

Quand s'éveille la personne...

Marguerite Léna*

Une étudiante coréenne, venue en France faire de la philosophie et de la théologie, me disait que sa plus grande et précieuse découverte concernait le sens de la personne. Formée par la tradition confucéenne, qui définit chacun par l'ensemble de ses rôles sociaux, et l'évalue par les standards purement quantitatifs de la réussite scolaire, elle découvrait une autre manière de concevoir la formation humaine, qui en modifiait radicalement les perspectives. Il faut prendre la mesure de cette découverte. Dans une Europe vieillissante, souvent en proie au désenchantement, dans des institutions d'enseignement confrontées à tous les défis que l'on sait, il est peut-être précieux de revenir à cet héritage, reçu à la fois de la Grèce, de Rome et de Jérusalem : l'homme n'est pas le pur produit de la nature et de la société ; tout homme est une personne, toute personne a une inaliénable dignité, et la tâche de l'éducateur est de permettre l'émergence de cette vie « en première personne » hors de laquelle il n'est que conformismes aveugles ou repliements individualistes. Un certain nombre de nos brûlants problèmes de société – qu'il s'agisse du début ou de la fin de vie, des pouvoirs acquis sur le génome humain, du respect de la vie privée... - engagent explicitement le sens de la personne. De plus, nous disposons avec ce terme d'un précieux connecteur entre les champs juridique, éthique et théologique. Encore faut-il en dégager la signification et la portée.

De l'individu à la personne

« Une impropreté de mots est une porte ouverte à une capitulation de l'esprit », écrivait Etienne Borne. Précisons d'abord le sens du mot personne, en parcourant la riche histoire sémantique. On sait qu'à l'origine le terme latin *persona* ne peut guère se prévaloir de titres de noblesse philosophique : il désignait dans le culte étrusque de Perséphone, le masque de théâtre, à travers lequel passait le son de la voix de l'acteur. D'où une double étymologie possible : *per-sonare*, ou *phersu* (de Perséphone). De cette modeste étymologie, qui réduit la personne au personnage d'un rôle théâtral, on peut toutefois déjà tirer deux indices : la personne est liée à la voix, ce mode singulier, propre à chacun, de mettre en « première personne » la langue commune ; et de même que le masque protège l'individualité de l'acteur, la personne se livre en se réservant : elle abrite un secret. Le terme a reçu ensuite à Rome un sens plus large, désignant le rôle social. Peu avant l'ère chrétienne, le terme en vient à désigner l'individualité juridique et connote donc déjà une certaine dignité. Mais c'est surtout son emploi en théologie qui va être déterminant pour l'approfondissement proprement philosophique du concept. Tertullien, au second siècle, recourt doublement à ce terme : d'une part pour distinguer, dans la Trinité, le Père, le Fils et l'Esprit Saint¹ ; d'autre part pour affirmer l'unité du verbe dans la distinction de ses deux natures, divine et humaine. Par là, le terme se charge progressivement d'un sens proprement ontologique, qui sera précisé dans la célèbre définition de Boèce, à la fin du 5^{ème} siècle : *naturae rationalis individua substantia*².. Ainsi audacieusement plongée dans le mystère divin, la notion en revient vers l'homme

* Communauté apostolique Saint François-Xavier.

¹ *Contra Praxeas*, 9, 11 ; 12, 13, 18, 21.

² *De persona et duabus naturis*, ch. 2.

chargée d'un immense surcroît de sens. Elle renvoie désormais à un « mystère », non au sens d'un inintelligible, puisqu'au contraire il clarifie et précise, mais au sens d'une réalité inépuisable, ouvrant à l'intelligence un champ d'exploration infinie. D'autre part, elle sert tout à la fois à distinguer (les Personnes dans la Trinité) et à relier (les natures dans l'unité de la Personne du Christ, « sans confusion ni séparation », selon la formule du Concile de Chalcédoine). Appliquée à l'homme, la notion de personne va donc signifier le « mystère » d'un sujet subsistant, distinct et indivisible, dont l'ouverture à autrui est constitutive de l'identité propre. C'est en ce sens qu'elle concerne directement la tâche éducative.

