



HAL
open science

Culture et subjectivité: du mythe des androgynes à l'éducation du genre humain

Thibault Vian

► **To cite this version:**

Thibault Vian. Culture et subjectivité: du mythe des androgynes à l'éducation du genre humain. 2020. hal-02610765v1

HAL Id: hal-02610765

<https://univ-paris8.hal.science/hal-02610765v1>

Preprint submitted on 18 May 2020 (v1), last revised 22 May 2020 (v2)

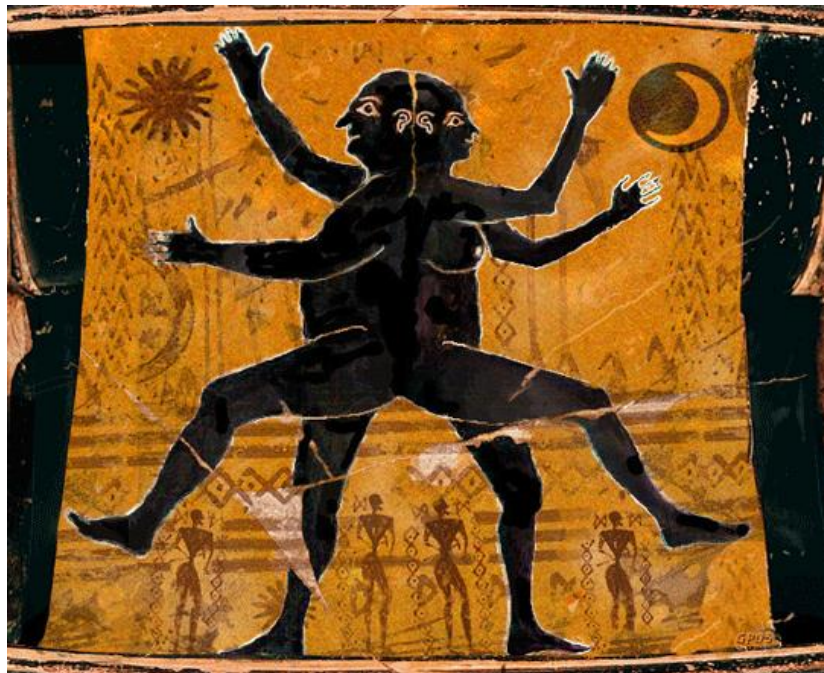
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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.

Culture et subjectivité :

du mythe des androgynes à l'éducation du genre humain

Thibault Vian



Résumé

Cette réflexion s'inscrit d'abord dans le cadre d'une interprétation du mythe des androgynes, conté par Aristophane dans *Le Banquet* de Platon, et dans lequel Zeus décide de punir les androgynes en réponse à leur scandaleuse insubordination. Ce mythe est l'expression d'une double polarité : la division, la dissociation, la diérèse, illustrées par le coup d'épée jupitérien qui sépare l'humanité en deux ; et l'unité, la fusion, la synthèse, qui se dessinent dans le désir de tout homme de retrouver sa moitié perdue, l'unité originare hors de laquelle il se trouve affaiblit, misérable. La sexualité, qui à la fois maintient le principe de différenciation des androgynes et rend possible entre eux une union nouvelle, apparaît ainsi comme le symbole même de cette unité. En éducation, le coup d'épée jupitérien, c'est l'ensemble des problèmes mathématiques, l'entrée dans le langage, dans le symbolique. Car les formes culturelles, la musique, le langage, l'art, les sciences, l'architecture, engagent une dissociation à l'égard des choses du monde qu'elles signifient ou qu'elles illustrent. Elles font rupture dans le quotidien de l'enfant, et poussent à prendre du recul, de la distance par rapport à lui-même et à son

entourage. C'est pourquoi la culture enseignée à l'école, théorique, apparaît comme éloignée de la vie pratique. Cette distance culturelle, la séparation avec l'immédiateté du monde, l'entrée dissociative dans la culture contribue-t-elle à constituer l'unité et l'identité d'un sujet : l'élève d'abord, puis une femme accomplie, un homme accompli ?

Ce qu'il s'agit précisément de questionner, c'est moins la fonction herméneutique du *mythos* et sa possible articulation au *logos*, que la relation entre le fonctionnement des formes symboliques et la constitution du sujet humain au contact de ces formes, sous le signe des deux axes d'analyse que sont précisément la synthèse et la diérèse. Si les formes culturelles font rupture dans le quotidien de l'enfant, c'est parce qu'elles renvoient à la distinction classique entre les *res* (les choses) et les *verba* (les mots)¹. Par la distance même qu'elles initient, les formes symboliques façonnent une nouvelle unité, toute formelle, qui naît de la mise en relation entre les symboles : les mots en littérature, une mélodie en musique, les objets mathématiques. Et c'est précisément cette unité signifiante qui confère un sens à un ensemble de symboles par eux-mêmes insignifiants (en musique : les sons) : c'est de leur mise en rapport qu'émerge la possibilité même d'une signification ou d'une harmonie (la mélodie).

