

SOUS LA DIRECTION DE
Franck Collin, Jean Moomou
et Caroline Seveno

Éduquer en pays dominé

(Afrique, Amériques, Europe)



Morne Rouge. — Personnel enseignant et Elèves.

KARTHALA

Cet ouvrage porte sur l'état actuel de l'éducation dans certains pays ayant autrefois connu la Traite esclavagiste entre l'Afrique, les Amériques et l'Europe. Qu'en est-il aujourd'hui, bien après les abolitions et les décolonisations, de cette conscience que les peuples ont acquise d'eux-mêmes, et des changements de regards et de sociétés qu'ils en attendaient ?

On doit constater que l'empreinte laissée par les anciens dominants reste durablement inscrite et conditionne encore nombre de préjugés tenaces, de falsifications ou de malentendus. Cela se lit dans les programmes scolaires, mais tout autant dans la vie quotidienne, dont les besoins ou les désirs sont « éduqués » par un ailleurs.

L'originalité de cet ouvrage, grâce à la diversité de ses contributeurs, est d'exposer des champs très différents dans lesquels s'induisent encore insidieusement des formes de domination. La plupart des contributeurs – historiens, littéraires, anthropologues, juristes, sociologues, géographes – sont eux-mêmes des témoins directs de ce qu'ils analysent, étant souvent confrontés à ces savoirs et modes de vie qui prétendent façonner leurs identités.

Toutefois, il existe aussi des formes de résistance culturelle efficaces qui constituent des alternatives aux situations actuelles, par la lecture d'une autre histoire, la réappropriation des langues coloniales par les peuples et les littératures, ainsi que par une reconnaissance juridique, bien que sans doute trop lente.

Franck Collin, agrégé, maître de conférences de littérature antique et médiévale à l'Université des Antilles (Martinique), travaille sur les représentations du monde, les échanges interculturels et la mythopoétique comparée.

Jean Moomou, maître de conférences en histoire des mondes moderne et contemporain, à l'Université des Antilles (Guadeloupe), est l'auteur de nombreux articles et de trois ouvrages sur la question de l'esclavage et du marronnage en Guyane, notamment chez le peuple boni.

Caroline Seveno, docteure en histoire de l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, spécialiste des cartographies coloniales de l'espace caribéen, dirige l'Encyclopédie des Îles de Guadeloupe et enseigne à l'Université des Antilles (Guadeloupe).

Apprentissages

Collection dirigée par Henry Tourneux



**ÉDUIQUER EN PAYS DOMINÉ
(AFRIQUE, AMÉRIQUES, EUROPE)**

Ce livre a été imprimé avec le soutien du CRILLASH
(Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres,
Arts et Sciences Humaines), laboratoire de
l'Université des Antilles.

Visitez notre site :
www.karthala.com
Paiement sécurisé

Couverture : Personnel enseignant et élèves, Morne Rouge
(Le Lamentin ; Martinique)
Anonyme (ANOM 8Fi4882).

© Éditions KARTHALA, 2019
ISBN : 978-2-8111-2579-0

SOUS LA DIRECTION DE
**Franck Collin, Jean Moomou
et Caroline Seveno**

Éduquer en pays dominé

(Afrique, Amériques, Europe)

Préface de Yanick Lahens

Éditions KARTHALA
22-24, bd Arago
75013 Paris

PRÉFACE

Apprendre pour la germination et l'envol

Yanick LAHENS*

J'ai neuf ans. Et sur une scène de théâtre j'exécute dans un total bonheur les figures d'une danse traditionnelle haïtienne. Ce bonheur est clair comme un ciel après la pluie, pur comme un métal, frais comme la rosée. Il se déploie sans mélange, sans tache jusqu'au moment où une des religieuses de l'école que je fréquente, assise au premier rang, les yeux exorbités, prononce de sa bouche, démesurément ouverte, ces mots : « C'est une honte ». Je me souviens d'avoir chuté au fond d'un trou noir et terminé dans un désarroi total, la chorégraphie en question. Je venais de faire, sans le savoir à l'époque, l'expérience douloureuse de l'impératif de la haine de soi. Mes parents, convoqués à l'école, furent imperturbables face aux religieuses, et j'ai pu, jusqu'à la fin de mon adolescence, poursuivre ce qui m'a toujours procuré un immense bonheur, la pratique de ces danses traditionnelles. Je ne prendrai que bien plus tard la mesure de cette transgression qui consistait, à l'époque, pour une jeune fille de la petite bourgeoisie, à danser ces danses de sauvages. Je remercie encore aujourd'hui mes parents de m'avoir permis d'inscrire moins mon corps dans un lieu qu'un lieu dans mon corps. En Haïti, dans la tradition populaire, le cordon ombilical du nouveau-né est enterré au pied d'un arbre ou avec des graines pour une nouvelle pousse. Une *inscription* qui chez moi est tout sauf un enracinement aveugle dans une terre nuit. Mais le sentiment d'un corps arbre capable, ailleurs de faire pousser des racines ou de faire germer des graines pour la promesse de moissons inconnues. Le texte