On peut prendre la mesure des déplacements ainsi opérés, et de leur enjeux, en opposant terme à terme les deux concepts *d'individu* et de *personne*. Le premier est descriptif et statique ; il désigne chacun en tant que réalité empirique particulière, distincte et séparée des autres, donc dénombrable ; on peut faire abstraction des différences entre individus pour ne retenir que quelques traits communs à un ensemble d'entre eux, ce qui permet ainsi de les classer sous une même catégorie : ouvrier, consommateur, citoyen... C'est ainsi qu'on peut lister les élèves d'une classe, et « faire l'appel » pour vérifier que le compte est bon. La *personne*, par contre, « n'est pas un objet. Elle est même ce qui en chaque homme ne peut être traité comme un objet... Il n'y a donc pas les cailloux, les arbres, les animaux – et les personnes, qui seraient des arbres mobiles ou des animaux plus astucieux. La personne n'est pas le plus merveilleux objet du monde... Présente partout, elle n'est donnée nulle part. »³ « Faire l'appel » prend alors un tout autre sens : j'appelle chaque élève par son nom propre, et sa réponse est un acte de présence, un « Me voici ». Alors peut commencer la classe.

La personne ainsi entendue n'est pas un concept empirique, mais éthique : elle désigne chacun en tant que sujet de droits et de devoirs, insubstituable et inconditionné : l'être personnel fonde « un exister pluriel » (Levinas), et l'égale dignité de tous dans l'ordre de l'être, quel que soit leur statut en termes d'avoir, de savoir ou de pouvoir. Il se dérobe à un simple regard descriptif, ce qui le rend tout à la fois vulnérable, car aisé à nier, et invulnérable, car résistant à toutes ces négations. C'est pourquoi Levinas peut écrire qu'on ne *voit* à proprement parler jamais un visage, cette épiphanie de la personne ; on ne le rencontre que sur le mode éthique du respect, de l'écoute et de la bonté. La personne n'est pas moins invisible aux yeux quand je regarde un homme en pleine possession de ses facultés, un enfant lourdement handicapé, un vieillard en fin de vie, un embryon dans le sein maternel... Mais cet invisible n'est pas pour autant abstrait : la personne se manifeste dans sa présence au monde et aux autres. Cette manifestation peut être différée (l'embryon), entravée (par le handicap ou le grand âge), sans que cela altère le statut ontologique de la personne. C'est le privilège des courants personnalistes et phénoménologiques d'avoir réintégré sous le concept juridique et éthique cette richesse – ou ce dénuement- de l'être concret de chacun, avec l'ensemble de ses déterminations corporelles, familiales, culturelles, et son histoire propre. La notion désigne ainsi désormais une réalité dynamique : la personne a pour tâche d'assumer dans l'unité d'un « je » la diversité de ces déterminations. Elle n'est pas à penser selon la catégorique statique de l'*idem*, mais selon ce que Paul Ricœur appelle l'ipséité, c'est-à-dire en termes de promesse et d'attestation : « je maintiendrai »⁴. Mais cette personnalisation est œuvre de lente patience et de vaste exigence, et elle suppose toujours la médiation d'autrui, en particulier des éducateurs.

³ Emmanuel Mounier, *Qu'est-ce que le Personnalisme ?* Œuvres Complètes, III, p. 208.

⁴ Cf. Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*.

L'école au service de la personne

On ne contraint pas à l'éveil d'une vie « en première personne ». On ne peut que lui « faire appel », la solliciter. « Qui refuse d'écouter l'appel et de s'engager dans l'expérience d'une vie personnelle, en perd le sens comme on perd la sensibilité d'un organe qui ne fonctionne pas »⁵. De quels atouts dispose l'Ecole pour contribuer à cette tâche ? Il me semble qu'on peut suivre ici deux directions convergentes.

