

Le rôle du corps dans la pratique de la philosophie

Ileana Dascalu
Université de Bucarest,
Bucarest, Romania
ileana.dascalu@filosofie.unibuc.ro

I. CORPS, CONNAISSANCE ET LIBERTÉ

Le *Phédon* [1], dialogue platonicien qui porte témoignage sur les derniers moments de la vie de Socrate, nous offre également une méditation sur la façon dont la philosophie peut préparer l'âme pour le grand voyage au monde d'Hadès. La pratique philosophique est essentiellement une forme de se libérer des demandes et des illusions du corps, centre de désirs qui, en liant l'homme à ce monde, ne lui permet pas d'acquiescer l'équilibre intérieur et la clarté qui sont des conditions pour la connaissance du réel.

Le corps est, par la suite, une prison qui empêche l'âme de se purifier. Les sensations et les émotions, parfois agréables, souvent troublantes, qui relèvent du transitoire et de l'incertain sont incompatibles avec la sérénité et la constance nécessaires pour la contemplation.

La relation du corps avec l'âme est une d'opposition, de domination, aussi qu'une de complémentarité, pourvu que ce soit l'âme qui domine le corps. Au cas contraire, le corps avale les ressources qui devraient être orientées à la connaissance, donc il nie ou amoindrit les possibilités inscrites dans le destin humain. Le corps peut être un bon serviteur, mais il sera toujours un maître cruel et trompeur, car il est impur et insatiable de l'impur. Bien que le corps puisse contribuer à la connaissance en mettant à la portée de la raison le matériel empirique par des images, sensations et exemples, il reste un instrument à être judicieusement maîtrisé par l'âme¹, qui, immortelle, pure et indissoluble, permet la connaissance du réel et de l'universel.²

Signe de la finitude humaine, le corps a en même temps un énorme potentiel pour la philosophie, en indiquant ce qui doit être maîtrisé par de diverses disciplines, afin qu'une harmonie puisse être réalisée. Dans *La République*, la discipline du corps par la gymnastique est un complément aux vertus de l'âme et, quoique la beauté du corps puisse être un objet d'admiration, c'est plutôt grâce aux bénéfices

pour la contemplation (harmonie, symétrie, excellence physique) qu'à ce qui tient au naturel et au commun.

Cette vision sur le corps, née à l'intérieur d'une culture qui le célébrait en louant la beauté de ses dieux et ses athlètes a justifié au fil du temps la distinction entre la connaissance universelle, rationnelle, et d'un autre côté, celle empirique et relative; entre les domaines supérieurs de la connaissance, tels la mathématique ou la philosophie par raisonnement déductif et, d'un autre côté, les sciences expérimentales et les arts; enfin, entre les possibilités, voire les droits, des hommes libres et des esclaves, des hommes et des femmes, à travers le critère de la vulnérabilité face à l'inconstance du corps.

II. LA PRISE DE CONSCIENCE DU CORPS DANS LA PENSÉE PHILOSOPHIQUE

La récupération du corps dans la philosophie témoigne d'un parcours sinueux, ayant comme repères dans la modernité le cartésianisme (par sa critique), le développement de la philosophie naturelle, le romantisme littéraire et artistique³ et, peut-être, derniers grands repères du siècle passé, la phénoménologie et la psychanalyse. Les métamorphoses du corps dans la modernité s'orientent en fonction de l'axe dualisme-monisme, aussi que par de nombreuses constructions culturelles qui ajoutent aux instruments d'analyse des notions, telles : excès, discipline, conformité, objectification, autonomie, performativité [3].

Le corps joue de plus en plus un rôle central, car c'est lui qui nous guide vers la découverte de l'altérité par l'expérience, l'adaptation et les modalités concrètes de se situer dans le monde. Il est un observateur, il manifeste des intentions et, par cela, participe à la connaissance et à la construction de la réalité. Très important, il est reconnu comme une instance qui valide les constructions identitaires d'ethnicité, nationalité, genre, orientation politique ou diverses formes d'activisme qui témoignent d'un

¹ „ Lorsque sont ensemble âme et corps, à ce dernier la nature assigne servitude et obéissance ; à la première, commandement et maîtrise. [...] Mais peut-être n'est-ce pas ton avis que ce qui est divin soit, de sa nature, fait pour commander et pour diriger, ce qui est mortel, au contraire, pour obéir et pour être esclave ?

—C'est bien mon avis. —Auquel donc des deux l'âme ressemble-t-elle ? —Rien de plus clair, Socrate !

Pour l'âme, c'est au divin ; pour le corps, c'est au mortel.” [1, 80a.]

