

RÉFLEXIONS SUR LE RÔLE DU LANGAGE EN ÉDUCATION MORALE

Claude ROUBINET (Lille)

L'éducation nous paraît s'accomplir par l'éveil et la formation de la raison morale, seule capable de donner un sens à la vie de l'homme en proposant des fins qui dépassent la nature et caractérisent l'humanité. Cette éducation morale est poursuivie à travers les formations partielles qu'elle anime et unifie, mais on peut aussi la prendre directement pour but. Dans les deux cas, le langage joue un rôle que nous tenterons de décrire.

Il est manifeste que l'apprentissage du langage chez l'enfant est contemporain de la socialisation comme de l'éveil à la raison. Les rapports se révèlent complexes entre ces trois aspects du développement psychologique. Par le langage, l'enfant s'intègre au monde des hommes et entre dans le jeu de la communication. Il découvre le plaisir de l'expression gratuite par-delà les manifestations émotionnelles liées aux besoins. Parce qu'il dépasse la coopération pratique, parce qu'il ne se borne pas à l'échange des sentiments et des désirs, mais qu'il vise à celui des pensées, le langage humain se distingue du pseudo-langage des animaux. Il manifeste et cultive une exigence de communion sociale.

Sans doute, à son tour, la vie en société stimule l'aptitude à communiquer qui rend possible le langage ; sans doute, cette capacité d'échange dont la communication parlée est un aspect, renvoie à la pensée comme à sa condition, c'est la pensée qui « crée immédiatement dans les impressions qu'elle parvient à dominer une impersonnalité qui les rendra communicables »¹. Mais l'échange verbal, engendré par la vie en commun, saura hâter l'avènement d'une pensée conceptuelle qui rend possible la communication. La causalité est ici circulaire entre la raison et le langage comme phénomène social.

L'enfant veut être compris. Sa rage le prouve bien quand il échoue par maladresse à faire saisir son propos. Mais, pour être compris, il

¹ PRADINES, *Traité de Psychologie générale*, t. II, p. 421.

doit abandonner la subjectivité de ses impressions sensibles, ou de ses points de vue sur l'objet. Il doit accéder à un monde stable et objectif, à propos duquel les hommes peuvent s'entendre. Or le langage assure ce passage à l'objectivité et facilite un regard sur les choses telles qu'elles sont. Du geste ou du cri au mot-phrase, puis au pré-concept, puis au concept empirique, l'enfant purifie progressivement sa vision des choses et la dégage des particularités de sa situation propre. Le mot-phrase condense pour l'enfant un rapport différencié aux objets et une première expérience de ces objets ; le pré-concept, d'usage entre deux et quatre ans, se détache du symbolisme individuel et tend vers l'universalité ; par sa généralité, il figure plus ou moins gauchement l'unité des espèces sous le genre. Ainsi se construit progressivement la stabilité d'un monde où l'identique apparaît sous la diversité accidentelle et les variations d'espace et de temps. Chaque mot devient un défi lancé à la confusion des impressions sensibles et signale des structures permanentes et des ressemblances entre elles ; il implique et provoque la saisie de l'un sous le multiple, c'est-à-dire la pensée, et dégage du même coup une première cohérence des choses. Le discours, empirique ou scientifique, viendra développer et parfois fonder ces analogies pressenties, mais déjà le petit homme entre dans un univers ordonné et qui n'est plus centré sur lui. Le geste, avant le nom, désignait, mais il restait fixé à un profil de l'objet, à l'intérêt immédiat qu'il déclenchait. En revanche, le mot vise une totalité objective, même s'il n'en découvre pas la richesse. Le langage enseigne la résistance des choses à nos prétentions subjectives et amorce la critique de l'expérience sensible que la science achèvera.

L'exercice du langage, et non seulement son acquisition va former l'enfant à l'objectivité. Celui qui parle est en effet contraint d'obéir à des règles. On ne parle pas comme on veut et avec les mots de son choix. Les structures linguistiques empruntent leur solidité aux lois mêmes de la pensée. Le discours se trouve modelé en dehors de la conscience du sujet, avant « l'avènement d'une grammaire scientifique »¹ qui en repensera les normes ; de même, s'il n'existe pas une rectitude naturelle des mots qui s'accorderaient au réel, ils présentent une consistance qu'ils puisent dans la société qui les a produits et les offre à l'individu : ils s'imposent, conventionnels mais non arbitraires, avant la prise de conscience par le sociologue des conditions techniques, économiques, géographiques qui peuvent après coup justifier leur adoption. Par cette obéissance aux lois du langage, l'individu est initié à l'obéissance aux règles sociales, il entre au service de l'intérêt de tous, c'est-à-dire de la coopération pour la satisfaction des besoins, mais aussi de la compréhension mutuelle des hommes.

