



HAL
open science

La fabrique des humanités : idéal de formation ou modèle dominant de formatage ?

Franck Collin

► **To cite this version:**

┌ Franck Collin. La fabrique des humanités : idéal de formation ou modèle dominant de formatage ?.
└ Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe), 2018. halshs-03168424

HAL Id: halshs-03168424

<https://shs.hal.science/halshs-03168424>

Submitted on 13 Mar 2021

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.

La fabrique des humanités : idéal de formation ou modèle dominant de formatage ?

Communication prononcée lors du colloque international
« Éduquer en pays dominé », 20-21 février 2014,
Université des Antilles, Pôle Guadeloupe, DPLSH Saint-Claude, EA 4095 CRILLASH.
Publié dans *Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe)*, Franck Collin, Jean
Moomou, Caroline Seveno (Dir.), p. 21-52, Karthala, Paris, 2018.

Longtemps la culture gréco-latine a été le socle de la culture européenne. Ce que l'on appelait les humanités¹ a constitué la référence identitaire, fondatrice, historique, par-delà l'Antiquité, d'un idéal « universel » de l'être-homme. En se prévalant notamment de cette culture, l'homme européen a longtemps légitimé son rôle civilisateur sur les autres peuples. Grecs et latins, en définissant l'autre qu'eux comme « barbare » (étranger), parce qu'il ne possédait pas leurs langues et leurs coutumes, et en édifiant à deux un modèle accompli, n'ont-ils pas fabriqué une culture dominante, excluant par principe l'altérité ? La *paideia*² grecque, si noble dans ses principes, s'est-elle à ce point grippée au point de passer d'un idéal de formation à une grille de formatage, fondée sur un non-dit inique, celui du droit à la différence ? Beaucoup régleront la question en disant qu'historiquement la culture antique est de toute façon dépassée et ne correspond plus aux critères modernes. Or cela est clairement insuffisant. Cela revient à traiter la question de « l'homme » comme une chose elle-même du passé.

¹ Les humanités (au pluriel) est un terme inconnu de la nomenclature du CNRS, où l'on parle de « sciences humaines et sociales ». Ces « sciences humaines » s'appelèrent longtemps « humanités » par opposition à la catégorie des « sciences dures » ou « exactes ». Les humanités (du latin *humanitas*), renvoient, au XVI^e siècle, aux langues et littératures grecques et latines.

² Le terme de *paideia* (« formation de l'enfant », cf. *pédagogie*) recouvre un ensemble de traductions : éducation, formation, culture, civilisation, tradition, littérature...

L'actualité de la *paideia* est de continuer à poser une question qui embarrasse les modernes. Lorsque Werner Jaeger commence son fameux livre *Paideia*, en 1933, c'est précisément au moment d'un grave délitement des valeurs européennes, et il interrogera jusqu'en 1947, face à l'intolérance raciale et à la guerre mécanisée, les termes d'une exigence d'humanité. C'est encore aux moments de crises - comme aujourd'hui à travers le drame des migrants - que revient assidûment cette question qui, en dépit des droits de l'homme ou des organisations internationales, est régulièrement piétinée. Pour le dire d'une autre manière, la culture de l'homme n'est jamais aussi urgente que lorsqu'elle oppose des dominés aux dominants, des anéantis aux nantis, en particulier quand les idéologies de la valorisation (nationale, morale, religieuse, économique) s'emballent mondialement et font courir le risque de broyer les individus. À ce titre « la » culture des humanités ne doit pas être un bien de consommation, mais un outil de résistance qui relève la conscience. C'est à ce rôle difficile que notre exposé veut réfléchir, parce qu'il reste plus que jamais d'actualité.

Nous montrerons d'abord comment le couple gréco-latin a inventé une éducation à l'humanité (*paideia, humanitas*) sur un rapport dominant-dominé, à la fois exigeant et normatif, mais sans doute trop exclusif. Puis, nous analyserons dans quels termes cette éducation s'est développée au début de la Renaissance, et selon quels présupposés la culture humaniste n'a su préserver l'Europe d'imposer sa domination au monde. Nous distinguerons enfin « humanisme » et « humanités » pour envisager les formes modernes que ces dernières peuvent prendre, à travers, par exemple, les *Digital humanities* (Humanités numériques), venues des États-Unis, et vérifier si elles garantissent une méthode objective de construction des savoirs exempte de présupposés hégémoniques. Tout savoir n'est-il pas d'emblée pris dans une question de pouvoir ? Les humanités en sont peut-être l'une des formes de résistance.

1. Les humanités gréco-latines face aux « barbares »

1.1. La culture gréco-latine : l'inversion de la relation dominant-dominé.

Le « couple » gréco-latin ne va pas de soi. Il repose au départ sur une relation de dominant à dominé. Militairement, Rome est le dominant. En -272, par la victoire de Tarente, elle s'empare du sud de la péninsule italienne, ou Grande Grèce. En -211, de la Sicile. En -146, elle conquiert le continent grec et saccage Corinthe. La Grèce devient une « province » qui a pour nom Achaïe. Le mot « grec » est lui-même un terme de la domination. Dans leur langue, les

Grecs se nommaient - se nomment encore - « hellènes », habitants de l'Hellas (« Grèce »), descendants du mythique ancêtre Hellen. *Graecus*, mot probablement d'origine osque, corrobore, pour sa part, la soumission au vainqueur latin³. Si les Grecs sont devenus esclaves, c'est, pensent les Romains, en raison de leur « mollesse » (*mollitia*). « Se comporter à la grecque », *graecari*, *pergraecari*, *congraecari*, disent-ils, c'est s'amollir dans des plaisirs variés : les délices des banquets, les joies de la table et du vin, les amours passionnées, la littérature et les arts... La « dure » morale romaine ne s'autorise ces loisirs (*otia*) qu'en compensation de l'activité civique et militaire, non pour eux-mêmes, car elle aurait sinon l'impression de trop faire grec, d'être relâchée, et donc vaincue et vassale.

L'acculturation du monde hellénistique ne s'est pourtant pas faite dans tous les domaines⁴. Grecs et Latins étaient très différents. Rome conquérante, fondée sur une culture de l'État fort, centralisateur, dispensateur de lois, était du côté (dominant) de la guerre et des institutions politiques. La Grèce, fragmentée en cités-états autonomes et rivales, ne faisant corps qu'à travers des instances ponctuelles - les alliances militaires, les trêves olympiques, les textes fondateurs comme les épopées homériques – fut rangée, tout du moins Athènes, du côté (dominé) du plaisir et des loisirs artistiques. De là l'idée de leur complémentarité différentielle, qui conduit Florence Dupont à ne pas voir en elle de métissage, mais une « altérité incluse⁵ ». Les deux entités, parce qu'elles se connaissaient déjà avant la conquête et s'interpénétraient à plusieurs titres, auraient appris à s'approprier la culture de l'autre, mais en se l'adaptant. Par exemple dans l'éducation du *gymnase*, que caractérisait, à Athènes, le corps *nu* (en grec *gymnos*), l'érotisation des corps masculins autorisait la transmission des valeurs aristocratiques, les jeunes garçons y recevant de leurs aînés une double formation, devenir des soldats et des orateurs. À Rome, cela est impensable : le corps nu est socialement illisible, car la transmission du modèle civique ne se fait que dans le cadre de la famille, par le biais des pères aux fils, sans que d'autres adultes n'y interfèrent avant la prise de la toge virile à seize ans. Les bains romains (*balnea*) seront donc non des lieux de transmission de valeurs, mais des espaces de loisir, de détente, sans danger pour la moralité⁶. Comme ils comportent le risque d'amollir la *virtus* (le

³ Sur l'origine du mot *graecus* : Saïd 1991 ; Dubuisson 1991, p. 315-345 (*graecus*, *graeculus*, *graecari* et leur emploi péjoratif en latin » ; Desbordes 1991, p. 33-47.

⁴ Benabou 1976 ; Goldhill 2001, Grimal 1975 ; Ferrary 1988.

⁵ Cf. Dupont 2002, p. 46. Selon Gruzinski 1999, p. 6-13, Dans le cas du métissage ou de l'interculturalité, les deux entités culturelles entre lesquelles se produisent des mélanges et des échanges, sont fermement constituées et n'ont rien en commun, hors l'espace d'intersection qui les amène, à divers degrés de violence exercée sur le dominé, à s'hybrider.

⁶ Dupont 2002, p. 46-47 note que les premiers bains romains, à Stabies, au IIIe s. av. J.-C., inversent la structure des gymnases grecs : la palestra, réduite à une simple cour jouxtant les bains, libère le gymnase de toute dérive érotique.

courage militaire), ils seront investis autrement, à savoir comme un plaisir de l'*urbanitas* (de la vie en ville), l'un des privilèges de la citoyenneté des grandes cités romaines⁷, et donc une distinction sociale.

Toutefois, si les Romains ont inclus la culture du dominé, en se l'accommodant, parce que l'autre hellénique leur paraissait plus raffiné, l'inverse nous semble peu probant. Dire que les Latins auraient créé en retour la culture grecque par la valorisation qu'ils lui ont apportée dans presque tous les domaines est exagéré. Ce n'est déjà pas le sentiment d'Horace, dans ce fameux distique :

La Grèce **conquise conquiert** son farouche vainqueur et porta
les arts au sein du Latium rustique⁸

Malgré leur suprématie militaire, les conquérants romains se sont perçus, face à leurs dominés, comme des « campagnards » (*agrestes*) incultes, comme des « sauvages » (*ferum*) qui avaient colonisé des civilisés. Il y eut un transfert (*intulit*) colossal de cette culture grecque dans tous les domaines de l'éducation (*artes*) : langue, littérature, arts, sciences, histoire, philosophie, rhétorique... Ainsi la Grèce, quoique envahie, a *résisté*. Elle a continué à parler grec (ni le continent ni l'Orient n'ont adopté le latin, comme il a pu l'être en Gaule, sauf dans les postes administratifs) ; elle a résisté auprès des élites romaines qui ont parlé grec, au grand dam de Caton, car son enseignement était incontournable dans les écoles. Rome s'est découverte dans un regard *orienté par* la culture grecque. La culture a été comme victorieuse de la force. Mais sur quelles valeurs a donc reposé le « couple » gréco-latin ?

Le terme utilisé en latin pour désigner cette double culture est *utraque lingua* (« l'une et l'autre langue »). C'est ainsi que les Latins, qui avaient le sentiment d'un retard de leur culture sur celle des Grecs, ont cherché à se mettre sur le piédestal des Grecs. Ces derniers ne se retrouvaient guère dans le terme d'*utraque lingua*, et, quand ils l'utilisent dans leur langue, c'est pour complaire à leurs occupants⁹. Denys d'Halicarnasse, théoricien de la littérature et

⁷ Ceci grâce à la maîtrise des ouvrages d'eau, Cf. Malissard 1994 et 2004.

⁸ *Épodes* II, 1, 157 : *Graecia capta ferum uictorem cepit et artes / intulit agresti Latio*.

