

La fiction, la narration et le développement de la rationalité

Anne Reboul

L2C2, CNRS-UMR5230

Institut des Sciences Cognitives, Lyon Université
reboul@isc.cnrs.fr

« The same Homer who pleased at Athens and Rome two thousand years ago, is still admired at Paris and at London. All the changes of climate, government, religion, and language, have not been able to obscure his glory. » (David Hume, *Of the standard of taste*)

Résumé

L'enseignement de la littérature est de plus en plus menacé, comme le montre par exemple le fait que, pour les élèves de classe littéraire en France, deux examens sont passés pour le Baccalauréat : le français d'une part, la littérature de l'autre. L'enseignement de la littérature, en tant que tel, n'est plus supposé se faire qu'en terminale (littéraire), ce qui laisse perplexe, étant donné que l'enseignement du français ne correspond pas à celui de la grammaire (on peut donc s'interroger, s'il ne porte ni sur la grammaire ni sur la littérature, sur son objet). Cependant, la fiction littéraire a une part centrale à jouer dans l'éducation et particulièrement dans l'éducation du citoyen. Le présent article argumente en ce sens, prenant comme comparaison centrale deux grands romans : Madame Bovary et Anna Karénine, et essayant de mettre en évidence, au-delà de la ressemblance superficielle de l'histoire racontée, les différences importantes et les contributions respectives que ces deux livres peuvent faire à l'éducation morale et au développement de l'esprit critique.

Mots-clés: littérature, fiction, enseignement secondaire, rationalité.

1. Introduction : « La subdivision de la société en l'intelligentsia et "tout le reste" me semble inacceptable... »¹

Il fut un temps où lorsqu'un artiste faisait un tableau, les gens de toute condition se précipitaient pour l'admirer², où le public vouait un

¹ Joseph Brodsky, *Conférence Nobel*, 1987, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1987/brodsky-lecture-e.html.

véritable culte aux écrivains y compris ceux d'une autre culture (par exemple, il existait une *Société Shakespearienne* allemande basée à Weimar qui commandait des représentations théâtrales et organisait des pèlerinages à Stratford upon Avon³) et où les écrivains, traités par exemple comme des stars, recevaient un abondant courrier⁴. Comme l'a fait remarquer Saul Bellow (1976. Je traduis), « En Europe, le pouvoir des classiques a été si grand que chaque pays a ses « personnalités identifiables » dérivées de Molière, Racine, Dickens, ou Balzac ».

Les temps ont changé à tel point que l'on peut craindre la disparition annoncée de l'enseignement de la littérature au niveau du secondaire. Ainsi, Pierre Nora, dans l'émission *L'esprit public* (France Culture, le 23 mars 2007), n'a pu que constater : « Un des grands projets du ministère de l'éducation nationale, c'est de casser la discipline dite du français en deux : d'une part, une discipline obligatoire qui serait la langue et la communication et une discipline à option qui serait l'histoire de la littérature et de la tradition littéraire française ». Ce projet, gelé par la campagne présidentielle, pourrait ressortir des cartons un jour ou l'autre. On remarquera qu'il ferait de la littérature une discipline totalement déshéritée, puisque plus mal traitée encore que ne le sont la musique et les arts plastiques qui, bien que réduits à la portion congrue, sont néanmoins obligatoires dans les quatre premières années du secondaire en France.

Une question centrale est la raison de cette désaffection : pourquoi supprimer l'enseignement de la littérature ? Une partie de la réponse correspond peut-être à une méfiance pour la fiction qui remonte beaucoup plus loin dans le temps et dont un portrait (caricatural) a été donné, par la bouche de Gradgrind dans *Temps difficiles* de Dickens où il admoneste un instituteur de la façon suivante : « Or, donc, ce qu'il me faut, ce sont des Faits. Vous n'enseignerez rien à ces garçons et à ces filles que des faits. Dans la vie, on n'a besoin que de Faits. Ne plantez rien d'autre et extirpez tout le reste. Vous ne pouvez former l'esprit d'animaux raisonnables qu'avec des faits ; rien d'autre ne leur sera jamais d'aucune utilité. C'est d'après ce principe que j'élève mes propres enfants et d'après ce principe que j'élève ces enfants-là. Tenez-vous en aux faits, Monsieur » (Dickens 1956, 21). Dickens notait cependant aussi que la fiction résiste en décrivant ainsi les déconvenues de Gradgrind devant les choix des pauvres qui fréquentent une

² Anecdote racontée par Vasari dans sa vie de Léonard de Vinci (cf. Vasari 1963, 266).

³ Cf. Boudrot (2004).

⁴ Ce phénomène, qui s'est développé à partir de la publication de *La Belle Eloïse* de Rousseau, a été étudié en détail par Lyon-Caen (2006).

bibliothèque publique : « C'était une circonstance décourageante, mais bien un fait attristant, que même ces lecteurs persistaient à se poser des questions. Ils se posaient des questions à propos de la nature humaine, des passions humaines, des craintes et des espoirs, des luttes, des victoires et des défaites, des soucis, des joies et des chagrins, de la vie et de la mort des hommes et des femmes du commun. Parfois, après quinze heures de travail, ils s'asseyaient à lire des histoires sur des hommes et des femmes plus ou moins semblables à eux et sur des enfants plus ou moins semblables aux leurs. Ils pressaient De Foe, au lieu d'Euclide, contre leur cœur » (Dickens 1956, 85). Ceci dit, si la fiction littéraire résiste, pourquoi l'enseigner ? On pourrait considérer qu'elle se défend d'elle-même. On remarquera cependant que la fiction littéraire est sérieusement concurrencée à l'heure actuelle par les fictions télévisuelles et informatiques...

