

La culture littéraire à l'épreuve de la culture démocratique et numérique et des enjeux pluriels de durabilités

Malentendus persistants ou tensions durables ?

Camille Roelens

Résumé

L'article que l'on va lire procède de la philosophie politique et morale de l'éducation et de la formation en démocratie, dans une perspective pratique et appliquée aux mutations culturelles, technologiques et environnementales dans les sociétés occidentales contemporaines. Nous contestons d'abord une thèse répandue selon laquelle l'hypermodernité technique et démocratique aurait entrepris de se débarrasser du livre, et à travers lui de la littérature elle-même (1). Nous discutons ensuite la possibilité pour les systèmes éducatifs institutionnalisés en Occident de faire valloir un engagement en faveur d'un modèle de durabilité particulier dans des sociétés intrinsèquement pluralistes (2). Cela débouche sur un constat aporétique, qui nous invite à nous tourner plutôt vers des modes plus informels de formation de soi. Nous poursuivons donc en saisissant au bond l'invitation faite dans le présent numéro de "penser le texte, littéraire et non littéraire, comme une ressource intellectuelle et éthique permettant aux enfants, aux adolescents, mais aussi aux adultes de tout âge, de développer une culture commune autour des questions liées au développement durable et de réfléchir aux valeurs fondamentales de la société en vue de pouvoir jouer un rôle actif dans celle-ci", en introduisant l'idée d'une *Bildung 2.0* au XXIème siècle (3).

Mots-clés

Philosophie politique, philosophie morale, démocratie, littérature, autorité, durabilité, numérique.

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Auteur

Camille Roelens, Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne, UNIL-Chamberonne, Anthropole, 1015 Lausanne, camille.roelens@unil.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

La culture littéraire à l'épreuve de la culture démocratique et numérique et des enjeux pluriels de durabilités

Malentendus persistants ou tensions durables ?

Camille Roelens

L'article que l'on va lire fait suite à notre invitation à l'occasion de la récente journée d'étude « Enseigner la littérature dans le souci de l'éducation à la durabilité¹ ». Nous y avons formulé sur ce sujet quelques propositions heuristiques du point de vue de nos travaux en philosophie politique et en éthique interdisciplinaire de l'éducation et de la formation. Ces derniers seront donc logiquement en arrière-plan de nos présents développements. Une des problématiques qui nous avait alors été soumise en amont était celle du rôle que pourraient ou devraient jouer les différentes institutions ou les différents lieux d'éducation et de formation tant pour une éducation au numérique que pour une éducation à la durabilité.

Nous avons alors cherché à faire valoir l'intérêt d'un certain type de travail intellectuel, de nature philosophique dans ses aspirations comme dans ses méthodes, mais résolument tourné vers la *philosophie pratique* et les questions socialement vives contemporaines. Commençons donc par en expliciter trois traits majeurs.

Le premier donne au type de réflexion philosophique que nous tentons la tâche de penser la « conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (Blais et al., 2002/2013, p. 9). Selon cette logique, les grandes problématiques et controverses du temps peuvent être repérées dans le champ de l'éducation et de la formation. Elles doivent ensuite faire l'objet d'une montée en généralité pour en penser les tenants et aboutissants *dans la démocratie*², au niveau le plus général d'organisation et de fonctionnement des sociétés occidentales contemporaines. Ce n'est que pourvu de ce surcroît d'intelligibilité que l'on peut ensuite dégager les conditions normatives de possibilité d'une certaine cohérence entre ce que les démocraties actuelles reconnaissent comme légitime et le type d'éducation et de formation qu'elles prétendent se donner. Cela implique en particulier de faire de l'*ethos* et de la *culture* démocratiques des objets de préoccupations centraux.

Le deuxième trait, ensuite, touche au rôle même que l'on attribue au travail de la pensée et à son expression publique – dans le cadre de revues scientifiques ou d'une démarche plus large de médiation et d'intervention dans l'espace public – et peut-être décrit comme un engagement envers une intellectualité démocratique capable de généralisme sans s'en réduire aux généralités. Comme le note Nora (1980, 2021), cela marque une position de rupture tant par rapport à la posture d'intellectuel engagé générique (exemplairement incarnée par Sartre) qu'avec celle de l'intellectuel spécifique revendiquée par exemple par Foucault ou Bourdieu. Dans la lignée de Tocqueville et de quelques autres herméneutes du contemporain au large spectre de curiosité, le type de démarche dans laquelle nous tentons de nous inscrire pose que :

Le travail proprement intellectuel ne consiste pas à ajouter de l'expertise à de l'expertise, mais à mettre sur la table ce que véhicule l'expertise ou ce qu'elle induit. [Ceci se limite pas] à une clarification conceptuelle en bonne et due forme. L'entreprise est diverse. Elle ne passe aussi bien par la littérature ou le cinéma que par les sciences humaines ou la philosophie. C'est ce qui justifie le maintien du terme d'"intellectuel". Il a la vertu d'indiquer le caractère extraterritorial et fédérateur de la tâche. En relève tout ce qui élargit l'accès de la collectivité à la vérité de son fonctionnement. Un film ou un roman peuvent y contribuer [...]. Il y a besoin de tous les concours, tant la chape de la méconnaissance est lourde à soulever (Gauchet, 2003, p. 449-450).

Le troisième trait, enfin, réside en une pleine assomption des vertus spécifiques et les limites constitutives du discours philosophique en général, et sur l'éducation et la formation en particulier, induisant en creux :

¹ Cette dernière s'est tenue le 15 février 2023 à l'Université de Genève sous le patronage de Monnier-Silva et Deschoux, que nous remercions chaleureusement pour l'intérêt qu'elles ont porté à nos recherches. Ce que l'on lira ici se nourrit aussi de manière féconde des échanges en table ronde avec nos collègues Hersch, Hurni-Siegrist et Monnier, ainsi qu'avec le public à cette même occasion.

² Avec Tocqueville (1835-1840/1981), nous parlons de *démocratie* en en faisant le concept permettant le mieux de saisir et d'englober les transformations modernes des sociétés humaines et la spécificité de l'expérience occidentale récente de ce point de vue. Nous avons exposé ailleurs en détail les bases épistémologiques de ce néotocquevillisme (Roelens, s.d.).

La responsabilité qui consiste à parler à la première personne. Une description philosophique reste subjective. Elle ne peut pas prétendre à l'objectivité au sens où les recherches empiriques le peuvent. La validité des discours philosophiques dépend de l'accord que leur apporteront – ou non – des lecteurs attentifs et critiques. Ils emportent la conviction dans la mesure où les lecteurs “s’y retrouvent” pour l'essentiel. Cette conviction dépend de la clarté des formulations, de l'ordre des exposés et de la force des arguments (Foray, 2016, p. 69)

A ce dernier titre, précisons que nous écrivons ci-après comme *lecteur sédimenté* (nous discuterons donc certaines des œuvres qui nous ont le plus donné à réfléchir dans ce domaine) et comme partie prenante de l'écriture littéraire. Cette dernière fut en effet notre première entrée dans les démarches éditoriales avant même de débiter l'écriture scientifique, à l'aune des enjeux techno-environnementaux contemporains et à destination privilégiée des jeunes (voir notamment Roelens, 2016, 2017a).

Comme notre titre le suggère, nous chercherons donc ici à saisir, de manière forcément partielle mais néanmoins problématisée, les manières dont les déploiements contemporains du processus de démocratisation mettent à l'épreuve l'héritage et l'actualité de la culture littéraire en éducation et formation. Lesdits processus contiennent et articulent les dynamiques transformatrices d'individualisation, de numérisation et d'artificialisation du monde. Il existe à ce sujet des discours feignant d'ignorer que la modernité est un cimentière d'apocalypses toutes annoncées à renforts accrues de dramatisation et qui pourtant n'ont pas eu lieu (voir exemplairement Finkielkraut, 2021). Nous soutiendrons au contraire que non seulement la littérature a bien des ressources à faire valoir pour passer ladite épreuve pour elle-même, mais aussi pour nous offrir des boussoles et des cartes (Fabre 2011) pour relever les défis de l'Anthropocène en les pensant dans la démocratie. En effet, comme le laisse entendre cette fois notre sous-titre, il nous semble qu'il existe, dans ces registres, un certain nombre de malentendus persistants, de nature à nous fixer face à des tensions insolubles lorsqu'ils sont méconnus et/ou non dissipés, mais que nous avons aussi les moyens de dépasser, avec des grands bénéfiques heuristiques et pratiques à en attendre, et tout particulièrement en éducation et en formation.

