutôt affranchissement vis-à-vis de la quête d'un

sens, qui n'était que l'horizon par lequel le désir nous leurre d'un arrière-plan à la pure relation à autrui –ou soi-même-autrui, que représente l'expérience sexuelle. C'est pourquoi, selon Merleau-Ponty, ne peut-elle se projeter que sur le mode d'une fausse répétition, tout en étant vécue comme recommencement, sauf par Schn., comme on l'a vu. C'est la grande découverte de Freud, selon Merleau-Ponty, qui montre que l'enfant est structuré dès son entrée dans la vie par cette expérience et son caractère tragique, dans l'épreuve de la jalousie par laquelle je constitue affectivement autrui et je me structure moi-même comme existence⁶⁵.

III) La Communauté d'Apprentissage et l'insertion dans l'Être.

a) L'énigme, contre le problème.

La réflexion philosophique peut-elle aller plus loin ? L'interprétation du déficit n'est possible que pour des observateurs sains, armés de compétences herméneutiques intactes par rapport à leur propre expérience et à celle réduite d'autrui. Mais comment comprendre l'enfant, si l'on abandonne cette représentation classique, dont Rousseau nous a délivrés, d'un être déficient ? On a dit, un peu rapidement, qu'il n'y avait pas d'enfant-philosophe. Peut-être le contraire est-il vrai : tous les enfants sont philosophes, parce qu'ils se situent exactement dans le surgissement du sens, dans la construction sans garantie des significations, autre que la présence donnée d'un environnement humain. Mais y a-t-il une philosophie qui puisse décrire et recueillir cette philosophie originaire ? Ce sera la question majeure de toute l'œuvre de Merleau-Ponty, qui supposera que l'on sorte « au-dehors », là où le langage se forme, où les visions s'arrachent aux choses, où l'Être se creuse. La méthode de Merleau-Ponty est présentée sous forme d'énigme. Il ne s'agit plus, on l'a souligné, de résolution de problèmes, dans laquelle l'inconnu est saisi par comparaison avec le connu. La solution est dans l'énigme, comme le chat du rébus est caché dans le feuillage de l'arbre ; mais pour l'atteindre, il faut s'y plonger, c'est-à-dire s'y perdre, et ne plus pouvoir expliquer. C'est la très belle analyse de l'endormissement qui en donne la clef :

« Je m'étends dans mon lit, (...) je ferme les yeux, j'éloigne de moi mes projets. Mais le pouvoir de ma volonté ou de ma conscience s'arrête là. Comme les fidèles, dans les mystères dionysiaques, invoquent le dieu en mimant les scènes de sa vie, j'appelle la visitation du sommeil en imitant le souffle du dormeur et sa posture. (...) Il y a un moment où le sommeil « vient », il se pose sur cette imitation de lui-même que je lui proposais, je réussis à devenir ce que je feignais d'être : cette masse sans regard et presque sans pensées, clouée en un point de l'espace, et qui n'est plus au monde que par la vigilance anonyme des sens⁶⁶. »

Si cette vigilance autorise le réveil, ce n'est pas que les sens sont une porte restée ouverte sur le monde, mais qu'ils poussent plutôt mon enracinement fondamental dans le monde qui me protège de l'absence indéfinie. Il va donc s'agir, pour la philosophie, de feindre le sommeil, et de décrire cet éveil premier au monde que permet la sensation, avant tout langage, avant toute pensée. Soit une sensation de « *l'Être sauvage* », comme l'indique le plan du *Visible et de l'Invisible*⁶⁷.

b) Intersubjectivité et intercorporéité.