* Écrivaine haïtienne.

d'Alberto Felipe Araújo, Rogerio Almeida et Júlio César Boaro sur la migration des Yoruba du nord vers le sud du continent, qui fait suite à une migration depuis l'ancienne Égypte, 800 ans avant J.-C., selon Ki-Zerbo, me le confirme. Et c'est une chance d'en être conscient dans le monde d'aujourd'hui qui nous somme d'apprendre à vivre avec les différences et à accueillir l'inattendu. Sans pour autant se soumettre tête baissée à cette nouvelle injonction qui voudrait que la condition de l'homme et de la femme se fonde désormais dans le renoncement aux racines ou dans leur absence.

Mais replaçons l'événement dans son contexte large. Je suis née dans une famille de la petite bourgeoisie de province qui, du côté paternel comme du côté maternel, arrive à la capitale au début des années cinquante. Les deux familles sont dans la logique de ce qui apparaît comme la référence de l'époque, l'école en langue française tenue par des religieuses catholiques et fréquentée par la bourgeoisie haute et moyenne. Dans ce processus de transfert de classe, mes parents charrient leurs propres contradictions. Processus le plus exemplaire d'assimilation schizophrénique qui avait pour unique objectif de faire oublier l'autre Haïti, celle dont les dieux seraient illégitimes, la couleur honteuse, les mœurs barbares et dont le parler, toléré pour les garçons et interdit aux filles, ne serait qu'un babil rustre.

Dans cette école, je suis aussi formatée pour ne pas connaître mon entour. J'apprends certes qu'Haïti est une terre de montagnes, le nom des départements, des chefs-lieux mais très peu de choses sur la faune et la flore. Je ne sais pas nommer le monde qui m'entoure. Un savoir que le paysan haïtien a patiemment accumulé mais qui m'échappe. Quand les marchandes descendent des montagnes avec les légumes ou quand la dame qui nous prépare à manger se soigne avec des tisanes aux noms poétiques, voyageurs, je reste émerveillée, mais ce monde m'est étranger. Pour preuve ce premier poème pour lequel je gagne un prix et qui décrit l'hiver, le printemps, l'été et l'automne alors que sous nos latitudes il n'y a que la saison des pluies, la petite, la grande, et la saison sèche. L'histoire générale c'est en réalité l'histoire de l'Occident et particulièrement celle de la France. Les autres continents sont passés à la trappe. Grande histoire, il est vrai, à côté de laquelle m'est enseignée la non moins grande histoire d'Haïti. J'apprends que nous sommes les premiers esclaves à s'être libérés de l'esclavage et de la colonisation et que nous devons être fiers, très fiers même de notre histoire, des faits d'épopée de nos pères fondateurs. Mais, comme nous ne sommes pas à une schizophrénie près, je suis intriguée, fascinée par la chambre de la dame qui est à notre service. J'y passe de longs moments, persuadée que quelque chose de l'histoire d'Haïti est là

qui ne m'a pas été raconté par les livres, par mes professeurs ou par mes parents. Quelque chose que je reliais aux danses traditionnelles, à la couleur de la peau, à la langue créole. Je n'établirai les liens que plus tard, à la lecture de Price-Mars d'abord, puis de Fanon et de bien d'autres. J'apprends aussi la littérature haïtienne qui s'est longtemps écrite et mesurée à l'aune de la littérature française. Il a fallu attendre le mouvement indigéniste au début du ^{xx}e siècle, relié au mouvement latino-américain d'un Martí, et la première occupation américaine en 1915, pour que ce retour sur soi ait lieu et s'inscrive depuis dans un courant local continu relié, dès ses origines, au Harlem Renaissance, aux USA, et plus tard à la Négritude, en Europe, avec Césaire et Senghor. Au milieu des années cinquante, une littérature en langue créole émergera et finira par s'imposer comme expression artistique à part entière.

