

**PHILOSOPHIE & ETHOLOGIE : ATELIER ANIME EN COMMUN PAR JEAN WEEXSTEEN
(LYCEE X., LANNEMEZAN) ET JEAN-JACQUES GUINCHARD (LYCEE VAN GOGH,
ERMONT)**

Compte rendu rédigé par Jean-Jacques Guinchard

Comment introduire certains concepts philosophiques (par exemple la conscience, l'inconscient, le sujet) en s'appuyant sur des connaissances qu'apporte l'éthologie contemporaine ?

Principe de l'atelier : proposition par Jean Weexsteen d'une pratique pédagogique, la lecture guidée collective d'un extrait de *Mondes animaux, mondes humains*, livre de Jacob Von Uexküll, publié pour la première fois en 1934, puis présentation par Jean-Jacques Guinchard d'une esquisse de bibliographie problématique consacrée aux rapports possibles entre éthologie et philosophie.

On trouvera ci-dessous les deux contributions et un aperçu des échanges auxquels elles ont donné lieu, puis des réflexions ultérieures.

Le monde de la tique

Voici le texte de Von Uexküll (traduction française, Denoël 1965, p. 18 ; NB : ce texte a déjà été reproduit dans un livre de terminale, sauf erreur une des premières éditions de *l'Anthologie philosophique* de L.-L. Grateloup chez Hachette) :

« La tique ou ixode est un hôte très importun des mammifères et des hommes. La bestiole à la sortie de son œuf n'est pas entièrement formée ; il lui manque encore une paire de pattes et les organes génitaux. A ce stade, elle est déjà capable d'attaquer des animaux à sang froid, comme le lézard, qu'elle guette, perchée sur l'extrémité d'une brindille d'herbe. Après plusieurs mues, elle a acquis les organes qui lui manquaient et s'adonne alors à la chasse des animaux à sang chaud.

Lorsque la femelle a été fécondée, elle grimpe à l'aide de ses huit pattes jusqu'à la pointe d'une branche quelconque pour pouvoir, d'une hauteur suffisante, se laisser tomber sur les petits mammifères qui passent ou se faire accrocher par les animaux plus grands.

Cet animal, privé d'yeux, trouve le chemin de son poste de garde à l'aide d'une sensibilité générale de la peau à la lumière. Ce brigand de grand chemin, aveugle et sourd, perçoit l'approche de ses proies par son odorat. L'odeur de l'acide butyrique que dégagent les follicules sébacés de tous les mammifères, agit sur lui comme un signal qui le fait quitter son poste de garde et se lâcher en direction de sa proie. S'il tombe sur quelque chose de chaud (ce que décèle pour lui un sens affiné de la température), il atteint sa proie, l'animal à sang chaud, et n'a plus besoin que de son sens tactile pour trouver une place aussi dépourvue de polis que possible, et s'enfoncer jusqu'à la tête dans le tissu cutané de celle-ci. Il aspire alors lentement à lui un flot de sang chaud.

On a, à l'aide de membranes artificielles et de liquides imitant le sang, fait des essais qui démontrent que la tique n'a pas le sens du goût ; en effet, après perforation de la membrane, elle absorbe tout liquide qui a la bonne température. Si la tique, stimulée par l'acide butyrique, tombe sur un corps froid, elle a manqué sa proie et doit regrimper à son poste d'observation.

[...] Nous posons brutalement la question : la tique est-elle un simple objet ou un sujet ? »

Questions destinées à guider les élèves lancés dans la discussion avec le professeur :

- 1) Interrogeons la tique, à qui nous accorderons généreusement la capacité de comprendre notre question et d'y répondre. Autrement dit, mettez-vous à la place de la tique ; supposez que vous « savez » faire ce qu'elle « sait » faire et seulement cela, mais qu'en plus vous pouvez vous le représenter : qu'est-ce que le réel selon toi ? - Que répondrait-elle ?
- 2) La tique se tromperait-elle ? Si oui, à quel point de vue ? Ce point de vue est-il lui-même une certitude ? Si erreur il y a de sa part, cette erreur lui est-elle fatale ? Preuve ? Alors, peut-on vivre, et bien, dans l'illusion ?
- 3) Peut-on dire que la tique perçoit les mammifères ? Quand peut-on dire qu'on *perçoit* ?
- 4) Peut-on dire que l'acide butyrique a une « odeur » ? Qu'est-ce qu'une odeur ? Quand commence une odeur ?
- 5) Toutes proportions gardées , peut-on penser que l'homme se trouve dans une situation analogue à celle de la tique (ou d'un autre être vivant). Arguments en faveur du oui et en faveur du non.