Nous consacrerons donc – en dialogue, en particulier, avec Umberto Eco – notre première partie à lever préalablement une des plus fameuses de ces hypothèses putatives : celle selon laquelle l'hypermodernité technique et démocratique aurait entrepris de se débarrasser du livre, et à travers lui de la littérature elle-même. La proposition conceptuelle (et néologique) de *numérisation* nous permettra d'en prendre le contrepoint. Nous parlerons ici plus particulièrement des livres comme *objets*.

Une deuxième partie ressaisira de manière critique le "postulat selon lequel une éducation à la durabilité gagne à se construire dès le plus jeune âge", que le présent numéro nous invite à travailler. L'histoire moderne et contemporaine des systèmes éducatifs et formatifs occidentaux tend en effet à nous le faire saisir avant tout au prisme des formes institutionnalisées et formalisées de ces activités sociales. Or, dans le cas de l'engagement en faveur de tel ou tel modèle de durabilité, cela n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes ni sans confronter à quelques apories. Nous suggérerons que la littérature, comme activité humaine de création et de partage, ouvre alors d'autres possibilités prometteuses.

Enfin, une troisième partie cherchera à "penser le texte, littéraire et non littéraire, comme une ressource intellectuelle et éthique permettant aux enfants, aux adolescents, mais aussi aux adultes de tout âge, de développer une culture commune autour des questions liées au développement durable et de réfléchir aux valeurs fondamentales de la société en vue de pouvoir jouer un rôle actif dans celle-ci", comme ce numéro y invite. Nous introduirons l'idée d'une *Bildung 2.0* au XXIème siècle nous permettant de regrouper les types de formations informelles de soi dans des démocraties marquées en profondeur par la numérisation comme par les préoccupations environnementales. Nous nous intéresserons en particulier aux propositions d'influences formulées dans des œuvres littéraires par ce type de figures d'autorité spécifique que sont les *auteurs*.

1. Penser (en tenant compte du fait) que les livres vont durer

Je crois que face à une multitude de livres, chacun est saisi par l'angoisse de la connaissance, et dérape fatalement vers la question qui exprime son tourment et ses remords (Eco, 1992/1997, p. 190).

N'espérez pas vous débarrasser des livres – en d'autres termes la présence du livre dans nos vies a tout pour durer autant que notre humanité occidentale moderne qu'on ne qualifie pas pour rien de *civilisation du livre*

- tel est le message commun qui réunit en 2009 Eco et Carrière pour un dialogue érudit animé (même s'il n'est pas référencé comme auteur du livre) par De Tonnac (dans Carrière et Eco, 2009).

Ce dernier pose d'emblée les enjeux et points saillants du dialogue, en posant dès les premières pages qu'Eco et Carrière se retrouvent autour de l'idée forte que « si le livre électronique finit par s'imposer aux dépens du livre imprimé, il y a peu de raisons qu'il parvienne à le faire sortir de nos maisons et de nos habitudes. L'"e-book" ne tuera donc pas le livre » (dans Carrière et Eco, 2009, p. 7). « La question, poursuit-il, est plutôt de savoir quel changement introduira la lecture à l'écran [par rapport] à ce que nous avons jusqu'à ce jour approché en tournant les pages des livres. Que gagnerons-nous avec ces nouveaux petits livres blancs, et d'abord, que perdrons-nous ? » (dans Carrière et Eco, 2009, p. 8). De Tonnac nous permet enfin d'anticiper sur le ton général de l'échange, en notant que « Face au défi que représentent la numérisation universelle des écrits et l'adoption des nouveaux outils de lecture électronique, cette évocation des heurs et malheurs du livre permet de relativiser les mues annoncées » (dans Carrière et Eco, 2009, p. 14). Détaillons quelque peu.

Eco, pour lequel, comme on le verra ci-après, les mutations culturelles contemporaines et en particulier leurs dimensions techniques ont toujours été un sujet de réflexions, pointe ainsi l'apparent paradoxe suivant :

Avec Internet, nous sommes revenus à l'ère alphabétique. Si jamais nous avons cru être entrés dans la civilisation des images, voilà que l'ordinateur nous réintroduit dans la galaxie de Gutenberg et tout le monde se trouve désormais obligé de lire (dans Carrière et Eco, 2009, p. 16).

Lire, précise Eco, exige un support, et les débats sur les implications de la numérisation du monde pour la littérature semblent être pour lui avant tout des questions de praticité d'usage des supports, sauf, pour employer une distinction qui lui est chère, à être davantage encore bibliophile (schématiquement, intéressé par le contenant livre) que lecteur (focalisé avant tout sur le contenu du livre). Carrière acquiesce à ce prime constat de son interlocuteur et renchérit en ces termes :

Vous avez raison de le souligner : nous n'avons jamais eu autant besoin de lire et d'écrire que de nos jours. Nous ne pouvons pas nous servir d'un ordinateur si nous ne savons pas écrire et lire. Et même de façon plus complexe qu'autrefois, car nous avons intégré de nouveaux signes, de nouvelles clés. Notre alphabet s'est élargi. Il est de plus en plus difficile d'apprendre à lire. Nous connaissons un retour à l'oralité si nos ordinateurs pouvaient transcrire directement ce que nous disons³. Mais cela pose une autre question : peut-on bien s'exprimer si on ne sait ni lire ni écrire ? [...] Peut-on imaginer aujourd'hui un écrivain qui dicterait son roman sans la médiation de l'écrit et qui ne contrait rien de toute la littérature qui l'a précédé ? Peut-être son œuvre aurait-elle le charme de la naïveté, de la découverte, de l'inouï. Il me semble tout de même qu'il lui manquerait ce que nous appelons, faute de mieux, la culture (dans Carrière et Eco, 2009, p. 20).

Au fil de leur dialogue, de références culturelles en inférences littéraires *via* nombre d'appuis tant sur leurs propres expériences d'auteurs et d'enseignants que sur la littérature scientifique existante en sciences humaines et sociales, les deux parties prenantes de ce dialogue convergent vers ce que nous rassemblons par commodité sous le nom néologique de pensée de la *numérisation*. Par ce concept, nous proposons de désigner le fait que la numérisation du monde, loin d'être celle du reflux de l'écrit, est celle de l'extension de son empire, mais que la juste appréhension de ce phénomène est rendu non évidente par le double fait que l'écrit doit alors : 1° y adopter des formes et manières pour les individus de s'y rapporter bien différentes de celles dont nous avons traditionnellement l'habitude; 2° apprendre à y voisiner en effet avec d'autres ressources de sens (dont en particulier des images), mais dans un mode cumulatif et non substitutif.

Nous trouvons là un des premiers enseignements de la démarche intellectuelle que nous investissons ici, une fois appliquée à l'articulation tripartite de la littérature, du numérique et de la durabilité : il est de bon aloi d'appliquer à nos raisonnements ce qu'Ogien (2003) a proposé d'appeler le *rasoir de Kant*. On n'ignore pas que le *rasoir d'Occam*⁴ nous recommande de ne pas multiplier les entités sans nécessité, autrement dit

³ Précisons que le propos de Carrière ne concerne pas, ici, la possibilité d'existence technique d'applications de transcription vocale, désormais acquise (bien qu'exigeant en général de longue reprises et relectures) mais la possibilité d'en revenir à un oral qui ne soit en rien informé par l'écrit (voir notamment sur ce point les discussions des thèses de Terrail du point de vue de la philosophie politique de l'éducation dans Blais et al., 2014/2016, p. 219-227).