Aujourd'hui, nous n'avons pas encore une école à la hauteur de la fertilité de cette terre. Datrice Candio le résume parfaitement : « Les programmes visent à glorifier beaucoup plus les empires coloniaux qu'à évoquer l'histoire contemporaine haïtienne. Est aussi enseignée une histoire qui se veut la mise en avant de stéréotypes racialisés... Le savoir transmis est celui de la colonialité du savoir... les apprenants sont imprégnés de stéréotypes occidentalisés centrés » renforçant ainsi l'idée qu'un seul savoir fait autorité, celui du Centre, et que celui des Autres, ceux de la périphérie, ne peuvent être que soumis à cette autorité.

Très tôt, j'ai heureusement appris à faire pousser des ailes. Je me souviens encore des trente-trois tours que mon père avait achetés avec son premier gramophone : Martha Jean-Claude, chanteuse haïtienne qui reprend les airs traditionnels, Bachir Touré qui lit des poèmes d'auteurs africains, Andromaque dit par Gérard Philipe, la huitième symphonie de Beethoven, Georges Brassens et Harry Belafonte. Tous les dimanches matin, je partais pour ces longs voyages « dans les nuages, les merveilleux nuages » pour aller toujours plus loin vers des horizons ignorés. De ces rituels du dimanche, j'ai gardé une leçon : c'est que les racines ne doivent pas nous enchaîner à une terre. Qu'elles ne peuvent en rien nous ôter l'irrésistible envie de nous faire pousser des ailes pour des départs vers l'inconnu. Qu'il n'existe pas de langue étrangère quand c'est un poète qui la parle, que la beauté est une grâce, une rédemption qui ne connaît ni murs ni passeports.

Plus tard, mon voyage en France m'apprendra que la distance peut être une bonne chose. Dans le premier livre d'histoire de France qui me tombe sous la main, trois lignes sont consacrées à Saint-Domingue. J'essaie tant bien que mal, en levant la main, d'expliquer à mon professeur qu'il y a là une lacune. Elle est la première étonnée comme le sont encore aujourd'hui

ceux, souvent bardés de diplômes, à qui il faut pourtant apprendre cette histoire qui est aussi la leur, cette mémoire que nous partageons, volontairement « mise sous silence ». Comme le souligne Stève Puig, « de nouvelles approches sont nécessaires, transnationales pour rendre compte de l'histoire de France, de son entièreté et d'inclure l'histoire coloniale (et celle de l'immigration) afin de véritablement éduquer la jeunesse française sur ce passé qui ne passe pas ». Au fil du temps, je vivrai ce savoir comme un indiscutable avantage dans le sens où Baldwin dit à l'Amérique blanche qu'il a cette longueur d'avance sur elle. Il la connaît mais elle l'ignore lui, le Noir descendant d'esclave. Ce savoir était nécessaire à sa survie, ajoute-t-il. Mais, ô paradoxe, je découvre que nous pouvons être l'Amérique blanche de notre propre pays si l'on oublie que « le privilège est une terre étrangère ». C'est en effet en préparant un exposé sur Haïti que je réalise à quel point le vaudou nourrit la culture haïtienne et à quel point je ne sais rien de lui hormis les figures de danse et les rythmes. Chaque retour sera pour moi l'occasion d'en apprendre davantage, à la fois sur l'histoire, comme sur la culture, comme sur l'île tout entière dont je sillonne les routes pour sortir de Port-au-Prince.

Cette curiosité et cette soif d'immersion, je les porte depuis mon retour définitif. Elles n'ont en rien affaibli mes ailes mais les ont affermies pour mes voyages immobiles et mes départs à des kilomètres ailleurs en dehors d'Haïti. Je visite des *lakou*, je participe à la première campagne d'apprentissage du créole dans les écoles. J'écoute. Beaucoup. Je regarde. Je discute. Je lis des historiens comme Michel Rolph Trouillot qui explique les processus de mise sous silence du passé, Michel Hector qui me fera comprendre le dix-neuvième siècle haïtien, ce moment où se construisent une civilisation et un modèle d'État-nation, Jean Casimir qui explique en quoi cette culture majoritaire est opprimée et a tourné le dos au système de la Plantation en développant ses mécanismes propres. Comment une société peut être victime de la fabrication imaginaire du barbare comme le dit si bien Laënnec Hurbon et entretenir la haine de soi. Que ce pays, à cause son histoire, s'est situé très longtemps en dehors des circuits internationaux. Expression judicieusement employée par Gérard Barthélemy, anthropologue français. Je découvre combien des anthropologues étrangers qui, n'ayant pas été formatés pour ne pas comprendre, m'ont éclairée sur la culture populaire. Et je réalise, comme je l'ai écrit dans *Failles*, qu'Haïti est un centre pour avoir réalisé la troisième révolution des Temps modernes et indiqué depuis, de par son existence même, les contradictions et limites des Lumières.