La première est l'appel de l'être personnel par ce principe intérieur d'intégration et d'unité qu'est en chacun de nous la vie de l'esprit. J'entends par là le pouvoir de réfléchir par soi-même, de discerner et de comprendre. Plus profondément encore, on peut définir l'esprit comme ce qui en nous a le goût du vrai, du beau, du bien, ou encore ce qui va à rebours de l'entropie des choses, ce qui nous rend capables d'invention, de gratuité, d'émerveillement, d'amour... « qu'il s'agisse d'une sarabande de Haendel, d'une ode d'Horace, de l'enroulement d'une ammonite, d'un théorème de géométrie, du sourire de celle-ci ou de la voix de celui-là, d'une éclipse de lune ou du fonctionnement d'un GPS. »⁶

Toutes les disciplines scolaires contribuent à cette vie de l'esprit, chacune à sa manière. Elles affinent peu à peu le sens de la vérité, le goût du beau, l'attrait du bien. Elles ouvrent devant un jeune un « espace d'expérience » et un « horizon d'attente » plus amples, plus complexes et riches que ceux de l'opinion collective et des modes passagères. Dans un contexte où, bien souvent on demande à l'école d'être « performante » plutôt que formatrice, et où les logiques d'administration, de gestion, de rentabilité sont parfois plus impératives que le souci d'éveiller la personne, ces propos peuvent paraître idéalistes ou décalés. Pourtant, qu'est-ce que la culture, sinon cet héritage de mots, d'œuvres et d'inventions dont chacune procède de la vie de l'esprit et atteste la vie de l'esprit ? Qu'est-ce que l'Ecole, sinon le lieu où les plus précieux de ces héritages sont offerts à l'accueil des générations suivantes ? En ces temps où on se préoccupe de restaurer un « enseignement de la morale » dans les établissements scolaires, a-t-on mesuré quelles ressources d'humanité véritable, et donc d'authentique vie morale, loin des moralismes dogmatiques et abstraits, recèlent les grandes œuvres de la littérature, les témoignages de l'histoire, les questionnements des philosophes ? A leur contact, si du moins l'enseignant ose risquer sa parole au-delà des formalismes et des procédures, le « je » inchoatif de l'enfant, le « je » souvent indécis et éclaté de l'adolescent prennent lentement consistance, s'universalisent et se creusent tout ensemble.

Une seconde voie d'accès au mystère de la personne, à travers l'enseignement scolaire, s'ouvre alors : l'éducation de la liberté par le rapport entre les libertés, celle de l'adulte et celle du jeune. Etre une personne, c'est normalement être capable d'introduire du nouveau dans le monde, de déployer ce pouvoir d'initiative et de responsabilité qui n'appartient qu'à des êtres libres. Mais il faut, pour cela, y être appelé par d'autres. « Je ne suis pas libre, écrit encore Mounier, par le fait d'exercer ma spontanéité, je deviens libre si j'incline cette spontanéité dans le sens d'une libération, c'est-à-dire d'une personnalisation du monde et de moi-même. »⁷ Tout éducateur sait que s'ouvre là un long chemin, fait de temps de latence et de temps de crises, où la liberté d'un jeune s'essaie, se fourvoie, se reprend, se rebelle, pour peu à peu prendre forme et assurance. Aussi importe-t-il d'offrir aux jeunes, non seulement un

⁵ Mounier, *Ibid.*

⁶ Béatrice Descamps-Latcha, *Apprendre malgré...*, Odile Jacob, p. 22. Ce livre relate l'expérience pédagogique de *Votre Ecole chez vous*, qui scolarise à domicile des enfants et des jeunes auxquels leur état de santé interdit la fréquentation d'un établissement d'enseignement collectif. Il s'agit alors, est-il écrit, de « vaincre la force de la douleur par la force plus grande de l'esprit. »

⁷ Mounier, *id.*, p. 482.

climat de confiance et de respect, mais aussi occasions, objectifs et exemples leur permettant d'exercer leur capacité d'initiative et de prendre des engagements à leur portée. Il y a là un défi particulièrement important dans le contexte actuel, où paradoxalement la liberté est souvent réduite au seul pouvoir abstrait du libre arbitre (« c'est mon choix ») tandis que tant de défis et d'enjeux mondiaux s'imposent à elle, à la mesure même des pouvoirs conquis sur le monde et la nature, y compris la nature humaine. Ici encore, que peut l'Ecole ?