Aussi bien l'incorrection en matière de langage est-elle liée par la conscience commune au « manque d'éducation ». C'est une impolitesse

¹ LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, p. 26, cf. aussi ch. 5.

que l'on inflige à autrui, et cette liberté prise avec le patrimoine commun trahit le mépris des autres et un égocentrisme importun. Le laisser-aller verbal témoigne d'une chute en deçà des exigences de la vie sociale et, comme toute injustice, c'est à celui qui la commet qu'elle est préjudiciable : « Sache-le, mon bon Criton, l'incorrection du langage n'est pas seulement une faute contre le langage, elle fait encore du mal aux âmes ¹. » En revanche, le contrôle de nos paroles, le soin que nous prenons de leur précision signalent notre souci de vérité et le développe. Il faut dire les choses telles qu'elles sont et non telles que nous voudrions qu'elles soient, il s'agit ici d'une discipline morale autant qu'intellectuelle : l'enfant doit apprendre que ses intérêts propres, que ses fantaisies ne comptent pas devant ce qui est. L'instruction qui tend à la constitution d'un discours vrai, à la possession d'un langage correct, présente une grande valeur éducative, « celle de soumettre le caractère à l'objectivité du jugement » ².

On peut signaler aussi la fonction cathartique du langage. Parfois des sentiments, des impressions confuses nous obsèdent, des fantômes rôdent en nous qui entretiennent l'anxiété, le remords vague, le dégoût... Ces états d'âme s'évanouissent devant les paroles qui essaient de les cerner, et ce n'est pas là déficience des mots incapables de traduire ce qui serait trop personnel en nous, mais c'est déficience du moi qui souffre en quelque sorte de lui-même, de ce fardeau qu'inflige à l'être raisonnable sa finitude, ou son animalité. Or, le langage, qui objective ce dont il parle, introduit une distance entre le moi et ses passivités, à la fois il libère la conscience et la conduit de la solitude au dialogue : si on trouve les mots pour les dire, les impressions qui nous enfermaient en nous-mêmes peuvent être dépassés, si d'autres nous comprennent, c'est qu'ils éprouvent dans une certaine mesure le même trouble, et l'enchaînement se défait qui nous rivait aux états d'âme obscurs. On sait l'usage que fait la psychanalyse de ces entretiens qui délivrent le malade en l'amenant à la conscience de soi. Plus généralement, devant l'enfant ou l'adolescent en crise, l'éducateur doit être celui qui écoute, et la vertu du silence appuie ici celle de la parole. A parler son angoisse, on l'apaise, le défoulement verbal progressivement fait place à l'élucidation de soi.

Nous venons d'envisager le rôle formateur du langage chez l'individu en voie de s'éduquer ; mais le langage peut aussi servir d'instrument à l'éducateur, et de plusieurs manières. Certes, les critiques ne manquent pas de ce caractère (prétendument) pédagogique du discours. Nous voudrions pourtant prendre sa défense. On relève généralement son inefficacité : pour que le langage opère, il faut qu'il soit entendu. Or, comment contraindre à écouter ? Un dressage peut imposer l'immobilité

¹ PLATON, *Phédon*, 115 c.

² E. WEIL, *Philosophie politique*, p. 49.

et le silence extérieur, mais que pourra-t-il pour le silence intérieur et la disponibilité ? L'enfant s'échappe dans son univers propre, ou somnole, ou se crispe dans une révolte contre celui qui parle et contre des paroles qu'il ne saisit même pas. Le langage ne peut s'adresser qu'à des convertis, sa fonction protreptique est nulle. Il n'y a rien entre le dressage qui s'appuie sur l'affectivité enfantine, sur l'intérêt des récompenses ou, négativement, des punitions et, d'autre part, le retournement intérieur, fruit de la liberté qui seule décide d'entendre parce qu'elle choisit la raison. Si on définit l'éducation, avec Kant, comme l'art d'amener à la liberté par la contrainte, le langage ne peut y trouver place puisqu'il suppose déjà, pour être entendu, cette liberté que le bon éducateur cherche pour son élève.