Dans le domaine littéraire qui est le mien, passé une période de mimétisme plat, nous avons appris à intégrer les apports extérieurs, à

inventer nos critères esthétiques, nos maisons d'édition, nos revues, nos associations et nos foires du livre. Et cette créativité, mise à mal par des périodes sombres, a toujours su rejaillir de ses cendres, attestant ainsi, entre autres, bien avant l'invention de la Francophonie, qu'une langue n'a pas qu'une seule patrie. Et j'aimerais insister aussi sur ce qui s'est développé dans notre littérature durant ces trois dernières décennies, à la faveur des mouvements migratoires. La littérature haïtienne a d'abord permis de renouveler la question de l'identité et celle de la capacité pour une littérature de s'approprier plusieurs langues. La nôtre s'écrit aujourd'hui dans quatre langues, le créole, le français, l'anglais et l'espagnol. Comme une préfiguration du monde en devenir, nous avons fait nôtre en littérature cette hypothèse de Patrick Voisin à propos de la latinisation de Carthage : « Pratiquer une langue conduit à l'identitaire, pratiquer deux langues c'est ouvrir un espace de combat, pratiquer trois langues c'est commencer à s'ouvrir ».

Pour conclure, je dirais que c'est à partir de chez moi que je vis ces mutations qui annoncent l'après-Lumières et dont la migration n'est que l'aspect le plus visible, le plus symbolique. Habiter le Sud permet de mesurer l'énorme difficulté à sortir des anciens paradigmes de pensée pour lesquels habiter un Sud et construire l'universel paraissent presque comme une incongruité. Une première manière de combler ce manque consubstantiel serait d'habiter entre trois métropoles pour un supplément d'âme. Le *globalitarisme*, pris dans ce sens, ne serait à la vérité qu'un nouveau terrorisme comme l'insinue avec raison Paul Virillo. Je dirais nouveau snobisme aussi. Autour d'un plateau télé, on valorise la différence quand il s'agit de « jet-sets » littéraires ou culturelles ayant un pied à Berlin, l'autre à New York et un troisième je ne sais où, tout en rejetant les migrants qui eux arrivent dans un total dénuement de lieux rendus moins sympathiques par des guerres ou des désastres attisés par le Nord et la tête pleine d'images paradisiaques fabriquées par ce même Nord. C'est à force d'oublier que la majorité du monde habite « quelque part », que le Nord maintient un modèle politique, économique et social, qui a contribué avec d'évidentes responsabilités locales, à rendre ces « quelque part » invivables pour leurs habitants, assignés de surcroît à résidence.

Aujourd'hui que nous sommes dans une inévitable et irréversible exposition les uns aux autres, il s'avère important d'imaginer un autre monde moins enclin à dresser des murs qu'à penser la vulnérabilité des territoires et des imaginaires et une éducation de la germination et de l'envol pour tous et toutes.

Introduction

Franck COLLIN, Jean MOOMOU
et Caroline SEVENO

Lieu de transmission des valeurs communes d'une société, moyen d'épanouissement des consciences dès le plus jeune âge, l'éducation n'a peut-être jamais été autant l'enjeu de revendications diversifiées qu'elle ne l'est aujourd'hui. À mesure que le monde se globalise, mais que se confirme, conjointement, l'émergence de pays autrefois sous l'influence des puissances coloniales, s'affirme toujours davantage, chez ces nations émancipées, le besoin d'une reconnaissance culturelle, l'aspiration à une identité propre, le désir d'une éducation adaptée. Car l'éducation, plus que l'instruction, qui est une indispensable transmettrice des savoirs, repose sur la possibilité qu'ont les consciences d'éclore et de se parler sur un pied d'égalité, dans un mutuel respect. Atteindre à cette maturité relève d'un éveil nécessaire sur soi, le proche, comme sur l'autre, l'ailleurs. Or, ce noble idéal, que le monde globalisé présente comme une évidence en marche, reflète encore d'innombrables disparités. Ces écarts, d'ordre économique, historique, sociologique, scolaire, sont toujours largement empreints de rapports de domination entre pays riches et pays moins avancés, ou, ce qui va souvent de pair, entre nouveaux États et anciennes puissances coloniales continuant d'imposer au monde leurs stratégies propres. De ce retard au développement, que subissent les anciens pays colonisés, l'éducation a la charge d'expliquer les raisons, l'espoir de montrer d'autres voies, le besoin de restaurer une indispensable dignité de soi. L'éducation est ainsi, chez les anciens dominés, comme une forme de résistance à un ordre établi, toujours discutable. Elle affirme que, dans le concert des nations, il n'y a pas de « petits » pays. Mais, manifestement, lorsque certaines cultures se mondialisent plus que d'autres, l'impression