Le premier moment de cette recherche s'appuie sur la musique tonale de Rameau, l'opéra-ballet *Les Indes Galantes* précisément, qui illustre à plusieurs reprises une structure musicale particulière : à partir d'un conflit ou d'une impossibilité (celui de l'amour entre Don Carlos et la princesse péruvienne Fanny), advient alors un phénomène naturel et fabuleux qui annonce un retour à l'harmonie, rétablissant par là même une unité que le conflit initial avait malencontreusement brisée. La référence à la « forêt paisible » symbolise ainsi ce retour à la concorde et à la consonance, à partir d'une nature fabuleuse et bienveillante. Mais le concept d'harmonie en musique comme en philosophie mobilise la notion de rapport – *ratio* – qui renvoie à la raison. En effet, s'il s'agit chez Rameau d'une grammaire de la musique qui calcule le rapport entre les notes, l'harmonie implique une forme de combinatoire reposant sur des règles strictes qui dérivent de principes éminemment physiques. A cet égard, il existe une limite et une borne au-delà desquelles on se trouve en excès par rapport à ces règles, perdant alors toute sorte de repère tonal : il s'agit chez Rameau des anharmoniques.

Cette analyse signale en premier lieu l'exigence d'une grammatisation du réel, analogue à la grammaire musicale, qui rend possible la compréhension d'un rapport universel entre les êtres. Il s'agit donc moins de saisir ce qui caractérise tel élément ou tel individu, mais de

¹ Cf. Eugenio Garin, *L'Éducation de l'homme moderne*, Paris, Fayard, 1968. Cet ouvrage admirable illustre la querelle constitutive de la Renaissance artistique au XV^e et XVI^e siècle, entre une formation par les lettres et les livres, impliquant une immersion dans un langage qui exhibe un sens profond et une valeur authentiquement humaine, mais dont l'ornement excessif tend vers une forme de pédantisme scolaire qui rompt avec toute référence aux choses elles-mêmes ; et une éducation qui consiste moins en une verbalisation excessive, qu'en un contact direct avec les choses du monde (à l'occasion de voyages par exemple) permettant d'en prendre alors la pleine mesure. A cet égard, si Erasme insiste sur le primat des choses sur les mots, il souligne en revanche la nécessaire antériorité de l'étude de la langue sur celle des objets qu'elle désigne, parce que le langage dans son raffinement exprime toute la richesse du réel, et rend alors possible une expérience du monde plus féconde et plus humaine.

concevoir une unité harmonique immanente à chaque individu, qui en est alors l'actualisation ou l'expression singulière : c'est l'identité plurielle d'un sujet, en tant que traversé par des tensions internes, héritier d'une histoire à la fois collective et personnelle, fils d'une culture autant que du désir, expression enfin d'une expérience singulière du monde.