Jean Weexsteen précise que cet exercice intervient dès la première séance de l'année. C'est un exercice de projection, de sortie de soi ou de décentrement. Il s'agit de faire quitter aux élèves leur position naïvement humaine, tout en leur faisant prendre conscience de sa relativité. Il s'agit aussi de leur faire réaliser le principe de Berkeley : « *Esse est percipi* ». En l'occurrence, en se glissant dans la toute petite peau de la tique, on est conduit à faire l'expérience fictive d'une perception binaire du monde : la « bestiole » discrimine uniquement ce qui est pertinent olfactivement de ce qui ne l'est pas.

S'agissant d'une expérience de pensée, ce texte permet de mettre en relief l'importance de la fiction en philosophie. Une étude de l'allégorie de la caverne est d'ailleurs prévue immédiatement ensuite, pour lancer les élèves sur le terrain des hypothèses révélatrices : et si le monde était une caverne ? Et si nous étions des tiques ?

Le style même de l'auteur se prête bien à l'interrogation : il est inhabituellement anthropomorphique (cf. « ce brigand de grand chemin, aveugle et sourd »...). Comme le souligne Dominique Lestel, présenté plus loin, Von Uexküll est un biologiste venu à l'éthologie en se posant la question de la possibilité d'une certaine mais indéniable subjectivité de l'organisme animal. La question à explorer avec les élèves est celle de la possibilité d'une subjectivité sans conscience.

On remarquera que le texte permet également d'évoquer très précocement la thème de la méthode expérimentale. La question n° 2 pour sa part introduit à une réflexion sur la vérité. Car la tique ne se trompe pas. Elle a en somme une représentation vraie, incomplète mais suffisante pour ses besoins, du monde qui l'entoure. Parler de vérité dans son cas, c'est adopter la représentation de la vérité comme adéquation efficace, adaptation parfaite en son genre à un monde précis. Il est possible d'opposer cette conception à celle de la vérité comme connaissance désintéressée, puis d'approfondir cette distinction en lisant Nietzsche sur ce thème.

Il n'y a pas que la tique qui soit intéressante à évoquer, parmi les animaux, pour poursuivre cette piste philosophique. En effet, pour employer une distinction faite par les spécialistes, si la tique doit et peut se contenter d'une information *proximale*, c'est-à-dire obtenue grâce à une continuité, sans rupture de la chaîne de perception, beaucoup d'autres animaux peuvent y joindre les informations *distales*, c'est-à-dire séparées du monde perceptif immédiat. On songe évidemment à la mémoire (du lieu où s'est initialement trouvé un aliment par exemple), mais il faut se demander si certains grands mammifères terrestres ou marins, primates ou dauphins, ne partagent pas avec l'espèce humaine la capacité de « contenir » des représentations et des croyances... Considérons les chimpanzés ; ils agissent en fonction de croyances et peuvent par conséquent se tromper ; mais une question se pose aux observateurs : savent-ils que leurs congénères sont sujets à l'erreur ? S'ils s'avéraient capables de cette projection ou de cette généralisation, alors il se pourrait bien qu'ils mentent, qu'ils passent par conséquent à l'exploitation de la faillibilité de leurs congénères.

On peut rencontrer chez les élèves des questions qui impliquent de leur part qu'ils attribuent une conscience à l'animal. Ainsi estiment-ils qu'il ne peut apprendre que parce qu'il a une conscience. Il s'agit-là bien entendu d'une projection de leur propre situation. Mais cela conduit justement à s'interroger avec eux sur leur propre expérience : pourquoi se font-ils cette idée de l'apprentissage ? Apprendre nécessite-t-il une représentation de soi-même apprenant ? On ne peut certes répondre à cette question qu'en différenciant des procédés et des contenus d'apprentissage, mais il est déjà instructif de constater avec Lestel qu'il n'y a pas de chimpanzés pédagogues... Car apprendre grâce à l'intervention d'un congénère s'avère très rare dans la « formation » des primates non humains, et se présente surtout sur le mode de l'imitation, plus que sur celui de la transmission intentionnelle d'un « maître » à un « élève ». Bref le modèle archi-dominant est

celui de l'autodidacte, qui fait pour son propre compte des acquisitions que tout congénère fera ou ferait, et qui ne les communiquera pas à d'autres animaux pourtant proches de lui.