Comment donc défendre l'enseignement de la littérature ? En d'autres termes, qu'est-ce qui justifie cet enseignement au niveau secondaire ? On peut défendre l'idée selon laquelle la littérature a une valeur irremplaçable et l'esthétique contemporaine a donné deux versions de cette thèse :

- *l'instrumentalisme*, selon lequel une œuvre d'art, notamment littéraire, a une mission éducative (morale, politique, etc.) et qui lie sa valeur esthétique à l'existence et à la réussite de cette mission ;
- *l'autonomisme*, selon lequel l'art est sa propre fin et n'a pour but que de promouvoir les expériences (purement) esthétiques qu'ils suscitent.

2. Autonomisme : « Quand je lisais, j'aurais aussi bien pu être sous une cloche de verre... »⁵

Si l'autonomisme est une base de défense pour l'enseignement de la littérature, il doit répondre à deux conditions :

- on doit pouvoir dresser une hiérarchie des œuvres littéraires pour enseigner les meilleures : en d'autres termes, il doit y avoir un « standard du goût » ;
- le fait d'enseigner les meilleures œuvres doit avoir une justification externe à ce standard du goût.

Hume (1826, 256. Je traduis) a écrit un essai sur l'existence même d'un standard du goût, commençant par remarquer : « la grande variété du Goût, ainsi que de l'opinion, qui prévaut en ce monde, est trop évi-

⁵ G. Grass, *Conférence Nobel*, 1999, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1999/lecture-e.html.

dente pour avoir échappé à l'observation de qui que ce soit ». Au-delà, il raffine cette observation en notant qu'il y a une unanimité de fait sur les « valeurs » de base de l'évaluation esthétique d'une œuvre, mais une divergence quant à l'application de ces valeurs universelles sur des œuvres particulières. L'inverse, selon lui, vaudrait des opinions scientifiques, où la divergence se fait sur les principes universels, plutôt que sur les cas particuliers.

On s'attendrait à ce que ceci conduise Hume à un relativisme généralisé où n'importe quelle évaluation esthétique vaudrait autant que n'importe quelle autre : en d'autres termes, il n'y aurait pas de standard du goût permettant de fonder une quelconque hiérarchie des œuvres. Cependant, Hume (1826, 267. Je traduis) note que cette variabilité apparente de l'opinion esthétique a des limites, qui sont atteintes lorsque les œuvres comparées sont manifestement inégales (e.g. les romans de Barbara Cartland contre ceux de Tolstoï, pour prendre un exemple contemporain) : « le principe de l'égalité naturelle des goûts est alors totalement oublié, et bien que nous l'admettions dans certains cas, où les objets semblent presque équivalents, il semble un paradoxe extravagant, ou plutôt une absurdité palpable, quand les objets sont disproportionnés lorsqu'on les compare ». D'où Hume conclut qu'il existe un standard du goût. Reste à déterminer comment il s'établit.

Hume suit ici deux pistes :

- la résistance au temps⁶ ;
- l'opinion de critiques compétents.

La réponse de Hume est particulièrement importante pour la justification de l'enseignement de la littérature à cause de l'introduction de la notion de critique compétent, ou de *critique idéal* et à cause de la description même qu'il donne de ce qu'est un critique idéal : le critique idéal est en effet celui chez qui la fréquentation assidue des œuvres d'art amène une acuité perceptuelle appropriée à leur saisie, notamment la capacité à discriminer des nuances qui échappent au commun des mortels, la capacité à comparer les œuvres d'art, à déterminer la finalité de chacune d'entre elles et à l'évaluer en fonction du fait qu'elle atteigne ou non son but, et enfin c'est celui qui s'est débarrassé des préjugés de toute nature qui pourraient entraver l'exercice de son art critique. En d'autres termes, ceux de Hume (1826, 268. Je traduis), « rien ne tend plus à améliorer et à augmenter ce talent que la *pratique* dans un art particulier, et que la familiarité et la contemplation fréquente d'une sorte particulière de beauté ».

⁶ Cf. la citation de Hume en exergue à cet article.

On le voit, si l'on suit Hume, il semble que l'on puisse justifier l'enseignement de la littérature à partir de l'autonomie esthétique sur la base de l'existence d'un standard du goût qui permette de sélectionner des œuvres dont la fréquentation via l'enseignement permettra de mettre les élèves sur la voie du critique idéal. Cependant, comme l'a noté un des commentateurs contemporains de Hume, Levinson (2002), l'existence d'un problème du goût, en elle-même, ne suffit pas à justifier un tel enseignement parce qu'elle laisse intacte le problème suivant : à supposer que j'ai déjà, à partir d'œuvres qui n'entrent pas dans le canon sélectionné par les critiques idéaux de Hume, des émotions esthétiques intenses, pourquoi voudrais-je les échanger pour la fréquentation intensive d'œuvres, qui appartiennent à ce canon, mais qui, à l'heure actuelle, ne suscitent pas chez moi d'émotions équivalentes ? Ou, pour le dire plus brutalement : si je trouve mon plaisir à lire Barbara Cartland plutôt qu'à lire Tolstoï, pourquoi devrais-je (ou devrait-on me faire) lire Tolstoï ?