des « petits » est bien qu'ils subissent leurs traits invasifs sous des formes très variables qu'ils n'ont pas voulues.

C'est sur ces rapports de domination non consentis, toujours problématiques, que cet ouvrage collectif souhaite apporter son éclairage. Son titre s'inspire du livre de Patrick Chamoiseau, *Écrire en pays dominé* (éd. Gallimard, 1997), dans lequel l'auteur martiniquais médite sur les irrigations successives, imposées, insidieuses d'un ailleurs colonial : « Comment écrire alors que ton imaginaire s'abreuve, du matin jusqu'aux rêves, à des images, des pensées, des valeurs qui ne sont pas les tiennes ? » (Folio, p. 17). Comment ne pas se sentir nié à la racine par l'imprégnation latente et persistante d'un ailleurs qui s'impose subrepticement au quotidien de citoyens sommés malgré eux de l'adopter ? « Toute domination (la silencieuse plus encore) germe et se développe à l'intérieur même de ce qu'on est. Elle neutralise les expressions les plus intimes des peuples dominés » (*ibid.*, p. 21). Pour Chamoiseau, vivre aux Antilles françaises, c'est continuer à vivre dans une situation néocoloniale où la métropole¹ impose ses modèles culturels et économiques. De même en Haïti, Yanick Lahens – que nous remercions chaleureusement pour sa préface – évoque certains de ses souvenirs d'enfance en constatant que le passé colonial a continué à les informer, ou à les déformer, et ce malgré la liberté tôt acquise par son île en 1804. Toute domination a créé, par sa violence, des situations durablement inextricables où le dominé se ressent encore comme un être dévalorisé.

Il en va donc d'un rééquilibrage des cultures, d'une reconnaissance de leur diversité et de leur égale légitimité en vue de rapports plus positifs entre elles. Comme un refrain, la disproportion entre l'autre et le soi, montre la nécessité d'un équilibre nouveau. Dans un monde de plus en plus globalisé, on pourrait s'attendre à ce que cette polyphonie s'entende de mieux en mieux, or, on le voit, c'est à une disparition des langues et des cultures que l'on assiste presque chaque jour au nom d'une uniformisation toujours plus grande. L'éducation à la différence, au courage de son particularisme, est donc absolument de mise. Non pas pour défendre le folklore de traditions ancestrales, mais bien pour donner une chance aux humains de vivre mieux, sans croire que leur existence dépend de la

1. Le terme est employé par Chamoiseau lui-même, par exemple dans *Écrire en pays dominé*, p. 48 : « C'était l'endroit de la culture, de l'esprit, du vrai, du bien, du juste, du beau. C'était beaucoup plus qu'une Métropole coloniale, c'était une "Mère-Patrie", du sein de laquelle la géographie ignominieuse nous arrachait ». Cette impression de domination de la culture française traverse aussi *Une enfance créole*, *Texaco*, *Bible des derniers gestes*...

consommation des mêmes biens partout. Les dominés, ayant été niés jusque dans leur chair, font de la défense de ce qu'ils sont la forme principale des résistances culturelles. Transmises de génération en génération, ces résistances sont fréquemment exprimées comme un appel à une plus grande égalité dans le cadre du respect de la diversité. L'avenir de cette terre dépendra moins, dit-on, d'un moyen univoque de production que de la capacité de l'homme à se réinventer pluriel dans son milieu.