Une esquisse problématique et bibliographique

Les chercheurs et penseurs contemporains sont évidemment post-cartésiens, mais encore post-darwiniens et post-lévistraussiens : plus d'animaux-machines, une remise en chantier de la théorie de l'évolution, une coupure nature/culture bien moins nette qu'il ne l'a longtemps semblé. Bien sûr nous pouvons continuer à traiter « comme si de rien n'était », dans une optique désormais relativisée les items du programme tels que nature & culture ; la conscience, l'inconscient & le sujet ; mythe, science & philosophie ; la technique ; le langage ; le travail & les échanges ; sciences de la nature & sciences de l'homme ; la condition humaine, etc. Mais c'est alors une carte maîtresse de notre enseignement qui se trouve compromise : combien de fois ces divers propres de l'homme ont-ils été nommés, distingués, érigés..., par opposition aux qualités et capacités de l'animal, dans la tradition philosophique ? Justement, il en va, dans ce domaine de la connaissance comme dans d'autres, de la capacité de cette tradition à se transformer en culture. A trouver son identité réelle non dans la transmission d'un dépôt de problématiques célèbres (la tradition) mais dans son renouvellement par les découvertes « bonnes à penser ».

Pourquoi d'autre part censurer et non pas apprivoiser philosophiquement la curiosité bien connue de nos élèves pour tout ce qui touche à l'animalité ?

I - Des pistes bibliographiques schématiques (penser aussi aux revues : *La Recherche, Pour la Science*) :

- une *vulgarisation éthologique* reprend la veine de Montaigne (Apologie de Raymond Sebond) : Desmond Morris (fut longtemps directeur du zoo de Londres, publia des livres à succès sur le « singe nu », l'homme), Boris Cyrulnik (pédopsychiatre « mixant » éthologie, neurobiologie..., a récemment popularisé le thème de la résilience). C'est une vulgarisation avec les attraits et les limites du genre : séduction anecdotique, éclectisme épistémologique, légèreté conceptuelle. Utilisable comme entrée personnelle dans le domaine, stimulation d'une pensée à didactiser ensuite. Bref, il faut trier. Il y a dans ces livres (et émissions) une anthropologie plus ou moins implicite (ou une idéologie ?) intéressante à débusquer.
- Les *grands classiques d'une science jeune* : Von Frisch, Lorenz, Tinbergen et d'autres moins célèbres. Pour entrer dans leur lecture, prendre par exemple : Renck & Servais, *L'éthologie, histoire naturelle du comportement*, Points-Sciences, Seuil 2002, qui en particulier met en lumière le programme des « 4

pourquoi » devenus canonique en éthologie grâce à Tinbergen. Une bonne base pour initier les élèves sans commettre de bourdes...

- Des œuvres consacrées précisément à l'exploration de la ligne de crête étroite et glissante entre les deux versants, animal et humain, donc *philosophiques* de plain-pied. Spécialement les travaux de D. Lestel : *Paroles de singes : l'impossible dialogue hommes/primates* (1995) ; *L'Animalité : essai sur le statut de l'humain* (1996) ; *Les Origines animales de la culture* (2001). Pour réfléchir et construire ensuite des directions de travail avec les élèves.