⁹ Dubuisson 1981, p. 276 : la paire grec-latin en exclut d'autres (latin et étrusque, latin et punique, etc.). Cf. Cicéron, *Off.* I, 1 : *utriusque orationis facultate* [capacité dans l'une et l'autre langue] ; *Fin.* I, 10 : *utriusque litteris* [l'une et l'autre écriture] ; Horace, *Odes* 3, 8, 5 : *docte sermones utriusque linguae* [toi (Mécène), savant pour tes traités dans les deux langues] ; Martial, X, 76, 6 : *lingua doctus utraque* [savant dans les deux langues] ; Apulée, *Florides* 18 : *uox mea utraque lingua* [ma voix dans l'une et l'autre langue], l'acquisition des deux langues ouvrirait aux Africains comme Apulée les portes du monde romain et la réussite sociale. *Utraque lingua* apparaît rarement en grec, et toujours en contexte romain : Lucullus chez Plutarque, *Luc.* 1, 4 ; Hadrien chez Dion Cassius LXIX, 3, 1.

historien, installé à Rome au début du principat, ne dit mot de la culture et des lettres latines, et émet comme seule concession que « [Le latin] est une langue ni entièrement barbare ni tout à fait grecque, mais entre les deux¹⁰ ». Les Grecs considéraient tous les non-grecs, les Égyptiens compris¹¹, comme « barbares », ce qui veut-dire d'abord étrangers par la langue, mais qui finit aussi par devenir un indice culturel. Plaute, quand il traduit en latin ses comédies grecques (*palliatae*), dit lui-même les traduire en langue « barbare¹² » ! Tous les intellectuels latins joindront donc leurs efforts pour mettre Grecs et Romains sur le même pied d'égalité, détacher le latin des langues « barbares¹³ », et surmonter leur retard. Maîtriser les deux langues, c'est, plus qu'une compétence linguistique, c'est accéder à une culture de l'*écrit* et de la *parole* qui définit la personne instruite (*doctus, eruditus*) et la fait accéder à ce statut de « civilisé¹⁴ » assurément ethnocentrique. Parce qu'ils étaient les vainqueurs, les Romains vont intégrer une part de l'enseignement grec, et prétendre même le dépasser¹⁵. Ainsi les grammairiens et antiquaires L. Aelius Stilo ou Varron défendront la théorie de l'origine grecque du latin¹⁶. Les écrivains et orateurs rivaliseront d'inventivité pour enrichir le lexique latin¹⁷, Cicéron allant jusqu'à dire :

J'ai toujours cru, et je m'en suis souvent expliqué, que la langue latine non seulement n'est point pauvre, comme ils se l'imaginent, mais qu'elle est même plus riche que la langue grecque.
(*Des Fins des biens et des maux*, I, 3, 10)

Faute de posséder une épopée aussi ancienne que l'*Illiade*, le principat tentera de fabriquer, à Rome, des origines arcado-troyennes, attestant la primauté mythique de leurs descendants romains sur celle des Grecs¹⁸. De même Plutarque, dans ses *Vies parallèles*, donnera à chaque

¹⁰ *Antiquités* I, 90, 1

¹¹ Malgré quelques protestations, cf. Platon, *Polit.* 262d, en raison de la dette grecque à la culture égyptienne.

¹² *Asinaria* 10 : *Maccius uortit barbare...* Chez Polybe IX, 37, 7, l'Achéen Lyciscos appelle les Romains « barbares ».

¹³ Plutarque, *Vie de Marc Antoine*, 27, 4 parle des langues « des Ethiopiens, des Troglodytes, des Arabes, des Syriens, des Mèdes ou des Parthes ». Ces langues sont déconsidérées notamment parce que, à la différence du grec et du latin, elles n'ont pas de grammaire.

¹⁴ Suétone, *Vie de Tibère*, 70, 1 : Suétone juge indispensable pour l'éducation des jeunes Espagnols ces « arts libéraux propres aux deux genres » (*artes liberales utriusque generis*).

¹⁵ Marrou 1948, t. 2 : 29-46, « Rome adopte l'éducation grecque ».

¹⁶ Cf. Gabba 1963, p. 188-194. Cf. Denys, I, 20, 3 et I, 90.

¹⁷ On rappellera juste que le dictionnaire grec (Bailly) a plus du double de mots que le dictionnaire latin (Gaffiot).

¹⁸ Denys d'Halicarnasse, *Antiquités de Rome* I, sert cette fiction, en affirmant que des grecs Arcadiens, représentants de la proto-humanité mythique, ont primitivement essaimé en Italie, puis que certains sont allés en Asie mineure, comme Dardanus qui fondera la lignée des rois troyens (*Illiade*, XX, 215 ; *Énéide* VII, 205-211). L'*Énéide* de Virgile imagine que son descendant Énée, après la destruction de Troie par les Grecs, emportent les Pénates de la cité en Italie pour qu'ils renaissent, plus tard, à travers la grande cité de Rome. Conte assurément, destiné à attester à la fois l'illustre origine (grecque !) des Romains, et leur revanche sur les Grecs.

grande figure historique grecque son pendant romain¹⁹. Rome s'est inventée en posant une Grèce culturellement définie comme son *alter ego*. Si cette appétence a été rendue possible, c'est aussi parce que la *paideia* grecque était transférable et donc pas si exclusive qu'elle ne l'a d'abord semblé.

1.2. Le sens de la *paideia* : *poiësis* et *philosophia*

L'enseignement grec visait la connaissance la plus complète du monde, selon une *enkyklios paideia*, une « éducation encerclée » (mot qui a donné notre « encyclopédisme »), et il insistait sur la cohésion de tous les domaines du savoir ensemble, la littérature, la rhétorique, la philosophie, la géométrie, l'arithmétique, la musique, l'astronomie, la médecine, champs dont Aristote, par ses différents traités, donne un panorama très complet. Plus pragmatiques, les Romains retiendront la rhétorique pour socle de cette éducation, car, couplée à la littérature, à l'histoire et au droit, elle fournit les exemples moraux et vivants suffisants pour créer l'élite de ses magistrats et de ses généraux. Dès l'institution secondaire, le *grammaticus* enseignait aux jeunes enfants, entre dix et quinze ans, les lettres (*grammata*), la langue et littérature gréco-latines, prioritaires sur les connaissances scientifiques, car susceptibles de former le *bonus uir* (l'homme de bien). De même pour les Hellènes, la *paideia* n'a pas consisté en une collection de savoirs abstraits ou de compétences, elle était un processus pratique d'éducation à l'humanité de l'homme. Son idéal, jugé aujourd'hui aristocratique, tendait à faire d'abord de l'instruit un *kaloskagathos* (un homme « bel et bon », harmonieux dans ses actes et ses pensées), et à le conduire à l'*arété* (la vertu)²⁰. On ne naît pas homme, on le devient. L'humanité n'est pas donnée, elle est une exigence. Pour un Grec, il s'agissait de n'être jamais un principe de désordre pour soi, pour la nature ou pour la cité. Cet anthropocentrisme n'est pas une volonté de dominer le monde qui l'entoure ou d'en être le juge universel, mais de s'ajuster à un Tout qui dépasse fondamentalement l'homme²¹. Or, celui-ci ne s'adapte jamais mieux, dit Sophocle, que lorsqu'il « a appris » (*edidaxato*), par la pensée (*phronèma*), à se prémunir²².

Cette précaution permettant de s'adapter au monde passait avant tout, aux yeux d'un Grec, par la *poiësis* et la *philosophia*. La *poiësis* implique la pensée créatrice sous toutes ses formes.

¹⁹ De même, dans les *Questions grecques* et les *Questions romaines*, Plutarque relève les points mystérieux et fascinants des deux cultures.

²⁰ Selon Jaeger 1933, introduction, cet idéal « aussi haut que nous puissions placer notre estime pour les réalisations artistiques, religieuses et politiques des nations plus anciennes, [...] cet idéal ne commence pas avant la Grèce. »

²¹ Voir la phrase de Protagoras, dans le *Théétète* : « l'homme est mesure de toute chose », souvent mal interprétée.

²² Second chœur de l'*Antigone* de Sophocle, v. 331-372 (*Polla ta deïna...*) : « Il est beaucoup de choses merveilleuses mais aucune plus / que l'homme n'est merveilleuse... »

Elle n'est jamais la poursuite d'un but « technique » pour lui-même, mais doit se conjuguer au « beau » (*kalon*), qui n'est pas le « joli », mais l'art d'harmoniser l'homme à son milieu. La *poièsis* ne saurait couper la conduite de l'homme de la possibilité de sa transcendance (de ce qui le dépasse), ni l'empêcher de réfléchir sur le sens de son action²³. C'est à cette tâche que la *philosophia* vient prêter son concours, elle qui signifie non pas la « philosophie », mais la culture générale indispensable, comme le dit si justement Périclès au début de son oraison funèbre :

[...] nous [les Athéniens] aimons le beau (*philokaloumen*) avec simplicité et nous aimons la culture (*philosophoumen*) sans mollesse...²⁴

« Philosopher », être cultivé donc, c'est avoir toujours le « beau » en ligne de mire, et réfléchir à partir de là (*exlogizesthai*) à la conduite permettant d'éviter les infortunes. C'est cette seule prévoyance de la pensée (*logismos*) qui, assure Périclès, a rendu supérieurs (*diapherontôs*) les Athéniens sur d'autres peuples, que l'ignorance (*amathia*) conduisait au désastre. Grâce à elle qu'ils ont jadis résisté aux forces gigantesques des Perses ; grâce à elle qu'ils ont inscrit dans les arts la grandeur de l'homme, tandis que les Spartiates qui privilégient la force militaire n'en diront rien. Isocrate loue de même cette *philosophia* dans son *Panegyrique d'Athènes* (13) : à la fois parce qu'elle a instruit (*épaïdeuse*) les hommes et forme à cette prise de parole (*logous*) qui rend possible l'expression de la pensée. Parler n'est pas seulement communiquer, mais penser et formuler son rapport au monde. À cet égard, conclut Isocrate, être hellène n'est pas le propre de la race (*genos*) ou de la naissance (*physis*), mais de cette participation à l'intelligence commune (*dianoia*). Manifestement ces principes, en ce qu'ils luttent contre toute forme d'oppression, ont rendu possible à Athènes l'esprit vraiment démocratique, la prise en main par les citoyens eux-mêmes de leur destin.

Mais bien sûr Athènes a aussi connu ses crises, qui montrent la fragilité des civilisations. Elle a eu ses démagogues, elle a été impérialiste. Ses auteurs - Aristophane, Euripide, Démosthène - l'ont eux-mêmes acerbement critiquée, en lui rappelant comment une démocratie peut devenir tyrannique, inégalitaire, ou médiocre²⁵. Toutefois les Athéniens ont laissé croire

²³ Raison pour laquelle Protagoras, réinterprétant le mythe de Prométhée (Platon, *Protag.*, 320c-328a), dit que la pensée « technique » intéresse des spécialistes des arts, mais que la pensée politique, bien commun donné à tout homme, ne doit, pour sa part, être confisqué par aucun « expert ».

²⁴ Thucydide, *Histoire du Péloponnèse* II, 39-45

²⁵ La *parodos* (chant d'entrée du chœur) des *Troyennes* d'Euripide critique implicitement l'hégémonie agressive d'Athènes à l'égard de la petite île de Milos en -416 (les hommes furent tués, les femmes et les enfants réduits en esclavage). *Médée*, v. 230-251 : réfute la domination masculine, et loue l'héroïsme des femmes.

que l'éducation était une alternative aux dominations que veulent exercer les hommes les uns sur les autres, par le pouvoir politique ou pécuniaire. C'est avant tout en cela qu'ils ont vaincu leurs vainqueurs, les Romains.