Conscients que ces questionnements ne sont pas l'apanage d'une seule discipline, nous avons souhaité croiser le regard de différents chercheurs – historiens, littéraires, anthropologues, juristes, sociologues, géographes – afin d'explorer partiellement ces processus de domination que les peuples colonisés s'étaient vus imposer ou se voient encore imposer. Cette investigation est menée à travers les trois continents entre lesquels s'est instaurée la Traite – l'Afrique, l'Amérique et l'Europe – pour montrer, dans le sillage des bouleversements occasionnés, comment des préjugés, des images faussées se sont élaborés au détriment des peuples conquis, et combien ils alimentent encore souvent nombre de malentendus. La chronologie choisie est aussi celle d'un temps extrêmement long, pouvant prendre sa source dans l'Antiquité et allant jusqu'à nos jours, dans la mesure où les époques les plus reculées nous permettent de relever des constantes, de saisir des évolutions, et donc de confronter l'histoire à elle-même. Parmi les objets d'étude, on trouvera ici, bien sûr, des matériaux d'enseignement, des comparaisons de manuels (haïtiens, dominicains) ou de programmes (congolais, belges, français), qui induisent une réflexion sur la pédagogie des anciens dominés, et implicitement sur l'histoire enseignée. Mais, plus encore que ces objets attendus, on relèvera dans les contributions de ce volume d'autres facteurs plus immergés dans la vie quotidienne, et informant le regard porté sur soi et sur le monde, qu'il s'agisse des langues de domination, de représentations cartographiques, de la perception du corps, des orientations vers tel ou tel type de consommation, et plus généralement des manifestes par lesquels les littératures et les formes artistiques, le rap par exemple, orchestrent leur résistance face aux risques d'oubli ou d'absence de remises en cause. Car souvent les dominants ont invoqué le fameux « progrès », ou la nécessité d'« avancer », en se dispensant de dresser le bilan des clivages du passé qui permettrait de repartir sur des bases plus saines.

Dans la première partie, portant sur l'Europe, deux chapitres se consacrent à cette fabrication de l'image du dominant par le Vieux Continent, à deux moments très différents de son histoire. Franck Collin interroge la notion d'« humanités » qui a prévalu, à l'aube européenne,

dans la culture antique, à travers la *paideia* grecque et l'*humanitas* latine, forgeant ce socle commun qui a été véhiculé à travers le Moyen Âge, dans les temps modernes, puis à l'époque contemporaine, où l'on parle désormais de « posthumanisme ». Qu'est-ce à dire que cet « après l'humanisme », sinon qu'il entend dépasser la conception d'un modèle ancien, eurocentré, prétendument universel, qui s'est imposé de force, en toute bonne conscience, celle de la « civilisation », aux régions du monde ? En dégagant les présupposés de cette éducation, ce premier chapitre montre combien sont intriquées les notions de « savoir » et de « pouvoir », et s'interroge sur la viabilité d'un autre modèle d'humanités plurielles. Pour sa part, Stève Puig s'inscrit directement dans les « lieux perdus de la République », à savoir les banlieues, où se concentrent les descendants d'une immigration postcoloniale. Longtemps occultée par les manuels et très peu inscrite dans les politiques culturelles, la banlieue est perçue comme un irréductible résidu de colonie intra-nationale, en fracture avec le reste du territoire². Faire entendre un savoir audible de tous à ce sujet est le fait de la culture urbaine, en particulier du rap, celui, par exemple, de Casey ou de Médine, qui explore une conscience refoulée par les instances nationales. En trouvant une audience croissante, cette musique ne devrait-elle pas inviter, comme le disait Suzanne Citron³, à dénationaliser l'histoire nationale, et à multiplier les approches transnationales ?

Dans la deuxième partie, centrée sur le continent africain, on comprend combien les longues pratiques coloniales ont laissé des séquelles durables, non seulement économiques et sociétales, mais encore sur le regard que l'Africain porte sur lui-même. C'est à une revalorisation de ce regard, par une autre éducation, que nous invitent les différentes études menées. Hippolyte Kilol Mambu, à partir de son expérience au Congo, atteste combien l'enseignement scolaire de l'histoire, en se consacrant majoritairement à l'étude des grandes puissances, continue d'induire dans les consciences l'impossibilité de prendre en main son propre destin, et maintient une situation dominée qui refoule toute estime de soi. À cet état de fait, l'auteur propose une perspective historique tout autre qui refonde la dignité historique de l'Afrique et de ses inventions, laquelle devrait accompagner de nouveaux programmes scolaires mieux centrés sur les réalités africaines. Pour sa part, Patrick Voisin ajoute une dimension antique rappelant que l'Afrique a sans cesse aiguisé des convoitises