⁴ Le philosophe nominaliste Guillaume d'Occam inspira à Umberto Eco le personnage de Guillaume de Baskerville.

de toujours préférer les hypothèses et explications simples lorsqu'elles suffisent à penser et comprendre une situation. Le *rasoir de Kant*, lui, tel que le définit Ogien, nous aide à éliminer « les normes superflues, celles, en particulier, qui s'alignent sur ce que l'agent veut déjà » (2003, p. 77), autrement dit qui interdisent à un individu de faire ce qu'il n'a aucune intention de faire ou qui l'oblige à faire ce dont il n'a aucune intention de se priver. Appliquer à notre objet, ce principe permet une conclusion que l'on peut formuler ainsi : inutile de prescrire aux individus contemporains de nourrir une relation durable à l'écrit et au lire, ou de leur défendre de n'y projeter que des rapports périssables, puisqu'ils n'en ont manifestement aucune intention d'aucune sorte, thèse que la numérisation du monde conforte et non réfute.

Cette prime avancée pour penser de concert littérature et durabilité dans la numérisation du monde ne saurait, bien sûr, qu'être un premier pas. On se priverait sans doute d'autres lumières précieuses, en particulier, en ne prolongeant pas le dialogue avec Umberto Eco également en sa qualité d'éducateur public sur ce sujet, au sens où il s'appliqua à se faire dans bien des textes courts l'herméneute et le pédagogue de ces bouleversements pour ses contemporains.

On connaît en effet avant tout – outre ses succès de romancier – l'œuvre de théoricien de la littérature d'Umberto Eco (voir notamment : 1962/1965, 1979/1989). On explore en revanche bien moins souvent dans un cadre académique, sans doute, ses textes où il se fait, dans ses fameuses *bustines* et autres interventions publiques (1992/1997, 2006, 2016/2017), l'herméneute des mutations hypermodernes du monde occidental. Le thème de la numérisation du monde nourrit pourtant les *bustines* d'Eco, et ce : 1° de manière précoce puisque son premier assemblage thématique desdites *bustines* – titré « Affronter les technologies nouvelles » (1992/1997, p. 146-165) – rassemble des textes publiés initialement dans le journal *L'Espresso* entre 1988 et 1995 ; 2° avec constance. En effet, dans un ultime recueil publié l'année même de sa mort (2016/2017), il y consacre en propres deux sections – « En ligne » (p. 79-122) et « Sur les téléphones portables » (p.123-140) – qui nous semblent ne se saisir adéquatement qu'en dialogue avec les deux autres sections nommées respectivement « la bonne éducation » (p. 347-372) et « Sur les livres et autres sujets » (p. 373-430).

De ses multiples points de vue ponctuels exprimés dans ces textes variés dans leur fond comme dans leur forme, il est néanmoins possible de dégager quatre tendances structurantes.

Premièrement, il est à noter qu'Eco semble montrer un certain scepticisme envers certains postulats techno-déterministes, dont en particulier la fameuse assertion de McLuhan selon laquelle la nature du *medium* conditionnerait celle du message⁵. Il médite au contraire sur la labilité (2016/2017, p. 398-401) et l'éphémère (dans Carrière et Eco, 2009, p. 21-41) des supports numériques supposés de plus en plus durables (des disquettes et autres cassettes audio et vidéo aux clés USB et autres cloud), incapables au fond de modeler nos esprits jusqu'à assurer leurs propres conditions de perdurance.

Deuxièmement, il faut noter son refus net de réduire la question de l'espace public démocratique à celle de l'emprise des technologies et de la vie en ligne. Comme il le remarque adroitement, ceux qu'il nomme les « requins de la Silicon Valley » (2016/2017, p. 429), patrons et actionnaires des fameux GAFAM (Collectif, 2021), ne rechignent pas à racheter des organes de la presse classique, preuve selon lui que « le monde du numérique est en train de redécouvrir le papier ». Calcul commercial, spéculation publique, désir de préserver la presse comme défense de la démocratie, se demande alors notre auteur ? (Eco, 2016/2017, p. 430). Sujet digne de réflexions contradictoires et de problématiques rigoureuses, quoi qu'il en soit.

Troisièmement, Eco semble tenir pour résolument illusoire les espoirs placés, hier comme aujourd'hui, dans le numérique non pas comme ressource pédagogique saisie par les enseignants mais comme véritable substitut aux enseignants et à la pédagogie comme art de s'orienter dans un flot d'informations dont toutes ne sont pas essentielles et/ou utiles. « Emmagasinier de nouvelles informations, note-t-il ainsi, pourvu que l'on ait une bonne mémoire, tout le monde en est capable. Mais juger lesquelles valent la peine d'être retenues et lesquelles non est un art subtil. Cela fait la différence entre celui qui a suivi un cursus d'étude régulier (même mal) et un autodidacte (fut-il génial) » (2016/2017, p. 106).

Quatrièmement, Eco recommande, parfois explicitement, souvent par l'exemple, d'examiner chaque fois que possible les manières dont la culture numérique rejoue des thèmes devenus classiques dans les formes civilisationnelles qui l'ont précédée. C'est exemplairement le cas de son examen des antagonismes de

⁵ Voir notamment la discussion des thèses et prédictions de McLuhan par Eco (2016/2017, p. 427-429).

préférences entre adeptes du couple PC/Windows et adeptes du couple Mac/Apple comme variations contemporaines sur le thème wébérien de la *guerre des dieux* (1992/1997, p. 146-147).

Tout ceci, cependant, nous paraît s'éclairer davantage encore à la lumière de la théorie des labyrinthes développée par le même Eco, telle qu'il l'expose en particulier dans son *Apostille au Nom de la Rose*⁶ :

Le monde abstrait de la conjecture, c'est le labyrinthe. Et il y a trois types de labyrinthe. Le premier est grec, c'est celui de Thésée. Il ne permet à personne de s'égarer : vous entrez et vous arrivez au centre, puis vous allez du centre à la sortie. C'est pourquoi au centre, il y a le Minotaure⁷, sinon l'histoire perdrait toute sa saveur, ce serait une simple promenade de santé. Oui, mais vous ne savez pas où vous allez arriver, ni ce que fera le Minotaure. [...] Mais si vous déroulez le labyrinthe classique, vous vous retrouvez avec un fil à la main, le fil d'Ariane. Le labyrinthe classique, c'est le fil d'Ariane de soi-même. Le second est le labyrinthe maniériste : si vous le mettez à plat, vous avez entre les mains une espèce d'arbre, une structure en forme de racines, avec de nombreuses impasses. La sortie est unique mais vous pouvez vous tromper. Vous avez besoin d'un fil d'Ariane pour ne pas vous perdre. Ce labyrinthe est un modèle de *trial-and-error* process. Enfin, il y a le réseau ou [...] rhizome [qui] est fait de telle sorte que chaque chemin peut se connecter à un autre chemin. Il n'a pas de centre, pas de périphérie, pas de sortie parce qu'il est potentiellement infini. L'espace de la conjecture est un espace en rhizome. [Dans l'intrigue du *Nom de la Rose* (1980/1982), le] dédale de ma bibliothèque est encore un labyrinthe maniériste, mais le monde où Guillaume s'aperçoit qu'il vit est déjà structuré en rhizome : il est structurable mais jamais définitivement structuré (1985, p. 64-65).

Ceci à l'esprit, nous pouvons dire qu'Umberto Eco nous paraît exemplairement penser le monde numérique selon ce schème du réseau ou du rhizome, dont une autre image - qu'il emprunte à Zygmunt Bauman⁸ - est celle de la *société liquide*. Dans cette dernière, l'individu se trouve « en défaut de grille de référence » (2016/2017, p. 10) et donc dans une situation d'incertitude chronique qui « requiert, pour être comprise et peut-être dépassée, de nouveaux instruments » (p. 11).

La confrontation aux questions de durabilité environnementale aggrave encore ce phénomène. Il s'agit d'enjeux immenses, dont la préoccupation à grande échelle et la place importante dans l'espace public constitue un phénomène récent. Chacun est donc en quête de repères pour s'orienter et de ressources pour progresser dans quelques directions pouvant lui paraître désirables. En ce sens, le constat d'un besoin accru d'éducation et de formation pour permettre aux individus contemporains d'y faire face (Wallenhorst et Pierron, 2019), et le souci de mettre toutes les ressources disponibles au service de ce processus, peut tout à fait se comprendre et se partager. Se pose, en revanche, la question des formes - institutionnelles ou non - que cela pourrait prendre avec quelque efficacité.