C'est dans la tentative de la clôture sur soi qu'est éprouvé l'inachèvement radical de l'être personnel. Dans l'expérience de la morsure –dans laquelle Freud situait l'émergence du Moi⁶⁸, le geste d'autrui –le parent qui mordille le doigt de l'enfant, n'accède à une signification que lorsqu'il rencontre une sensation déjà présente, mais non identifiée, qui peut orienter la mâchoire de l'enfant vers la morsure. C'est le geste d'autrui qui permet à l'enfant de s'interpréter comme sujet capable de mordre. Mais ce geste n'est pas simplement visible, puisqu'il produit une sensation corporelle propre. Il y a donc une intercorporéité primitive, par laquelle l'intersubjectivité devient possible. Cette intercorporéité avant les corps, avant les sujets personnels, est un visage de l'Être ; elle devra pour Merleau-Ponty être reconstituée par une communauté pour chaque apprentissage : « *entre ce corps phénoménal et celui d'autrui tel que je le vois du dehors, il existe une relation interne qui fait apparaître autrui comme l'achèvement du système*⁶⁹. » Le corps d'autrui n'est pas un objet du monde, c'est un comportement par lequel je vais interpréter ces intentions confuses qui sont en moi comme pouvant se structurer comme des comportements. Si l'imitation du comportement d'autrui est la source principale de l'apprentissage humain, c'est parce qu'elle est le prolongement dans l'acte de voir de cette intercorporéité primitive. « *Voir, c'est avoir à distance* », déclare *L'œil et l'esprit*⁷⁰.

c) Le monde des outils.

Une communauté humaine façonne le donné naturel en déposant dans les choses les schèmes des gestes qu'elle organise et sélectionne en vue de leur efficacité. Ce sont les outils, qui dirigent et hiérarchisent les gestes humains qui les manipulent. Ils ne peuvent être d'emblée saisis par l'enfant, parce qu'ils renvoient à un corps éduqué. Mieux encore que le comportement d'autrui, le monde culturel sera l'espace véritable de l'apprentissage. Dans ce monde, il y a d'abord un retrait ou un effacement de l'autre : « [dans le monde culturel] *chacun de ces objets porte en creux la marque de l'action humaine à laquelle il sert. Chacun émet une atmosphère d'humanité qui peut être très peu déterminée, s'il ne s'agit que de quelques traces de pas sur le sable, ou très déterminée, si je visite de fond en comble une maison récemment évacuée*⁷¹. » On n'a pas remarqué suffisamment sans doute, le caractère original de cette analyse de Merleau-Ponty, très éloignée du *Lebenswelt* husserlien ou du *practico-inerte* de Sartre. La véritable question est bien la suivante : « *comment je puis avoir l'expérience de mon propre monde culturel, de ma civilisation*⁷². » Le raisonnement analogique que constitue la pensée classique –monologique, suppose toujours cette observation questionnante d'une conscience réflexive qui croise les intentions d'autrui avec les siennes propres. Cette perspective est erronée pour Merleau-Ponty. La réponse est portée par le creusement de l'Être, qui se réalise d'abord dans la présence d'autrui agissant : « *mon regard tombe sur un corps vivant en train d'agir, aussitôt les objets qui l'entourent reçoivent une nouvelle couche de signification : ils ne sont plus seulement ce que je pourrais en faire moi-même, ils sont ce que ce comportement va en faire. Autour du corps perçu se creuse un tourbillon où mon monde est attiré et comme aspiré*⁷³. », Cette aspiration me conduit vers la source même d'où le comportement d'un corps surgit, qu'il soit animal ou humain. La couche de signification est l'attente d'un sens que le corps va livrer peut-être à travers le comportement qu'il structurera. Mais ce sens ne me contraint pas, il n'aura de valeur pour moi qu'en fonction de cette seule question que je lui pose, et qui exprime mon attraction et mon aspiration à devenir autre : *que peut-il m'apprendre ?* Si l'imitation d'autrui est la source de l'apprentissage humain, c'est, dans un deuxième sens, parce que l'intercorporité me fait tomber, à chaque moment dans les creux qu'un autre corps ouvre dans l'Être en agissant avec des objets qu'il déloge de leur pure présence spatiale.