-
2. Blanchard, Pascal, 2009, *La Fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte.
 3. Citron, Suzanne, 1991, *Le Mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Éd. ouvrières.

multiples, et qu'il n'y a pas si loin entre l'Algérie d'Apulée et celle de Kateb Yacine. Ce qui est démontré ici, c'est davantage la capacité des dominés à s'hybrider, à utiliser le métissage culturel comme lieu de résistance, en adoptant une langue – jadis le latin, plus tard le français – devenue un véritable « butin de guerre », qui permet aux Africains à la fois de se hisser vers les plus belles carrières impériales, grâce à la maîtrise de la rhétorique, mais également de préserver et de faire triompher leur africanité en pays romanisé. Le point de vue de Ben Lebdaï atteste à son tour combien les hybridations linguistiques dans l'Afrique contemporaine (français ou anglais) sont une manière de se réapproprier les langues du dominant dans l'écriture littéraire pour faire valoir l'africanité par-delà ses frontières géographiques. Les œuvres de romanciers tels que Ngũgĩ wa Thiong'o, Okot p'Bitek, Sony Labou Tansi, Alain Mabankou, Ayi Kwei Armah, Chinua Achebe ou Rachid Boudjedra récupèrent des mythes et des pratiques de l'oralité tout en créant un plurilinguisme postcolonial qui apporte une forme d'universalité positive. Il y a dès lors un nouvel intérêt à inscrire les langues européennes dans les cursus scolaires et universitaires en Afrique puisqu'elles jouent un rôle significatif dans les littératures africaines. Isidore Ndaywel è Nziem, quant à lui, met en lumière la place prise par les produits importés : depuis près de six siècles, de la fin du XV^e siècle à nos jours, les peuples africains au sud du Sahara, consomment des produits d'origine européenne ou nord-américaine. Leur réception s'est d'abord effectuée par les régions côtières, puis s'est répandue à l'intérieur du continent, avant de s'adapter au contexte local. L'attrait qu'ils ont exercé, le goût du nouveau qu'ils inspirent a rendu l'Afrique « colonisable » à souhait. Mais d'anciens modes de vie et de production locaux, jugés un temps obsolètes, pourraient refaire surface, et montrer leur meilleure adaptation aux réalités locales. Pour clore cette partie, Olivier Le Bond offre une étude originale sur le corps maghrébin, conçu lui aussi comme « un lieu de résistance à la colonisation ». Il rappelle comment le Maghreb a été longtemps la contrée du tourisme sexuel de la part des colons, et, parmi eux, des intellectuels, de Gustave Flaubert à Roland Barthes, et de tant d'autres, qui ont fantasmé le hammam comme un lieu sans tabou. Avec l'avènement de la vidéo, un changement s'opère, que le pornographe Jean-Daniel Cadinot met en scène dans ses films : loin d'être exploité et passif, le corps maghrébin devient actif et « éduque » de manière inattendue à un tout autre regard, empreint de résistance, ce que le site citebeur.com s'emploie à relayer.

La troisième partie se transporte aux Amériques où les dynamiques coloniales ont exercé leurs tensions tant auprès des populations indigènes que sur les victimes de la Traite transatlantique. Alberto Araújo, Rogerio de Almeida et César Júlio Boarao s'interrogent sur l'héritage des afro-descendants sur les terres du Brésil, et particulièrement celle de l'ethnie des Yoruba, transportée du Nigeria. Dotées d'une excellente technique pour l'extraction du fer, du cuivre et pour la coupe du bois, bien avant le contact avec les Européens en Afrique subsaharienne, ces communautés ont développé divers objets artistiques, sculptures ou récits oraux, qui opéraient comme des outils de transmission et d'éducation pour les générations successives. La période de l'esclavage au Brésil a entériné avec brutalité la négation de cette culture, et créé l'image péjorative du Noir (comme celle d'ailleurs de l'Indien), comme d'un être lâche et peureux. Les manuels scolaires ont contribué à ce contresens que l'étude véritable des objets et des récits subsistants dément manifestement, de par leur richesse et leur maîtrise. Jean Moomou étudie de son côté la construction de la société des Businenge, descendants des esclaves marrons de la Guyane hollandaise, qui, au cours du XVIII^e siècle, a créé des clans autonomes en marge du monde colonial. L'expérience de l'auteur, Businenge lui-même, lui permet de relater au plus près le mode de transmission orale des connaissances. Son travail explore la langue *nengetongo*, sa fabrication autant que ses usages, pour révéler une histoire socioculturelle des marrons businenge. Dans celle-ci, on retrouve aussi bien des héritages du monde de la plantation esclavagiste que les résistances et les adaptations nécessaires que les marrons leur ont apportées pour satisfaire aux exigences de leur propre société.