1.3. L'*humanitas* romaine et le rôle des *litterae*

Aulu-Gelle, compilateur latin du II^e siècle, rappelle comment les Romains se sont appropriés la *paideia* grecque, et l'ont renommée :

Ceux qui ont créé les mots latins et qui en ont fait un usage correct ont appelé *humanité* (*humanitas*) à peu près ce que les Grecs dénomment *paideia* et nous instruction et formation dans les bons arts (*eruditionem institutionemque in bonas artis*). Ceux qui y aspirent et les recherchent avec sincérité, ceux-là sont pleinement les plus humains (*maxime humanissimi*). (*Nuits attiques*, XIII, 17, 1)

L'*humanitas* n'a pas d'essence stable : elle doit se façonner²⁶. Les « bons arts » qui permettent de la cultiver – les *studia humanitatis*, « études d'humanité » – se fondent là aussi sur l'art du discours (*sermo*) et sur l'importance du savoir transmis par les lettres (*litterae*)²⁷. De ce concept d'*humanitas*, abondamment commenté²⁸, on peut distinguer trois valeurs principales : la première est *anthropologique*, et trace les contours d'une « nature » humaine large, supraethnique, se différenciant du monstrueux (*immanitas*) ou de la bestialité (*feritas*) ; c'est la phrase fameuse de Chrémès dans Térence : « Je suis homme : rien de ce qui est humain ne m'est étranger²⁹ » ; une seconde valeur, *politique*, s'appuie sur la bienveillance les uns à l'égard des autres (*philanthropia*), laquelle n'est pas innée, mais s'acquiert par un sens de la tolérance et du discernement que peut précisément forger la culture ; enfin la vertu éducative (*paideia*) permet à l'esprit de progresser et de s'ouvrir au monde.

Cet enseignement ne construit pas seulement l'homme social, il le rend responsable, autonome, et, ajoutons-le, résistant aux formes oppressives de domination, physiques ou mentales. Car il privilégie la construction d'une mémoire et, partant, d'une conscience, à partir

Démosthène, par ex. *Sur la Liberté des Rhodiens*, critique l'inertie des Athéniens et leur peu de solidarité face à Philippe de Macédoine.

²⁶ Sénèque, *Lucilius* 65, 7 : L'humanité même (*ipsa humanitas*) est ce vers quoi l'homme se façonne (*effingitur*)

²⁷ Cf. Cicéron, *Pour Archias*, 3 : « l'étude de l'humanité et des lettres » (*de studiis humanitatis ac litterarum*) ; *Tusculanes*, V, 66 : « quelqu'un qui ait commerce avec les Muses, c'est-à-dire avec l'humanité et son enseignement » (*id est cum humanitate et cum doctrina*) ; etc.

²⁸ Boyancé 1970 : 5-16 ; Michel 1985 et 1986 ; Prost 2006.

²⁹ Térence, *Heautontimoroumenos*, v. 77 : *Homo sum : humani nihil a me alienum puto*. Le mot *humanitas* est par ailleurs absent du lexique térencien.

des textes littéraires, historiques, philosophiques. Cicéron préconise, dans l'*Orator*, la connaissance des *res gestae* (les « faits passés »), de Rome, mais aussi de toutes les nations, parce que leurs *exempla* permettent de mûrir, là ou « ignorer ce qui s'est passé avant qu'on soit né, c'est être toujours enfant³⁰ ». La mémoire vient ainsi *tisser* (*contexitur*), remettre en contexte et en continuité les origines au temps présent. Mais moins qu'une érudition gratuite, elle oriente cette « sagesse » (*prudentia*), entendue comme compréhension prévoyante de ce qui est bon pour l'homme dans son ensemble³¹. Étudier les humanités, ce n'est donc pas simplement acquérir des compétences, ou se spécialiser dans un savoir du passé.

Vaste champ disciplinaire de tout ce qui intéresse l'humain, la *paideia* grecque demeure pertinente, comme le soulignait Jaeger, non parce qu'elle serait l'étalon d'une « nature » humaine, mais parce qu'elle impose à l'homme de ne pas oublier le monde et l'altérité, ce que les contingences, les systèmes, les guerres ont eu tôt fait de piétiner dans toute l'histoire de l'humanité. Les humanités rappellent sans cesse la question de l'homme aux idéologies dominantes – politiques, économiques, religieuses – qui la liquident en vertu de leurs intérêts « supérieurs ». Penser que le « progrès » amènera forcément, dans un futur lointain, la reconnaissance de cette humanité, ou bien, qu'elle ne serait qu'une utopie irréaliste, n'est-ce pas légitimer l'irréversible des oppressions de toute sorte ? C'est pétris de leurs humanités que les philosophes des Lumières ont pensé des droits de l'Homme fondés sur l'égalité et la liberté, que les auteurs du XIX^e siècle ont rejeté l'exploitation de l'homme par l'homme. C'est sur le socle des humanités que l'école de la (III^{ème}) République a lutté contre la filiarisation et permis à l'ascenseur social de fonctionner. Leur message est-il devenu inaudible en cette fin de l'histoire prédite par Hegel³² ? L'état libéral parviendra-t-il de lui-même à dispenser cette humanité, par la distribution des richesses, par la libre circulation des personnes et des cultures, et à dépasser les clivages ethniques, nationaux, sociaux ? Ou bien ne faut-il pas, de l'intérieur, plaider activement pour une culture des humanités, élargie bien sûr aux apports modernes, aux paroles de Segalen, de Césaire, de Soni Labou Tansi afin d'en légitimer la reconnaissance ? Car, quelles qu'en soient l'époque ou l'origine, l'exigence d'humanité doit résister et demeurer militante.

³⁰ Cicéron, *Orat.* 120, cite le travail de son ami Atticus qui avait rassemblé, dans son *Liber annalis*, la mémoire (*memoriam*) de sept ans d'histoire romaine. Ce rôle de la *memoria* s'amplifie encore dans les dialogues philosophiques tardifs, en particulier les *Tusculanes*, le *De finibus*, les *Académiques*. Novara 1986, p. 51-66, analyse l'attachement de Cicéron à la *philosophia* comprise comme *cultura animi* [culture de l'esprit] (*Tusc.* II, 13) permettant à l'homme de s'accomplir et d'affirmer son *humanitas*.

³¹ Ruch 1970, p. 82, « Valeur idéale et rôle utilitaire de la culture » ; Michel 1985, p. 129.

³² Hegel, *Correspondance*, lettre du 13 oct. 1806 à Niethammer, qui voit dans la victoire de Napoléon à Iéna, cette fin de l'histoire et l'avènement correspondant de l'état néo-libéral bourgeois. A ce sujet Fukuyama 1992, p. 175.

2. Les humanités modernes face aux humanistes

2.1. Humanités et humanisme

Ces deux mots, humanités et humanisme, ont, malgré leur racine commune, qui marque le souci de l'humain, des sens très différents. « Humanisme », normalement référé à la Renaissance, n'est pourtant qu'une catégorie tardive que les historiens utilisent, à la fin du XIX^e siècle, pour désigner la révolution épistémologique qui se produit à la fin du Moyen-âge, préalablement en Italie, et qui tend à faire de l'homme le centre de la connaissance³³. Certes le mot italien *umanista* apparaît bien au Quattrocento, mais il ne désigne alors que le « praticien des humanités », c'est-à-dire celui qui possède assez de maîtrise dans les langues anciennes – latin, grec, hébreu –, pour accéder au vaste champ du savoir et de l'expérience sédimentée depuis l'Antiquité. Autrement dit, les humanités désignent une *méthode* de découverte et de confrontation des savoirs, là où l'humanisme vise la *valorisation* de contenus permettant à l'homme d'accroître sa maîtrise sur le monde. Ce bouleversement de la connaissance inaugure le passage d'un savoir d'adaptation à un savoir d'exploitation. Il marque, historiquement, le début de la mainmise de l'Europe sur les terres du globe. Il transforme la culture en outil de domination, en exportation d'un modèle de « civilisation » qui se pense comme universel. Pourquoi cette métamorphose ?

Entre la latinité et le Moyen-âge, l'*humanitas* s'est profondément modifiée. L'émergence du christianisme politique, à partir du début du IV^e siècle, a organisé le savoir en relation à la parole révélée de ce monothéisme. Parmi les savoirs antiques, beaucoup firent naufrage, mais l'on doit à des passeurs tardo-antiques, tels Augustin, Martianus Capella ou Isidore de Séville, la conservation de certains d'entre eux, de même que l'architecture d'un savoir dont la clé de voûte reposait sur la foi. La tradition, en Europe occidentale, en fut latine : la science et la philosophie grecques n'étaient connues qu'à travers des traductions³⁴. À partir de la réforme carolingienne amorcée par Alcuin, au VIII^e siècle, les écoles d'enseignement supérieur

³³ Pierre Larousse l'introduit dans son *Grand Dictionnaire Universel* de 1866-1876, probablement sous l'influence de l'allemand *humanismus*, et il cite Proudhon, 1846 : « Culte, déification de l'humanité : l'humanisme est une religion aussi détestable que tous les théismes d'antique origine. » À partir de 1877, le mot désigne aussi le courant littéraire et intellectuel qui porta, au XV^e s. et XVI^e s., les érudits d'Europe à une connaissance passionnée, exacte et aussi complète que possible des textes authentiques, des littératures et de la civilisation de l'Antiquité classique.

³⁴ Les textes majeurs de la tradition grecque étaient diffusés en traductions latines par le biais des écoles byzantines.

adoptèrent le programme des arts libéraux (*artes liberales*)³⁵. Les sept disciplines concernées comportaient d'abord un *trivium*, privilégiant les trois matières « littéraires » (grammaire, rhétorique, dialectique), jugées plus fondamentales que les quatre suivantes (arithmétique, musique, astronomie, géométrie). Le Moyen-âge n'en fut pas moins une période de construction des savoirs, dont le vaste mouvement encyclopédique, à partir du XI^e siècle, est le témoin manifeste. Ce programme épistémologique s'est donné pour tâche d'articuler la connaissance humaine à la théologie, afin de justifier la place de premier ordre que l'homme devait remplir dans le plan de la Création divine³⁶. Les systèmes platonicien (*Timée*) et aristotélicien (*Physique, Du Monde*), joints aux Écritures, vinrent accréditer une cosmologie déiste. La physique, exposée dans l'*Histoire naturelle* de Pline l'Ancien ou dans les *Questions naturelles* de Sénèque, ne devait que renforcer le nominalisme qui la supposait. Les subtilités de la dialectique convergeaient dans le seul but de défendre la foi (Garin, p. 77-80). La théologie dominait donc la connaissance, au point que la chair et la matérialité étaient dévalorisées comme des obstacles face à la promesse de l'au-delà de la Révélation. Les auteurs antiques étaient admis s'ils annonçaient la vérité chrétienne³⁷. Le savoir n'allait pas à la curiosité pour le monde ou pour un homme différent de soi, il tendait à corseter le croyant face à une nature vécue comme étrange et hostile. Sur le plan social, l'éducation qui en découlait assurait à l'Église sa position dominante par la formation de ses cadres religieux ou laïcs.