Cette analyse engage ensuite une conception particulière du sujet à former, non plus seulement dans ses rapports internes, mais dans sa relation avec le monde. L'élève instruit se représente à l'intérieur même de ces rapports, comme « partie de la nature tout entière, dont nous suivons l'ordre »². Par conséquent, il s'agit de comprendre l'universalité qui régit le monde et de l'appréhender *sub specie aeternitatis*, pour reprendre la célèbre expression de Spinoza. Or les « yeux de l'esprit » qui permettent cette appréhension sont les démonstrations elles-mêmes, de nature mathématique, saisissant ainsi l'unité relationnelle entre les éléments de la nature. L'interprétation spinoziste de l'harmonie musicale chez Rameau peut paraître audacieuse, mais elle invite pourtant à retrouver une unité substantielle dont les modes ne sont qu'une expression singulière. La communauté de nature placée sous le signe d'une même raison humaine, confère au sage spinoziste, modèle de l'éducation du genre humain, une béatitude profonde, considérant toute chose de manière impassible et d'une « âme égale »³. Or cette quiétude du sage spinoziste semble faire écho à la « forêt paisible » de Rameau ; elle témoigne de la parfaite convenance « avec l'ordre de la nature tout entière », contrastant justement avec l'impuissance de l'homme « infiniment surpassée par la puissance des causes extérieures » qui revoie à l'état de faiblesse, dans lequel se trouvent les êtres humains à la suite du coup d'épée de Zeus. L'ensemble du livre IV de l'*Ethique* illustre ainsi ce long cheminement et ce passage d'un statut d'impotence humaine, à une dimension de libération qui repose sur la pleine compréhension de la nature. Si formation du sujet humain il y a, elle consiste alors en une entreprise de concorde et de synthèse avec l'ordre naturel, qui implique préalablement une connaissance adéquate de cet ordre et des rapports qu'il régit. L'éducation du sujet, qui repose ainsi sur la raison, conjure la diérèse et la division modale des hommes aux prises avec la puissance supérieure des causes extérieures. Par la compréhension rationnelle du monde qu'elle permet, elle consiste à faire advenir la joie, ce « passage d'une moindre perfection à une plus grande perfection » (III, 11, *scolie*) qui suppose à ce titre une dimension temporelle, comme l'atteste la référence à la notion de passage. Le terme de perfectionnement, la limite vers laquelle s'efforce de tendre le sage spinoziste, est la béatitude, le plus haut degré de joie qui résulte d'une synthèse parfaite avec l'ordre de la nature tout entière : c'est le rôle de la science, des voyages, mais aussi de la musique et de l'art qui imitent la nature, pour en exprimer l'harmonie.

Cette lecture spinoziste de l'idéal moderne de l'éducation et du sujet correspond à cet état de béatitude éternelle, de plénitude radieuse sous le feuillage de la forêt paisible, à la manière du poète lyrique que dénonce Nietzsche dans *La Naissance de la tragédie* : « poussé comme il l'est à parler de la musique en métaphores apolliniennes, il comprend la nature entière, et il se comprend lui-même en elle comme une force qui éternellement veut, désire, aspire. Mais

² Spinoza, *L'Ethique*, éditions Gallimard, 1994, IV, chapitre 32.

³ *Ibid.* Voir également l'analyse sur la notion de béatitude dans le scolie de la proposition 36 du livre V. Les citations suivantes réfèrent également à ce précieux chapitre 32 de l'*Ethique*, IV, qui marque le passage d'un état d'impuissance (*Servitute humana*) à un état de perfection et de sagesse (*Libertate humana*).

dans la mesure où il interprète en images la musique, il repose, quant à lui, dans les eaux calmes de la contemplation apollinienne, quelles que soit l'agitation et la hâte de tout ce qu'il contemple autour de lui à travers le prisme de la musique », contemplant le monde d'un « œil solaire limpide et sans ombre »⁴. Ce passage, aux accents très spinozistes, réfère à la compréhension de la nature et aux « eaux calmes de la contemplation apollinienne », il renvoie à un état de parfaite quiétude et de stabilité caractéristique de la sagesse chez Spinoza. Mais tout se passe comme si cet état d'achèvement rigoureusement délimité, confère paradoxalement au sujet un statut de monade ; car s'il peut s'élever au point de vue de l'universel et saisir dans ce mouvement la structure rationnelle du monde, il ne peut lui-même sortir de ce système ; le sujet reste alors tributaire d'une posture d'expression de la nature, sans ne pouvoir jamais dépasser cette nature vers un au-delà plus humain, trop humain : il se trouve ainsi contenu et circonscrit dans les limites d'une totalité close.

C'est peut-être précisément le problème d'une éducation fondée à titre exclusif sur une culture de la raison, portée à la compréhension adéquate du monde, parce que cette culture semble enraciner le sujet dans un système symbolique rigoureusement défini sans qu'il ne puisse de quelque manière s'en dépendre. A cet égard, peut-être « l'extase dionysiaque qui abolit les barrières et les frontières » placerait-il alors le sujet dans un état de diérèse permanent, en impulsant une déstabilisation et un vertige qui viendraient sans cesse perturber le sujet – et contrastant ainsi avec l'exigence d'une synthèse parfaite chez Spinoza. Ce qu'il s'agit de prendre ici pour cible conceptuelle, c'est cet état de stabilité et de plénitude, cette quiétude de la contemplation philosophique et apollinienne, cette éternité béate sans surprise et sans saveur ; et d'y substituer un état de perpétuel déséquilibre, où l'excès devient précisément la seule mesure. Il ne s'agit donc plus seulement de grammariser le cri du bébé, mais d'en exprimer toute la dissonance.

