

## ÉTUDE

### Présentation et lecture de *Il nous manque une culture. Réflexions sur l'enseignement hébraïque* d'Emmanuel Levinas

... Depuis la destruction du temple,  
l'Éternel consacre le quart de  
sa journée à enseigner  
les enfants

Abodah Zarah, 3 b.

Incipit du chapitre  
*Hic et nunc, Difficile liberté*

**Résumé :** Sans doute, Emmanuel Levinas ne pouvait dans ses cours de philosophie négliger les questions de la transmission et de la formation. Mais ses responsabilités comme Directeur pendant trente-quatre ans de l'École Normale Israélite Orientale n'ont pu que nourrir en lui, davantage encore, la réflexion sur l'éducation, comme de nombreux textes en témoignent. Dans celui que D. Poizat nous présente et commente ici, « Il nous manque une culture », E. Levinas tente de répondre à une question que lui a posée Ben Gourion en 1953 sur l'échec de l'enseignement hébraïque. Pour Levinas, le sens de cet échec est qu'une éducation ne peut se soutenir qu'adossée à une culture, transmise dans une tradition vécue, enracinée dans une "terre". Cela cependant ne suffit pas, comme l'indiquent d'autres textes : il faut encore à l'éducation de pouvoir s'appuyer et se déployer dans la connaissance des textes (la Thora), leur relecture et leur commentaire incessants ; il faut encore pouvoir ancrer l'éducation dans une philosophie de l'éducation, qui unisse l'universalisme, l'exercice contradictoire de la raison, l'attention à autrui.

Il s'en faudrait de peu qu'on limite les héritages de la philosophie de l'éducation à la pensée de quelques philosophes de l'éducation, dont bien peu, au fond, auraient vécu au XX<sup>e</sup> siècle. Or, Emmanuel Levinas est un penseur contemporain de l'éducation et une figure du passé. Mais il est d'un conservatisme particulier, celui du *hinneni* (me voici) éveillé d'Abraham devant quelque chose qui le précède ; « Seul le *hinneni* trouble notre assoupissement dans l'être – nous ne sommes pas assez éveillés, disait-il souvent »<sup>1</sup>, rapporte son ancienne élève.

---

1. C. Chalier, « Levinas maître », in *Levinas, philosophe et pédagogue*, Paris, Éditions du Nadir, 1998, p. 70.

Voici l'occasion de découvrir dans le propos d'Emmanuel Levinas un discours pour l'éducation, pour le savoir, pour la culture et la découverte des terres intimes et extimes qui portent à apprendre et à connaître. Il s'agit moins d'une philosophie de l'éducation qu'une pensée sur l'éducation, inspirée de la distinction qu'opère Levinas entre pensée juive et philosophie juive, second terme qu'il réfute. Son propos, que Jean-Claude Kuperminc, conservateur des archives de l'Alliance Israélite Universelle, nous a aimablement autorisé à publier et dont nous reproduisons ici les cinq feuillets dactylographiés et annotés de sa main, fut publié aux États-Unis en 1954. Il ne fut jamais publié en France. Il s'annonce d'un titre, « Il nous manque une culture », qui martèle les conditions d'un en dessous du savoir. Nous nous pensons plus intelligents que nos objets, regrette Levinas. Certes, on trouve déjà de nombreux passages de ce texte dans *Réflexions sur l'éducation juive* paru en 1951 dans la *Revue de l'Alliance Israélite Universelle* et publié à nouveau dans *Difficile liberté*<sup>2</sup>, mais nombre de passages ont été transformés, biffés et marqués par une forme d'ironie vis-à-vis des États-Unis. Le texte ici présenté a été rédigé en 1953, comme l'atteste la date du 31 juillet 1953, figurant en tête des feuillets. Cela fait alors six ans qu'Emmanuel Levinas a été nommé directeur de l'École Normale Israélite Orientale (ENIO) qu'il dirigera pendant trente-quatre ans. Sa prise de fonction survient peu de temps après sa sortie de captivité dans un camp d'officiers en Allemagne où il rédige pour une grande part *De l'existence à l'existant*. Il entreprend l'étude du Talmud la même année<sup>3</sup> sous la direction de l'énigmatique Chouchani<sup>4</sup>, maître talmudique qui enseignera également Elie Wiesel. Les leçons talmudiques publiées par la suite par Levinas, prononcées pour certaines à l'ENIO, façonnent une part de ce qu'on pourrait rapidement appeler « une pédagogie levinassienne », encore que l'expression paraisse bien faible et on l'abandonnerait volontiers car au-delà, il s'agit d'une conception du savoir, et d'une attitude devant lui. Inaugurant sa *Leçon talmudique sur la justice*, qu'il prononce en 1974, Levinas s'excuse de devoir s'exprimer devant autant de science rabbinique : « selon la sagesse rabbinique, rien n'est plus grave que d'enseigner en présence de ses maîtres »<sup>5</sup>. Dans ce court texte, c'est pourtant une leçon que donne Levinas sur l'éducation.