D'où la véritable énigme de l'apprentissage, que Merleau-Ponty prend soin de distinguer rigoureusement de la question de l'imitation. Les objets culturels ont été délogés et « *creusés* » par l'action humaine. Ce creux est pour celui qui apprend d'abord une « *couche de signification* » qui recouvre l'objet et le distingue des présences muettes des objets naturels ou des étants-subsistants, comme le dit Heidegger. Mais cette signification ne renvoie à aucun sens constitué, en l'absence de l'action d'autrui. Apprendre sera donc un travail de réappropriation, non pas de l'objet, qui peut être manipulé de mille façons, mais du creusement dans l'Être dont il est la marque, à travers la couche de signification. Apprendre à se servir d'un objet, c'est apprendre une nouvelle manière d'être dans le monde, plus ou moins structurante, suivant le creusement qu'il permet à celui qui apprend. Le monde culturel est ainsi un monde de recommencement, dans lequel l'enfant tente de redevenir ce que les autres ont été avant lui, mais sans y réussir jamais, car la répétition s'avère impossible. Relativement aux objets culturels, « *l'enfant les trouve autour de lui en naissant comme des aérolithes venus d'une autre planète. Il en prend possession, il apprend à s'en servir comme les autres s'en servent, parce que le schéma corporel assure la correspondance de ce qu'il voit faire et de ce qu'il fait et que par là l'ustensile se précise comme un manipulandum déterminé et autrui comme un centre d'action humaine*⁷⁴. » Ce qui est visé ici comme « *schéma corporel* » excède bien évidemment le concept de la psychologie génétique. Il nous semble bien que cela renvoie au processus d'insertion dans l'Être. Merleau-Ponty ouvre ici ce faisant une nouvelle perspective sur l'éducation, selon laquelle l'enfant assure le recommencement du monde. Nous y reviendrons.

d) La généalogie de l'universel et l'herméneutique de la culture.

Le monde des outils est exploré dans l'absence d'autrui. L'enfant ne sait pas spontanément reconnaître l'usage normé d'un instrument, peut-être ne l'apprendra-t-il jamais et l'instrument deviendra obsolète. Rien ne peut garantir que nos successeurs fassent usage de ce que nous tentons de leur transmettre, ce que nous pouvons justement souvent ressentir comme un danger qui les guette. C'est pourquoi il existe une doublure de l'intercorporité qui est le langage, et dont les prédécesseurs ne s'absentent jamais pour ceux qui leur succèdent. Dans l'expérience première du dialogue, « *il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur (...) s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur*⁷⁵. » Certes l'enfant est victime de cette expérience comme le montre l'analyse piagétienne de l'égoïsme, dont Merleau-Ponty note scrupuleusement les symptômes. Mais cette « *erreur systématique* » n'est possible que sur le fond du dévoilement d'une vérité quant à l'essence du dialogue –essence lui-même du langage. Le monde culturel n'est pas langage, glissement aléatoire de significations éparpillées et discontinues. Il est de part en

part dialogique, expérience partagée de la recherche d'un horizon transcendant derrière nos pensées ou peut-être en deçà, comme la source d'où elles jaillissent. C'est pourquoi Merleau-Ponty ajoute-t-il subtilement : « *Mais en réalité il faut bien que les enfants aient en quelque façon raison contre les adultes ou contre Piaget, et que les pensées barbares du premier âge demeurent comme un acquis indispensable sous celles de l'âge adulte, s'il doit y avoir pour l'adulte un monde unique et intersubjectif*⁷⁶. » Sous cette formulation prudente, il n'est pas interdit de lire, comme nous y incitons, le moment décisif de l'insertion dans l'Être, ce moment d'adhésion totale à ce qui nous est donné comme pouvoir de comprendre le monde. L'« *Être sauvage* » suscite les « *pensées barbares* »... Que nous en reste-t-il, pour nous adultes, sinon cet effort de vouloir comprendre, ou tout au moins de réduire la mécompréhension, parce que nous postulons une universalité vers laquelle nos discussions doivent tendre ? Il serait intéressant de développer, dans un autre cadre, cette référence que fait ici Merleau-Ponty à l'*Esprit Objectif*⁷⁷ selon Hegel, et à sa reprise centrale dans l'herméneutique philosophique de Gadamer⁷⁸. Le monde culturel est un ensemble de monuments où nous convions à habiter ceux qui nous succèdent ; le langage en est le cœur. Mais la véritable question pour Merleau-Ponty est ce moment d'une extrême dangerosité où nos successeurs ont à s'insérer. Parce qu'il n'y a pas de science de l'histoire, il faut comprendre cet instant du commencement. Mais le philosophe « *dans sa retraite réflexive, ne peut manquer d'entraîner les autres, parce que, dans l'obscurité du monde il a appris pour toujours à les traiter comme consortes*⁷⁹. »

e) Répétition et recommencement.