2. Penser (en tenant compte des limites) des politiques d'éducation/formation à la durabilité

Bien davantage que technique ou matérielle, la mutation de notre rapport à la littérature dans une perspective d'éducation et de formation au sens large s'inscrit en effet elle-même dans ce qui est cette fois une véritable mutation anthropologique, politique, éthique et culturelle du rapport même au rôle et à la nature de l'éducation et de la formation. Cette dernière s'inscrit elle-même dans le cadre de la radicalisation de la modernité à l'œuvre depuis la fin des années 1960 (Gauchet, 2017, p. 201-210) et de l'entrée dans des temps hypermodernes (Lipovetsky et Charles, 2004/2006). Dans ces derniers, les processus mutateurs permettant le passage des traditions aristocratiques à la modernité démocratique (individualisation, passion du bien-être, transformation/artificialisation du monde et de l'environnement par le jeu de l'autonomie humaine) s'hyperbolisent. C'est cette architectonique que la numérisation du monde révèle et catalyse, sans en être pour autant cause générative (Roelens, 2022b ; Roelens et Pélissier, 2023). C'est elle, aussi, qui en vient à constituer l'ethos contemporain des sociétés occidentales, qui conditionne notre appréhension même de toute problématique en général, et de nos rapports à la littérature et à la durabilité.

⁶ Nous sommes grandement redevables à Fabre de nous avoir invité à approfondir l'étude de ce texte, et de nous en avoir montré par l'exemple (2023) toute la puissance heuristique au plan de la philosophie de l'éducation et de la formation.

⁷ Nous avons exploré certaines des possibilités philosophiques et poétiques qu'offrent les variations sur cette structure dans le livret que nous avons écrit pour la pièce musicale d'Heute (<https://lisaheute.wordpress.com/catalogue/>).

⁸ Dont nous avons montré les ressources que recèle son œuvre pour penser la formation aujourd'hui (Roelens, 2022a).

Or, dans les manières même dont l'éducation et la formation peuvent se saisir aujourd'hui du défi de la durabilité, ainsi que dans les appréhensions spontanées du rôle que la littérature pourrait jouer, par exemple en contexte scolaire, pour ce faire, un malentendu important demeure à dissiper. Pour le dire simplement, nous vivons, objectivement et subjectivement, dans un monde où les multiples compromis (entre tradition et modernité, entre étatismes et libéralisme, entre intérêt de la société et/ou de la nation et droits des individus) sur lesquels les politiques publiques volontaristes d'intégration/transformation sociale forte (par l'école en particulier) ne peuvent plus être prolongés comme tels sans impasses inextricables. Ce sont là des points sur lesquels nous nous autorisons à passer rapidement pour les avoir développés en longueur ailleurs (voir en particulier : Roelens, 2021a, 2022c, 2022d, 2022^e, 2023a). Nous en présentons néanmoins deux ci-après sous une forme synthétique, avec quelques illustrations des thèses principales soutenues.

Le premier de ces points est celui que nous appelons le *deus ex paedagogia*. On connaît en effet la fameuse locution *deus ex machina*, désignant l'intervention improbable d'un personnage ou d'un évènement venant sauver *in extremis* un récit d'une fin tragique et/ou inextricable. Son homologue pédagogique fonctionne peu ou prou sur le même principe, mais peuple davantage les essais que les romans ou les pièces de théâtre. Le schème global en est le suivant. Il s'agit avant tout de se saisir ce que l'on pourra appeler, avec Fabre (2021a), des *questions socialement vives* ou encore des *problèmes pernicieux*. Ces derniers sont objets de débats vifs et passionnés dans l'espace public qui n'admettent pas de solutions simples et définitives, plutôt des compromis et des équilibres précaires vers une position jugée la moins-pire. À ce titre, les problématiques de la durabilité environnementale, des transformations numériques contemporaines ou des mutations inhérentes à la modernité démocratique comme l'individualisation constituent des objets privilégiés. Ensuite, la démarche consiste bien souvent à tracer un portrait sombre, voire apocalyptique, de la situation présente et des perspectives d'évaluation à court terme. Enfin, sortir de son chapeau quelques allusions à une possible agrégation de politiques publiques volontaristes dans le domaine de l'éducation et de la formation qui, prenant en quelque sorte les choses à la base et d'une main ferme, se chargeraient de tout régler ou presque. Cet artifice terminal permet, bénéficiant subsidiairement, de tracer en général une ligne claire entre le petit lot des responsables, des éclairés, et des prudents (au rang desquels l'auteur se range), et la masse des hypnotisés par l'hyperconsommation prédatrice à l'ère numérique, foncièrement irresponsables et, au fond, indignes de prendre part à l'éducation et à la formation.

Si l'on envisage alors quelques implications pratiques à ces discours au-delà du cadre des philippiques contre la vie contemporaine occidentale au sein desquelles on les retrouve, on touche alors au deuxième point qu'il nous faut évoquer ici. Ces discours reposent sur une forte confiance dans les vertus de l'engagement civique et de la résolution politique (et, plus encore, étatique) au nom du bien commun des problèmes qui résistent aux individus, aux acteurs privés et à la société civile en tant qu'ils ne sont soucieux que de leurs intérêts propres. Il suffirait supposément de vouloir assez le changement pour pouvoir le mettre en œuvre, à condition de commencer par l'éducation et la formation et de mobiliser la puissance publique. Comme l'ont bien montré par exemple Nique et Lelièvre par une approche plus historique (1993) ou encore Ogien par une critique plus éthique (2013), la tendance à se précipiter dans ce type d'impasses est par exemple consubstantielle au républicanisme politique et scolaire en France, en particulier dans ses déclinaisons contemporaines. On peut montrer (Roelens, 2023b) que certains aspects des politiques scolaires d'éducation à la durabilité environnementale en France ne sont pas exempts de ces tendances de fond.

Ces prescriptions politiques s'autorisent d'une posture de responsabilité vis-à-vis des enjeux de la durabilité environnementale dans une logique intellectuelle interne bien connue depuis Jonas (1979/1990, voir aussi du point de vue de la philosophie de l'éducation (Fabre, 2021b ; Roelens, 2020). Mais elles peuvent en venir dans le même mouvement à éroder ce qui garantit en fait la durabilité sociopolitique des sociétés occidentales contemporaines, y compris à beaucoup plus court terme. Celles-ci sont en effet marquées par un fait de pluralisme irréductible, qui les oblige à renoncer à l'illusion d'un accord sur le bien, au profit de plus instables et complexes désaccords raisonnables et consensus par recoupements (Rawls, 1993/1995). C'est ce qui y fait de la justice des institutions et de leur idéal de cantonnement dans une neutralité axiologique aussi complète que possible une condition même pour les co-contractants du contrat social d'y adhérer. Comme l'a bien montré Weinstock, la durabilité des démocraties libérales contemporaines, dans leur diversité et leur conflictualité internes inéliminables, dépend en grande partie du règne aussi étendu que possible de :

La confiance [comprise comme] une disposition à croire que les autres ne sont pas mal disposés envers la réalisation de nos intérêts. Les institutions favorisent [donc] la confiance lorsqu'elles incitent les agents à croire, ou à tout le moins à agir comme s'ils croyaient, qu'il est dans leur intérêt de continuer à appuyer les institutions en question plutôt que de s'en retirer [et] ont de bien meilleures chances d'empêcher l'émergence d'identités dominantes et saillantes que les initiatives visant à favoriser une identité commune (2004, p. 162).

Toute forme d'éducation et de formation institutionnalisée enseignant des faits, à propos du changement climatique par exemple, et donnant des outils heuristiques permettant de s'orienter dans le monde peut nourrir une telle confiance, car il est plus facile pour les individus d'y décrire leur propre trajectoire suivant leurs préférences pourvus de ces boussoles et de ces cartes que sans. Mais que l'on en vienne à glisser à l'idée, dans ce domaine, d'une transmission perfectionniste de valeur, ou plus encore d'un enrôlement des enfants dans un projet de transformation sociale particulier et dépendant de ce que Rawls (1993/1995) appelle des doctrines compréhensives spécifiques ou des conceptions du bien particulières, et la confiance risque de s'éroder. Une institution qui place ou prétend placer les professionnels de l'éducation et de la formation qui y travaillent en condition de devoir aller au-delà de l'enseignement de fait et de la mise à disposition d'outils compréhensifs les place donc objectivement entre le marteau et l'enclume, entre l'érosion des conditions de durabilité socio-politique ou environnementale de leur monde.