Pour étayer cette thèse, notre propos va s'appuyer sur d'autres compositeurs, au sommet desquelles figurent électivement Debussy et Liszt ; et s'arrêter plus particulièrement sur la fonction du silence dans la musique de ces deux pianistes virtuoses : « l'intention du silence debussyste est pourtant tout opposée à celle du silence lisztien. Dans les dernières œuvres de Liszt, le silence est intériorisation et conversion ; Liszt se détourne des clameurs du monde... Le silence debussyste, au contraire, dégage et fait ressortir les bruits de la vie universelle ; il nous donne à entendre la respiration de chaque être. Mais dans les deux cas, qu'il s'agisse d'une voix surnaturelle ou des voix de la nature, d'une voix d'outre-monde ou des voix immanentes qui nous parlent ici-bas, le musicien est bien à l'écoute d'une langue inconnue »⁵. Sans se lancer ici dans une analyse musicologique qui viendrait illustrer la très profonde analyse de Jankélévitch, soulignons seulement le contraste dont il est question : d'abord la résonance d'une voix immanente, lorsque dans *La Mer* de Debussy par exemple, la voix grondante des tempêtes et l'énorme cyclothymie océanique nous saisissent soudainement, nous mettant alors en communion avec les éléments naturels ; puis ce grondement vient à s'évanouir progressivement, laissant alors persister en nous cette écume marine, ces « bruits de la vie

⁴ Nietzsche, *La Naissance de la tragédie*, éditions Gallimard, 1949, p. 50.

⁵ Vladimir Jankélévitch, Béatrice Berlowitz, *Quelque Part dans l'inachevé*, éditions Gallimard, 1978, p. 199.

universelle ». Ensuite, la résonance d'une voix surnaturelle, notamment dans le *Resurrexit* de Liszt avec ses hymnes grandioses, et à la fin desquels « la musique survit encore dans l'ébranlement qu'elle nous donne, et elle vibre longtemps après que l'orchestre s'est tu ; les violons et les chœurs continuent de chanter dans notre âme... et parfois même l'enchantement habite notre sommeil »⁶. Et peut-être cet ébranlement profond de notre être, qui perdure après la rencontre effective avec la musique, peut-il ainsi investir le sujet d'une forme de dépouillement et de nudité, qui le transforme durablement. A travers certaines musiques ou œuvres d'art, mais aussi à travers les révolutions scientifiques analysées par Thomas Kuhn, l'éducation du genre humain « se résume ainsi dans une invitation à aller outre et toujours plus loin »⁷ ?

Au reste, cette relation spécifique entre le sujet humain et des objets culturels qui désoriente et déstabilise constamment ce sujet, l'inscrivant alors comme dans la tangence de lui-même, suscite un approfondissement sans cesse reconduit qui invite le sujet à se perfectionner. Nous sommes au plus loin de la plénitude du sage nietzschéen ni dans les béatitudes de la sagesse spinoziste. Cette dynamique de la perfectibilité de l'homme, initiée par Rousseau, interroge alors la nature précise du sujet à former, d'une part, et la nature des formes symboliques qui rendent possible cette formation, d'autre part. Quel sujet humain convient-il précisément de former pour vivre une existence humainement riche et créatrice ? Plus l'on aspire à former un sujet à partir d'un idéal d'humanité précisément défini et aux contours inexorablement tracés (une humanité chrétienne, arienne, communiste...), plus l'éducation tend à être un chemin uniforme qui assigne au sujet un terme précis auquel il doit s'efforcer de parvenir. Or si l'on réalise par là-même une grande communion des êtres, une synthèse parfaite où chacun est le miroir ou la duplication de l'autre, alors cette éducation uniforme n'a plus rien de proprement libératrice, elle contient le sujet dans les bornes de l'identité : celle d'une nation catholique où les enfants répètent par cœur leur catéchisme, ou d'un monde néolibéral où chaque citoyen n'est plus que travailleur et consommateur.

Il est alors nécessaire que le type d'homme auquel il s'agit de se conformer, ne soit pas trop précisément dessiné et défini. Aussi, l'éducation n'est pas un chemin ou un itinéraire ponctué par des obstacles, qui indique une direction vers laquelle il y aurait lieu d'aller, mais au contraire un horizon d'indétermination au sein duquel il s'agit de marcher indéfiniment. Cette métaphore spatiale, empruntée à la phénoménologie husserlienne, illustre non seulement l'invitation jankélévitchéenne « à aller outre et toujours plus loin », mais aussi une absence de direction précise qui laisse le sujet librement déambuler. Il s'agit alors de marcher sur telle ligne de crête – composée des plus belles œuvres musicales et littéraires par exemple – ; puis d'emprunter telle autre, constituée des plus grands questionnements scientifiques.