Or ce moment, qui signe l'impossibilité de la répétition, ne peut être qu'un moment d'apprentissage. Dans un passage de la *Structure* Merleau-Ponty ouvrirait une porte qu'il ne réempruntera pas dans la *Phénoménologie*. Si la vision est l'adhésion à l'Être même, il y a cependant des perceptions de l'agir d'autrui dans lesquelles l'enfant ne peut glisser aucune manière de faire ou d'être qui lui soit propre : « *il y a lieu de remarquer que l'enfant ignore l'usage de beaucoup d'objets, même quand il les a vu manier ; nous pouvons nous-mêmes nous rappeler l'aspect merveilleux qu'avaient les choses quand nous ne savions pas à quoi elles servent et l'enfant doit voir beaucoup d'objets d'usage sans les relier aux actions humaines dont elles sont effectivement le point d'appui*⁸⁰. » Si la pendule est un hibou, c'est qu'elle est interprétée comme physionomie, faute d'être comprise, de manière stable, comme un ustensile. Car jamais elle n'est perçue, sauf dans le déficit de Schn., comme figures, couleurs, formes. Pour l'enfant, *le monde le regarde*, puisqu'il lui renvoie en retour sa question sans réponse : « que puis-je apprendre ? » Le merveilleux, qui est la dimension par laquelle l'enfant expérimente l'incomplétude du sens, ouvre la possibilité de l'insertion de sa propre histoire dans la sphère de la communauté humaine. Une fois de plus, une « erreur systématique », que Piaget décrit comme l'animisme enfantin, se découvre révéler la vérité de notre insertion dans le monde. Au contraire de la précédente qui postulait l'objectivité de la pensée, celle-ci repose sur un déficit herméneutique initial, et conduit l'enfant à mettre en scène des acteurs dont les actions semblent compréhensibles : « *la nature ne peut être saisie d'abord que comme la mise en scène nécessaire à un drame humain*⁸¹. » Mais faisons-nous autre chose lorsque, devenus adultes, nous essayons de donner un sens à l'histoire de notre vie ? C'est ici que *la répétition endigue le recommencement*, et que notre insertion dans l'être social tend à épouser la Forme de vie grâce à laquelle il nous est donné d'interpréter le monde humain. La question de savoir, par exemple, si le drame sexuel-agressif, décrit par la psychanalyse, détermine les rapports sociaux ultérieurs ou si, à l'inverse ce sont ces rapports dans une institution donnée qui l'engendrent est une question sans pertinence qui tente de réinstaurer une causalité objective⁸² et, ce faisant, barre l'accès à la compréhension de l'Être. En effet, analyse Merleau-Ponty, le drame individuel de l'enfant, s'il met en scène ses parents selon des rôles déterminés institutionnellement, est avant tout une herméneutique du monde humain et de ce qui s'y joue : « *depuis son début dans la vie, l'enfant procède, par la simple perception des soins qu'on lui donne et des ustensiles qui l'entourent, à un déchiffrement de significations, qui, d'emblée généralise son drame propre en drame de sa culture*⁸³. »

C'est ainsi que se joue l'insertion dans l'Être que réalise l'éducation. En rendant possible l'interprétation du monde humain par l'expérience individuelle, l'éducation contribue à transformer le monde humain en permettant aux expériences individuelles d'en déplacer, acte de liberté fondamentale, les réseaux de significations :

« *toute la conscience symbolique élabore en fin de compte ce que l'enfant vit ou ne vit pas, souffre ou ne souffre pas, sent ou ne sent pas, de sorte qu'il n'est pas un détail de son histoire la plus individuelle qui n'apporte quelque chose à cette signification sienne qu'il manifestera quand (...) il en vient à renverser le rapport et à glisser dans les significations de sa parole et de sa conduite, à convertir en culture, jusqu'au plus secret de son expérience*⁸⁴. »

Il faut pour cela jouir de la liberté et le paradoxe de l'existence humaine est qu'elle débute dans le dénuement, qui commande une « *attitude possessive* » ; or rien ne justifie qu'elle se prolonge au-delà de la petite enfance : en agissant ainsi, l'adulte « *crée une dépendance et fait un esclave*⁸⁵. »

Conclusion.