À l'inverse, un romancier, un cinéaste, un dessinateur de bandes dessinées ou un parolier de groupe de musique peut, lui, tout à fait s'abstraire de ces cadres axiologiques et de ces contraintes normatives, pour la bonne et simple raison que son rapport (ou non) avec son public est tout entier placé sous le régime de l'explicite et du consentement : il a sa liberté de créer, à laquelle répond la liberté du public de montrer intérêt ou indifférence à ses créations. Ils sont donc appelés, dans un tel contexte, à être de très puissants et précieux éducateurs et formateurs informels en général, et à la durabilité environnementale en particulier, en produisant des œuvres donnant à réfléchir et à méditer l'opportunité d'un engagement de chacun – selon ses choix, moyens et aspirations propres - dans ce domaine. Un gouvernant ou l'agence d'une puissance publique, dans une démocratie libérale pluraliste contemporaine au sens où Rawls (1993/1995) les définit, n'a pas cette latitude, tout simplement parce qu'il ne peut pas, en principe, se prévaloir de sa position institutionnelle pour promouvoir une conception particulière du bien, et non pas simplement garantir un fonctionnement juste et équitable des institutions publiques : si sa neutralité axiologique n'est pas parfaite concrètement, si elle peut être prise en défaut, ce n'en est pas moins alors une turpitude dont il ne saurait légitimement se prévaloir. En le sachant et en l'acceptant, l'école peut donner le meilleur de ce qu'elle a à offrir dans son rôle propre d'*instruction* des jeunes, sans dériver pour autant vers une posture perfectionniste qu'elle ne peut plus se permettre⁹, contrairement aux artistes ou aux associations. En l'ignorant, ou en feignant de le faire, c'est donc, au plan de la durabilité, lâcher la proie pour l'ombre. Cela revient à sacrifier dès maintenant les conditions de possibilités de la coexistence pacifique entre individus porteurs de droits fondamentaux et les critères de coopération sociale équitable entre eux dans un cadre démocratique. Même si cela est fait au nom de quelque engagement écologique légitime et appuyé sur des constats fondés de risques majeurs, une telle posture risquée nous semble donc devoir être elle-même refusée... durablement.

3. Penser (en tenant compte des possibles qu'offre) une *Bildung* démocratique au XXI^{ème} siècle

Pour autant, ce maintien des conditions de durabilités socio-politiques des démocraties contemporaines ne subsume pas les exigences inhérentes aux garanties des conditions de possibilités de la subjectivation de l'humain comme être de culture aspirant légitimement à l'autonomie. Comme nous l'avons montré ailleurs (Roelens, 2022f), éducation à l'autonomie et réflexion sur la formation culturelle et morale de l'individu et de son éthicité (*Sittlichkeit*) vont de pair, et une conception englobante de la *formation de soi* que désigne le mot allemand *Bildung* (employé notamment par Goethe, Humboldt, Herder, Hegel...) peut permettre de les saisir de concert. C'est donc ici une forme de *Bildung* repensée, à l'aune des mutations démocratiques

⁹ On lira sur ce point les analyses éclairantes de Gauchet (1985) : la III^{ème} République enseignante en France pouvait par exemple, à la fin du XIX^{ème} siècle, proclamer des objectifs d'accomplissement d'une forme de perfection humaine individuelle et collective par son mode d'institution du citoyen, quitte à admettre pour cela des moyens assez directifs. Ces moyens, désormais, ne sont plus admis, et pareilles promesses sont fortement désillusionnées, suscitant même la méfiance des publics.

en général et de la numérisation du monde qui s'y inscrit en particulier qu'il s'agit de penser, ce que nous proposons d'appeler une *Bildung* 2. 0.. Mais quels rapports pourra-t-elle elle-même entretenir avec ce que l'on pourra décrire, en terme tocquevilliens, comme la physionomie littéraire de nos temps démocratiques contemporains ?

En remontant aux sources même du type d'approche compréhensive globale des transformations démocratiques que nous investissons, on remarquera ainsi que Tocqueville ne consacre pas moins de sept chapitres de son maître-ouvrage *De la démocratie en Amérique* aux mutations de la littérature en démocratie. En compiler quelques éléments clés nous donne ici à réfléchir. Celui-ci note en particulier que, dans les temps démocratiques, le rapport des individus aux livres et à la littérature se démocratise lui-même, au sens où l'on y trouve une « grande quantité d'individus qui s'intéressent aux choses de l'esprit et qui en font, sinon l'étude de toute leur vie, du moins le charme de leurs loisirs » (1840/1981, p. 69). Il en résulte le point suivant, qui nous paraît capital à considérer pour ce qui nous préoccupe :

Dans les démocraties, il s'en faut de beaucoup que tous les hommes qui s'occupent de littérature aient reçu une éducation littéraire, et, parmi ceux d'entre eux qui ont quelque teinture de belles-lettres, la plupart suivent une carrière politique, ou embrassent une profession dont ils ne peuvent se détourner que par moments, pour goûter à la dérobee les plaisirs de l'esprit. Ils ne font donc point de ces plaisirs le charme principal de leur existence ; mais ils les considèrent comme un délassement passager et nécessaire au milieu des sérieux travaux de la vie : de tels hommes ne sauraient jamais acquérir la connaissance assez approfondie de l'art littéraire pour en sentir les délicatesses ; les petites nuances leur échappent. N'ayant qu'un temps fort court à donner aux lettres, ils veulent le mettre à profit tout entier. Ils aiment les livres qu'on se procure sans peine, qui se lisent vite, qui n'exigent point de recherches savantes pour être compris. Ils demandent des beautés faciles qui se livrent d'elles-mêmes et dont on puisse jouir sur l'heure ; il leur faut surtout de l'inattendu et du nouveau. Habités à une existence pratique, contestée, monotone, ils ont besoin d'émotions vives et rapides, de clartés soudaines, de vérités ou d'erreurs brillantes qui les tirent à l'instant d'eux-mêmes et les introduisent tout à coup, et comme par violence, au milieu du sujet (p. 73-74).

Tocqueville explore aussi la question des thématiques littéraires propres aux temps démocratiques, et trace en creux ce que l'on pourrait appeler un imaginaire à la fois prométhéen et individualiste. D'une part, note-t-il ainsi, la « démocratie ne fait pas seulement pénétrer le goût des lettres dans les classes industrielles, elle introduit l'esprit industriel au sein de la littérature » (p. 76). D'autre part, précise-t-il, « les peuples démocratiques n'ont qu'une estime fort médiocre pour l'érudition, [...] ils entendent qu'on leur parle d'eux-mêmes, et c'est le tableau du présent qu'ils demandent » (p. 102). La corrélation de ces différentes tendances se retrouve dans le rapport des littérateurs et lecteurs des temps démocratiques aux inspirations respectives puisées dans la nature et/ou dans le fonctionnement même des psychismes humains et des sociétés humaines. Tocqueville affirme ainsi :

Je suis convaincu qu'à la longue la démocratie détourne l'imagination de tout ce qui est extérieur à l'homme, pour ne la fixer que sur l'homme. Les peuples démocratiques peuvent bien s'amuser un moment à considérer la nature ; mais ils ne s'animent réellement qu'à la vue d'eux-mêmes. [...] J'ai fait voir comment l'idée du progrès et de la perfectibilité indéfinie de l'espèce humaine était propre aux âges démocratiques. Les peuples démocratiques ne s'inquiètent guère de ce qui a été, mais ils rêvent volontiers à ce qui sera, et, de ce côté, leur imagination n'a point de limites ; elle s'y étend et s'y agrandit sans mesure (p. 93-94).