Tout ceci revient à dire que l'existence d'un standard du goût est une condition nécessaire mais pas suffisante de l'enseignement de la littérature, parce que la *valeur* de ce standard doit reposer sur quelque chose d'autre que lui-même et de ce point de vue, il apparaît qu'il y ait deux possibilités :

- montrer que les émotions esthétiques que l'on peut éprouver en lisant Barbara Cartland sont différentes de celles que l'on peut éprouver en lisant Tolstoï ;
- enraciner ces émotions dans autre chose qu'elles-mêmes ou que leurs sources, en tant que ces sources – les œuvres – sont réduites à leur pur aspect esthétique autonome (si tant est qu'il existe).

La première suggestion rencontre des difficultés dont il n'est pas certain qu'elle puisse se sortir, la plus notable étant la circularité, étant donné la difficulté d'évaluer la phénoménologie même des émotions esthétiques. La seconde suggestion revient à une forme d'instrumentalisme, où la valeur esthétique d'une œuvre d'art est liée (au sens où elle en dépend) à des caractéristiques qui ne sont pas, ou qui ne sont pas purement, esthétiques de cette œuvre.

3. Instrumentalisme éthique : « Chaque réalité esthétique nouvelle rend la réalité éthique de l'homme plus précise... »⁷

La réponse instrumentaliste la plus fréquente à la question de la valeur de la littérature (et, donc, par contrecoup, à la nécessité de son

⁷ J. Brodsky, Conférence Nobel, 1987, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1987/brodsky-lecture-e.htm.

enseignement) consiste à dire qu'elle est, avant toute chose, le véhicule privilégié de l'enseignement de l'éthique. Cette théorie, qui remonte à l'antiquité⁸ a été bien exposée par Sir Philip Sidney (2001, 62. Je traduis) dans *The Defense of poesy* : « aucun apprentissage n'est meilleur que celui qui apprend et qui conduit à la vertu, et aucun ne peut mieux que la poésie apprendre et conduire à cela ». Cette voie est largement suivie par l'esthétique anglo-saxonne contemporaine⁹. La thèse rencontre néanmoins trois objections standard, bien résumées par Carroll (2002) :

- *L'argument de la banalité* : si la littérature transmet un « message éthique », elle transmet le plus souvent des truismes ;
- *L'argument de l'absence de preuve* : ce que transmet la littérature n'est pas de l'ordre de la connaissance ;
- *L'argument de l'absence d'argument* : un texte littéraire ne constitue pas un argument.

La réponse de Carroll consiste à noter qu'il est étonnant que ces reproches émanent de la philosophie parce que la philosophie elle-même fait grand usage de fictions narratives, comme des expériences de pensée, des exemples ou des contre-exemples. Dans cette mesure, les arguments donnés ci-dessous ne sont légitimes que si on les applique à l'identique à ces fictions narratives philosophiques. Si ce n'est pas le cas – et ce n'est pas le cas : aucun philosophe ne considère que les expériences de pensée puissent être condamnées sur la base des trois arguments en question –, alors ils ne s'appliquent pas davantage aux fictions littéraires. On peut donc, dans cette optique, considérer une œuvre littéraire comme une expérience de pensée particulièrement riche, dont le but ne serait pas tant de transmettre un message éthique plus ou moins simpliste, que d'affiner notre sensibilité éthique, de raffiner les concepts éthiques dont nous disposons, ainsi que leur application.

La thèse de Carroll est convaincante, mais elle se heurte à un problème général que l'on peut soulever à partir de l'essai de Hume. On se souviendra que Hume base l'existence d'un standard du goût (outre l'évaluation fournie par les critiques idéaux) sur la permanence de la valeur des grandes œuvres d'art. Mais, comme le note Hume (1826, 279. Je traduis), « il n'en va pas de même pour les principes moraux (...). Ils sont dans un flux et une révolution permanente ». Si Hume a

⁸ On se souviendra que Horace (*Art poétique*) disait que la poésie doit tout à la fois procurer du plaisir et instruire et que l'interprétation la plus courante de cette deuxième tâche fait de la vertu l'objet de cette instruction.

⁹ Cf. les articles publiés dans le *Journal of Aesthetics and Art Criticism*.

raison, il semble y avoir une contradiction insoluble entre la permanence des valeurs esthétiques et le caractère transitoire des valeurs éthiques : si, comme le veut l'instrumentalisme éthique, la valeur esthétique d'une œuvre dépend directement de sa valeur éthique, les deux doivent co-varier.