Si l'éducation se caractérise par le dynamisme qu'elle suscite, qui place le sujet dans un état incessant de perte et de déréalisation, il n'existe donc jamais de sujet définitivement structuré, mais seulement des *processus d'individuation* qui constamment excèdent cette

⁶ *Ibid.* (nous soulignons).

⁷ Vladimir Jankélévitch, *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque rien*, tome I, Seuil, 1981, p. 69.

structure : « on ne naît pas homme, on le devient par l'éducation, par le soin attentif de ceux qui eux-mêmes ont été éduqués. Il s'agit bien d'un processus, comme l'indique l'origine du mot (*colere*, « cultiver »), et l'association de l'embellissement de la terre par l'horticulture à l'élévation de l'homme par la culture traverse l'œuvre des maîtres latins »⁸. Le problème n'est plus de savoir quel sujet former, mais au contraire à quelles conditions théoriques une déstabilisation du sujet est possible, pour l'engager dans le dynamisme d'un processus ? La culture consiste non pas en une puissance d'unification, par la relation signifiante entre plusieurs formes symboliques, mais en un pouvoir de distanciation. C'est donc la dissonance elle-même qui est formatrice, alors que la synthèse brise le processus et enracine le sujet dans un état figé qui ne répond qu'à une unité structurale. Peut-être alors le coup d'épée jupitérien ne symbolise-t-il pas seulement une punition regrettable, mais bien la première action véritablement éducative, celle d'une rupture qui engage l'humanité sur la voie de son propre perfectionnement : c'est la même violence physique et symbolique qu'éprouvent les enfants qui entrent à l'école maternelle. La même distanciation, la même déstabilisation, avec les pleurs qui souvent s'ensuivent. Bien avant Rousseau ou Platon, Zeus fut alors peut-être la figure suprême du pédagogue !

Eduquer le genre humain consiste, ainsi, non à le contenter mais à lui faire violence, à briser un temps le cadre rassurant de sa vie quotidienne pour qu'il prenne de la distance, qu'il éprouve l'absence de ses proches, qu'il découvre les grands chamboulements historiques, scientifiques, artistiques. Le processus éducatif est rythmé par une série de traumatismes : l'entrée dans la vie, d'abord, où le bébé va quitter la fusion, l'unité originnaire avec sa mère pour sortir de l'utérus sécurisant et se donner à la lumière. L'adulte sectionne le cordon ombilical comme Zeus coupa en deux l'unité originnaire des androgynes. Ensuite, l'entrée à la crèche, puis à l'école dite maternelle, autant de ruptures physiques et symboliques avec les habitudes, les figures de référence que sont d'abord le père et la mère. Aussi l'adolescence : rupture avec son propre corps d'enfant, interrogation sur sa propre identité, transformation du rapport aux autres. Enfin la culture, qui est un dialogue toujours singulier, ou une dispute toujours singulière, entre le sujet humain et son histoire collective, une interrogation renouvelée sur le sens des choses. La culture permet ainsi de trancher avec le quotidien de l'enfant et son rapport immédiat au monde tel qu'il est, pour unifier les identités multiples du sujet, en créant du lien entre son histoire, sa langue, sa vision du monde, avec les autres aussi, parce que la culture est partage, violence mais aussi amitié.

⁸ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002, p. 225. Le concept de processus d'individuation est emprunté à Gilbert Simondon ; il traverse l'ensemble de sa philosophie des techniques.

Bibliographie

Arendt, Hannah, *La Crise de la culture*, Folio essais, 2003.

Blais, Marie-Claude, Gauchet, Marcel, Ottavi, Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.

Boudinet, Gilles, *Arts, Culture, valeurs éducatives*, L'Harmattan, 2008.

Érasme, *Déclamatio de pueris*, éditions Klincksieck, 1990.

Garin, Eugenio, *L'Éducation de l'homme moderne*, Paris, Fayard, 1968.

Jankélévitch, Vladimir, *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque rien*, Seuil, 1981.

Jankélévitch, Vladimir, Berlowitz, Béatrice, *Quelque Part dans l'inachevé*, Gallimard, 1978.

Kambouchner, Denis « La Culture », in *Notions de Philosophie*, Tome III, 1995.

Nietzsche, *La Naissance de la tragédie*, Editions Gallimard, 1949.

Rousseau, *Emile ou de l'Éducation*, GF-Flammarion, 1999.

Simondon, George, *Du Mode d'existence des objets techniques*, Aubier, 2001.

Spinoza, *L'Éthique*, Editions Gallimard, 1994.