Ce prime diagnostic tocquevillien a été remis sur le métier, en en prolongeant nombre de prismes analytiques, du point de vue de la philosophie politique de l'éducation par Blais, Gauchet et Ottavi dans un texte intitulé « La question du sens dans les enseignements littéraires¹⁰ » (Blais et al., 2008, p. 93-112). Ils y pointent en particulier ce qu'il y a de paradoxal :

A ce que les enseignements littéraires se retrouvent en mauvaise posture au moment où le récit jouit d'une vitalité sociale inégalée. Il n'y a plus que lui qui parle, spontanément. Il est la voie royale du sens, pour les contemporains. [...] il faut raconter pour mobiliser. Cette consécration n'offre-t-elle pas une piste ? [...] L'art du récit s'est réfugié dans les genres populaires, le policier, la science-fiction ; il s'est

¹⁰ Voir aussi les contributions que nous avons réunies avec Fabre sur le thème des rapports littéraires à la modernité (Roelens et Fabre, 2022).

transporté dans la fiction cinématographique et télévisuelle. L'heure n'est-elle pas venue de reconsidérer cette hiérarchie dans le champ scolaire et de rendre au récit une place à la hauteur de sa primauté structurante de l'imaginaire contemporain ? N'a-t-il pas là une riche source de sens à capter ? (p. 111)

C'est pour nous donner les moyens conceptuels et méthodologiques – inspirés en particulier par l'herméneutique de Ricoeur (1969/2013, 1976/2013, 1986, 1995) – que nous avons cherché à théoriser ce que nous avons qualifié d'extension du domaine des œuvres de formation. Schématiquement, il s'agissait de repartir de ce qui, dans la notion de *Bildung* issue du romantisme allemand, pouvait faire sens au-delà même de ce cadre culturel spécifique, et que Fabre définit ainsi :

La signification de la *Bildung* culmine dans son caractère antiréductionniste. Elle interdit de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné. Se former engage tout l'être dans ses dimensions physiques, affectives, conatives, intellectuelles et même spirituelles, dans une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves (2019, p. 199).

Ceci n'exclut pas que les institutions d'éducation et de formation aient un rôle important (en particulier, pour l'école, par rapport à la culture écrite), mais invite plutôt à souligner que, aussi performantes qu'elles soient, elles ne peuvent jamais tout. Elles ne peuvent en particulier atteindre le but qu'elles se donnent désormais (former un individu autonome) qu'en interdépendance avec d'autres processus et acteurs. Cela implique aussi, dans notre esprit, une certaine *acclimatation* du concept de *Bildung* à l'aune de l'individualisme démocratique.

Ensuite, il s'agissait de travailler la matrice que constitue le roman de formation, classique ou *Bildungsroman*, de penser y compris ses subversions historiques (Moretti, 2019), et de pousser la démarche jusqu'à une extension de certains de ses principes de base à d'autres formes que le roman et à d'autres arts que la littérature (par exemple le cinéma ou la chanson). De dense corpus contemporains traitant ainsi d'enjeux de durabilité environnementale en général et des problèmes spécifiques qu'ils posent aux cadres démocratiques en particulier pouvaient ainsi être constitués et étudiés (par exemple, mais sans exclusivité, dans le cadre scolaire). Ceux-ci, croisant les différentes inspirations évoquées ci-avant, nous paraissent en général parler moins de l'environnement en lui-même que du double rapport de confrontation/adaptation entre l'autonomie humaine (comme défi individuel autant que comme condition quasi-métaphysique) et ce dernier. Nous croisons aussi à cette occasion et dans le même mouvement d'autres perspectives heuristiques venant enrichir la nôtre. Nussbaum (2011) a ainsi exploré un possible analogue du point de vue du recours au potentiel émotionnel et empathique des œuvres littéraires pour la formation des citoyens démocratiques du XXI^e siècle. En lien plus direct avec les enjeux de durabilité environnementale, Engélibert (2019) a, lui, bien montré en quoi les fictions d'apocalypse et autres dystopies constituaient des rouages essentiels non seulement des imaginaires sociaux humains dans des temps marqués par les incertitudes environnementales, mais aussi de la manière dont la pensée politique et morale pourrait le cas échéant se recomposer à cette aune.

Il nous a toutefois semblé d'assez longue date (Roelens, 2017b) que tout cela ne pouvait bien se saisir qu'en repensant également la manière dont, en littérature comme ailleurs (Bouju, 2010, voir en particulier Baron, 2010), les temps démocratiques étaient aussi ceux d'une métamorphose de la posture d'autorité (Roelens, 2021b, 2022g), qu'elle soit celle de l'enseignant ou de l'auteur d'une œuvre littéraire. L'autorité démocratique¹¹ peut en effet y être conçue comme une proposition d'influence et de médiation visant à l'accompagnement du devenir individu et du devenir autonome dont chacun doit désormais relever le défi. La confrontation aux enjeux de durabilité environnementale est désormais une composante à part entière de ce devenir, mais celui-ci ne se construit ni sur la base de certitudes d'actions ni sur la base de prescription autoritaire. Il n'exclut pas, en revanche, que la rencontre avec une ou plusieurs œuvres, en particulier littéraires, puisse marquer une inflexion dans un parcours de vie, ainsi qu'avec les auteurs de ces œuvres comme *figures inspirantes* (Casanova et Roelens, 2022) d'une auto-formation permanente.

Nous ne prendrons ici qu'un exemple illustratif (et pour partie analogique), mais qui nous semble particulièrement intéressant à méditer à l'heure où l'invocation de l'urgence écologique peut participer d'une

¹¹ Relation informelle, distincte du pouvoir comme du droit, et dépendant de la reconnaissance de sa légitimité par les individus auxquels elle s'adresse.

rhétorique de la radicalisation des actions militantes dans ce domaine¹², suscitant elle-même en retour la qualification polémique d'écoterrorisme. Un précédent de ce type de controverses sur les moyens légitimes de la lutte par des personnes partageant un engagement idéologique similaire et poursuivant des fins analogues a en effet eu lieu dans les rangs des gauches révolutionnaires européennes dans les années 1960-1970¹³. Or, interrogé par des lycéens et leur enseignante de français à quelques mois de sa mort en 1995 sur son propre rapport à la littérature et à l'écriture, Manchette¹⁴ y livrait l'anecdote suivante, non moins significative que les réflexions qu'il en tira :

En 1973, je connaissais des gens tentés par la « lutte armée » et c'est vraiment en pensant à eux que j'ai écrit un roman sur un kidnapping anarcho-terroriste en France¹⁵, en essayant de montrer pourquoi ce genre de chose ne pouvait que tourner très mal. Des années plus tard, j'ai été profondément heureux d'apprendre que de jeunes extrémistes que je ne connaissais pas et qui envisageaient des actions violentes avaient lu mon roman, l'avaient discuté comme un texte théorique, et en avaient été influencés (nous soulignons). Généralement, l'influence est plus diffuse, bien-sûr, et le livre est moins précis » (p. 523-524).

Réciproquement, le maître du roman noir en conçoit en creux quelque chose comme une théorie anti-autoritaire de l'autorité, et conclut d'ailleurs ainsi son échange épistolaire avec les jeunes évoqués ci-dessus par ces mots :

Je vous ai dit ma petite aventure avec des gens tentés par le terrorisme. L'un d'eux est devenu un chef d'Action directe. Mais les autres ne l'ont pas suivi. J'ai peut-être contribué à ça. C'est cela que je souhaite, ce genre de chose, et nullement un rêve de postérité (p. 528).

Sans doute l'horizon de la *Versöhnung*, cette « réconciliation de l'individu et du monde » (Cohn-Plouchard, 1990, p. 161) qui était le but vers lequel tendait le *Bildungsroman* classique, ne nous est-il plus accessible comme tel en tant qu'hypermodernes évoluant dans un monde incertain et problématique. Mais si, déjà, la littérature parvient parfois à nous enseigner non pas à changer le monde démocratique contemporain tel qu'il est (motifs rémanents d'insatisfaction à son endroit compris, Raynaud, 2006/2010), mais à éviter de sombrer dans des tentatives désordonnées et/ou désespérées de le changer aux bien funestes conséquences, cela est sans doute déjà quelque chose de non négligeable.