À l'École Normale Israélite Orientale, sa mission revient à former des maîtres et professeurs destinés à enseigner dans les écoles de l'Alliance répandues dans de nombreux pays : Tunisie, Irak, Turquie et quelques autres. Des élèves recrutés parmi les meilleurs, avec force lettres de recommandation dont Levinas prend lecture et auxquelles il répond méticuleusement, quittent leur pays pour Paris. Levinas les y accueille. Il en connaît les origines, la personnalité. Sa correspondance avec les directeurs des écoles de l'Alliance israélite, les parents d'élèves parfois, si lointains, comme avec les autorités académiques, ou celle qu'il a entretenue avec René Cassin,

2. E. Levinas, *Difficile liberté*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, Albin Michel, 1995, p. 340 sq.

3. Nous nous référons ici aux « Éléments biographiques » des *Cahiers de l'Herne, Emmanuel Levinas*, C. Chaliier, M. Abensour (dir.), Paris, L'Herne, 1991.

4. De son vrai nom Hillel Perelman.

5. E. Levinas, *Leçon talmudique sur la justice*, in *Cahiers de l'Herne...*, p. 85.

un des présidents de l'Alliance, le montre sous un jour de pédagogue soumis aux tracasseries du fonctionnement d'une école. On y parle de flûtes à bec, de manuels qu'il faut trouver chez les éditeurs au sortir de la Seconde Guerre, après six ans d'interruption de l'ENIO, des emplois du temps, de ce véhicule qui encombre la cour de l'école, des notes des élèves, des demandes de visa et des appointements de tel ou tel instituteur dans le *mellah* marocain. Emmanuel Levinas pédagogue n'a pas tu ces tracasseries, typiques d'un directeur d'école normale dont témoignent quantité de notes manuscrites et de billets conservés par l'Alliance Israélite Universelle. Hors de toute discussion ou de toute controverse philosophique sur l'éducation, ces billets se placent pourtant dans l'ordre de la conduite de cette école qu'accompagne une exigence de rigueur et de disponibilité vis-à-vis de l'Alliance et, plus largement, vis-à-vis de l'éducation juive. On l'a décrit comme un homme presque paternel, présent à l'École comme son épouse l'était, s'entretenant régulièrement avec ses élèves, très impressionnés. La réputation et le tempérament de l'homme marqueront plusieurs générations d'élèves. Autoritaire, une lettre retrouvée dans les archives se plaint de ses coups de colère. Si l'on célèbre Levinas philosophe, le pédagogue est moins honoré; l'on peine au reste à imaginer ce qu'évoquait dans les cours de philosophie l'étude des textes abscons de Husserl ou de Heidegger à ces jeunes de quinze ans débarqués à Paris depuis leur lointaine contrée. «On l'écoutait, lors de ses leçons, et puis on finissait par ne plus rien comprendre, et il partait dans ses idées, et on était fascinés», rapporte Gilbert Sabbah, arrivé adolescent de Casablanca<sup>6</sup>.

L'apologue que prononce Ady Steg pour les quatre-vingts ans du philosophe alors essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, reconnu pour son œuvre philosophique, ne dédaigne pas cette tâche de pédagogue, bien au contraire, il la célèbre :

Lorsque dans une quarantaine d'années, vous comparaitrez devant le Trône céleste, il vous sera demandé :

'Emmanuel Levinas, qu'avez-vous fait de votre vie ?

– Je me suis consacré à la philosophie direz-vous, et ce que j'ai cru bon et juste, je l'ai dit dans mes livres.

– Fort bien, vous sera-t-il répondu, mais encore ?

– J'ai étudié avec Husserl et Heidegger.

– Heidegger ? Hmm... mais encore ?

– J'ai étudié aussi avec Chouchani.

– Merveilleux, Chouchani avait, il est vrai, pénétré l'âme du Talmud ! Mais encore ?

– J'ai, me fondant sur son enseignement, donné aux Colloques des Intellectuels juifs de nombreuses 'leçons talmudiques'.

– Bravo ! Comment en effet pourrait-on comprendre la Torah sans l'éclairage de la Loi orale ! Mais encore ?

– Précisément j'ai ainsi pu le Chabbat matin commenter la Torah à l'École normale israélite orientale de l'Alliance.

6. Remerciements à Gilbert Sabbah, rencontré à Jérusalem, qui a pu nous livrer ses souvenirs d'ancien élève de Levinas.

- À l'école ?
- Oui, j'ai en effet dirigé cette école pendant de longues années.
- Directeur d'école, vous un philosophe si prestigieux ?
- Oui, directeur d'école'.

À ces mots, Chérubins et Séraphins, Ofanim et Archanges entonneront un hymne de gloire et vous serez conduit à la droite de l'Éternel<sup>7</sup>.

Le texte « Il nous manque une culture » est une réflexion sur l'enseignement hébraïque. Après avoir observé les similitudes avec le texte *Réflexion sur l'éducation juive*, et analysé quelques-uns des soubassements de la pensée de Levinas, la question livrée sera reprise, peut-être, par les philosophes de l'éducation. Les positions de Levinas sont-elles universelles, valent-elles ici, valent-elles aujourd'hui ? L'éducation juive se limite-t-elle à l'éducation des seuls enfants juifs, ou bien se fonde-t-elle dans un corps de pensée qui, à la fois étant et n'étant pas celui d'Occident, demeure comme la condition d'une éducation que les maîtres ne peuvent, à eux seuls, pas plus que les familles, pratiquer si cette condition de l'existence d'une culture n'est pas satisfaite. La question de l'Occident, celle de la raison et de l'intelligibilité médiées par la Grèce viennent infléchir le souffle de la pensée de Levinas.