Pour terminer ce tour de l'Atlantique, un regard sur les Caraïbes nous permet d'analyser deux situations à l'histoire commune mais aux trajectoires distinctes : Haïti la libre et les Antilles demeurées françaises. Caroline Seveno pointe la partialité avec laquelle les connaissances sur le territoire, notamment cartographiques, ont été élaborées et transmises. Depuis la carte de Juan de la Cosa, datant de 1500, il est entendu que l'Amérique et l'Europe, en miroir l'une de l'autre, distinctes par le choix de couleurs et de contours tout à la faveur du Vieux Continent, sont antagonistes. Cette opposition ne fera que se confirmer dans l'instruction publique dispensée dans les écoles occidentales, en faveur d'un « mappemonde » éternellement centré sur les anciennes puissances et face auquel les alternatives demeurent compliquées sinon irrecevables. Appréhender et enseigner la géographie dans un territoire portant les stigmates de l'asservissement des populations fait entrer en ligne de compte un jeu d'échelles qu'il faut pour le moins interroger dès lors que l'on se penche

sur les Antilles et la Guyane. Datrice Candio conclut cette partie en s'intéressant aux rapports problématiques que nourrissent Haïti et la République Dominicaine, deux pays réunis géographiquement sur la même île d'Hispaniola, mais que les politiques étatiques, marquées dans les programmes scolaires, tendent perpétuellement à opposer. En comparant les manuels scolaires du secondaire en histoire et géographie et la perception de l'Autre haïtien et/ou dominicain, ce travail insiste sur les déficiences et les excès de représentations de son voisin qui sont mises en œuvre, et qui résultent du passé colonial. Ainsi est-on en droit de se demander si, en tel cas, l'éducation ne renonce pas moins à sa tâche de découverte du monde environnant pour s'enfermer dans un rejet obtus de l'altérité immédiate.

Par-delà le constat émanant des situations étudiées, toutes ces contributions permettent d'évaluer dans quelle mesure les contextes créés par les dominations ont donné lieu à des préjugés, des images faussées, élaborés au détriment des peuples conquis, mais aussi, de la part de ces derniers, à des stratégies de récupération, d'hybridation ou de réappropriation de l'éducation dominante par le dominé, en vertu notamment de dynamiques de transfert telles que Serge Gruzinski a pu les définir pour l'Amérique latine ou Jean-Loup Amselle pour l'Afrique⁴. C'est pourquoi notre champ d'investigation s'intéresse à la question de l'éducation sous sa dimension plurielle et variée, pas uniquement scolaire, mais aussi familiale, institutionnelle, religieuse, sociopolitique ou économique. La question qui traverse l'ouvrage en filigrane est de savoir quelles traces ont laissé les faits de domination. Et s'il y a un ou des points communs qui émergent malgré les situations et les temporalités éducatives différentes prises en considération ici.

4. S. Gruzinski, 1999, *La Pensée métisse*, Paris, Fayard ; J.-L. Amselle, 1990, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

PREMIÈRE PARTIE

EUROPE

**D'une humanité normée
aux humanités plurielles**

1

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

Franck COLLIN*

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 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

* Université des Antilles, Martinique.

1. Les humanités (au pluriel) sont inconnues 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...

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.

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 crise – 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.

Les humanités gréco-latines face aux « barbares »

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

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. Bénabou, 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,

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 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 incliné 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 cela a pu être le cas en Gaule, sauf dans les

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 III^e 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.
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*.

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 l'hellénisme. 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 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

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 ouvrait 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.

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 Éthiopiens, 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.

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 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.

Le sens de la paideia : poièsis et philosophia

L'enseignement grec visait la connaissance la plus complète du monde, selon une *enkyklios paideia*, une « éducation encerclée » (mot qui

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 de deux fois plus 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, emporte 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.

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

a donné notre « encyclopédisme »), et il insistait sur la cohésion de tous les domaines du savoir, 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 la 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 *poièsis* et la *philosophia*. La *poièsis* implique la pensée créatrice sous toutes ses formes. 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

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 deina...*) : « Il est beaucoup de choses merveilleuses mais aucune plus / que l'homme n'est merveilleuse... »