Cette critique paraît forte qui rappelle heureusement que la liberté est au fondement de la vie morale ou que l'éducation n'est qu'une propédeutique à la moralité. Pourtant, si nous suivons les étapes du cheminement moral, il semble que le passage du dressage à l'auto-éducation ne peut s'effectuer brutalement. Le second stoïcisme a bien vu qu'il faut un moyen terme entre le non-sage et le sage ; contre Chrysippe, il a défendu la thèse de « l'homme en progrès ». Le premier mouvement de la liberté est souvent hésitant, il est bon qu'il s'appuie sur le jugement d'autrui que le discours éducatif expose. De fait, l'enfant entre très vite dans ce monde des questions sur soi et des justifications. S'il fait confiance à l'éducateur, ce dernier accompagnera non seulement de son exemple mais aussi de ses paroles les premiers pas de cette conscience en voie de se former. L'enfant découvre ainsi qu'il y a une satisfaction à justifier son comportement par des raisons. La cohérence du discours entendu est en elle-même formatrice, elle montre qu'on peut échapper aux motivations disparates puisées dans la variété des intérêts propres. Même si l'efficacité immédiate d'un tel enseignement dépend des sanctions et récompenses qui lui sont jointes, à moins brève échéance le discours éducatif marquera les esprits, il leur apprendra au moins que l'on peut penser sa conduite et l'expliquer par la parole à soi-même et aux autres. Enfin, le discours éducatif servira de béquille au discernement moral d'enfants privés encore d'expérience : La bonne volonté ne sait d'emblée comment s'exercer et elle trouve un guide dans une « casuistique »¹ qui applique le principe de la moralité à la diversité des situations, qui, à propos d'exemples, enseigne à rattacher des options précises à la généralité du choix de la raison.

Nous touchons ici au rôle essentiel du dialogue qui doit compléter, sans toutefois l'évincer, le monologue du maître. En confrontant ses opinions à celles d'autrui, l'enfant apprend à les fonder, à les rectifier, à les abandonner peut-être, après avoir souffert une réfutation toujours fructueuse. Aidé par le questionnement de l'éducateur, il met à l'épreuve

¹ KANT, *Eléments métaphysiques de la Doctrine de la vertu*, trad. BARNI, p. 62.

son propre jugement car la raison en lui, si elle est bien guidée, doit trouver les réponses qui dirigeront sa conduite ¹. L'enseignement moral n'est pas un savoir que l'on reçoit passivement, ses vérités se découvrent à l'éduqué s'il fait taire ses passions et ses préjugés : le dialogue est l'instrument de cette purification. Sans doute le langage n'est-il qu'un des facteurs de l'éducation. Il présuppose le dressage sans lequel il ne serait jamais écouté, il s'appuie aussi sur la confiance accordée par l'enfant à celui qui parle et auquel il se confie : dans l'action éducative de la maïeutique, il n'est pas facile de distinguer ce qui vient du maître lui-même et ce qui vient de son propos. Mais l'importance de sa personnalité, de son prestige peut-être, ne doit pas nous faire négliger celle de ses paroles.

D'autant que le discours peut agir isolément et qu'il poursuit son action tout au long d'une vie raisonnable. Notre effort moral peut s'enliser dans la banalité des jours et des actions concrètes qui nous sont proposées. Le sens de notre vie peut disparaître sous le poids des soucis et des occupations parcellaires. Pourtant reste à demi consciente une aspiration à l'unité et à la purification intérieures. Qu'il soit kantien, c'est-à-dire fondé sur la raison et son exigence d'universalité, ou chrétien, c'est-à-dire fondé sur l'amour, le projet moral attend que la conscience distraite revienne à sa préoccupation essentielle. Or, le langage peut opérer ce redressement : dans les mots se trouve condensé le souvenir d'expériences antérieurement vécues, une exhortation banale peut réveiller l'idéal endormi en rappelant la ferveur passée. Et il n'est pas nécessaire que ces paroles nous soient personnellement adressées, le mot possède sa vertu propre par le sens dont il est chargé et parce qu'il répond à une attente. Sans doute le discours éducatif que Phèdre nous présente ² reste-t-il le modèle du genre, mais nous n'aurons pas tous la chance de rencontrer Socrate ou son disciple qui trouveraient les propos à nous seuls adaptés. Pourtant même si nulle intention pédagogique ne nous vise à travers les mots, ils peuvent nous toucher dans la mesure où la moralité est l'affaire de tous. Bien qu'anonymes, ils nous parlent, comme nous stimule le modèle idéal que peut-être nous n'avons jamais rencontré qu'en esprit. Ce sera la grâce du message religieux de s'adresser à tous et en même temps d'appeler chacun par son nom : « Car vous êtes, dit l'apôtre, personnellement instruits par Dieu ³. » Mais, dans cette perspective, la parole est non seulement raison s'adressant à la raison, expression de l'universel suscitant l'universalisation, elle est aussi présence. Le discours est à la fois raison et personne, ambiguïté incluse dans l'expression johannique du Verbe, en qui la tradition verra le Pédagogue, le Divin Educateur.

¹ Cf. *Fragment d'un catéchisme moral*, op. cit., p. 170.

² *Phèdre*, 277 b, c.

³ I. *Thess.* 4, 9. Cité par Clément D'ALEXANDRIE, *Le Pédagogue*, Ed. du Cerf, p. 161.