¹² Ainsi, certains auteurs par ailleurs très soucieux de privilégier des scénarios démocratiques de l'écologie (Bourg, 1996 ; Bourg et Whiteside, 2010) ont récemment réfléchi à la légitimité (liée à l'état de nécessité) de passer désormais à des logiques de désobéissance civile pour la Planète (Bourg et al., 2021), et la tentation de l'action directe renait en parallèle chez certains militants (<https://www.monde-diplomatique.fr/2019/11/LECOEUVRE/60952>).

¹³ Lire par exemple, au plan littéraire, *Tigre en papier* (Rolin, 2002) et les réactions épidermiques suscitées par l'ouvrage dans les déclinaisons actuelles des tendances politiques dont il traite (par exemple Frommer, 2003). Pour une analyse historico-philosophique de ce dilemme de la prise d'arme et de l'action violente à des fins idéologiques, on redécouvrira avec profit *Terrorisme et démocratie* (Furet, Liners et Raynaud, 1985).

¹⁴ Notons aussi qu'il précise dans cette même lettre d'une part ce pourquoi la lecture est et demeurera indispensable selon lui, et d'autre part ce qui continuera à la distinguer y compris dans un contexte d'accessibilité multimédiatique facilitée. Sur le premier point, il écrit ainsi : « ma réponse à propos de la nécessité de la lecture risque de n'être pas convaincante, bien que je sois certaine qu'elle est vraie : les écrits sont la mémoire de l'espèce humaine. Aucun motif de lecture n'est aussi important que celui-là. Et cela inclut bien sûr les romans, qui sont entre autres choses la mémoire des émotions des hommes. Certes ça ne remplace pas l'expérience personnelle. Mais cela permet de se guider, de vérifier des conclusions, de généraliser » (Manchette, 2020, p. 521). Sur le second point, il note que : « l'audiovisuel [a certes] ses avantages [mais l'] écrit en a un, spécifique, c'est que le déroulement de la lecture se fait à la vitesse voulue par le lecteur, qui peut s'arrêter quand il veut pour réfléchir » (p. 527).

¹⁵ Il s'agit bien sûr de *Nada* (reproduit dans Manchette, 2005, p. 337-450), ce qui nous oblige sans doute à revoir ici un peu la chronologie évoquée, la parution initiale de l'ouvrage datant de 1972.

4. Conclusion

Dans ce texte, nous avons commencé par suggérer que, comme dans bien d'autres cas antérieurs de personnes comme d'objet culturels, les rumeurs concernant la mort du livre dans un monde numérique étaient très exagérées. Tout laisse à penser, en contraire, que la numérisation du monde est aussi sa *numérisation*, autrement dit la surmultiplication des diffusions et formats de textes et leur omniprésence croissante dans la vie des individus, fut-ce en coexistence turbulente avec d'autres médiums d'expression. Nous avons ensuite cherché à dégager les linéaments de ce qui pouvait être puisé dans ce magma de ressources de sens et de formation de soi à l'horizon d'une éducation à la durabilité dans un monde occidental contemporain qui est certes numérisé, mais surtout et avant tout *démocratisé* au sens de Tocqueville (c'est-à-dire si l'on entend la démocratie comme une forme de vie davantage encore que comme un régime politique). Nous avons alors procédé en deux temps. Le premier, selon une logique principalement négative, à montrer que, dans pareil contexte, les tentations de s'en remettre à l'éducation et à la formation pour assurer la durabilité des civilisations étaient électivement forte, et les limites auxquelles peut se heurter toute forme de politiques publiques volontaristes dans ce domaine importantes. Il existe donc des espaces électifs privilégiés pour une formation plus informelle des individus, en général mais face aux défis écologiques contemporains en particulier, qui méritent d'être pensés et investis comme tels. Enfin, nous avons tenté de cerner un peu mieux, par le truchement du concept de *Bildung démocratique*, ce qu'une formation pourrait être au XXI^{ème} siècle, aux plans subjectif et intersubjectif. En creux, nous avons ici suggéré que, si la littérature avait selon nous de bonnes chances de *faire autorité* dans les années à venir dans le domaine de l'éducation et de la formation à la durabilité, c'est sans doute parce qu'elle a une certaine habitude de fonctionner, dans sa relation avec le lecteur, sous le registre de la *proposition d'influence* et des *incertitudes de la médiation*.

Références bibliographiques

- Baron, C. (2010). Autorité, auctorialité, commencement. Dans E. Bouju (dir.), *L'autorité en littérature* (pp. 85-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014/2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Bouju, E. (dir.). (2010). *L'autorité en littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bourg, D. (1996). *Les scénarios de l'écologie*. Paris : Hachette.
- Bourg, D. & Whiteside, K. (2010). *Vers une démocratie écologique*. Paris : Seuil et La République des Idées.
- Bourg, D., Demay, C., Favre, B. (dir.). (2021). *Désobéir pour la Terre. Défense de l'état de nécessité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carrière, J.-C. & Eco, U. (2009). *N'espérez pas vous débarasser des livres*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Casanova, R., Roelens, C. (dir.). (2022). *Figures inspirantes pour l'éducation. Contours épistémologiques, approches expérimentelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cohn-Plouchart, D. (1990). Le roman de formation. Dans P. Kahn, A. Ouzoulias & P. Thierry (dir.), *L'éducation, approches philosophiques* (pp. 157-170). Paris : Presses Universitaires de France.
- Collectif. (2021). Les GAFAM. Une histoire américaine. *Questions internationales*, 109, 4-96.
- Eco, U. (1962/1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Eco, U. (1979/1989). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur, ou, La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Le Livre de poche.
- Eco, U. (1980/1982). *Le nom de la rose*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. (1983/1985). *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992/1997). *Comment voyager avec un saumon. Nouveaux pastiches et postiches*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. (2006). *À reculons comme une écrevisse*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. (2016/2017). *Chroniques d'une société liquide*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Engélibert, J.-P. (2019). *Fabuler la fin du monde. La puissance critique des fictions d'apocalypse*. Paris : La Découverte.

- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2019). Bildung. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 197-199). Toulouse : ERES.
- Fabre, M. (2021a). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, 210, 89-99.
- Fabre, M. (2021b). *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*. Dijon : Raisons et Passions.
- Fabre, M. (2023). *L'enquête et le sens*. Paris : L'Harmattan.
- Finkielkraut, A. (2021). *L'après littérature*. Paris : Stock.
- Foray, P. (2016). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50, 67-72.
- Frommer, F. (2003). À propos de Tigre en papier d'Olivier Rolin. *Mouvements*, 26, 172-175.
- Furet, F., Liniers, A. & Raynaud, P. (1985). *Terrorisme et démocratie*. Paris : Fayard.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, 37, 55-86.
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.
- Jonas, H. (1979/1990). *Le Principe responsabilité*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004/2006). *Les Temps hypermodernes*. Paris : Le Livre de Poche.
- Manchette, J.-P. (2005). *Romans noirs*. Paris : Gallimard.
- Manchette, J.-P. (2020). *Lettres du mauvais temps. Correspondance 1977-1995*. Paris : La Table Ronde.
- Moretti, F. (2019). *Le roman de formation*. Paris : CNRS Éditions.
- Nique, C. & Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
- Nora, P. (1980). Que peuvent les intellectuels ? *Le Débat*, 1, 3-19.
- Nora, P. (2022). *Une étrange obstination*. Paris : Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.
- Ogjen, R. (2003). *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*. Paris : L'Éclat.
- Ogjen, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Rawls, J. (1993/1995). *Libéralisme politique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Raynaud, P. (2006/2010). *L'extrême gauche plurielle*. Paris : Perrin.
- Ricoeur, P. (1969/2013). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1976/2013). Histoire et herméneutique. Dans F. Dosse & C. Goldenstein, *Paul Ricoeur : penser la mémoire* (pp. 13-28). Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- Roelens, C. (2016). *Nuits. Le Triptyque des traverses obliques. Douze balles dans l'appeau*. Saint-Chéron : Éditions Unicité.
- Roelens, C. (2017a). Les pingouins. Dans E. Gentet-Ravasco, L. Bois-Simon, L. Contamin, F.-G. Gentet, C. Roelens & S. Balazard, *Ados en scène 3* (pp. 115-154). Noisy-le-Sec : L'Agapante & Cie.
- Roelens, C. (2017b). Autorité et lecture, l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur. *Le Sujet dans la Cité*, 8, 153-164.
- Roelens, C. (2020). Une critique de l'heuristique de la peur à usage des éducateurs contemporains. *Éducation et socialisation*, 57.
- Roelens, C. (2021a). Enfance (de l'humanité démocratique). *Le Télémaque*, 60, 29-44.
- Roelens, C. (2021b). *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*. Lyon : Chronique Sociale.
- Roelens, C. (2022a). Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman. Société liquide, individualisme hypermoderne et éducation tout au long de la vie. *Phronesis*, 11/3, 120-141.
- Roelens, C. (2022b). La numérisation, stade suprême de la démocratisation ? Jalons pour une compréhension philosophique tocquevillienne et une éthique interdisciplinaire des sociétés numériques des individus au XXI^e siècle. Dans K. M. Kouman (dir.), *Philosophie et Numérique : enjeux et défis* (pp. 255-290). Abidjan : Nouvelles Éditions Balafons.
- Roelens, C. (2022c). Penser l'éducation au politique et les questions environnementales dans la démocratie. Fondements d'un projet intellectuel et ressources de l'éducation informelle. *Éducation et socialisation*, 63.
- Roelens, C. (2022d). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. Réflexions à partir du concept libéral de neutralité axiologique de l'État. *Éducation et socialisation*, 64, 39-55.