Les humanités ne se sont pas opposées frontalement, d'abord, à cette éducation. Face à l'intransigeance de la scholastique, elles ont ouvert, presque innocemment³⁸, le champ de la connaissance à la lecture de nouveaux textes, celles des manuscrits anciens redécouverts dans les bibliothèques des monastères. Les *umanista* furent ainsi des inventeurs : Le Pogge exhuma le *De la Nature* de Lucrèce, qui réintroduisit dans la modernité l'épicurisme et l'atomisme, mais aussi *L'Institution oratoire* de Quintilien, ou le *Satiricon* de Pétrone qui rendirent à la rhétorique et à la vie latines un visage très différent de celui des écoles. La chute de Byzance permit, avec la venue d'Emmanuel Chrysoloras en Italie, la redécouverte du grec³⁹. Pic de la Mirandole,

³⁵ Les « arts libéraux » visent une connaissance intellectuelle supérieure, désintéressée, libre, et s'opposent aux « arts serviles », reposant sur les techniques artisanales. On en doit la définition à Saint Augustin, *Sur l'ordre* II, 16 (lequel se reporte à Porphyre) ; Martianus Capella, *Noces de Philologie et de Mercure*, III-VIII ; puis Cassiodore, Boèce ; Isidore, *Étymologies* (I, 3, 1) ; Bède le Vénérable, *Sur le décompte du temps*.

³⁶ Cf. par exemple le *Des Natures des choses* d'Alexandre Neckam, Collin 2015, p. 75-81.

³⁷ Ainsi l'enfant de la *Quatrième Bucolique* de Virgile, écrite en -40, prophétisait prétendument la venue du Messie.

³⁸ Mouvement préparé par les encyclopédistes médiévaux ou l'impulsion de monarques éclairés, comme Charles V, dit « Le Sage », en France, de 1364 à 1380.

³⁹ Celui-ci ne se parlait plus que dans les derniers bastions des possessions byzantines en Italie, à Venise, Ravenne, ou Otrante en Sicile (Garin 1968, p. 92). Coluccio Salutati, dans sa *Lettera della Signoria di Firenze ad Emanuele Crisolora* (1396) invite solennellement Chrysoloras à Florence pour qu'il y donne des cours de grec.

dans son *Discours sur la dignité de l'homme* (1486), loue les « livres des Arabes » où il trouve l'héritage poétique, philosophique, scientifique et médical des Grecs. Tous ces intellectuels du Quattrocento en Italie du Nord – Pétrarque, Salutati, Niccoli, Le Pogge, Barbaro, Pic – se fréquentent assidûment, et donneront des éditions critiques, annotées, des textes découverts, ainsi que leurs traductions.

Surtout, cette éducation procède à la reconsécration de l'homme réel. Au lieu de le promettre à la félicité d'un au-delà divin, les *umanista* parlent de la vie de l'homme en ce monde, de ses passions, de son existence charnelle résultant de la nature, de son appartenance sociale⁴⁰. L'homme n'étant pas achevé ni parfait, il lui appartient de se compléter lui-même, comme Pic le fait dire à Dieu :

Je ne t'ai fait ni céleste ni terrestre, ni mortel ni immortel, afin que souverain de toi-même, tu achèves ta forme librement, à la façon d'un peintre ou d'un sculpteur. (*Sur la dignité de l'homme*, 6)

L'homme devient capable de poursuivre l'œuvre de Dieu, de se sculpter (de se peindre, dira Montaigne), pour mieux se comprendre, liberté dont seul il jouit dans la Création. Cette révélation est une révolution au même titre que la révolution copernicienne qui apparaîtra sous peu : elle inverse le rapport de l'homme à la connaissance, elle fait de lui un sujet et un acteur de sa condition.

2.2. *Litterae humaniores*

Les humanités se nomment, à la Renaissance, *studia humanitatis* (« études d'humanité ») ou *litterae humaniores* (« lettres plus humaines »). Leur propos est de partir de l'*humanitas*, au sens cicéronien d'une synthèse harmonieuse de l'érudition et de la vertu, pour permettre à l'homme de s'accomplir sur les plans intellectuel, moral, religieux, esthétique ou même physique. C'est un savoir qui se construit sur la connaissance mais encore sur l'exercice du jugement critique qui défend de tout accepter comme vérité préétablie. Tout l'inverse de la scholastique dont les certitudes constituaient une « somme » donnant la clé du sens du monde et imposant de s'y conformer. À ce titre, les *litterae humaniores* impliquent une compétence fondamentale : savoir lire, et toujours mieux lire, pour repenser, réévaluer, les vérités et les

⁴⁰ Lorenzo Valla, *De Voluptate* I, proche de la pensée stoïcienne, constate l'harmonie de la nature dans tous ses membres et conclut : « La seule harmonie de notre corps peut être prise pour l'exemple même de cette perfection. »

valeurs reçues. Telle est la renaissance qu'ont apportée les humanités sur le plan de l'éducation, devant ce qui apparaissait comme un formatage de la pensée.

La pédagogie des humanités, qu'on a ensuite qualifiée d'« humaniste », visait donc à instaurer un dialogue vivant avec le livre, ni dogmatique ni servile. Lire et imiter les Anciens, ce n'est pas les singer mais retrouver avec eux une familiarité, à la fois lucide, autonome, interrogatrice, que l'homme moins cultivé a tôt fait d'oublier pour se plier à des rôles ou à des doctrines offrant des partis plus profitables et immédiats. Au lieu de contraindre les tendances naturelles de l'enfant, les grands pédagogues italiens du Quattrocento – Guarino, Vittorino da Feltre, Palmieri – fondent leur programme sur la pratique des auteurs anciens, sur le respect de la personnalité de l'enfant, sur le dialogue entre le maître et l'élève, sur l'esprit d'émulation entre les jeunes gens, sur un dosage fécond entre l'effort intellectuel, le sport et le jeu, et sur l'ouverture au monde et à la société réelle, principes qui eurent assez vite des conséquences socio-politiques. Telle est l'éducation idéale journalière que reçoit Gargantua enfant (chap. 23), nourri tôt matin des « bonnes » lectures du précepteur Anagnostès (« Le Lecteur »), celles de l'Écriture, de Galien ou d'Aristote, et qui ne néglige en rien, l'après-midi, les soins apportés au corps (besoins naturels, toilette et vêture, sport et jeu, goût pour les mets, observations et divertissements). Dans son traité *De l'éducation libérale des enfants* (1529), Érasme indique que la fréquentation quotidienne des œuvres originales des grands classiques⁴¹, l'explication progressive de leurs contenus peuvent sortir l'enfant de sa sauvagerie naturelle, et l'élever à la conscience de soi et du monde. Les « lettres humaines », accueillent donc la nature pour l'inscrire dans un processus de clarté cognitive et d'harmonie morale.

La littérature sera l'instrument de résistance au dogmatisme religieux qui avait colonisé les esprits. Les poètes « païens » par exemple sont, pour Mussato, Pétrarque, Boccace ou Salutati, des modèles à suivre car leur poésie offre un incomparable moyen d'exprimer la diversité du vivant dans la simple force de la beauté. Cette option des *umanista* était inaudible pour un dominicain comme Savonarole⁴². Salutati expose à son opposant Dominici que l'Écriture sainte, dans sa véritable essence, est poésie⁴³. Le *Cantique des Cantiques* ou le *Livre de Job*

⁴¹ L'*Histoire naturelle* de Pline, le *Timée* de Platon, la *Géographie* de Ptolémée, la *Physique* d'Aristote, les *Questions naturelles* de Sénèque, les *Métamorphoses* d'Apulée, lui semblent suffisantes pour former la jeune élite intellectuelle.

⁴² Savonarole, *Apolegeticus de ratione poeticae artis*, Venise (1543), p. 35, critique les *studia humanitatis*, au premier chef la poésie comme sa part la plus « dangereuse » car montrant la nature sans voile, les passions troubles et inconstantes, les superstitions idolâtres. Or, pour la scolastique, la nature, corrompue depuis le péché originel, devait être châtiée et corrigée par le remâchage ascétique de leçons et la mortification d'un corps enclin au mal. De même Isidore, *Etym.* VIII, interdisait aux bons chrétiens les fictions des poètes.

⁴³ *Epistolario*, éd. Novario, t. 4, 1905, p. 207-221, longue lettre en réponse au traité antihumaniste de Dominici, la *Lucula noctis*. Chateaubriand reprendra cet argument dans *Le Génie du christianisme*.

atteignent à cette grâce poétique capable de traduire avec une simplicité éloquente et désarmante les mystères variés. De même la prose historique – *Vies* de Plutarque, *Memorabilia* de Valère-Maxime - présentent des modèles en action plus édifiants que de longs traités de morale, et les discours de Démosthène ou de Cicéron exaltent un engagement moral et civique plus passionné que les arides principes des manuels.

Peu à peu, les établissements d'enseignement des *umanista* se substituèrent aux universités théologiques, qui tentèrent en retour de les accuser de paganisme⁴⁴. Néanmoins beaucoup de théologiens européens sont aussi des « humanistes » : Thomas More, John Colet, Francisco Ximénès, Luis Vivès, Jacopo Sadoletto, Jakob Wimpfeling lutteront contre les abus de l'Église dénoncés par la Réforme. Pour eux il n'y a pas de rupture flagrante entre la Bible et des auteurs gréco-latins qui peuvent s'inscrire tout autant dans une propédeutique chrétienne⁴⁵. Les valeurs qu'ils en retirent - pacifisme, œcuménisme, cosmopolitisme, équilibre des pouvoirs – ils tenteront de les adapter aux besoins nouveaux de l'époque, More aux côtés d'Henri VIII, Budé de François Ier, Érasme de Charles Quint, en portant les intérêts de l'humanité indivise au-dessus des intérêts temporels de la cause des états. Conseillers avisés, non-révolutionnaires car opposés à la violence, les *umanista* n'ont cependant pas mesuré, dans leur attente de changement en douceur, l'importance d'une autre révolution.

L'irruption des sciences modernes, l'héliocentrisme de Nicolas Copernic, les découvertes anatomiques d'Andreas van Wesel, les recherches de Georg Bauer en minéralogie, vont en effet modifier, à ce moment charnière de la Renaissance, le sens de l'« humanisme ». Si les premiers *umanista* – Leonardo Bruni, Guarino de Vérone, Marsile Ficin – préconisaient la lecture des « scientifiques » (Euclide, Archimède, Strabon, Galien⁴⁶), en plus de celle des « littéraires », leurs successeurs renoncèrent, au cours du XVI^e siècle, à penser l'investigation du monde par les sciences. Ils seront peu intéressés par les nouvelles connaissances géographiques, les explorations maritimes, la découverte du Nouveau Monde, les récits de ses voyageurs⁴⁷ et les bouleversements qui seront alors introduits dans la compréhension de l'humain. Montaigne ne sera pas dupe de ces derniers humanistes qui se confineront à leur tour dans une sagesse bornée,

⁴⁴ Luther, à partir de sa rupture avec Rome et de son conflit doctrinal avec Érasme, ou bien les théologiens scolastiques de Louvain, de Cologne, de Paris ou de Tolède rejettent le grec parce que langue des schismatiques, ou l'hébreu langue des juifs « déicides ». Ils craignent en outre qu'une lecture trop individuelle de la Bible leur enlève leurs prérogatives. Néanmoins, contrairement aux idées reçues, la Bible est très lue au Moyen-âge, cf. Lobrichon 2003.