Un des thèmes fréquents de l'esthétique contemporaine est la notion de *résistance imaginative* (cf. Gendler 2006), le plus souvent considérée comme l'incapacité à imaginer (à accepter *dans une fiction*) un principe éthique qui heurte nos convictions personnelles. Si Hume a raison sur le caractère transitoire des valeurs éthiques, on s'attend à ce que les principes qui donnent lieu à la résistance imaginative ne soient pas les mêmes d'une époque à l'autre : on acceptera un principe éthique à un moment *t*, alors qu'on le refusera à un moment *t+1* (par exemple, la légitimité de l'esclavage, les bienfaits de la colonisation, ou l'assujettissement des femmes). Ceci a une conséquence immédiate : si l'on accepte à la fois la variabilité des valeurs éthiques, l'existence de la résistance imaginative et la dépendance de la valeur esthétique à la valeur éthique, alors nous préférerons (légitimement !) les œuvres qui flattent nos préjugés éthiques. Par ailleurs, on retrouve l'argument de la banalité : les seuls enseignements éthiques que nous pourrions accepter sont ceux que nous avons *déjà* acceptés. Ainsi, il semble que l'instrumentalisme éthique pose plus de problèmes qu'il n'en résout...

4. Instrumentalisme, rationalité et intelligibilité : « La littérature est le trésor le plus précieux que l'humanité a rassemblé dans sa quête pour se comprendre elle-même... »¹⁰

Dans un roman récent, *Saturday*, McEwan (2005, 66-67. Je traduis) décrit l'état d'esprit d'Henry, un brillant neurochirurgien londonien que sa fille, Daisy, essaie désespérément d'initier à la littérature :

« En fait, sur les conseils de Daisy, Henry a lu tout *Anna Karénine* et *Madame Bovary*, soi-disant deux œuvres majeures. Au prix d'un ralentissement de ses processus mentaux et de la perte de nombreuses heures de son précieux temps, il s'est consacré aux complications mouvantes de ces contes de fée sophistiqués. Qu'en a-t-il tiré, au bout du compte ? Que l'adultère est mal mais compréhensible, que les femmes du XIX^e souffraient... »

Henry est peut-être un brillant neurochirurgien, mais on peut se demander si ce brillant neurochirurgien n'est pas aussi un crétin littéraire. Certes, *Madame Bovary* et *Anna Karénine* racontent l'adultère d'une épouse au XIX^e siècle, certes les deux romans se finissent par le suicide

¹⁰ O. Pamuk, Conférence Nobel, 2006, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2006/pamuk-lecture_en.html.

de de l'épouse coupable et, certes, on peut en tirer que l'adultère est une mauvaise action, une interprétation justifiée dans les deux cas par la fin du récit. Cependant, ces deux histoires, pour semblables qu'elles puissent paraître à l'examen superficiel, sont profondément dissemblables à une lecture attentive et cette différence est peut-être indirectement indiquée par les deux premières phrases (célèbres) d'*Anna Karénine* : « Toutes les familles heureuses se ressemblent. Chaque famille malheureuse, au contraire, l'est à sa façon ». On pourrait ajouter que chaque femme adultère l'est pour ses propres raisons. De nouveau, Hume (1826, 272. Je traduis) fait une remarque pénétrante : « Les personnes introduites dans la tragédie et dans la poésie épique doivent être représentées comme raisonnant, et pensant, et concluant, et agissant d'une façon appropriée à leur caractère et à leurs circonstances ; et sans jugement, autant que sans goût et sans invention, un poète ne peut espérer réussir dans une tentative si délicate ». En d'autres termes, Henry, quelles que soient ses qualités neurochirurgicales, est un crétin littéraire : *Madame Bovary* et *Anna Karénine* sont des romans différents à proportion de la différence entre Emma et Anna et les raisons de leurs adultères respectifs, comme celles de leurs suicides respectifs, sont, elles aussi, différentes.

C'est précisément parce que les êtres humains peuvent réagir différemment à une même situation, ou au contraire réagir de façon superficiellement similaire à des situations différentes, et parce que leurs choix ne se font pas de façon simple sur la base d'une unique raison qui serait automatiquement déclenchée par une situation donnée, parce que ces choix sont souvent le résultat de décisions complexes à partir de conflits de valeurs ou de raisons, que la littérature a une valeur irremplaçable : *elle nous rend accessible et intelligible la complexité psychologique qui sous-tend le comportement humain*. Ou, pour continuer sur l'exemple précédent, Anna et Emma trompent leurs maris respectifs, mais pour des raisons essentiellement différentes, et à partir de situations différentes (Anna est une grande aristocrate russe riche, Emma appartient à une moyenne bourgeoisie et fait des dettes pour satisfaire ses aspirations : de fait, c'est pour cette raison qu'elle se suicide).

Sans entrer dans les détails, il faut noter qu'une des différences notables entre la cognition animale et la cognition humaine réside précisément dans le besoin humain d'intelligibilité, absent y compris chez les grands primates non-humains (notamment chez les chimpanzés : cf. Povinelli & Dunphy-Lelii 2001), mais universel dans l'espèce humaine et qui s'explique peut-être en partie par la flexibilité comportementale humaine. En d'autres termes, dans une espèce comme celle des chimpanzés, qui est une espèce sociale et où, donc, chaque indivi-

du a tout intérêt à pouvoir prédire le comportement d'autrui, cette nécessité peut être satisfaite par un mécanisme prédictif simple où une situation donnée ou une action donnée d'un congénère permet l'anticipation du comportement futur de ce congénère. Rien de tel dans l'espèce humaine, où des femmes, dans la situation d'Emma ou dans celle, à bien des égards différente, d'Anna, au lieu de tromper leurs époux se réfugient dans la religion ou dans l'abnégation familiale. En d'autres termes, alors que les primates non-humains peuvent se contenter de la lecture du comportement de leurs congénères, les êtres humains doivent ajouter à cette lecture du comportement (qui reste nécessaire, mais qui ne suffit plus à assurer une quelconque prédictibilité) une lecture de l'esprit qui, via une intelligibilité a posteriori, permet d'assurer une prédictibilité. Ainsi, l'espèce humaine passe par l'attribution d'états mentaux et par la capacité – faillible – à prédire le comportement sur la base de ces états mentaux et cette capacité est une des caractéristiques centrales de l'espèce humaine.