Nous en reproduisons la forme telle que livrée dans les feuillets, les mots entre crochets ont été modifiés de manière manuscrite par l'auteur.

## Il nous manque une culture Réflexions sur l'enseignement hébraïque<sup>8</sup>

### 1.

J'ai voyagé cet été en Israël en compagnie d'éducateurs juifs d'Amérique.

Monsieur BEN-GOURION nous fit l'honneur d'une audience. Elle fut transformée en séance de travail. Le Chef du Gouvernement tenait à s'instruire, mais cela ressemblait à une heure de classe [où l'on était élèves]. Monsieur BEN-GOURION mène admirablement les élèves. « Je vais vous poser deux questions auxquelles vous aurez à répondre après réflexion », déclare malicieusement le Président du Conseil devenu maître d'école. L'examen a duré une heure et demie.

« Pourquoi, dans le Golan n'arrive-t-on pas à enseigner l'hébreu ? », demanda le Président. « Nous rencontrons bien des difficultés », risque un pédagogue de New York. « Vous ne m'apprenez rien » – coupa sèchement BEN-GOURION. « – Pourquoi cet échec ? Voilà la question ».

7. A. Steg, in *Levinas, philosophe et pédagogue*, p. 14.

8. Archives de l'Alliance israélite universelle, AM France E 002h, texte en français de l'article publié en langue anglaise dans la revue de l'Alliance aux USA, *The Alliance Review*, n° 28, janvier 1954, p. 3-6, sous le titre « We need a Culture ». Vifs remerciements à l'Alliance Israélite Universelle, notamment à Jean-Claude Kuperminc et à son équipe, pour l'autorisation donnée à la publication de ce texte et à l'ouverture des archives de l'ENIO.

Personne ne conteste l'échec lui-même. Les efforts déployés partout en vue de l'enseignement hébraïque dépassent de beaucoup les résultats obtenus. L'insuffisance de maîtres, de budgets, d'heures de classe – explique-t-elle, à elle seule, ce fait ? Je n'ai pu pour ma part placer un mot. On est peu de chose à côté de 20 Américains. Écouterait-on ici mon discours rentré ?

## 2.

Une expérience de plusieurs années à la tête d'une école secondaire juive m'amène à penser que la difficulté principale des études hébraïques ne dépend pas seulement de la qualité des maîtres – dont quelques-uns sont excellents, – ni de leur petit nombre, ni du peu d'heures consacrées à l'hébreu dans les programmes surchargés. Le mal profond tient au peu de prestige de ces études qui ne s'adosent pas à une culture pouvant rivaliser avec celle de l'Occident. Affirmation sacrilège qui demande explication.

L'histoire du judaïsme pendant les derniers siècles a en effet creusé un abîme entre la culture juive déposée dans les Grands Livres et sa modeste vie dans les intelligences. Une culture, on le sait, n'est pas un ensemble de curiosités archéologiques auxquelles la piété confère une valeur et un attrait. Elle est un corps de vérités qui répondent aux problèmes des hommes vivants. Mais l'homme est ainsi fait que les valeurs culturelles ne lui parlent que si elles enveloppent leur propre évolution et si, d'autre part, elles sont interrogées par des Raisons.

Or, dans son expression délibérément laïque, la culture hébraïque moderne veut des vérités sans histoire. Nulle part cela n'est plus visible que dans ses rapports avec la Bible. Elle semble révéler un passé, mais un passé *immédiatement* donné, « à partir de la terre » comme on dit là-bas, un passé donné sans transition et qui, par conséquent n'est plus historique.

Le "karaitisme" inconscient de cette attitude est certes inquiétant. Quand il commence à animer toute une culture, il produit des effets désastreux. Il marque par rapport à la civilisation foncièrement historique de l'Occident qui domine dans le *Golan*, une différence de niveau, sensible jusque sur les bancs de l'école. La culture occidentale fait une concurrence victorieuse à nos cours d'hébreu. Il faut que des adolescents qui réfléchissent et comparent, restent derrière les vérités élémentaires que leur apporte leur maître d'hébreu, la présence de grandes réalités spirituelles que la simple mystique de la terre ne remplace pas.

Reste la religion. Elle assume certes tout le passé du judaïsme. Mais par la faute de quelques générations sans exigences intellectuelles, elle a cessé d'être cette source de pensée et de vie, cette civilisation intégrale qu'elle est si éminemment. Aborder les valeurs historiques sans exigences intellectuelles – cela s'appelle, peut-être, piété. Les formes religieuses du judaïsme ne s'imposent plus guère qu'au nom de la tradition qui n'est pas une raison d'être, au nom de la piété qui n'est pas une raison. Traditionalisme et piétisme – ce sont des orthodoxies, ce ne sont pas des doctrines.

Pour que les valeurs permanentes du judaïsme contenues dans les grands textes de la Bible, du Talmud et de leurs commentateurs puissent nourrir les âmes, il faut qu'à nouveau, elles nourrissent les cerveaux. La confiance dans ces valeurs précisément nous invite à leur demander cette alimentation substantielle. Tant que la présence d'une véritable vie intellectuelle juive – laïque ou religieuse – ne sera pas sentie derrière les cours d'hébreu de nos écoles secondaires et même primaires – l'hébreu malgré le temps qu'on lui aura consacré et la propagande qu'on lui aura faite – demeurera le parent pauvre du programme.