⁴⁵ Cette synthèse entre christianisme, poésie, platonisme et stoïcisme est encore effectuée, au XX^e s., par Simone Weil, par exemple dans *Attente de Dieu*, « Amour de l'ordre du monde ».

⁴⁶ *Idem* dans *Gargantua*, chap. 34, où lectures bibliques, littéraires et scientifiques forment un tout.

⁴⁷ Cf. Sébastien Münster, *Cosmographie universelle* (1544) ; Gérard de Cremer, dit Mercator, *Atlas* (1569) ; Jean de Léry, *Histoire d'un voyage fait en la terre de Brésil* (1578).

avec une pédanterie comparable à celle de la scolastique⁴⁸. Ainsi, après avoir ouvert un champ inestimable à la subjectivité et à la rationalité humaines, l'humanisme s'est considéré comme un modèle universel, sans envisager de vraie relation d'altérité. De là l'esprit de domination que l'Europe, aidée par ses progrès techniques, s'est alors autorisée à accroître en conquérant le monde.

2.3. L'humanisme et la mort de l'Homme

Paradoxalement l'humanisme annonce la mort de l'Homme. L'homme occidental, qui affirme à la Renaissance, son pouvoir comme sujet rationnel, connaissant, confiant en ses inventions, part à l'assaut du monde avec le projet, déjà cartésien, de se rendre « comme maître et possesseur de la nature⁴⁹ ». Il se pense moins *dans* un Tout, que *comme* le Tout, face à un globe laissé à sa disposition. Le présupposé qu'a alors l'homme occidental d'être l'image accomplie de l'Homme universel, joint au pouvoir que lui donne ses inventions techniques récentes, vont lui fournir la raison suffisante pour assujettir d'autres hommes, sous le fallacieux prétexte d'une « mission » éducatrice et civilisatrice sur les peuples, qui ne dissimule en rien un appétit sans précédent de prédation. Si l'instinct de guerre et de domination est inscrit en l'homme de toute époque, l'expansion européenne bénéficie, en plein « humanisme », d'un support idéologique et technologique pour coloniser le monde. La controverse de Valladolid (1550-1551) qui eut lieu au moment de la conquête du Brésil, en est un des exemples les plus célèbres : le théologien Ginés de Sepulvéda s'appuie sur la prétendue supériorité du catholicisme sur les religions du Nouveau Monde pour évangéliser les Indiens (ceux-ci ont-ils seulement une âme, se demande-t-il !) et justifier l'inhumanité de leur domination. Le dominicain Las Casas réfute au contraire l'idée d'une conversion par la force ou d'une hiérarchie des sociétés, mais son point de vue, dans les faits, ne l'emportera pas. Plus authentiquement humaniste, cet avis montre en même temps que les sociétés ne sont pas strictement « égales », mais avancées dans certains domaines, en retard sur d'autres. Le progrès technique des Européens (leurs navires, leurs armes) montre en contrepartie leur moindre capacité écologique à vivre en accord avec la nature, comme le faisaient les Amérindiens. En retour, les sacrifices humains et le cannibalisme des Amérindiens du Brésil, qui ont outré les Européens, ne traduisent pas un « barbare » régime alimentaire : comme l'analyse Montaigne

⁴⁸ *Essais* I, 24, « Du pédantisme » : « [Voyez mon écolier :] son Latin et son Grec l'ont rendu plus sot et présomptueux qu'il n'était parti de la maison. Il en devait rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie : et l'a seulement enflée, en lieu de la grossir. »

⁴⁹ Descartes, *Discours de la méthode* (1637), 6^{ème} partie.

dans le chapitre « Des Cannibales » (*Essais* I, 31), s'il s'agit au contraire d'un grand respect à l'égard des vaincus, d'une manière de s'emparer de leurs forces, bien éloignée de la torture et des graves sévices que les Portugais infligeaient à leurs prisonniers⁵⁰. Cette lecture éclairée des humanités permet à Montaigne de relativiser et de nuancer les pratiques, sans stigmatiser à l'emporte-pièce les défauts présumés des autres cultures. Ce n'est toutefois pas l'attitude qui guida les cours d'Europe qui, au nom de la chrétienté et de leur humanité « supérieure », massacrèrent ou assujettirent des populations entières, instaurèrent le commerce triangulaire, exploitèrent des Africains comme des machines humaines en leur déniaient la possibilité de conserver leur culture ou de s'instruire. C'est à des génocides, à l'asservissement, à la déshumanisation que des négociants et des colons ont participé, non au respect de la culture rencontrée, à l'ouverture d'écoles, au partage des connaissances. Les civilisations dominées ont dû périr, ou, pour avoir perdu leurs racines, se créoliser, se transformer, se métisser.

À ce titre, le savoir n'a été qu'un instrument de pouvoir, autorisant les Occidentaux à affirmer la puissance prométhéenne de l'Homme (européen) et son accord présumé avec le jugement divin. On voit comment de Sepulvéda, dans la controverse de Valladolid, cherche à mettre le Dieu chrétien du côté des conquérants et à justifier spirituellement leur ascendant. Mais cette supériorité est avant tout le fait de leur avance technique, de leur avidité intransigeante, d'un rationalisme froid de moins en moins scrupuleux d'éthique religieuse. Dieu qui, dans les monothéismes, a révélé l'homme à son image, ne devient plus qu'une ombre, dont l'homme aura de moins en moins besoin, tant le progrès industriel, surtout à partir du XIX^e siècle, lui paraîtra plus important pour l'accomplissement de ses intérêts. Ce symptôme, que Nietzsche appelle « mort de Dieu⁵¹ », entraîne un processus de désenchantement à l'égard de toutes les valeurs transcendantes antérieures – vérité, unité, bien, identité, homme. Vidées de leur contenu, elles ouvrent la porte à ce nihilisme européen que doit compenser une autre « religion », celle de la foi mise dans le progrès de la science et de la technique. Cette perspective de la mort de Dieu ne peut à son tour, dira Foucault, qu'annoncer la « disparition de l'homme », puisque l'épistèmè moderne s'est construite en vertu de l'analytique de la finitude⁵². Non seulement l'homme a occupé arbitrairement une place centrale parmi toutes les

⁵⁰ *Essais* I, 31, Montaigne rappelle en outre que les Anciens pratiquaient, dans des cas extrêmes, l'anthropophagie, et rapporte les propos des stoïciens Zénon et Chrysippe, de César, de Juvénal, *Sat.* XV, 93-94.

⁵¹ *Le Gai savoir*, III, § 108 et 125, par cette mort de Dieu, Nietzsche entend non la disparition de la foi, mais son assignation à la sphère privée, moment où elle cesse d'être le principe structurant de la totalité de l'existence personnelle et collective.

⁵² Foucault 1966, p. 397 (mort de l'homme) et p. 319 : « Avant la fin du XVIII^e siècle, l'homme n'existait pas. [...] C'est une toute récente créature que la démiurgie du savoir a fabriquée de ses mains, il y a moins de deux cents ans... »

autres espèces vivantes, mais il s'est fondé, avec les sciences « humaines » (biologie, philologie, économie), un rapport nouveau à la connaissance, moins celui d'un sujet connaissant à des êtres manifestant leur identité, qu'un « rapport extérieur » à des objets qui doivent avant tout établir leur lien à l'être humain⁵³. Ces sciences de l'homme ont ainsi radicalisé les rapports du savoir et du pouvoir, des procédures de « domination-observation » que Foucault décèle, par exemple, dans les structures cliniques⁵⁴. La *paideia* antique, où la subjectivité n'occupait pas de place centrale, se dépassait pour sa part toujours en éthique, et s'ouvrait d'elle-même à l'ontologie. Un Grec ne pouvait se couper de la *physis* qui, dans son ensemble, le déterminait.

L'homme moderne, intéressé à sa propre définition, en arrive à deux paradoxes : celui de ne pas comprendre la terre – devenue un petit jardin sans dieu – qu'il exploite éperdument selon ses besoins et ses désirs, sans mesurer pleinement son impact négatif sur son cadre de vie⁵⁵ ; celui de tendre à une culture toujours plus uniformisée, issue de l'anglo-américain, qui ne restitue pas la plénitude variée des possibilités humaines. Cette culture dominante, unifiante, mondialisée, est une conséquence de l'humanisme univoque, et n'est pas moins destructrice que ne le furent les théories des régimes totalitaires du XX^e siècle. Ainsi à l'égard du nazisme, George Steiner a répété à maintes reprises sa stupéfaction : les dignitaires du régime hitlérien lisaient Goethe et écoutaient Mozart, et, selon la promesse des Lumières, prétendaient « humaniser » l'homme par la culture, ce qui ne les a pas empêchés d'imaginer le pire, l'homme « pur », l'Aryen, à l'exclusion des autres, Juifs, handicapés, Tziganes, Slaves⁵⁶. La culture n'a pas préservé de la barbarie, et l'« humanisme » a légitimé chez les puissants l'appétit de domination, qui culmine, comme le rappelle Pascal Quignard de façon cinglante, dans le désastre de la première bombe atomique :

[...] La bombe appelée Little Boy [...] avait été lancée sur les populations civiles d'Hiroshima afin d'annoncer la bonne nouvelle de l'humanisme restauré sur la terre. (2012, p. 267)

Ainsi, affirme l'auteur des *Désarçonnés*, « il faut fuir l'homme », conçu comme universel, et pratiquer tel un devoir humain l'insoumission et la non-domestication. Telle est la critique radicale qu'il nourrit à l'égard de l'humanisme dévastateur, et qui n'a pas fini de l'être. Cette

⁵³ *Ibidem*, p. 323-329.

⁵⁴ Foucault 1973-74 (Gallimard 2003), *Le Pouvoir psychiatrique*, p. 356-57.

⁵⁵ On notera que le propos des « décroissants », souvent hués, n'est pas de lutter contre le progrès et la croissance, mais d'en appeler à un progrès responsable, humain, vital.

⁵⁶ Steiner 1998, p. 40-41 : « Ni la grande lecture, ni la musique, ni l'art n'ont pu empêcher la barbarie totale. [...] Pourquoi la culture n'a-t-elle rien empêché ? » ; Ph. Lacoue-Labarthe 1987, p. 137 : « le nazisme est un humanisme ».

détermination, Quignard la puise dans ses lectures assidues des Anciens (Grecs, Latins, Chinois, Japonais, etc.) comme des Modernes. Car ce qui condamne l'« humanisme » ne condamne pas nécessairement en retour les humanités ou la littérature. Bien au contraire.

3. Les humanités numériques et les transhumanistes

3.1. La fin des humanités ?

Les humanités gréco-latines ont dès la fin du XIX^e siècle lentement et sûrement décliné. Elles l'ont fait autant au bénéfice des sciences dites pures que par récession du modèle trop absolu que la culture antique avait représenté. Dès le XVII^e siècle, lors de la querelle des Anciens et des Modernes, Charles Perrault plaide pour l'innovation et pour le mérite des auteurs contemporains, ne considérant pas les classiques gréco-latins comme indépassables. Après la Révolution, c'est la littérature elle-même qui se détache peu à peu de la société bourgeoise, et qui se montre critique à l'égard d'une culture de la production qui broie hommes, femmes et enfants. Si, jusqu'à la première partie du XX^e siècle, les études littéraires classiques demeurent en France une voie prestigieuse, c'est parce qu'elles constituent une culture élitiste de classe et garantissent, pense-t-on, une rigueur de morale et de pensée. Pour l'Éducation Nationale, les humanités valent alors comme le socle des valeurs intellectuelles, civiques et historiques que se reconnaissait la République. Jusque dans les années 60, le latin joue le rôle sélectif que joueront ensuite les mathématiques, un élève de Terminale A (voie alors d'excellence, de littérature *et* mathématiques⁵⁷) ayant cinq heures obligatoires de Latin par semaine.