Pour en revenir à la littérature, il faut reconnaître que c'est l'instrument idéal pour rendre accessible les états mentaux des personnages et que, de ce fait, elle est le meilleur instrument du développement de la capacité à comprendre les raisons du comportement des êtres humains, parce qu'elle rend intelligible le comportement des personnages. Et l'intelligibilité est la voie – indirecte – du jugement de rationalité. Comme le note Davidson (2004), la rationalité, la notion elle-même, est indissolublement liée à celle de la perspective individuelle : ainsi, si Paul croit p et Pierre $non-p$, l'un et l'autre sont rationnels, et ceci indépendamment du fait que l'un d'entre eux a tort (p et $non-p$ ne sont pas vrais à la fois) ; mais si Paul croit **à la fois** p et $non-p$, alors Paul est irrationnel¹¹. Lors d'un conflit entre des raisons (par exemple, la raison de ne pas commettre l'adultère basée sur l'injonction morale selon laquelle l'adultère est mal et la raison de le commettre selon laquelle l'amour pour quelqu'un d'autre que son mari – i.e. Anna et Vronsky – rendra le reste des jours de celle qui l'éprouve irrémédiablement malheureux s'il n'est pas satisfait), l'attribution de la rationalité à celle qui choisit – i.e. Anna – dépend de ce que celle-ci suit la voie que lui indique la raison qu'elle juge, à tort ou à raison, supérieure. Ici, on le voit, ce n'est pas le jugement éthique qui s'applique directement¹², mais bien un jugement de rationalité qui

¹¹ Je néglige ici volontairement les possibilités d'une compartimentalisation de l'esprit où des croyances contradictoires pourraient être « ségréguées » les unes des autres.

¹² Bien que, comme on le verra plus bas, il puisse intervenir indirectement.

dépend partiellement de la façon dont on atteint à l'intelligibilité du comportement considéré.

Revenons-en à Anna et Emma. Au-delà de leurs points communs superficiels (leurs adultères et leurs suicides respectifs), elles sont différentes du point de vue du jugement de rationalité que l'on peut leur appliquer : Emma est (et est présentée par Flaubert comme) quelqu'un qui se trompe elle-même, qui accepte pour vérité le contenu des romans sentimentaux qu'elle a lus, et qui, de ce fait, recherche l'adultère sur la base de sa supériorité supposée à son époux ; Anna tombe amoureuse de Vronsky et décide que cet amour passionnel justifie l'opprobre social que lui vaudra un adultère qui, à la différence de celui (ceux) d'Emma, n'est pas clandestin, mais assumé. En d'autres termes, Emma se trompe elle-même, alors qu'Anna est lucide et Anna est réellement amoureuse tandis qu'Emma joue à l'être sans jamais atteindre à un sentiment véritable (on se rappellera qu'Emma trompe son mari avec deux amants, alors que le drame d'Anna n'est que Vronsky). La seule illusion d'Anna – encore la perd-elle relativement tôt dans le roman – est qu'elle pourra vivre avec les conséquences de son adultère publiquement assumé. Emma – qui n'a jamais rien assumé publiquement – se suicide parce qu'elle craint que ses dettes, qui vont être découvertes, ne conduisent à la découverte du reste de son inconduite. Anna se suicide par lassitude et par lucidité, non pas pour éviter de faire face à sa conduite, mais pour mettre un terme à un échec annoncé. Avec tous ses défauts, Anna est un personnage courageux et lucide et elle **est** rationnelle : elle fait un choix qui se révèle désastreux parce qu'elle croit (à tort) pouvoir vivre avec les conséquences de ce choix et parce qu'elle croit (à tort) que Vronsky mérite ce choix et le sacrifice (de sa position sociale, de son enfant, etc.) qu'il implique. Emma est sentimentale, paresseuse intellectuellement, et lâche. Le seul point commun de ces deux femmes est qu'elles font toutes les deux (successivement dans le cas d'Emma) le choix d'amants qui leur sont inférieurs et que, de ce fait, elles se trompent, au sens où elles font le mauvais choix (sanctionné comme tel par la suite du roman). Henry **est** un crétin littéraire !