### 3.

La promotion de hautes études du judaïsme est donc la tâche la plus urgente du judaïsme moderne et en premier lieu du judaïsme israélien. C'est d'elle que dépend le succès de l'hébreu dans la diaspora. Il ne s'agit pas d'opérer un tri comme le veut le libéralisme, de comprimer les frais de gestion d'un héritage encombrant pour prévenir la faillite d'une maison honorable. Il s'agit de rendre à nouveau *enseignants* les grands textes de notre peuple, de leur rendre la parole.

Quelle réalité spirituelle sentons-nous pour le moment derrière les cours secondaires reçus ou donnés ? La philologie.

Le XIX<sup>e</sup> siècle s'est épuisé en philologie du judaïsme. On ne saurait contester la valeur propédeutique de cette science ni la conscience qu'elle exige. Mais l'attitude du philologue qui aborde le texte comme document comporte une rançon qu'on a largement payée. On se place en face du texte juif comme s'il était périmé. Le philologue qui le soumet à l'appareil critique peut avoir de la tendresse pour tout ce folklore touchant, mais pour un instant, lui, esprit critique, est plus intelligent que son objet. Il risque de perpétuer cet instant. Il demeure comme un archéologue qui découvre un outil néolithique mais se garde bien de s'en servir.

Dans les universités européennes on aborde Platon, Montaigne ou Goethe, comme susceptibles d'orienter notre pensée, de modeler notre sensibilité. Points fixes où s'appuient nos jugements, normes de nos évaluations, ils nous parlent de très haut. Pauvre Talmud ! Il continue à apparaître comme alluvion de l'histoire que des gens, souvent incapables d'en suivre le plus simple raisonnement, contemplent à vol d'oiseau et jugent avec leur cerveau d'oiseau. On lui cherche à la rigueur des justifications dans Platon, Montaigne et Goethe. Ou on en admet les vérités quand elles concordent avec le sens commun le plus commun. Mais alors nos écoliers ont raison. Pourquoi se fatiguer aux études hébraïques puisque le sens commun est partout et que l'on apprend en Occident [peut, mot barré] à lire directement Platon, Montaigne et Goethe ?

### 4.

Le guide qui nous montrait Israël fut un homme de valeur et un compagnon charmant. Le docteur VILNAY connaît en Israël chaque poussière. En quittant les ruines de l'ancienne Achkelon, il arracha une branche de thamarin et nous

présenta le « *Echel* » – l'arbre du *Neguev* que, d'après la Genèse, Abraham planta à Beersheva. « Voici l'*Echel*. Le Talmud en fait les sigles de *Akhila*, *Chtia*, *Lina* – Le manger, le boire, le coucher. Mais vous connaissez les fantaisies du Talmud ! L'*Echel* d'Abraham est un arbre ».

Nous avons alors parcouru le *Neguev* en long et en large et avons passé la nuit à Beersheva. Le lendemain devant un thamarin énorme le Docteur VILNAY est revenu à l'histoire de l'*Echel*. « J'ai envie de vous commenter à ma façon l'arbre que planta Abraham. Nous autres Israéliens, nous comprenons la Bible par la terre. Dans cette plaine désolée que fut le *Neguev* et qu'il redevient chaque fois que l'homme l'abandonne, dans cette terre de bédouins et de nomades, Abraham planta un arbre. Il a établi une nouvelle relation avec la terre. Il passa à la vie sédentaire, il fonda la civilisation ».

Docteur VILNAY, dis-je timidement, tu ne te doutes donc de rien ! La fantaisie du Talmud qui t'a fait sourire hier, enseignait précisément cette sagesse et même davantage. Comme toi, elle nous apprend que l'arbre d'Abraham annonçait une civilisation. Mais pour cette civilisation, c'est le manger, le boire, le coucher que l'homme sur sa terre, l'homme satisfait, peut offrir à l'homme. Ni musique, ni littérature, mais homme satisfait ami de l'homme. Voilà pourquoi – voilà à quoi – la terre est bonne.

« *Beseder gamour* »<sup>9</sup> – convint de bonne grâce le savant VILNAY.

Jamais assentiment ne fit davantage plaisir. La terre – même la terre chérie de nos rêves et de nos peines – n'était plus le seul Docteur en Israël.

### Des similitudes avec *Réflexions sur l'éducation juive*

En 1951, dans les *Cahiers de l'Alliance israélite*, paraissait le texte *Réflexions sur l'éducation juive*, reproduit dans *Difficile liberté*. L'existence juive, hors ou au sein du nouvel État d'Israël, ne peut être soutenue par la seule éducation religieuse dans son sens catéchétique car, juge-t-il, la plus ancienne des religions modernes n'est pas séparable de la connaissance d'une langue ancienne. À l'inverse des catholiques qui, en Occident, et en Europe, ont pour eux les structures sociales, les monuments, une esthétique, les Juifs sont minorité. La langue, l'hébreu en l'occurrence, se tarit-elle, c'est alors l'ensemble du judaïsme qui s'étiolle ; « en s'éloignant de l'époque où existaient des structures morales et sociales de vie pénétrées de savoir juif – on en transportait pendant longtemps l'atmosphère dans ses meubles de famille. Mais les souvenirs de famille ne remplacent pas, à la longue, une civilisation »<sup>10</sup>. Telle est en substance la leçon donnée par le texte dont nous reproduisons seulement les passages communs ou simplement très proches du texte de 1953 :

9. « C'est bien fini », traduit par nos soins.