L'inversion se produit en 1968, à partir des lois Faure. La culture littéraire, jugée élitiste (toutes les familles n'ont pas de bibliothèque), en décalage avec les aspirations du temps et le monde du travail (reproche que le monde de l'entreprise adresse encore constamment à l'Éducation nationale), est reléguée derrière le modèle de sélection par les mathématiques et les sciences. Celles-ci paraissent et plus aptes à une construction rationnelle de l'intelligence, et plus égalitaires puisque ne nécessitant pas de culture livresque. Dans les années 70-90, les classes « scientifiques » (C ou D, puis S) deviennent les plus suivies, détentrices du savoir rationnel, ouvertes sur le progrès technologique, offrant de plus larges débouchés. À la fin des années 90, ce primat a été concurrencé par les classes « économiques et sociales » (B, puis ES),

⁵⁷ Sur les quatre filières du Bac, trois étaient « classiques » : A. Latin-Grec (avec mathématiques) ; B. Latin-Langues ; C. Latin-Sciences ; une « moderne » : D. Langues-Sciences (M avec deux langues vivantes ; M' avec une seule).

et montre un autre changement de société : la recherche scientifique ne doit plus être une quête pour elle-même, mais montrer de plus en plus sa rentabilité et son adaptation à la sphère économique. La technoscience s'avère de loin la plus « utile » car plus immédiatement commercialisable que la recherche fondamentale. Cependant la fracture qui a exclu la littérature au prétexte qu'elle était la culture dominante d'une élite, inadaptée à l'évolution de son temps, ne s'est-elle pas recomposée de façon hermétique sur une même frontière : celle d'être une science seulement de son temps, assignant le savoir à sa marchandisation ?

De la « culture », l'école semble s'être peu à peu démise, ne cherchant guère, malgré ses dénégations, à renforcer ou même maintenir son acquisition, qu'il s'agisse de l'apprentissage de la lecture, de la compréhension grammaticale, ou de la connaissance de l'histoire, notamment coloniale, qui reste en France grandement tue. La « culture » semble devenue un bien de consommation comme un autre, abandonnée aux familles, aux communautés, ou aux médias, et de moins en moins selon un processus d'acculturations qui permet de la fabriquer dans l'échange et le respect mutuels. La domination qui s'exerce alors, à l'intérieur même d'une société, est celle de marques et de produits mondialisés que les nations accueillent désormais moins en colons qu'en libérateurs supranationaux, grâce à ce libre-échange qui défie les traditions locales, mais qui suit aussi sa propre logique économique, sans être toujours adapté à celle des pays receveurs. Cette « crise de la culture » qui, selon Hannah Arendt, ne permet plus de résister à l'emprise du consumérisme, ne rendrait-il pas désormais servile la plupart des pays, en leur imposant les mêmes critères ? En perdant leur force, les cultures estompent toute la diversité humaine. C'est du reste l'objectif affiché, en 2013, par l'abrogation de l'épreuve de culture générale, à l'admission à Sciences Po Paris. L'épreuve était jugée trop discriminante, et Frédéric Mion disait lui préférer un oral d'admission pour tous, moins défini, laissant davantage de place à la personnalité du candidat⁵⁸. Dans le secondaire, après 68, l'enseignement des humanités, devenu optionnel, commence à partir de la classe de Quatrième⁵⁹. Si le latin reste la deuxième langue étudiée dans les collèges de France, après l'anglais, sa popularité décroît ensuite fortement dans les lycées, au profit d'options de découverte (SES, « Sciences Économiques et Sociales » ; ISI, « Initiation aux Sciences de l'Ingénieur » ; MPI, « Mesures

⁵⁸ <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/sciences-po-l-epreuve-de-culture-generale-etait-un-obstacle-psychologique-3908/>, consulté le 18/03/2018

⁵⁹ La réforme Bayrou, en 1996, avance l'enseignement du latin à la Cinquième (à raison de deux heures par semaine, contre trois heures en Quatrième et Troisième) et repousse celui du grec à la Troisième, permettant, en principe, l'apprentissage des deux langues en fin de collège, ce qui est rarement le cas dans les faits, en raison des contraintes d'emploi du temps.

Physique et Informatique », etc.)⁶⁰. Surtout, l'apprentissage des langues et cultures anciennes tend à se gadgétiser, car on préfère à l'enseignement grammatical et lexical un plus consensuel saupoudrage civilisationnel⁶¹. Dans les universités, où l'ensemble des enseignements de Lettres se portent mal, la spécialité « Lettres Classiques » se réduit à peau de chagrin. Les classes préparatoires aux ENS restent des exceptions, mais la plupart des étudiants qui y apprennent leurs humanités grecques et latines, même quand ils en reconnaissent le bienfait formateur, les utiliseront peu ou prou dans leur cursus ultérieur. Désormais dépassées les humanités⁶² ?

Dans les années 2000, différentes universités ont imaginé, non sans succès, leur donner un second souffle en élargissant leur champ disciplinaire à d'autres matières, l'histoire, la philosophie, les langues vivantes⁶³. Au tournant de 2010, ce sont les formations en « Humanités numériques », ou *Digital Humanities* (DH), venues des États-Unis, qui sont devenues à la mode dans la plupart des universités européennes. Leur enseignement croise les compétences de l'ingénierie informatique avec les ressources des arts, lettres, sciences humaines et sciences sociales. Ne faisant pas table rase du passé, mais souhaitant redonner une impulsion nouvelle aux désuètes humanités, les *Digital Humanities* s'appuient sur les savoir-faire et les connaissances propres aux différentes disciplines, en les dotant des outils et des perspectives étendues du champ du numérique⁶⁴. Ce domaine transdisciplinaire amène la création d'un archivage colossal, sous forme de bases de données relationnelles, dont la croissance est exponentielle⁶⁵. On remarquera le glissement opéré : les humanités étudiées ont

⁶⁰ Le nombre de latinistes s'établit autour de 10-12 % au collège, celui des hellénistes autour d'1 %. Le rapport Charlet 2018 donne, pour 2017, les effectifs de 493 176 latinistes (12,25 %) et 34 266 hellénistes (0,85 %) soit un total de 527 442 élèves, chiffre nettement en baisse par rapport à ceux de l'Allemagne, de l'Italie, de l'Espagne. Au lycée, ces chiffres avoisinent les 4,19 % (19 550 élèves) en Terminale.

⁶¹ Ce fut le cas des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) mis en place en 2016 par l'ancienne ministre de l'Éducation Nationale, Najat Vallaud-Belkacem, accusée, par ses détracteurs, de brader la formation linguistique. Cf. http://www.lemonde.fr/education/article/2017/06/19/classes-bilangues-latin-et-grec-ce-que-prevoit-l-arrete-modifiant-la-reforme-du-college_5147498_1473685, consulté le 18/03/2018

⁶² Cf. la déclaration de Nicolas Sarkozy (alors candidat à l'élection présidentielle) : « Vous avez le droit de faire littérature ancienne, mais le contribuable n'a pas forcément à payer vos études de littérature ancienne si au bout il y a mille étudiants pour deux places. Les universités auront davantage d'argent pour créer des filières dans l'informatique, dans les mathématiques, dans les sciences économiques. Le plaisir de la connaissance est formidable mais l'État doit se préoccuper d'abord de la réussite professionnelle des jeunes. » - Propos transcrits par *20 minutes*, « Le Pen ne m'intéresse pas, son électorat, si », archive du 15 avril 2007.

⁶³ L'université de Nanterre, pilote en la matière en France, a créé le sien en 2006, associant un tronc commun (lettres, histoire, philosophie) à une langue vivante renforcée, une langue ancienne (latin ou grec) et un cours transversal.

⁶⁴ Cf. *Manifeste des Digital Humanities* de Paris (mai 2010, <http://tcp.hypotheses.org/318>) élaboré par le THATCamp (The Humanities and Technology Camp, réseau d'événements sur les humanités numériques, né à l'université George Mason de Washington, qui a ensuite essaimé dans le monde, par ex. en Europe francophone : Humanistica (Bruxelles), Huma-Num (Paris, CNRS), Laboratoire de cultures et humanités digitales (université de Lausanne), etc.

⁶⁵ Sur cette archive en *open access*, cf. par exemple les sites ORBI (Liège), Gallica (BnF, Paris). Pour la numérisation des textes antiques : Perseus Digital Library (Medford, Tufts University), Bibliotheca Classica Selecta (Louvain, Université catholique), Bibliotheca Augustana (Augsburgs Universität), etc.

considérablement élargi, par-delà la culture antique, les ressources du savoir et les marqueurs culturels, colligés à l'échelle du monde. Dans cette perspective, la culture européenne, « classique », aussi ancienne qu'elle puisse se prétendre, n'est plus un centre, mais se vit, tout au plus, dans un échange de relations avec les cultures mondiales qui se l'approprient. Étudier les humanités devient un lieu de transitivité total dans lequel la notion d'« homme » doit se redéfinir sans cesse, s'enrichir, se travailler, sans jamais se clore en objet fini, au risque de rétrécir son sens à des pseudo-universaux.

On pourrait toutefois se demander si l'accroissement infini de données suffit à se doter d'une philosophie humaine de vie, au sens où l'entendait Pierre Hadot, c'est-à-dire moins d'une érudition que d'une *pratique* permettant à l'homme de vivre son humanité, au sens où le Grec de la *polis* se pensait lui-même en communauté plutôt qu'en individu⁶⁶. Quel humain aura une vue globale, sinon lucide, de la masse documentaire qui se constitue ? Qui fera le tri face à ce qui devient l'hyper-dominance de l'information ? Envisageons deux réponses. Ou bien la culture, face à la mondialisation médiatisée, se verra aplaniée, comme le craignait Hannah Arendt, à savoir que la diversité et l'accroissement de la diffusion de masse ne signifiera pas que la culture se répandra dans les masses, mais qu'elle s'y trouvera détruite pour engendrer le loisir⁶⁷. La société de masse, assimilée à la société de consommation, se persuade que disposer de tous les objets culturels fait que tous se valent. Le loisir, qui concerne les gens, est un phénomène de vie, tandis que la culture, qui concerne les sujets, est un phénomène du monde qui s'acquiert par l'éducation, qui structure l'individu par rapport au groupe. Or l'œuvre culturelle, artistique, n'est pas un objet d'usage seulement consommable. Une statue de culte demeure, après son temps, le témoin et le signe de ce temps par-delà sa simple fonction. Son champ dépasse le cadre de la seule satisfaction et opère dans ceux, plus amples, de l'amour du beau, de la question du bien, de la recherche du vrai. Confier notre éducation à nos smartphones connectés à des sites richissimes n'est pas la garantie que l'homme sera relié à d'autres. Toute la différence entre mondialité et globalisation est là⁶⁸. Loin d'être une richesse, la prolifération des données et l'impossibilité de les transcender en culture(s) organise la déshumanisation. Ou

⁶⁶ Hadot 1995, p. 19 : « La philosophie est avant tout une manière de vivre [un mode de vie], mais qui est étroitement liée au discours philosophique. »

⁶⁷ Arendt 1972, « La crise de la culture. Sa portée sociale et politique. », p. 253-288.