II. Les problèmes renouvelables par un entrée éthologique : (a) anthropologiques, (b) épistémologiques :

- (a) La nature de la culture, voire l'opportunité ou non de conserver le concept. - La socialisation de l'humanité, par perfectionnement ou à tout le moins complexification d'une « socialité » animale antérieure. - L'éventualité d'une morale antérieure à la conscience spécifiquement humaine (thèse du primatologue Frans De Waal). - La recherche du propre de la conscience (sur ce point, les psychologues ne sont pas unanimes...).
- (b) Si on fait une place à une éthologie humaine à côté de la psychologie et des autres sciences de l'homme, à quelle part de l'humain s'intéresse-t-on ? Où finit le comportement, où commence l'attitude ? - pourrait être une façon de poser le problème. A rebours, quelle est la fécondité éventuelle d'un certain anthropomorphisme appliqué sciemment, méthodologiquement à des vivants non humains, alors que notre vulgate reste bien bachelardienne : « la nature ne vit pas de notre vie », déclare la *Psychanalyse du feu* ? Lestel se dirige « vers une ethnographie des mondes animaux » (titre du chapitre final de son dernier livre)...

A notre corps défendant, nous nous retrouverions sur la même longueur d'ondes que les « sauvages ». Et le pire, pour le narcissisme occidental, est que nous sommes conduits à cette réévaluation déchirante par les travaux scientifiques, alors que chez les « autres », c'est la pensée mythique qui est porteuse de la relation, voire de la relative indistinction entre nature et culture (comme le montre Descola).

III. Quelques pistes pratiques :

- Attention, ne pas compter sur des connaissances éthologiques de la part des élèves. Renseignement pris, l'initiation à l'étude du comportement a disparu des programmes de SVT au lycée. De même, tout ce qui serait une approche naturaliste du vivant. Les programmes sont devenus résolument biochimiques.

- Mais on peut par exemple construire avec sa classe une fiche *comportement, attitude, opinion*. Se rappeler notamment que pour traduire l'anglais « behaviour » au début du vingtième siècle, c'est chez Pascal que Piéron trouve le terme à l'époque vieilli de *comportement*¹. On peut ici faire se rencontrer philosophiquement sciences sociales et sciences du vivant, en donnant les éléments nécessaires, tout en construisant sur ceux qui seraient déjà présents dans la culture liée à la spécialité de la classe.

Des interrogations pédagogiques

L'approche éthologique de questions philosophiques nous conduit à affronter le problème de la part de vulgarisation inévitable dans notre enseignement. Ce n'est bien entendu pas la prétendue vulgarité de la chose qui fait problème, au nom d'on ne sait quelle sacralité scientifique. Je voudrais faire ici la différence entre l'enseignement proprement dit et la vulgarisation comme transmission de connaissances très différente en raison d'une triple immédiateté. En effet, pour commencer, le contenu de savoir présenté ne présuppose aucune connaissance antérieure. Ensuite ce contenu est séparé de son contexte scientifique d'origine. Enfin, il est proposé pour un « usage » immédiat, et non pour son inscription dans un cursus de progression des connaissances.

Cet usage est par exemple le plaisir de comprendre, même éphémère, de se sentir intelligent ; c'est l'objectif des émissions et périodiques scientifiques faciles. Un autre usage, plus intéressant pour nous d'ailleurs, est celui de l'information scientifique d'une réflexion de citoyens profanes concernés par la dimension « sociétale » des développements scientifiques : le citoyen des démocraties modernes est confronté aux débats sociaux puis politiques, législatifs, sur les OGM ou les procréations médicalement assistées, donc il faut que scientifiques et journalistes coopèrent à la vulgarisation civique. L'usage que pour notre part nous sommes amenés à en faire en classe est philosophique : nous faisons tous de la vulgarisation quand nous exposons (plus ou moins schématiquement) l'essentiel de la théorie de l'évolution ou de la théorie cellulaire à des élèves qui ne font pas de sciences et n'en feront pas, et cela pour passer rapidement à un commentaire conceptuel. Alors, comment ne pas tomber dans les pièges de l'immédiateté ? Comment en dire assez, clairement, mais pas trop, et en étant assurés que ce qui sera fixé ne sera pas trop anecdotique et facilitera la réflexion sans l'éclipser ?

D'autre part, faut-il jeter aux orties les concepts qui appartiennent à notre vulgate ? Par exemple, en lisant de l'éthologie contemporaine, on rencontre de moins en moins, voire même plus du tout le concept d'instinct. Cela en gros parce que les chercheurs soulignent de plus en plus la part d'apprentissage dans les conduites des êtres vivants, même chez les plus modestes invertébrés. Mais alors qu'allons-nous faire de notre définition classique de l'intelligence, comme capacité d'inventer des conduites inédites face à des situations inédites, par une opposition

¹ « Pour reconnaître si c'est Dieu qui nous fait agir, il vaut mieux s'examiner par nos comportements au-dehors que par nos motifs au-dedans » (Lettre à Périer, 1667).