10. E. Levinas, *Difficile liberté*, p. 341.

[... / ...] Nous pensons que la difficulté ne tient pas seulement à la qualité des maîtres dont quelques-uns sont excellents, ni à la préparation inégale des élèves aux disciplines hébraïques. Le problème de l'éducation juive pose un problème plus général. Les études hébraïques n'exercent pas sur la jeunesse le prestige que l'on voudrait leur conférer, comme si la culture que les études hébraïques doivent véhiculer avait perdu de sa valeur humaine et n'arrivait pas à égaler les nourritures spirituelles de la civilisation ambiante. Soupçon sacrilège, mais voici ce qu'il signifie au juste.

L'histoire du judaïsme pendant les derniers siècles a, en effet, abouti à un certain affaiblissement de ce qu'on pourrait appeler le potentiel de la culture juive. Une culture – on le sait – n'est pas un ensemble de curiosités archéologiques auxquelles un sentiment de piété conférerait, par sa vertu propre, une valeur et un attrait. Elle est un ensemble de vérités et formes qui répondent aux exigences de la vie spirituelle et de la vie tout court. Mais elles ne peuvent y répondre que si elles enveloppent l'histoire et si elles sont présentes dans les intelligences. Or la culture hébraïque moderne, dans ses formes délibérément laïques vit dans un monde qui date d'hier. Elle n'a pas encore atteint le niveau des civilisations de l'Occident ; niveau qui seul pourrait accréditer l'enseignement plus modeste – secondaire – auprès des adolescents qui réfléchissent et comparent.

Quant à sa forme religieuse, la culture hébraïque a cessé d'être – par la faute de quelques générations sans exigences intellectuelles – cette source de pensée et de vie, cette civilisation intégrale qu'elle est si éminemment. Elle ne s'impose qu'au nom de la tradition qui n'est pas une raison d'être ; elle s'impose au nom de la piété qui n'est pas une raison. Traditionalisme ou piétisme – ce sont des orthodoxies, ce ne sont pas des doctrines.

[... / ...] Il se trouve ainsi que l'instruction religieuse exige des études hébraïques et que le succès des études hébraïques à l'école secondaire, normale ou primaire, dépend des Hautes Etudes dont la promotion est peut-être la tâche la plus urgente du judaïsme moderne, même israélien. La révision des formes simplement transmises de la culture juive s'impose certainement. Mais contrairement aux aspirations du libéralisme, il ne s'agit pas de trier ni d'opérer cette compression de frais dans la gestion d'un héritage encombrant dans laquelle on espère prévenir la faillite d'une maison honorable. Il faut, au contraire, élargir la science du judaïsme et, au fond, l'élever seulement au rang d'une science. Mais qu'on nous comprenne bien : élever le judaïsme au rang d'une science n'équivaut pas à soumettre ses sources à la philologie. Depuis cent cinquante ans, on ne fait que cela. Le XIX<sup>e</sup> siècle s'est épuisé en philologie du judaïsme. Cinquante siècles furent mis en fichiers – immense épigraphie hébraïque, recueils d'épithames – dont il importait d'entendre les témoignages historiques et qu'il fallait situer aux entrecroisements d'influences. Quel cimetière ! Des tombes de cent cinquante générations ! Le philologue qui soumet les textes à l'appareil critique peut avoir de la tendresse pour tout ce folklore touchant, mais pour un instant, lui, esprit critique, est plus intelligent que son objet. Il risque d'éterniser cet instant. Seul le maniement de fiches scande le travail de la pensée. Eriger le judaïsme en science, penser le judaïsme, c'est rendre à nouveau les textes enseignants. Jamais jusqu'à présent en Occident n'a-t-on pris les textes talmudiques au sérieux. On en admet les vérités quand elles concordent avec le sens commun le plus commun ; on ne perçoit pas le dialogue encore inachevé qu'elles ouvrent avec tout un monde remis en question. La pure philologie, qui ne suffit pas à la compréhension de Goethe, ne suffit pas à l'intellection de Rabbi Akiba ou de Rabbi

Tarphon. Il est temps enfin de laisser la parole à Rabbi Akiba et à Rabbi Tarphon si on tient à être juif, c'est-à-dire à se réclamer d'eux.

La pure piété ne suffit pas non plus. On peut encore réussir une pédagogie d'exaltation, faire admettre d'enthousiasme des propositions qui demanderaient l'adhésion d'une raison au prix d'un effort total ; mais de purs sentiments qui, même quand ce sont des sentiments purs ou des sentiments en serre chaude, passent pour des idées, n'ont pas de lendemain. Rien ne s'impose véritablement – faut-il le dire – qui ne porte le sceau de l'intellect. Pas d'acquiescement à bon compte ! Trop de jeunes parlent à la légère de la crise de l'intelligence. L'unique honneur des temps modernes consiste à avoir pris conscience de la raison où le judaïsme se reconnaît. Seules, les hautes études rendront possible un enseignement secondaire ou primaire, qui ne se sentira pas démenti ou oublié au premier contact avec le monde où nous entendons cependant vivre, travailler et créer<sup>11</sup>.