⁶⁸ Cf. Édouard Glissant, « Gens de la Caraïbe », 14 mai 2002 (gensdelacaraibe.org), p. 1 : « Ce que l'on appelle mondialisation, qui est l'uniformisation par le bas, la standardisation, le règne des multinationales, l'ultra libéralisme sur les marchés mondiaux, pour moi, c'est le revers négatif de quelque chose de prodigieux que j'appelle la mondialité. La mondialité, c'est l'aventure extraordinaire qui nous est donnée à tous de vivre aujourd'hui dans un monde qui, pour la première fois, réellement et de manière immédiate, foudroyante, sans attendre, se conçoit comme un monde à la fois multiple et unique, autant que la nécessité pour chacun de changer ses manières de concevoir, de vivre, de réagir dans ce monde-là. »

bien (c'est la seconde réponse), il faut plaider, comme le font les ingénieurs et les concepteurs de l'intelligence artificielle, pour l'avènement d'un après-l'homme, d'un homme « augmenté », physiquement et intellectuellement, qui sera à même de trier l'immensité des données, de juger, de dépasser les imperfections attachées depuis toujours à l'homme : être plus-qu'homme.

3.2. La surhumanité transhumaniste

Si l'homme est cérébralement insuffisant, pourquoi ne pas l'améliorer ? Ce rêve est très ancien. Ici, la réponse des transhumanistes n'est plus spirituelle, elle est biotechnologique. Comme l'humanisme métaphysique ne passera plus par l'image d'un Dieu, il s'agit de lui trouver un substitut d'absolu, auquel la technoscience prête son concours, celui de fabriquer le surhumain, ou le robhomme. Si l'on admet que la souffrance, la maladie, le handicap, le vieillissement sont des maux que parviennent déjà à pallier des biotechniques (que l'on pense aux prothèses intelligentes, ou aux électrodes cérébrales supprimant les tremblements des parkinsoniens⁶⁹), pourquoi ne pas concevoir une intelligence elle-même corrigée, un cerveau augmenté par des processeurs, capable de stocker infiniment, de comparer des millions de données, d'y trouver réponse, de travailler, même pendant notre sommeil, bref d'amplifier le potentiel humain de manière vertigineuse. Cette intelligence artificielle « forte », ayant conscience d'elle-même, pourrait n'être plus de la science-fiction, estiment les chercheurs, d'ici une quarantaine d'années⁷⁰. Le transhumanisme postule alors un posthumanisme, un dépassement de l'humain et de toutes ses limitations, à travers un homme du futur capable de séparer son intelligence et ses émotions de son corps biologique, et de stocker sa mémoire et sa conscience sur des machines. Il s'agit alors moins de l'amélioration de l'humanité actuelle que de la fabrication d'une autre espèce qui n'aura plus rien à voir avec la nôtre. Somme toute, faute de régler le problème, on le supprime. Mais ne supprime-t-on pas du même coup, à travers l'hybridation technologique, qu'on nous décrit comme inéluctable, la question de la liberté et de la solidarité ?

Nombre de citoyens, de chercheurs, de penseurs ne suivent pas ce processus. L'intérêt de la culture demeure pour eux une résistance à toute réduction de la dignité humaine, que ce soient les discriminations de tout ordre (ethnique, raciale, sexiste, sociale, etc.), les violences (guerres et maltraitements physiques et/ou morales), les mécanisations abusives de nos vies et

⁶⁹ Cf. le documentaire de Cécile Denjean, *Infrarouge*, « Un homme presque parfait », France 2, 9 juin 2011.

⁷⁰ Pour une analyse philosophique de la question, Malabou 2017. La question de l'IA est débattue entre ses partisans (tel Ray Kurzweil, patron de l'Université de la Singularité, financée par Google) et ceux qui redoutent une utilisation militaire de la superintelligence (pétition, en 2015, d'Elon Musk [Tesla], Stephen Hawking [physicien cosmologiste], Bill Gates [Microsoft], contresignée par des milliers de chercheurs).

environnements. Mais encore faut-il à cette résistance une vision suprahumaine qui en guide les aspirations, qui à la fois, dit Abdennour Bidar (2014, p. 270), « réinvent[e] un humanisme de la transcendance humaine », autre que celui de la théologie, lequel donnera un contenu au transhumanisme qui pour l'heure nous laissent dans le « plus grand vide spirituel ». Selon Marcel Gauchet, c'est cette vision qui a manqué lorsque les Lumières ont défini les droits de l'Homme sous l'espèce d'une universalité abstraite sans lui appliquer la nécessité de cultiver cette humanité. Ainsi *colere* (« cultiver » en latin) est inséparable du travail et de la recherche *sur soi*, attitude contraire à celle du *colon* qui impose à l'autre sa culture :

La culture est au cœur du processus anthropogène qui fait que l'humanité doit s'appliquer à elle-même, se retourner sur elle-même pour être. (Gauchet 2004, p. 247)

Les humanités, les « lettres », les sciences humaines ont donc encore quelque chose à nous dire.

3.3. La méthode des humanités

Pour Heidegger, les catégories humanistes – la subjectivité, la rationalité – ont manqué ce qui fait le propre de la dignité de l'homme, en cessant de s'enquérir de ce qui fait le « là » (le *Da*) de son « existence » (*Da-sein*), c'est-à-dire son ouverture à l'Être⁷¹. Cette *relation* que l'être-homme tisse à l'étant, son art d'« habiter » le monde en restant à son écoute, définit, pour le philosophe, l'approche poétique aux choses. « Poétique » vise la manière d'être à ce qui nous entoure avant de concerner une œuvre de mots, même si ce sont les grands poètes, d'Homère à Hölderlin, de Whitman à Char, qui ont eu à cœur, par leur poésie (*mythos, Dichtung*), d'enrichir la conscience humaine de leur regard. Or si les poètes semblent aujourd'hui disparus, c'est bien que l'œuvre lyrique paraît inactuelle, ne disposant pas la pensée (ou le texte) en vue d'un objectif utilitaire à atteindre. Car le poétique s'acquiert patiemment, construit lentement une conscience, et se gagne par une certaine gratuité. C'est le propre de toute culture, de toute lecture, et l'esprit dans lequel les *umanista* - Rabelais, Montaigne - construisaient leur relation aux textes. Face à la course dominatrice aux biens de consommation, les humanités ont donc bien encore quelque chose à nous enseigner.

Bien sûr il faut ouvrir le champ des humanités, sans les cantonner au seul modèle gréco-latin qui n'a jamais représenté un universel indépassable. Le monde antique ne cesse de nous

⁷¹ Par ex. *Lettre sur l'humanisme* (1947), p. 27-33.

interroger à travers la réception que nous en avons, et, à ce titre, il ne doit ni s'arrêter dans une perception figée (celle de langues « parfaites », ou de modèles « moraux »), ni renoncer à se mêler aux autres langues et cultures qui à travers lui, différemment de lui, entretiennent la richesse de la diversité humaine. Dans ce sens une éducation (une *paideia*) reste préférable au formatage insidieux qu'imposent toutes les marchandisations, inscrites dans leur propre logique, sans conscience réelle de l'aliénation humaine qu'elles suscitent ni de la détérioration de l'environnement. Nombre de penseurs modernes - George Steiner, Lucien Jerphagnon, Pierre Hadot, Pascal Quignard, pour ne citer qu'eux – montrent qu'il est caricatural de déclasser les auteurs anciens comme dépassés, parce que ce serait se priver de ce fond commun de valeurs qui nourrissent diversement l'interrogation sur l'homme. De plus, l'avantage de textes en langues dites « mortes », c'est-à-dire, secondes, non maternelles, est d'offrir précisément, comme le soutient Michèle Gally (2006, p. 27-48), le *détour* nécessaire par ce qui est *autre*, non immédiatement lisible, offrant une résistance et obligeant à un apprentissage. La nature même du texte littéraire est de secréter un sens réclamant une polyvalence et une compréhension, à la fois la familiarisation avec un arrière-plan culturel (situation historique, formes de pensée, récits fictionnels fondateurs et mythiques, etc.), et l'approche linguistique qui s'approfondit par l'acquisition d'une syntaxe et d'un lexique. Laisser croire que l'épaisseur d'un texte s'acquiert immédiatement à travers des objets réduits et transparents, disponibles sur des sites de vulgarisation, ne nécessitant aucune éducation particulière, c'est perdre sans aucun doute une inestimable dimension de la profondeur humaine. Comme l'affirme Barthes, dans sa *Leçon inaugurale au Collège de France* (1977) :

[...] il faut affirmer l'irréductible de la littérature, ce qui, en elle, résiste et survit aux discours typés qui l'entourent.

Cet « irréductible » renonce à la définition finalisée au profit d'une recherche de diversité qui sort l'humain du cadre étroit où il est écrasé. La littérature, enjeu même des humanités, engage un dialogue avec son temps et hors de son temps. Car un texte n'est pas seulement informel et finalisé, il dérive dans la conscience et son sens s'enrichit des constructions ultérieures. À ce titre les humanités peuvent agir comme totalité organique, comme construction par les hommes de leur rapport au monde, et donc comme formation de leur esprit dans son ensemble. La valeur d'un savoir littéraire est profondément heuristique, formatrice et onirique, différente de celle qui s'organise aux dépens de l'homme dominé.

Sur quelle méthode reposera ce savoir ? Sans doute les exercices fondamentaux des *umanista* gardent-ils ici leur importance. Michèle Gally en réactualise la pertinence en rappelant trois exercices fondamentaux utiles pour les écoles. En premier lieu, la *traduction*, où se travaille, à travers les mots, le transfert de signification, le passage d'un monde de représentation à un autre, la précision de la grammaticalité qui, loin d'être arbitraire, a son sens ; les langues vivantes y ont autant leur place que les anciennes – grec, latin ou autres – afin d'étendre le champ comparatif, et d'être une manière d'appivoiser « l'étranger » au lieu de le méconnaître⁷². En second lieu, le *commentaire* ou l'explication permettent de saisir les enjeux du texte, de ne pas le traiter comme un prétexte à l'analyse de notions formelles appauvrissant sa portée. Enfin, l'attachement à la *lecture* de tout langage (écrit et oral) doit rester un indispensable exercice de compréhension, complétant celle de l'image. Lire ce n'est pas seulement déchiffrer, mais accéder au vaste domaine de l'abstraction. Si l'écriture est, pour reprendre le mythe platonicien de Teuth, le moyen indépassable de stocker des connaissances, la lecture est le moyen de les vivifier pour qu'elles ne restent pas lettres mortes. Lire, que ce soit sur un livre ou une tablette, est une opération irremplaçable d'éveil de la conscience.