Les régimes totalitaires, remarque Merleau-Ponty⁸⁶, détruisent rarement les tableaux et préfèrent les dissimuler. La coercition répétitive se présente toujours comme un recommencement, une révolution, et parie certainement sur la répétition des commencements authentiques : il y a là une reconnaissance de ce qui leur fait défaut. Mais c'est sûrement dans leur projet démentiel d'éduquer les adultes –de rééduquer toute une nation, que leur essence se signe véritablement. Dans son étude sur Machiavel⁸⁷, Merleau-Ponty remarque que, dans l'absence d'une transcendance quelconque ou de l'avènement d'une vérité de l'histoire, un pouvoir politique, même s'il naît du conflit et de la lutte, doit conduire à la participation à une situation commune. Le pouvoir politique ne peut éduquer, par principe. Ceux qui nous permettent d'apprendre ne sont pas ceux qui veulent nous faire recommencer, mais ceux qui commencent à chaque fois à nouveau : les enfants, les artistes, les écrivains. « *Un peintre ne peut consentir que notre ouverture au monde soit illusoire ou indirecte, que ce que nous voyons ne soit pas le monde même*⁸⁸. » Et : « *la parole de l'écrivain crée elle-même un « allocutaire » qui soit capable de la comprendre, et lui impose comme évident un univers privé. Mais elle ne fait alors que recommencer le travail originel du langage, avec la résolution de conquérir et de mettre en circulation non seulement les aspects communs du monde, mais jusqu'à la manière dont il touche l'individu et s'introduit dans son expérience*⁸⁹. »

Merleau-Ponty a su très tôt que sa réflexion ne pouvait durablement se rattacher à une tradition, que le choix de la méditation sur le surgissement, plus que tout autre, le conduisait à un certain exil de sa pensée. Mais c'est fort de cette situation singulière qu'il a pu s'approcher si près de ceux qui commencent le monde : les enfants, les plasticiens, les philosophes et les écrivains. L'illusion d'une continuité du mouvement de l'esprit est une illusion, que la science contribue à propager dans son aveuglement⁹⁰. Relativement à la question de l'éducation, il nous délivre de l'image de l'enfant que l'intellectualisme classique avait brossée, d'un possédé à guérir ou d'un sauvage à civiliser, comme pour Durkheim⁹¹. Il semble proche un moment de l'interprétation que le romantisme pédagogique de Jean-Paul fit de Rousseau : l'enfant est un être d'une autre sphère que nous devons accueillir : « *Chaque jour ces êtres purs sont envoyés d'un monde inconnu et muet sur la terre sauvage*⁹². » Or cet « envoi », au sens heideggerien, c'est notre projet. L'enfant, c'est *Nous qui recommençons le monde*, par l'interprétation difficile de conduites ou de traces qu'elles ont abandonnées et dont le sens est définitivement perdu. Mais peu importe cette perte, tant que l'enfant conserve son pouvoir de questionner et de reconstruire des significations.

Didier Moreau

¹ Moreau D. « La philosophie et les sciences de l'éducation : d'un *conflit des facultés* à une *entente intercompréhensive* ». Communication au *Colloque international de Dijon*, organisé par A.M. Drouin-Hans, Décembre 2003. Parution des actes, 2005

² Lévi-Strauss C., *Anthropologie structurale deux*, chapitre 2, p.45-56, Paris, Plon, 1973.

³ Merleau-Ponty M., *Les Aventures de la dialectique*, chapitre 1 : *la crise de l'entendement*, Paris, Gallimard, 1955.

⁴ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p. 18.

⁵ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p. 42.

⁶ Merleau-Ponty M., *Signes*, Préface p. 20, Paris, Gallimard, 1960.

⁷ Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Niemeyer, 1964; *Etre et Temps*, trad. F. Vezin, Paris, Gallimard, 1986.

⁸ Merleau-Ponty M., *Signes*, p.21.

⁹ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.9.

¹⁰ Heidegger M., *Sein und Zeit*, §57.

¹¹ Cf. Moreau D., « Heidegger et la question de l'éthique : la construction d'un interdit » in : *Horizons Philosophiques*, vol. 14 n°2, Printemps 2004, p. 3-4.