## Des ajouts

On le constate, les deux textes s'emboîtent. Toutefois, peut-être est-ce dû au contexte de publication, les États-Unis, mais surtout à la rencontre de Levinas avec ce personnage central de l'indépendance de l'État d'Israël qu'est David Ben Gourion, des personnages viennent compléter la réflexion sur l'éducation juive. Connaissant l'effet produit sur ses propres élèves, Levinas n'est pas insensible à la rencontre avec Ben Gourion. Voici que le maître devenu élève ne peut répondre à la question du Premier ministre qui s'apparente en creux à la question d'Ernest Renan : *Qu'est-ce qu'une nation ?*, parce que ceux du Nouveau Monde sont là en nombre, cette vingtaine de pédagogues, américains et bavards, qui le tiennent au silence : « on est peu de chose à côté de 20 Américains ». L'Ancien Monde censé évoquer l'éducation avec l'un des pères de la nation israélienne se tait tandis que le Nouveau Monde n'apprendra rien à David Ben Gourion.

La proximité de Levinas avec le Talmud de Babylone et la philosophie grecque, puis allemande, sa lenteur enfin à répondre, dans ce texte différé publié aux États-Unis comme s'il fallait dire à eux aussi, aux Américains, par discours détourné, qu'il leur manquait une culture, tout cela peut être interprété à la lumière de la création de l'État d'Israël puisant, toutes choses n'étant pas égales, dans le sionisme socialisant de Théodore Herzl, dans les luttes de l'Irgoun et de la Haganah, dans la Shoah et les récits de Massada, mais avant toute chose dans le judaïsme dont Levinas se réclame sans fard ; « Nous ne sommes pas devant un juif masqué qui philosophe, mais devant un philosophe qui judaïse à visage découvert » écrit David Banon<sup>12</sup>. En lecteur de Martin Buber<sup>13</sup>, Levinas n'a pas de la terre une idée séparée

11. E. Levinas, *Réflexions sur l'éducation juive*, in *Difficile liberté*, p. 340-344.

12. D. Banon, « Levinas talmudiste », in *Levinas, philosophe et pédagogue*, p. 33.

13. E. Levinas, « La pensée de Martin Buber et le judaïsme contemporain », in *Hors sujet*, Paris, Fata Morgana, 1987, p. 15 sq.

de la pensée des hommes qui l'habitent, mais en l'espèce, il s'agit pour l'éducation de ne pas s'arrêter à la terre seule, « la terre n'est pas le seul Docteur en Israël ».

On attendrait de Levinas que, ainsi qu'en appelle George Steiner, toute salle de classe soit une cour de récréation philologique. Il n'en est rien pourtant. Dans un texte comme dans l'autre, Levinas fustige la philologie qui se pense plus intelligente que son objet. Le monde du savoir philologique n'est pas le monde dont l'éducation a besoin. Elle a besoin d'un monde qui s'impose. Elle s'ordonne au monde plus qu'elle l'ordonne ou l'organise. Nous ne sommes pas si loin, en apparence, des séparations entre le monde et l'immonde, l'ici-bas. En reconnaissant la révélation sinaïtique, il présuppose ce qu'il écrira plus tard : « La Thora doit être du ciel déjà par son contenu, par ses enseignements extraordinaires, hors de l'ordre d'ici-bas »<sup>14</sup>. L'on doit tenir la redondance de l'expression « texte enseignant » pour un pilier de sa pensée :

L'école juive d'un type nouveau – une école qui ne prépare à aucune fonction ecclésiastique – doit prendre dans la communauté une place de premier plan. École à plein temps où l'enseignement de la langue hébraïque et des textes fondamentaux serait donné par des professeurs hautement qualifiés ; où les humanités juives ne seraient pas enseignées dans le souci de critique historique ni de piété à bon marché, mais dans le souci de leur vérité intrinsèque, quelles qu'aient été les voies de leur merveilleuse confluence. Des textes enseignants et non pas des reliques ou des alluvions du passé<sup>15</sup>.

Ne pouvant être rabattues à une sorte de supplément d'âme, les humanités juives sont le pendant des humanités non juives. Les deux domaines ont en soi une valeur infinie mais l'une risque de disparaître. Ni de même nature, ni de même portée, chacune convoque pourtant le recours à la raison. La position de Levinas sur l'antihumanisme, telle qu'on la retrouve dans *Difficile liberté*, y insiste :

Mais cette façon de soumettre la tradition juive aux normes de l'humanisme, aux normes de ses méthodes herméneutiques qui disqualifient l'exégèse rabbinique, aux normes de son universalisme abstrait – cette façon explique la crise même de l'éducation juive dans la société juive émancipée<sup>16</sup>.

La difficulté que peut rencontrer la philosophie de l'éducation semble, y compris en Israël, s'observer dans une perspective ne pouvant plus entrevoir, sauf à les soupçonner d'endoctrinement, le fonctionnement et le but des *yeshivot* où l'étude talmudique règne. On peut souligner parallèlement l'incompréhension que suscite ici où là l'existence de certaines *medressas* où l'enseignement n'est donné qu'en arabe et où le texte prophétique et ses interprétations constituent une éducation fondamentale. Le partage entre sacré et profane ne s'installe pas, ici, dans une considération se fondant sur la seule vérité scientifique, mais sur l'usage de la raison

14. E. Levinas, *À l'heure des nations*, Paris, Minuit, 1988, p. 74.

15. E. Levinas, « Comment le judaïsme est-il possible ? » [Paru dans *L'Arche* en 1959], in *Difficile liberté*, p. 322.

16. E. Levinas, « Antihumanisme et éducation », *ibid.*, p. 358.

portée sur un monde spirituel et sur l'éthique. « L'humanisme ne voit peut-être pas d'autre loi que celles de l'État et de la Nature »<sup>17</sup>, regrette Levinas. Ramené à une question civilisationnelle, le problème à nous posé des grands desseins de l'éducation dépasse et de très loin les considérations techniques, parfois même psychologiques dont les réflexions contemporaines sur l'éducation se sont emparées.