Cependant, on peut se demander, étant donné l'accessibilité aux états mentaux que suppose la littérature de qualité, comment se fait la compréhension du récit, en tant que cette compréhension passe par l'intelligibilité du comportement des personnages. La première remarque est que, sur ce point en tout cas, il n'y a pas de spécificité de la littérature¹³ : les mécanismes que nous appliquons à l'interprétation

¹³ On remarquera que c'est la condition même de l'instrumentalisme, qu'il soit approché par son flanc éthique ou par son flanc psychologique : si

du comportement des personnages de fiction (e.g. Anna ou Emma) sont les mêmes que ceux que nous appliquons à l'interprétation du comportement de notre entourage réel. Les questions sont donc celle du mécanisme même que nous appliquons à la compréhension du comportement (dans et hors de la littérature), autrement dit, comment un comportement quelconque nous devient-il (éventuellement) intelligible et, ce qui est crucial pour la possibilité même d'un instrumentalisme, celle de savoir en quoi la littérature pourrait améliorer nos performances dans ce domaine.

La notion de lecture de l'esprit (*vs* lecture du comportement) tient un rôle central tout aussi bien dans les sciences cognitives, que dans la pragmatique et dans la philosophie des sciences contemporaines et deux grands courants théoriques se font jour sur ce plan. Selon le premier, l'espèce humaine disposerait d'un module inné¹⁴, la théorie de l'esprit qui, comme son nom l'indique, repose sur une ontologie (un ensemble de types d'états mentaux) et sur un ensemble de lois naturelles joignant les uns aux autres et à des types de comportements. Ce module serait présent dès le départ, mais son déploiement se ferait progressivement, selon un calendrier pré-établi. De ce point de vue, l'explication et la prédiction du comportement d'autrui suivraient les règles d'inférence que l'on peut tirer des liens nomologiques entre types d'états mentaux et types de comportements. Ceci semble néanmoins se heurter à des objections non négligeables dont l'une dérive de la vision davidsonienne de la rationalité. On se souviendra que, selon Davidson, les schèmes conceptuels humains sont universels et que les mécanismes de la rationalité le sont aussi : ce qui est, en revanche, infiniment variable, c'est le contenu des états mentaux qui varient d'individu à individu tout simplement parce que les expériences humaines, qui sont en grande partie la source de ce contenu, varient et, comme Davidson le note explicitement (retrouvant en partie en cela les intuitions de Hume), les valeurs peuvent être

l'instrumentalisme a une quelconque plausibilité, c'est uniquement à condition que les mécanismes de jugement (éthiques, rationnels, psychologiques, etc.) qui s'appliquent dans l'interprétation littéraire soient les mêmes que ceux qui s'appliquent dans la vie. Sans quoi il deviendrait impossible de prétendre que la fréquentation des œuvres littéraires puisse en quoi que ce soit améliorer les capacités – quelles qu'elles soient – qu'un individu donné met en œuvre hors de la littérature.

¹⁴ Une autre version fait de ce module une construction théorique construite au cours du développement à partir d'un certain nombre de biais d'apprentissage innés. Comme c'est la nature même du mécanisme plutôt que son développement en tant que tel qui sera importante ici, je négligerai cette possibilité.

étroitement dépendantes de la culture dans laquelle un individu est élevé. Or, un des problèmes que rencontre la notion de théorie de l'esprit, c'est précisément cette variabilité des états mentaux, parce qu'elle n'a pas accès à la variabilité des expériences en question. Un autre problème, dès lors, c'est qu'une approche « théorique » de la lecture mentale pour pouvoir prendre en compte cette variabilité devrait avoir une théorie spécifique à chaque individu, ce qui suppose dans une large mesure la transparence cognitive¹⁵ des mécanismes cognitifs qui régissent la formation des états mentaux et leur relation à l'action. Par contraste, la théorie opposée, dite *simulationniste*, fait de la lecture du comportement une simulation dans le sens suivant : si je veux prédire le comportement de Pierre, je me suppose dans la situation de Pierre et, au lieu de tirer des inférences des lois psychologiques qui composent ma théorie de l'esprit, je fais jouer mes propres mécanismes cognitifs et j'attribue à Pierre le résultat de leurs processus auxquels j'accède par introspection. Cette thèse échappe certes à un certain nombre des problèmes que rencontre la théorie de l'esprit et a l'avantage (économique) de ne pas postuler, en sus de mes propres mécanismes cognitifs, un corpus « accessible »¹⁶ de lois qui en détermineraient le fonctionnement. Pour autant, elle rencontre elle-même un certain nombre de problèmes dont le principal est celui de sa base même : elle suppose en effet la similarité entre moi – le lecteur de l'esprit – et autrui – celui dont j'essaie de lire l'esprit. Mais elle suppose tout autant que je sois consciente des différences entre mes propres états d'esprit et ceux de ma cible. Et il est difficile de voir comment cette connaissance pourrait être autre qu'explicite et basée sur une théorie de l'esprit élémentaire. Le débat entre les tenants de la théorie de l'esprit et ceux de la simulation, comme de nombreux débats en sciences cognitives, est fondé sur la présupposition – en l'occurrence injustifiée – que ces deux approches sont, *en elles-mêmes*, incompatibles. Or, rien ne justifie cette vision des choses : on peut très bien concevoir la lecture de l'esprit comme un processus mixte où j'applique mes mécanismes mentaux (*off-line*) à des états mentaux qui ne sont pas les miens, mais qui sont ceux que, à tort ou à raison, j'attribue à autrui : autrement dit, un mélange de simulation et de théorie de l'esprit (cf. Goldman 2006).