Dans son *Traité du désespoir*, qui est en réalité tout autant un magnifique traité sur l'espérance, Kierkegaard décrit le « moi » de l'existence personnelle comme une synthèse faite d'un équilibre précaire, et pourtant essentiel, entre des polarités adverses : le fini et l'infini, le possible et le nécessaire... Il propose par là aux éducateurs une précieuse ligne d'action, lorsqu'il s'agit d'éveiller un jeune à toute la densité de l'acte libre. Sa liberté va en effet s'exercer et se former dans une double direction : d'une part, exister en première personne, c'est consentir à être celui-ci, avec sa propre histoire, son nom propre, son corps et son visage, sa famille... toutes données finies, non choisies, qui ne deviennent siennes que par un consentement aux limites, un mouvement d'incarnation ou d'inscription dans ce donné. Ce donné n'est donc pas tant un obstacle à l'acte libre que sa condition de possibilité et d'effectivité. Mais d'autre part ce même acte libre exige devant lui un horizon de possibles qui ne soit pas prédéterminé à l'avance, et qui appelle un permanent mouvement de dépassement, d'ouverture à l'autre, à l'ailleurs, à l'autrement, à l'inconditionné. Kierkegaard soulignait qu'on peut désespérer soit par manque de « possible » et d'« infini », soit par manque de « nécessité » et de « fini ». Dans les deux cas la liberté s'étirole et se perd.

Pensons à la situation de beaucoup de jeunes à l'aide de ces catégories : comment se découvrirait-ils libres, lorsque les contraintes objectives du monde pèsent si lourd sur eux que l'avenir prend la couleur de la fatalité ? « La nécessité pure est irrespirable » écrit Kierkegaard, car le possible est « l'oxygène de la liberté. »⁸ De même, l'usage excessif du principe de précaution et l'obsession sécuritaire peuvent étouffer dans l'œuf une liberté prête à prendre son essor : « Aux yeux du monde, le danger s'est de risquer, pour la bonne raison qu'on peut perdre. Point de risques, voilà la sagesse. Pourtant à ne point risquer, quel risque épouvantable de perdre. De perdre quoi ? Soi-même. »⁹ D'autre part, comment un jeune saura-t-il la vraie mesure de sa liberté alors que la ruine des idéologies a entraîné pour beaucoup celle des idéaux qu'elles ont défigurés ? Or, « quand les hommes ne rêvent plus de cathédrales, ils ne savent plus faire de belles mansardes. »¹⁰ Faute d'infini, de fins réellement à hauteur d'hommes parce que plus hautes que l'homme, l'action ne peut prendre tout son élan. Et c'est ainsi que « des hommes sans nombre vivent et meurent sans s'être, une seule fois, servi de leur âme, fût-ce pour offenser Dieu. »¹¹

Mais l'inverse existe aussi, tout autant menaçant : c'est l'évasion dans le mauvais infini, la fuite du réel et de ses contraintes dans l'imaginaire des mondes virtuels ; c'est la ronde indéfinie des informations remplaçant l'effort de penser, des expériences affectives passagères remplaçant l'effort d'aimer. « Ce qui manque, c'est au fond la force d'obéir, de se soumettre à ce qu'on peut appeler nos frontières intérieures. »¹² Affranchi illusoirement des pesanteurs qui lestent son exercice et circonscrivent le champ de ses responsabilités, le moi se croit libre et sans entraves ; il n'est que seul, et exilé loin de soi.

⁸ Cf. Kierkegaard, *Traité du désespoir*, Gallimard.

⁹ *Id.*

¹⁰ Mounier, *Id.*, p. 482.

¹¹ Bernanos, *Journal d'un curé de campagne*.