Vient à la rescousse ce bon Docteur Vilnay, arpenteur des poussières du Golan et du Neguev. À l'occasion de cette rencontre, Levinas tente de rendre accessible, sur le mode de l'exemple, la pensée juive susceptible de fonder son idée de l'éducation. Le monde auquel s'adosse l'éducation est un monde prophétique :

Le judaïsme promet un ressaisissement, une joie de la possession de soi dans le tremblement universel, une lueur d'éternité à travers la corruption. Faut-il le croire ? Il a été jusqu'alors victime de l'histoire, il n'en a pas assumé les cruautés. Il a su autrefois dire une parole qui se détache de ce pullulement de sous-entendus, une parole qui rompt et dénoue, une parole prophétique. Faut-il lui faire crédit ? Rien n'est certain, mais une chance s'offre. Tentons la chance ! Faisons crédit ! La signature n'est pas mauvaise<sup>18</sup> !

On s'attendait à la philologie, Levinas la révoque. On s'attendait à la piété, Levinas la limoge. La figure de l'arbre comme pivot central de l'éducation, alors, se distingue dans ce texte comme l'arbre primordial, qui se plante comme naît une civilisation, inscrite symboliquement en son sol, figurant l'immobilisme sédentaire et l'apparente passivité de l'étude. Dans un texte plus tardif, l'on retrouve l'idée du tamarin, arbre planté à Beer Sheva dans le Neguev par Abraham selon la tradition,

Tamarin est un sigle ; les trois lettres qu'il faut pour écrire son nom en hébreu sont les initiales de Nourriture, de Boisson et de Logis, trois choses nécessaires à l'homme. La terre est pour cela. L'homme est son maître pour servir les hommes<sup>19</sup>.

L'attachement que l'arbre suscite comme manifestant le drame et la trame d'une culture sont indissociables chez lui de l'éducation qui l'accompagne. Ainsi s'exprime un ancien élève de l'ENIO :

Une école libre aussi. Les relations avec les enseignants étaient libres, les relations avec la direction étaient libres, les relations avec le texte étaient libres... Les relations avec Dieu surtout étaient libres. D'ailleurs, nous faisons volontiers l'école buissonnière, désertant nos classes pour les quartiers de Paris et ses personnages. Des Juifs buissonniers, avec ou sans *kippa*, avec ou sans *talith*, mais toujours avec Rachi<sup>20</sup>.

La fréquentation de Rachi, célèbre commentateur, vaut mieux que la religion. Elle est la garantie de la raison et de la perpétuation de l'identité juive. Les références à Rabbi Akiba ou Rabbi Tharphon dans le texte disent peu ou prou la même chose.

17. Texte paru dans *Difficile liberté*, p. 355.

18. E. Levinas, « Comment le judaïsme est-il possible ? », p. 326.

19. E. Levinas, « Heidegger, Gagarine et nous » [paru dans *Information juive* en 1961], in *Difficile liberté*, p. 302.

20. A. Bouganim, « Levinas pédagogue », in *Levinas, philosophe et pédagogue*, p. 60.

Elles sont le signe d'un foisonnement vitaliste des interprétations. L'étude vaut, celle des commentaires les plus anciens, ceux de Akiba, et de leurs contradictions successives qui s'organisent moins selon la trilogie « thèse, antithèse, synthèse » que sur le mode « thèse, antithèse, antithèse... ». Le karaitisme que dénonce Levinas dans « Il nous manque une culture » est le refus d'une lecture scripturaliste qui ne prend en compte que le texte, jamais son interprétation. Le karaitisme n'aime pas le Talmud. Pour qui n'a aucune idée du Talmud, il ne s'agit pas de la Loi écrite, mais de la Loi de la bouche que les *talmidim*, les étudiants, écoutent de leurs différents maîtres répandus parmi les nations, et se transmettent jusqu'à ce que l'on fixe de manière écrite ces interprétations<sup>21</sup>. L'éducation, telle que l'entend Levinas, est tissée de cette relecture contradictoire infinie. Plutôt que d'abriter, cette pratique expose, risque de tout apprentissage, et protège de la religiosité :

Lecture ou étude d'un texte qui se préserve de l'éventuelle idolâtrie à l'égard de ce texte même, en renouvelant une incessante exégèse – et exégèse de cette exégèse – les lettres immuables<sup>22</sup>...

Ainsi, avec la raison, cette étude vaut, à elle seule, plus que la relation piétiste à Dieu. L'éducation, en tout cas l'éducation juive, conduit à ce que l'éducation se fonde dans la sagesse de la contradiction, c'est-à-dire de l'étude raisonnable :

Nous avons la chance, nous autres juifs d'aujourd'hui, de garder le souvenir d'avoir eu des ancêtres juifs et le souvenir du souvenir de leur sagesse, désormais nécessaire non pas à un supplément d'éducation, mais à l'éducation de base<sup>23</sup>.