Revenons-en à l'instrumentalisme. Comme il a été indiqué plus haut, une défense instrumentaliste de l'enseignement de la littérature

¹⁵ Cf. pour la distinction entre *transparence* et *opacité cognitives*, Pylyshyn (1984).

¹⁶ La notion d'accessibilité en question est ici équivalente à la notion de transparence cognitive.

ne peut fonctionner que si la littérature peut, d'une façon ou d'une autre, être supposée améliorer un processus cognitif qui ne lui est pas propre. Suivant la ligne indiquée plus haut, on peut considérer que la fiction littéraire permet d'améliorer l'intelligibilité du comportement humain pour deux raisons :

- elle met en lumière le fait que les autres peuvent avoir des états mentaux (non seulement des croyances ou des intentions, mais même des valeurs radicalement différentes des miennes) : par exemple, la pédophilie de Humber Humbert dans *Lolita*, les limitations intellectuelles de Benjy ou la répugnante brutalité de Jason dans *The sound and the fury*, la volonté de destruction de Iago dans *Othello* ;
- elle nous offre un terrain d'exercice privilégié de notre capacité de lecture du comportement.

Et, ce faisant, elle nous permet, non pas directement et simplement, mais indirectement et en prenant en compte la complexité humaine, la pratique d'un jugement éthique sophistiqué : non pas simplement la maxime convenue selon laquelle l'adultère est mal, mais les différentes façons dont l'adultère peut être un mal et la possibilité pour les individus impliqués de conserver ou de perdre leur intégrité morale¹⁷.

5. Le retour de l'éthique : « Nous sommes des chasseurs-cueilleurs de valeurs... »¹⁸

Dans un article récent, Pihlström (2007) défend l'idée selon laquelle il y a des émotions qui sont centrales d'un point de vue éthique, dans le sens où le fait d'être un « agent éthique » – i.e. quelqu'un dont les actions sont évaluables du point de vue éthique – dépend de la capacité à éprouver les émotions en question : il s'agit de la culpabilité, de la honte et du remords¹⁹. Ces trois émotions sont étroitement liées entre elles, et, selon Pihlström, la reconnaissance d'autrui comme une réalité en constitue la base. Au-delà, la possibilité même du jugement éthique dépend de l'intelligibilité des émotions en question dans des cas spécifiques. Et c'est ici que l'instrumentalisme qui lie la valeur esthétique d'une œuvre au fait de nous rendre intelligible le comportement humain dans sa variété et dans sa complexité peut servir de base à un

¹⁷ Selon moi, Anna la conserve et Emma la perd, si tant est qu'elle ait jamais eu quoi que ce soit de ce genre.

¹⁸ S. Heaney, *Conférence Nobel*, 1995, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1995/heaney-lecture.html.

¹⁹ Cette liste n'est pas nécessairement exhaustive, mais c'est celle que donne Pihlström.

instrumentalisme éthique indirect, qui, par son indirection même, évite l'argument de la banalité : certes, l'adultère est mal et Anna, comme Emma, sont des femmes adultères, mais le jugement moral que l'on peut porter sur l'une et sur l'autre doit, sous peine de justifier l'accusation de crétinisme littéraire (et éthique), être différent. De même, Raskolnikov est certes un personnage coupable, mais c'est aussi un personnage profondément moral parce que, à son corps défendant, mais de façon parfaitement intelligible, il souffre de culpabilité (et c'est pour cette raison qu'il accepte son châtiment).

6. En conclusion, l'identité nationale... : « Le don du romancier consiste précisément dans sa capacité à révéler l'universalité de ce monde étroit dans lequel nous sommes nés, où nous avons appris à aimer et à souffrir... »²⁰

Comme on le sait, la notion (relativement mystérieuse) d'identité nationale a joué un rôle central dans la récente campagne présidentielle française. Au-delà, la notion d'identité culturelle (ou de perte de cette identité) semble traverser les nations européennes. Quelles que soient les causes de cette anxiété et qu'elle soit ou non justifiée, on la rapporte volontiers à une immigration dont l'intégration²¹ ne s'est pas ou s'est mal faite. De façon plus préoccupante, on dit volontiers qu'en France, ce ne sont pas les immigrés de première génération (le plus souvent non naturalisés) qui posent problème, mais bien, le plus souvent, les immigrés de seconde génération (qui, eux, ont la nationalité française) qui posent problème.

Je voudrais ici citer Jean-Claude Casanova dans la même émission politique sur France Culture dont j'avais déjà tiré la citation de Pierre Nora²² : « J'ai connu autrefois un fonctionnaire du ministère de l'intérieur qui disait "Je suis très ennuyé parce que j'accompagne Bourguiba à chaque fois que Bourguiba est déporté, et Bourguiba passe son temps à réciter Corneille, Racine et La Fontaine et donc je suis obligé de partir avec mes classiques" ». Bourguiba n'a certainement pas perdu son identité nationale tunisienne puisque c'est à cause de son rôle dans la lutte pour l'indépendance de la colonisation qu'il était déporté de façon répétée et que, d'autre part, comme on s'en souvient, il a été le premier président de la Tunisie indépendante.

²⁰ F. Mauriac, *Conférence Nobel*, 1952, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1952/mauriac-speech.html.