- Roelens, C. (2022e). L'hypothèse d'une philosophie politique critique et anti-utilitariste de l'éducation en Anthropocène. Esquisse, contours, discussion. *Spirale*, 70, 23-35.
- Roelens, C. (2022f). Éthicité et autonomie dans l'hypermodernité démocratique : de l'extension du domaine des œuvres de formation. *Revue française d'éthique appliquée*, 12, 101-117.
- Roelens, C. (2022g). *Quelle autorité dans une société des individus ?* Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Roelens, C. (2023a). Quels sens pour les savoirs scolaires en démocratie ? Approches, lectures, défis. *Recherches en éducation*, 50.
- Roelens, C. (2023b). Politiques publiques d'enseignement, nature et incertitudes écologiques contemporaines à l'école de John Stuart Mill. Ressaisies, implications, perspectives. *Phronesis*.
- Roelens, C. (s.d.). *Penser l'individualisme démocratique et l'accompagnement des individus aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation* (manuscrit HDR).
- Roelens, C. & Fabre, M. (dir.). (2022). Dossier : "Modernes, antimodernes : littérature et éducation". *Le Télémaque*, 62, 35-130.
- Roelens, C. & Pélissier, C. (dir.). (2023). *Éthique, numérique et idéologies*. Paris : Presses des Mines.
- Rolin, O. (2002). *Tigre en papier*. Paris : Seuil.
- Tavoillot, P.-H. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ? *Le Débat*, 145, 15-23.
- Tocqueville, A. d. (1835/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 1)*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Tocqueville, A. d. (1840/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 2)*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Wallenhorst, N. & Pierron, J.-P. (2019). *L'éducation en Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Weinstock, D. M. (2004). L'éducation à la citoyenneté dans les sociétés multiculturelles. Dans A. Dieckhoff (dir.), *La constellation des appartenances: Nationalisme, libéralisme et pluralisme* (pp. 153-177). Paris : Presses de Sciences Po.

Auteur

Camille Roelens, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, Chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique de l'Université de Lausanne, est chercheur au Centre interdisciplinaire de Recherche en Éthique de l'Université de Lausanne, où il est aussi associé à l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF). Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, ses travaux s'inscrivent notamment dans le domaine de la philosophie politique et morale contemporaine pratique et appliquée à des questions vives au sein des démocraties occidentales contemporaines, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ses recherches actuelles concernent en particulier l'individualisme démocratique, le numérique et les mutations culturelles hypermodernes.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2023 de forumlecture.ch

Literatur und die Herausforderungen von Demokratiebildung, Digitalisierung und nachhaltiger Entwicklung.

Hartnäckige Missverständnisse oder nachhaltige Spannungen?

Camille Roelens

Abstract

Dieser Artikel basiert auf der politischen und moralischen Philosophie der Erziehung und demokratischen Bildung. Dabei wird eine praxisorientierte Perspektive auf die kulturellen, technologischen und ökologischen Veränderungen in den heutigen westlichen Gesellschaften angewandt. Zunächst wird die weit verbreitete These überprüft, wonach in unserer technisch und demokratisch hypermodernen Gesellschaft die Bücher und damit auch die Literatur abgeschafft werden soll (1). Anschliessend diskutieren wir, ob es den institutionalisierten Bildungssystemen der westlichen Welt möglich ist, in einer pluralisierten Welt ein bestimmtes Modell von Nachhaltigkeit zu fördern (2). Dies führt zu aporetischen Überlegungen und zur Einladung, uns anstelle der Bildungsinstitutionen eher den informelleren Formen der Selbstbildung zuzuwenden. Wir greifen damit die Aufforderung dieser Nummer von leseforum.ch auf, "Texte - literarische und nicht-literarische - als intellektuelle und ethische Ressource zu betrachten, die es Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aller Altersstufen ermöglicht, eine gemeinsame Kultur in Bezug auf Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu entwickeln und über die grundlegenden Werte der Gesellschaft nachzudenken, um eine aktive Rolle in ihr zu spielen". Dazu entwickeln wir die Idee einer Bildung 2.0 für das 21. Jahrhundert (3).

Schlüsselwörter

Politische Philosophie, Moralphilosophie, Demokratie, Literatur, Autorität, Nachhaltigkeit, digital.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

La cultura letteraria messa alla prova dalla cultura democratica e digitale e le molteplici sfide della sostenibilità.

Incomprensioni persistenti o tensioni durature?

Camille Roelens

Riassunto

Questo articolo si basa sulla filosofia politica e morale dell'educazione e della formazione in democrazia, in una prospettiva pratica applicata ai cambiamenti culturali, tecnologici e ambientali delle società occidentali contemporanee. Iniziamo contestando una tesi diffusa secondo la quale l'ipermodernità tecnica e democratica stia cercando di sbarazzarsi dei libri e, attraverso di essi, della letteratura stessa (1). Discutiamo poi se sia possibile per i sistemi educativi istituzionalizzati in Occidente sostenere un impegno verso un particolare modello di sostenibilità in società intrinsecamente pluraliste (2). Ciò porta a una constatazione aporetica, che ci invita a rivolgerci invece a modalità più informali di formazione del sé. Proseguiamo, quindi, cogliendo l'invito fatto in questo numero a "pensare al testo, letterario e non, come a una risorsa intellettuale ed etica che permetta a bambini, adolescenti e adulti di ogni età di sviluppare una cultura comune intorno ai temi legati allo sviluppo sostenibile e di riflettere sui valori fondamentali della società in vista di un ruolo attivo in essa", introducendo l'idea di una Educazione 2.0 per il XXI secolo (3).

Parole chiave

Filosofia politica, filosofia morale, democrazia, letteratura, autorità, sostenibilità, digitale.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2023 di forumlettura.ch



Literature and the challenges of democratic education, digitalisation and sustainable development.

Enduring misunderstandings or sustainable tensions?

Camille Roelens

Abstract

This article draws on the political and moral philosophy of (democratic) education, taking as it does so a practical approach to the cultural, technological and ecological changes happening in today's western societies. First, it examines the widespread proposal that, in our technical and hypermodern society, books – and with them literature as such – should be abolished (1). Next, we discuss how far it is possible for institutionalised western educational systems to insist upon a particular sustainability model in our pluralistic society (2). There are inherent contradictions in this, and we are therefore invited to turn to educating ourselves in a more informal setting rather than at educational institutions. Adopting this stance, we take up the call in this issue of *leseforum.ch* to see '[t]exts – both literary and non-literary – as intellectual and ethical resources which enable children, young people and adults to develop a common culture in questions of sustainable development and to reflect upon essential values so they can play an active role in contemporary society.' To this end, we have developed the idea of an 'education 2.0' for the 21st century.

Keywords

political philosophy, moral philosophy, democracy, literature, authority, sustainability, digital.

This article was published in the 2/2023 issue of *leseforum.ch*