Ce qui paraîtra à certains comme un enkystement dans une filiation civilisationnelle resserrée est balayé par Levinas. Plutôt qu'une sorte de ratiocinage, l'éducation peut ressaisir et rendre actuels les héritages :

Les cathédrales intérieures, bâties depuis quatre mille ans dans les textes, doivent resurgir à l'horizon. Que l'on se rassure, elles ne vont pas abîmer les hautes beautés des paysages modernes. Ces vieux textes enseignent précisément l'universalisme épuré de tout particularisme de terroir<sup>24</sup>.

Parce que l'éducation serait ici l'ombre portée d'un ordre ancien, d'aucuns voient dans cette posture une forme de passivité. Levinas, qui entend dans l'étude de ces textes une réflexion sur l'engagement, lui préfère la responsabilité dans la conduite éthique que cette lecture intelligente, c'est-à-dire jamais littéraliste, suppose ; « J'ai toujours dit que la responsabilité est le nom sévère pour l'amour »<sup>25</sup>, affirme-t-il.

21. A. Steinsaltz, *Introduction au Talmud*, Paris, Albin Michel, 2002.

22. E. Levinas, *À l'heure des nations*, p. 71.

23. E. Levinas, « Antihumanisme et éducation », in *Difficile liberté*, p. 367.

24. E. Levinas, « L'assimilation aujourd'hui » [paru dans *Information juive*, n° 56, juin 1954], in *Difficile liberté*, p. 330.

25. Entretien Paul Ricœur et Emmanuel Levinas, in *Levinas, philosophe et pédagogue*, p. 17.

## Des perspectives

Quelles perspectives pour une pensée sur l'éducation peuvent être nourries de la réflexion levinassienne sur l'éducation ? « E-duquer : le dé-duire de la sublime Raison ! »<sup>26</sup> : doit-on s'en tenir là ? Une erreur courante consiste à rabattre la question de l'éducation juive à un ensemble judéo-chrétien, commode et indistinct. Ce qui vaudrait pour l'éducation juive vaudrait pour la chrétienne, la musulmane et, pourquoi pas la shintoïste ? Le judéo-christianisme n'existe pas, affirme Levinas, seule vaut l'amitié judéo-chrétienne. Partant, la position de Levinas serait, alors, spécifiquement juive ? Elle l'est sans doute. Et dans cette ligne encore, n'intéresse-t-elle qu'elle-même ? Peut-être pas. Nul doute que Levinas donne à s'interroger sur les sociétés par le miroir qu'il leur tend :

Le rythme du temps légal est scandé par les fêtes catholiques, les cathédrales orientent les villes et les sites. L'art, la littérature, la morale dont le fonds classique vit de thèmes chrétiens, se nourrit encore de ces thèmes. Un Fénelon, un Bossuet, un Pascal et le divin Racine ne sont pas pour les jeunes de simples modèles de style. Des Princes ! Et qui oserait les ignorer ? Mais nos adolescents les reçoivent dans la culture laïque où ces rois ne peuvent pas ne pas régner. Et nos adolescents, nourris de syllabaires hébraïques pour anonner des prières incomprises, s'inclineront – s'ils sont intelligents – devant la souveraine pensée de ces maîtres<sup>27</sup>.

Devant quels Princes s'inclinent nos adolescents intelligents, qui « réfléchissent et comparent » ? À quelle condition une culture évite-t-elle l'affaissement ? À la condition, affirme Levinas, d'accepter ceci :

Il faut à une éducation qui prend l'enfant à l'âge tendre des éléments sentimentaux et affectifs. Certes. Mais il ne faut pas s'y complaire. Il faut insister sur le prolongement de toute solennité et de toute pratique dans nos rapports avec autrui et sur la méfiance qu'elles entretiennent en nous à l'égard de la prétendue innocence de nos mouvements naturels d'avant la Loi<sup>28</sup>.

Cette dimension est-elle audible ? Cette voie peut-elle être examinée par la philosophie de l'éducation d'Occident ? N'est-elle pas caduque *a priori* dès lors qu'on entend parler d'une Loi, de surcroît révélée ? Seule pourtant la philosophie de l'éducation se montre capable de saisir ce qui peut s'entendre ici comme une sagesse et une pensée pour l'éducation. Seule la philosophie de l'éducation peut en discuter les valeurs, faut-il néanmoins qu'elle en reconnaisse l'existence. Le XX<sup>e</sup> siècle n'aura pas seulement apporté une nouvelle pensée sur l'éducation avec la pensée de Levinas, mais c'est peut-être à l'intérieur d'une pensée de l'Occident sur l'éducation que vient s'insérer, sous une forme particulière, la réflexion de Levinas, précisément

26. E. Levinas, *À l'heure des nations*, p. 9.

27. E. Levinas, « Comment le judaïsme est-il possible ? », p. 317.

28. E. Levinas, « Antihumanisme et éducation », p. 363.

lorsqu'il se questionne ainsi : « Qu'est-ce que l'Europe ? C'est la Bible et les Grecs »<sup>29</sup>. Penser l'éducation reviendrait à reconnaître, avec les instruments de la raison, ce particularisme éducatif là, qui perpétue et lègue à la philosophie ce qui pourrait être une sagesse, qui ne se compare pas.

Denis POIZAT

*Équipe « Éducation, cultures, politiques »*

*Université Lyon II*

---

29. E. Levinas, *À l'heure des nations*, p. 155.