²¹ Quel que soit le sens que l'on donne à ce terme, lui aussi mal ou peu défini.

²² Il s'agit, donc, de *L'esprit public*, sur France Culture le 23 mars 2007. Cette émission, animée par Philippe Meyer, portait précisément ce jour-là sur la notion d'identité nationale.

Plutôt, il a étendu sa culture en y intégrant une partie du répertoire classique français²³. À l'heure actuelle, aucun fonctionnaire, quel que soit son grade, n'est menacé d'être obligé de se déplacer avec ses classiques (à supposer qu'il les possède) pour accompagner tel ou tel immigré dans un quelconque de ses déplacements. La menace ne serait probablement pas davantage réelle s'il accompagnait un jeune Français de souche dans un de ses déplacements²⁴. La perte de l'identité nationale vient d'un déficit culturel majeur (et, apparemment, largement général dans les pays occidentaux) qui répond assez largement à un déficit d'enseignement qui semble lui-même correspondre à une démission intellectuelle : tout se passe comme si Gradgrind avait définitivement gagné et comme si l'intelligence elle-même était devenue suspecte. On peut se demander si l'urgence n'est pas, davantage qu'un ministère de l'identité nationale et de l'immigration, à créer un ministère de l'identité nationale et de l'enseignement. Pour finir, je voudrais rappeler une citation d'un (autre) prix Nobel de littérature, Bertrand Russell (1950. Je traduis) : « La chose principale pour rendre le monde heureux est l'intelligence ».

Bibliographie

- BELLOW S. (1976), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1976/bellow-lecture.html.
- BOUDROT P. (2004), « Le culte de Shakespeare dans les espaces anglophone et germanophone », in CHARLE C. (éd.), *Capitales européennes et rayonnement culturel XVII^e-XX^e siècle*, Paris, Editions rue d'Ulm, 67-82.
- BRODSKY, J. (1987), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1987/brodsky-lecture-e.html.
- CARROLL N. (2002), « The wheel of virtue : art, literature, and moral knowledge », *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 60/1, 3-26.
- DAVIDSON D. (2004), *Problems of Rationality*, New York, Oxford University Press.

²³ On se souviendra à ce propos que *Le Cid* raconte l'histoire d'un des grands combattants de la libération de l'Espagne contre l'envahisseur maure...

²⁴ On remarquera que la communautarisation des jeunes musulmans français ne correspond pas à un choc des cultures : il n'y a pas un refus de la culture française au profit de leur propre culture chez cette population. Ils ne connaissent pas davantage leur propre culture et la culture arabo-musulmane n'a pas grand-chose à envier de ce point de vue aux cultures judéo-chrétiennes occidentales. La communautarisation comble un vide pur et simple qui se retrouve à l'identique chez les Français de souche où il est comblé de façon tout aussi accablante par un nationalisme de bas étage (et ahistorique, dans la mesure où il s'appuie sur une *absence* de culture historique).

- DICKENS C. (1956), *Temps difficiles*, Paris, Gallimard, coll. Folio.
- GENTLER T.S. (2006), « Imaginative resistance revisited », in NICHOLS S. (ed.) *The Architecture of the Imagination : New Essays on Pretence, Possibility and Fiction*, New York, Oxford University Press, 149-173.
- GOLDMAN A.I. (2006), *Simulating Minds : the Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- GRASS G. (1999), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1999/lecture-e.html.
- HEANEY S. (1995), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1995/heaney-lecture.html.
- HORACE (1967), « Art poétique », in *Œuvres*, Paris, Garnier-Flammarion, 257-271.
- HUME D. (1826), « Essay XXIII. Of the standard of taste », in *Philosophical Works of David Hume*, Vol. III, Edinburgh, Black, Tait & Tait, 256-282.
- LEVINSON J. (2002), « Hume's standard of taste : the real problem », *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 60/3, 227-238.
- LYON-CAEN J. (2006), *La littérature et la vie : les usages du roman au temps de Balzac*, Paris, Tallandier.
- MAURIAC F. (1952), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1952/mauriac-speech.html.
- MCEWAN I. (2005), *Saturday*, Londres, Vintage.
- PAMUK O. (2006), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2006/pamuk-lecture_en.html.
- PIHLSTRÖM S. (2007), « Transcendent guilt : on an emotional condition of moral experience », *Journal of Religious Ethics* 35/1, 87-111.
- POVINELLI D. & DUNPHY-LELII S. (2001), « Do chimpanzees seek explanations ? Preliminary comparative investigations », *Canadian Journal of experimental psychology* 52/2, 93-101.
- PYLYSHYN Z. (1984), *Computation and Cognition : Towards a Foundation for Cognitive Science*, Cambridge (Mass.) The MIT Press.
- RUSSELL B. (1950), *Conférence Nobel*, http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1950/russell-lecture.html.
- SIDNEY Sir Philip (2001), *English Essays : Sidney to Macaulay*, Vol. XXVII, The Harvard Classics, New York, P.F. Collier & Son, 1909-14. Bartleby.com, 2001. www.bartleby.com/27/.
- VASARI G. (1965), « Life of Leonardo da Vinci : Florentine painter and sculptor, 1452-1519 », in *Lives of the Artists*, Hardmondsworth, UK, Penguin Books, 255-271.