¹² La question de l'accès des enfants au philosophe, pour autant, est une question légitime. Cf. les travaux actuels de Michel Tozzi (Université de Montpellier 3).

¹³ Merleau-Ponty M., *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Paris, Verdier, 2001.

¹⁴ Canguilhem G., *Idéologie et rationalité*, Paris, Vrin, 2^{ème} édition 1988.

-
- ¹⁵ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.9.
- ¹⁶ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.432.
- ¹⁷ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.433.
- ¹⁸ Merleau-Ponty M., *Signes*, p.21.
- ¹⁹ Merleau-Ponty M., « Le métaphysique dans l'homme », *Sens et Non-sens*, Paris, Nagel, 1966, p. 163.
- ²⁰ Merleau-Ponty M., *ibid.* p.163.
- ²¹ Merleau-Ponty M., *ibid.* p.163.
- ²² Merleau-Ponty M., *ibid.* p.163.
- ²³ Köhler W., *L'intelligence des singes supérieurs*, Paris, CEPL, 1972.
- ²⁴ Merleau-Ponty M., *Sens et Non-sens*, p.147.
- ²⁵ Merleau-Ponty M., *Psychologie...*, p.93-96.
- ²⁶ Lacan J., *Les complexes familiaux*, Paris, Navarin, 1984.
- ²⁷ Merleau-Ponty M., *Psychologie...*, p.111.
- ²⁸ Joas H., *La créativité de l'agir*, trad. P. Rusch, Paris, Cerf, 1999, p. 192.
- ²⁹ Vattimo G., *Ethique de l'interprétation*, chap. 3, trad. J. Rolland, Paris, La Découverte, 1991.
- ³⁰ Merleau-Ponty M., *Eloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1953, p. 119.
- ³¹ Merleau-Ponty M., *La structure du comportement*, Paris, Puf, 1972.
- ³² Merleau-Ponty M., *La phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.
- ³³ Merleau-Ponty M., *La structure...*, p.136.
- ³⁴ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.136.
- ³⁵ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.136.
- ³⁶ Merleau-Ponty M., *ibid.*, p.136.
- ³⁷ Un biographe de Merleau-Ponty pourrait peut-être le référer à la découverte qu'il fit peut-être, étant enfant, des grottes creusées par la mer, dans la falaise calcaire de la côte rochelaise, et dans laquelle une vie humaine y installa des séjours...
- ³⁸ C'est la critique qu'il adresse à la fois à Durkheim et à Freud, rendue possible à cette période par la théorie du « fait social total » chez Mauss, en ce qui concerne la sociologie, par la désubstantialisation de l'inconscient chez Politzer et la théorie de l'Imaginaire chez Lacan, relativement à la psychanalyse.
- ³⁹ Goldstein K., *La structure de l'organisme*, trad. E. Burckardt & J Kuntz, Paris, Gallimard, 1951.
- ⁴⁰ Merleau-Ponty M., *La structure...*, p.178.
- ⁴¹ Merleau-Ponty, *ibid*, note p.179-180.
- ⁴² Merleau-Ponty M., *Psychologie...*, p. 91.
- ⁴³ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p. 97.
- ⁴⁴ Merleau-Ponty M., *ibid.* p. 96.
- ⁴⁵ Merleau-Ponty M., *ibid.* p. 96.
- ⁴⁶ Merleau-Ponty M., *ibid.* p. 154.
- ⁴⁷ Merleau-Ponty M., *L'oeil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 60.
- ⁴⁸ Merleau-Ponty M., *ibid.* p.207.
- ⁴⁹ Merleau-Ponty M., *ibid.* p.225
- ⁵⁰ Merleau-Ponty M., *ibid.* p.208.
- ⁵¹ Platon, *Ménon*, 80 e 81 cd.
- ⁵² Cf. Aubenque P., *Le problème de l'Etre chez Aristote*, Paris, 1972, PUF.
- ⁵³ Aristote, *Premiers Analytiques*, II,21, 67a, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1970, p. 302.
Seconds Analytiques I, 1, 71a, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1970, p. 5.
- ⁵⁴ Aubenque P., *op. cit.*, p. 446.
- ⁵⁵ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208.
- ⁵⁶ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208. Il a en vue ici la démarche cartésienne de résolution de problèmes : la mise en équation, la *zététique* de Viète. Cf. B. Timmermans, *La résolution des problèmes de Descartes à Kant*, Paris, PUF, 1995.
- ⁵⁷ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.208.
- ⁵⁸ Cf. Szondi P., *Introduction à l'herméneutique littéraire*, trad. J. Bollack, Paris, Cerf, 1989, pp.19-30.
- ⁵⁹ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.209.
- ⁶⁰ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.209.
- ⁶¹ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.228.