Trop exigeantes et élitistes les humanités ? Ce procès qu'on leur tente continuellement depuis la fin du XIX^e siècle ne cache-t-il pas un autre élitisme pire et inavoué ? Celui de l'utilitarisme de toute connaissance qui profitera non au plus grand nombre, mais à ceux qui auront le moyen d'en disposer, au règne du management et du modèle de l'entreprise, qui est le lieu pyramidal d'un pouvoir centralisé. Face à la marchandisation du savoir, au relativisme généralisé des valeurs, à la gratuité de la communication sans tri (mais associée à la publicité), les humanités mettent en œuvre un processus de conscientisation de l'histoire de la pensée, de la place de l'homme, de l'importance de la diversité des langues et des cultures, démarche qui n'intéresse pas prioritairement les sciences exactes, emportées dans la marche du « progrès ». Il s'agit pourtant en cela de passer d'une culture dominée à une culture dominant le sens de sa propre existence – pour soi autant que pour les peuples.

⁷² On notera pareillement la ferveur d'Edouard Glissant pour l'exercice de la traduction, en ce qu'il favorise l'expérience de la relation, permettant toujours aux deux textes mis en regard de garder leur opacité, et de résister à un « monolinguisme intolérant ». Cf. *Introduction à une Poétique du Divers*, p. 36 : « Art de l'imaginaire, dans ce sens la traduction est une véritable opération de créolisation, désormais une pratique nouvelle et imparable du précieux métissage culturel. Art du croisement des métissages aspirant à la totalité-monde... »

Les humanités ne sont pas d'hier. En revenant aux principes de la *paideia* grecque, puis de l'*humanitas* latine, nous avons rappelé que cette éducation à l'être-homme visait une formation ouverte, en devenir, dans laquelle la maîtrise des langues et la culture échangée devenaient les lieux de l'épanouissement de la pensée de l'homme. Il s'agit bien là d'une formation, laquelle constitue une résistance à tous les potentats illégitimes, et non d'un formatage volontaire réduisant les esprits à des doctrines ou à une culture prédéfinie comme supérieure. Naturellement, il y eut des ratées, dans l'Athènes des démagogues, dans la scholastique médiévale, dans le subjectivisme des humanistes, mais autant d'esprits pour les rappeler de tout temps à leur devoir initial de pensée non sectaire, de Montaigne à Nietzsche, de Simone Weil à George Steiner.

Les humanités ne sont pas d'hier mais les remiser au nom de leur soi-disant élitisme ne revient-il pas à évacuer la question de l'homme ? Depuis longtemps leur enseignement s'est largement démocratisé, mais il est vu comme accessoire dans une économie de l'utilitaire. Négliger les disciplines littéraires, au nom d'un égalitarisme de façade, ne dissimulent pas les attaques de plus en plus fréquentes contre la culture dans son ensemble, et installe la parole dominante des communicants et des publicitaires. Pourtant, face à la fluidité oppressante des médias, rien n'empêche de remettre dans nos tablettes du contenu et du sens. De continuer à résister. Ce qui résiste quand l'homme perd ses prérogatives, c'est justement son enracinement à sa culture. Ce qu'il peut travailler en lui – par l'action conjuguée de lire, traduire, expliquer, penser – c'est de comprendre sa place au monde et entre les hommes. Comprendre que nous ne sommes pas venus sur terre seulement pour désirer, consommer, produire, polluer. Les humanités sont donc bien de notre temps, dans un sens qui va des Grecs, et même d'avant les Grecs, jusqu'au multiculturalisme.

Là où l'Europe oublie son attachement à sa culture – par honte aussi de ses crimes – les États-Unis, en perte de vitesse sur le plan économique, ont compris ce qu'ils pouvaient miser sur le *soft power*. Leurs universités les plus prestigieuses (Columbia, Harvard, Yale, Princeton) comme de plus modestes, dans l'Iowa ou le Kansas, ont leur département de langues anciennes. En diplomatie, la « puissance douce » - celle de la littérature, des *litterae*, des humanités – apporte une influence souvent invisible, mais très efficace, sur la politique internationale. Mieux qu'une valeur mercantile cette action permet de désamorcer des rapports de force tendus, économiques ou politiques. En ce sens, les humanités sont très modernes. Elles ont un rôle à jouer si l'on veut bien considérer que l'homme s'inscrit dans un processus infini.

Franck Collin - La fabrique des humanités :
Idéal de formation ou modèle dominant de formatage ?

Franck COLLIN
Université des Antilles, Martinique

Bibliographie sélective :

Arendt, Hannah, 1961-68, *Between Past and Future*, New-York, Viking Press, trad. fr. *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.

Benabou Marcel, 1976, *La résistance africaine à la romanisation*, Paris, Maspero.

Bidar Abdennour, 2014, *Histoire de l'humanisme en Occident*, Le Temps des idées, Paris, A. Colin, 287 p.

Boyancé Pierre, 1970, *Études sur l'humanisme cicéronien*, Bruxelles, Latomus 121.

Brague Rémi, 2015, *Le Règne de l'homme, Genèse et échec du projet moderne*, Paris, Gallimard.

Collin Franck, 2015, « Sens animaux et sens humains : pour une transcendance du sens dans le projet encyclopédique d'Alexandre Neckam », *Penser les cinq sens au Moyen Âge : poétique, esthétique, éthique*. Florence Bouchet et Marie-Hélène Klinger-Dollé (Dir.), Paris, Garnier, p. 73-97.

- 2016, « *Paideia* de l'anthropomorphose – Pascal Quignard en son *Dernier Royaume* », *Paideia et Humanitas : Former et instruire hier et aujourd'hui*, Lisbonne, Centro d'Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisbonne, *A paraître*

Desbordes Françoise, 1991, « *Latinitas* : constitution et évolution d'un modèle de l'identité linguistique », Saïd Suzanne (dir.), 1991, *Hellenismos. Quelques jalons pour une histoire de l'identité grecque*, Leyde, Brill, p. 33-47.

Dubuisson Marcel, 1981, « *Utraque lingua* », *L'Antiquité classique*, t. 50, fasc. 1-2, Paris, p. 274-286.

- 1981b, « Problèmes du bilinguisme romain », *LEC* 49, p. 27-45.

- 1991, « *Graecus, graeculus, graecari*, l'emploi péjoratif du nom des Grecs en latin », Saïd Suzanne (dir.), 1991, *Hellenismos. Quelques jalons pour une histoire de l'identité grecque*, Leyde, Brill, p. 315-335

Dupont Florence 2002/3, « Rome ou l'altérité incluse », *Rue Descartes* n° 37, Paris, p. 41-54

Ferrary Jean-Louis, 1988, *Philhellénisme et impérialisme. Aspects idéologiques de la conquête romaine du monde hellénistique*, Rome, École Française de Rome.

Foucault Michel, 1966, *Les Mots et les choses*, Tel Gallimard, Paris, 400 p.

Fukuyama Francis, 1992, *La fin de l'Histoire et le dernier homme*, Paris, Flammarion, « Champs »

Gabba E., 1963 « Il latino come dilaetto greco », *Miscellanea di studi alessandrini*, p. 188-194, Turin.

Gally Michèle, 2006, *Le bûcher des humanités*, Paris, A. Colin, 196 p.

Garin Eugenio, 1957, *L'Educazione in Europa, 1400-1600*, Laterza, Bari, trad. fr. Jacqueline Humbert, 1968, *L'Éducation de l'homme moderne 1400-1600*, Fayard, Paris.

Gauchet Marcel, 2004, *Un monde désenchanté*, Paris, Éditions de l'Atelier.

Goldhill Simon (dir.), 2001, *Being greek under Rome. Cultural Identity, the Second Sophistic and the Development of Empire*, Cambridge University Press.

Grimal Pierre, 1975, *Le siècle des Scipions, Rome et l'hellénisme au temps des guerres puniques*, Paris, Aubier.

Gruzinski Serge, 1999, *La pensée métisse*, Paris, Fayard.

Habermas Jürgen, 2001, *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*, Suhrkamp, trad. fr. Christian Bouchindhomme, *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral ?* Gallimard, Paris, 2002.

Hadot Pierre, 1995, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard Folio Essais n° 280.

Heidegger Martin, 1947, *Über den Humanismus*, Klostermann, 56 p. = *Lettre sur l'humanisme*, 1970, trad. fr. de Roger Munier, Paris, Aubier Montaigne, 189 p.

Jaeger, Werner, 1964, *Paideia : Die Formung des grieschischen Menschen*, t.1-3, 1933-47, trad. fr. Devyver André et Simonne, *Paideia : La formation de l'homme grec. La Grèce archaïque, le génie d'Athènes*, Paris, Tel Gallimard (réimpr. 1988).

Judet de la Combe Pierre et Wismann Heinz, 2004, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, 235 p.

Lacoue-Labarthe, Philippe, 1987, *La Fiction du politique*, Paris, Christian Bourgois.

Levi-Strauss Claude, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.

Lobrichon Guy, 2003, *La Bible au Moyen Âge*, Les Médiévistes français, Picard, Paris, 247 p.

Malabou Catherine, 2017, *Métamorphoses de l'intelligence : que faire de leur cerveau bleu ?*, Paris, PUF.

Malissard Alain, 1994, *Les Romains et l'eau*, Les Belles Lettres, Paris, *Realia*.

- 2004, « L'eau et le pouvoir au temps de l'empire romain », *Mémoires de l'Académie d'Orléans*, VIème série, Tome 14, p. 171-178.

Marrou Henri-Irénée, 1948, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, 1. *Le monde grec*, 2. *Le monde romain*, Paris, Seuil.

Franck Collin - La fabrique des humanités :
Idéal de formation ou modèle dominant de formatage ?

Michel Alain, 1985, « Humanisme et anthropologie chez Cicéron », Paris, *REL* 62, 1985, 128-142.

- 1986, « La pédagogie de Cicéron dans le *De oratore* : comment unir l'idéal et le réel », Paris, *REL* 64, p. 72-91.

Montaigne Michel Eyquem de, 1592, *Essais*, Livres I-III, Paris PUF, « Quadrige » (2004), 1504 p.

Novara Antoinette, 1986, « *Cultura* : Cicéron et l'origine de la métaphore latine », *BAGB* 1, p. 51-66.

Prost François, 2006, « *Humanitas* : originalité d'un concept cicéronien », *L'Art du Comprendre* n°15, « *Philosophies de l'Humanisme* », Paris, p. 31-46.

Quignard, Pascal, 2012, *Les Désarçonnés*, Grasset, Paris, 332 p.

Ruch Michel, 1970, *Etudes cicéroniennes*, Paris, Centre de documentation universitaire, 109 p.

Schmidt Alfred, 1982, « Humanismus und Naturbeherrschung » [« Humanisme et domination de la nature »], J. Zimmermann (éd.), *Das Naturbild des Menschen*, Zürich, Fink.

Steiner George, 1984 (1986 trad. fr.), *Les Antigones*, Folio Essais, Gallimard, Paris, 347 p.
1998, *Barbarie de l'ignorance*, Paris, Le bord de l'eau.

1999, *Ce qui me hante. Entretiens avec Antoine Spire*. Paris, Le Bord de L'Eau.

Theodoropoulos Takis, 2005, *Nous sommes tous gréco-latins*, Paris, L'Atelier du roman, Flammarion, 151 p.

Valette-Cagnac Emmanuelle, 2005, « *Utraque lingua*. Critique de la notion de bilinguisme », Dupont Fl. et Valette-Cagnac E. (dir.), *Façons de parler grec à Rome*, Paris, Belin.

Weil Simone, 1943, *L'Enracinement*, Paris, Gallimard (1949).