à l'instinct stéréotypé qui remonte au moins à Pascal et Auguste Comte ? On peut certes ne pas avoir besoin du couple instinct / intelligence dans un cours de philosophie ; mais que dire des concepts qui apparaissent au programme (les « notions ») comme le langage ?

Personnellement, j'ai été frappé de constater que les membres de notre petit groupe de discussion admettaient apparemment sans trop d'états d'âme que le mot langage soit désormais appliqué aux modes de communication intraspécifiques animaux. Cela pose néanmoins problème : il ne s'agirait donc plus, dans un cours sur le langage (ou sur « le langage et la communication », à plus forte raison), de montrer les traits propres à la communication humaine, verbale ou para-verbale (la langue des signes) ? Il faut noter que les spécialistes ne les nient pas, ils les précisent et les nuancent (présence de dialectes pour ainsi dire chez des oiseaux par exemple, qui conduisent à assouplir la thèse d'un code unique dans une espèce), mais ils n'ont certes pas besoin, à leur niveau, de préciser à chaque fois dans quelles acception ils parlent de langage. Quitte à paraître dogmatique, ne faut-il pas tenir bon de notre côté : - non, les animaux *ne parlent pas* ! Voir d'ailleurs Lestel, qui intitule son livre de 1995 *Paroles de singes* , mais justement pour démentir ensuite la formule...

Société, technique, culture, morale : dans cet ordre-là précisément, ces concepts peuvent-ils être partagés entre monde humain et monde animal ? Société, guère de doute. Technique, déjà plus problématique. Culture, morale, certains éthologues, faisant sciemment intrusion sur le terrain des anthropologues, n'hésitent pas à les « animaliser ».

Mais n'oublions pas, en bons acirephiens, que nous sommes non pas philosophes, mais professeurs de philosophie. Ainsi fixer l'usage de tel ou tel concept n'est pas qu'une question de pertinence, mais aussi d'intérêt didactique et de prévision des effets ultérieurs.

En d'autres termes, jusqu'à quel point faut-il coller à la science fraîche comme disait Canguilhem ? Et comment maîtriser dans la mesure du possible le devenir des concepts et des idées dans l'intelligence et les productions des élèves ? Sur le premier point, voir les difficultés des professeurs de biologie (SVT), qui doivent d'après les programmes et les tendances de leur inspection enseigner des contenus théoriques qui n'auraient que deux ou trois ans d'âge et pourraient s'avérer discutables dans un délai aussi bref. Difficile pour eux de faire comprendre aux élèves la différence entre un socle durable et une recherche « de surface » ou « de front » très mobile. Chez nous, sans même envisager la contrainte de veille scientifique que cela implique (nous ne pouvons raisonnablement pas prétendre suivre toutes les sciences !), on peut se demander ce qui va se passer si, parce que nous avons voulu faire droit à des finesses problématiques tout à fait pointues, nous nous interdisons un schématisme raisonnable à propos du langage, et que, après assimilation un peu approximative et moulinage plus ou moins réussi dans une dissertation de bac, nos élèves ont affaire à un correcteur qui très

légitimement en est resté à Benveniste + Von Frisch sur la différence code dansé des abeilles vs. langage articulé ?

En définitive, on s'aperçoit que prendre en compte des connaissances non philosophiques dans l'enseignement élémentaire de la philosophie implique un processus assez long et complexe : 1) notre recherche et notre assimilation d'éléments nouveaux (par quel biais ? en faisant nos choix de quelle manière ?) ; 2) la didactisation de ces éléments (lesquels en fonction des classes ? avec quels objectifs ?) ; 3) leur transmission ; 4) leur suivi ou l'anticipation de leur devenir. Cela sans préjuger des modifications proprement philosophiques que ce travail peut impliquer.

Jean -Jacques Guinchard

1 « Pour reconnaître si c'est Dieu qui nous fait agir, il vaut mieux s'examiner par nos comportements au-dehors que par nos motifs au-dedans » (Lettre à Périer, 1667).