¹² Kierkegaard, *op. cit.*

Que peut alors l'École ? Beaucoup, me semble-t-il. Car chaque « discipline » de l'enseignement tout à la fois pose des règles, comme le terme même de « discipline » l'indique, et ouvre du possible. Quand l'enfant maîtrise les règles de l'addition ou de la multiplication, les gestes de l'écriture ou de la lecture, c'est tout un univers de possibles qui s'ouvre à lui et que toutes ses acquisitions ultérieures lui permettront progressivement d'habiter. Et qu'est-ce qu'une œuvre de culture, un poème, un tableau, une symphonie, sinon un mystère d'incarnation de l'infini dans le fini, une « nouvelle possibilité de vie » inscrite dans les limites étroites d'une forme nécessaire ? Ainsi l'art, mais aussi un mouvement sportif ou une démonstration mathématique parfaitement maîtrisés, une page de philosophie... Assurément, la liberté d'un jeune ne saurait se limiter à cet univers scolaire : l'École est faite pour qu'on la quitte vers les responsabilités d'une vie d'homme. Mais on aimerait que celui qui la quitte « rentre chez lui inquiet et lourd », selon les mots du poète¹³ : lourd d'une humanité élargie et partagée, inquiet d'inscrire dans le monde quelques éclats de ces biens qu'une main d'enfant peut déjà saisir mais qu'une vie d'homme ne suffit pas à épuiser.

Retour à la source

Lorsque la foi chrétienne vient recueillir ces données dans l'engagement éducatif d'hommes et de femmes nourris de l'Évangile, elles prennent un surcroît de profondeur et appellent un surcroît d'exigence. Car, alors, la source théologique d'où procède la notion humaniste de la personne peut pleinement rejaillir : la personne est personne en tant qu'elle est l'image de Dieu. L'esprit humain est esprit en tant que demeure ouverte à l'Esprit de Dieu. Or de Dieu on ne peut faire nulle image taillée ; de l'Esprit Saint nous n'avons nulle figure. On ne peut enfermer le mystère de Dieu dans une définition, mais seulement recevoir de lui, en quelque buisson ardent intime, le Nom qui est le sien. Cela vaut donc aussi, de façon analogique, de la personne humaine : la « traiter comme un sujet, ... c'est reconnaître que je ne peux la définir, la classer, qu'elle est inépuisable... c'est lui faire crédit. »¹⁴ Aussi l'éducateur chrétien s'approche-t-il de ceux qui lui sont confiés avec ce crédit si proche d'un *credo*, un sentiment apparenté à la foi théologique parce que cet enfant, ce jeune, quel qu'il soit, doué ou non, sympathique ou ingrat, ressemble à Dieu par le plus intime et le plus inamissible de son être. Il a « des résonances infinies, des profondeurs insondables, une parole à dire qui n'est qu'à lui quoiqu'elle s'insère dans un chœur immense, une vocation qui n'est rien moins qu'une pensée divine¹⁵ », un nom pour Dieu et pour toujours. L'aider à discerner cette vocation et servir la conduite de Dieu sur lui deviennent les dimensions de la responsabilité éducative. Heureux les jeunes qui ont rencontré sur leur route des éducateurs prêts en accueillir la mission.

Dans la Constitution conciliaire *Gaudium et Spes* nous trouvons une affirmation que Jean-Paul II n'a cessé de répéter en presque toutes ses encycliques : « En vérité le mystère de l'homme ne s'éclaire vraiment que dans le mystère du verbe incarné. »¹⁶ Si nous voulons aller jusqu'au bout du mystère de la personne humaine, il faut aller jusque là. Car, en Jésus Christ, le Dieu invisible s'est rendu visible ; une limpide liberté d'homme a assumé jusqu'au bout toutes les limites de l'incarnation ; elle a accueilli le monde, les autres, les événements comme autant de dons reçus du Père, et non comme des fatalités sans visage ni signification. Alors s'est ouvert, pour ne plus se refermer, le possible divin, celui qui procède de l'amour et s'offre à l'amour, celui qui demeure alors même que toutes les issues semblent, à vues humaines,

¹³ Claudel, *Cinq grandes odes*, « La maison fermée ».

¹⁴ Mounier, *op. cit.*, p. 454.

¹⁵ Madeleine Daniélou, *L'Éducation selon l'Esprit*, in : *Ecrits I*, p. 176.

¹⁶ Constitution pastorale *Gaudium et Spes*, n° 22.

irréremdiablement bouchées. Il y a des heures et des situations, dans la tâche éducative, que seule la foi en ce possible divin permet de traverser. Il y en a aussi dans la vie des hommes.