-
- ⁶² Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.229. On rapprochera cette opposition de l'interprétation que fait R. Jakobson du couple métaphore/métonymie : *Essais de linguistique générale*, trad. N. Ruwet, Paris, Minuit, 1963, t1, chap.2.
- ⁶³ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.229.
- ⁶⁴ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.195.
- ⁶⁵ « *L'amour jaloux de Swann devrait d'ailleurs être mis en rapport avec ses autres conduites, et peut-être apparaîtrait-il alors lui-même comme la manifestation d'une structure d'existence encore plus générale, qui serait la personne de Swann.* » *Phénoménologie*, p.486.
- ⁶⁶ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.191.
- ⁶⁷ Merleau-Ponty M., *Le Visible et l'Invisible*, Paris, Gallimard, 1964, Avertissement de C. Lefort, en tête du manuscrit de Mars 1959, p.10.
- ⁶⁸ Freud S., *Trois essais sur la sexualité infantile*, trad. B. Reverchon-Jouve, Paris, Gallimard, 1962.
- ⁶⁹ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.405.
- ⁷⁰ Merleau-Ponty M., *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p. 27.
- ⁷¹ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
- ⁷² Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
- ⁷³ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.406. C'est nous qui soulignons.
- ⁷⁴ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.407.
- ⁷⁵ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.407.
- ⁷⁶ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.408.
- ⁷⁷ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.400.
- ⁷⁸ « *Ce qui a inspiré notre réflexion, c'est l'affirmation que le langage est un centre où le moi et le monde fusionnent, bien plus : où ils se présentent dans leur solidarité originelle.(...) Dans tous les cas analysés, que ce soit dans la langue du dialogue, dans celle de la poésie ou également dans celle de l'interprétation, il est apparu que la structure spéculative de la langue (...) est une venue au langage dans laquelle s'annonce une totalité de sens.* » H. G. Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, édition intégrale, Paris, Seuil, 1996, p. 500. La suite du passage insiste sur « *l'agir de la chose qui s'empare de celui qui parle.* »
- ⁷⁹ Merleau-Ponty M., *Phénoménologie*, p.413.
- ⁸⁰ Merleau-Ponty M., *La structure*, p. 181.
- ⁸¹ Merleau-Ponty M., *La structure*, p. 182.
- ⁸² Merleau-Ponty M., *Eloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1960, p.141.
- ⁸³ Merleau-Ponty M., *Eloge*, p.142.
- ⁸⁴ Merleau-Ponty M., *Eloge*, p. 142 ; c'est nous qui soulignons.
- ⁸⁵ Merleau-Ponty M., *Psychologie*, p.92.
- ⁸⁶ Merleau-Ponty M., *L'œil*, p. 14.
- ⁸⁷ Merleau-Ponty M., *Eloge*, p.349.
- ⁸⁸ Merleau-Ponty M., *L'œil*, p. 83.
- ⁸⁹ Merleau-Ponty M., *Résumés de cours, 1953-1954*, Paris, Gallimard, 1968, p. 39.
- ⁹⁰ Il ne connaîtra pas les hypothèses de T. Kuhn.
- ⁹¹ « *L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau.* » Durkheim E., *Education & Sociologie*, (1922), Paris, PUF, 1989, p. 66.
- ⁹² Richter J. P., dit Jean-Paul, *Levana oder Erzielehre*, Stuttgart, G. Hausmann, 1835; *Levana ou de l'éducation*, trad. A. Montandon, Lausanne, L'Age d'Homme, 1983, p. 241. Cf. Moreau D., « Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques ; l'approche herméneutique de l'éducation », in *Le Télémaque*, Mai 2005.