² „Si en effet il est impossible, dans l'union avec le corps, de rien connaître purement, de deux choses l'une : ou bien d'aucune façon au monde il ne nous est donné d'arriver à acquiescer le savoir, ou bien c'est une fois trépassés, car c'est à ce moment que l'âme sera en elle-même et par elle-même, à part du corps, mais non pas auparavant. En outre, pendant le temps que peut durer notre vie, c'est ainsi que nous serons, semble-t-il, le plus près de savoir,

quand le plus possible nous n'aurons en rien avec le corps société ni commerce à moins de nécessité majeure, quand nous ne serons pas non plus contaminés par sa nature, mais que nous serons au contraire purs de son contact, et jusqu'au jour où le Dieu aura lui-même dénoué nos liens.” [1], 66 e – 67 a.

³ Hors de cette esquisse de classification, sont à remarquer les contributions philosophiques de Spinoza et surtout de Nietzsche [2] : „Jadis l'âme considérait le corps avec mépris, et en ce temps fut un pareil mépris le plus haut de tout ; — elle voulait que le corps fût émacié, affreux, famélique. Elle pensait ainsi furtivement lui échapper, et à la Terre. Oh ! que cette âme aussi était elle-même émaciée, affreuse, famélique ! Et cruauté fut la jouissance de cette âme ! Mais vous-mêmes encore, mes frères, dites-moi : de votre âme qu'enseigne donc votre corps ? N'est-elle, votre âme, misère et saleté, et un pitoyable agrément ? ” [2, p.25]

engagement social (vêtements, accessoires, tatouages, sacrifice du corps). Centre de l'expérience, le corps demande, agit, s'adapte, témoigne des limites qui lui ont été imposées, des préjugés qu'il a subis, aussi que de ce qui est communicable et qui se refuse à la communication. La découverte de ses possibilités s'accompagne d'une normativité : le corps doit être libéré et laissé s'exprimer.

III. LA COGNITION INCARNEE ET LES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES

Quelles seraient, donc, les applications de cette prise de conscience du rôle du corps dans l'expérience par rapport à l'enseignement contemporain, en particulier, celui philosophique ? L'image de la pratique philosophique fondée sur le dialogue, le questionnement, la contextualisation des problèmes n'exclut pas une approche pédagogique incarnée, mais en même temps, il n'est pas difficile à observer que la plupart de l'enseignement philosophique limite son interactivité aux formes intellectuelles.

Respect pour la tradition classique ou difficulté d'adaptation ? Le philosophe John Dewey, auteur de nombreux écrits sur la philosophie de l'éducation, remarquait, dans son ouvrage de 1916, *Democracy and Education*, que „l'élève a un corps qu'il amène à l'école, en même temps que son esprit” [4]. Dans le cadre de sa philosophie, cela lançait une invitation aux enseignants : ce n'est pas seulement le corps comme centre des sensations et des émotions qui devrait être pris en compte, mais aussi le corps dans ses diverses interactions sociales, qui enrichit la compréhension des expériences que l'on peut avoir dans des contextes scolaires.

Selon Dewey, il n'est pas question de liberté intellectuelle et morale sans (1) une liberté de mouvement qui reconnecte l'enfant à sa nature; (2) une expérimentation de l'environnement, qui est censée être un processus incarné; (3) une prise de conscience du rôle du corps dans la formation des habitudes, qui, à leur tour, déterminent nos attitudes et jugements – dès lors, formuler des problèmes éthiques ou des jugements esthétiques sans tenir compte de l'expérience du sujet et de son environnement, de la nature partielle et contextuelle de sa vision, est un obstacle à la pratique de la philosophie.

En outre, les interactions sociales et l'imagination sont deux capacités importantes pour une vie démocratique : Dewey était fort intéressé à la connaissance des conditions sociales, des modes de production, des habitudes, en soulignant, en même temps, l'importance de pouvoir se représenter par l'imagination la position de celui qui a une certaine opinion, au lieu de supposer que l'opinion aurait pu être développée également dans un autre esprit et un autre corps – inutile de souligner qu'être emprisonné, affamé ou déprimé produit un autre raisonnement que dans des circonstances confortables.

A présent, il y a un grand intérêt pour les diverses modalités par lesquelles le corps pourrait être valorisé dans l'éducation et un intérêt croissant pour appliquer ces résultats dans les pratiques philosophiques, surtout celles avec et pour les enfants. Par exemple, les ateliers de philosophie pour les enfants ont été depuis le début conçus comme des formes de dialogue démocratique, ayant comme visée de développer la pensée critique et le respect envers

les idées des autres. Au niveau plus pratique, ce sont des ateliers où les participants sont souvent assis dans un cercle ou qui bénéficient d'un mobilier scolaire moins rigide. Il y a des méthodes qui accentuent le rôle de la lecture collaborative (chacun lit une partie du texte séparément, ensuite le texte peut être lu par un facilitateur avant la discussion en groupe); ils peuvent signaler le désir de prendre la parole en respectant les autres grâce à un objet qui leur donne ce droit dans le cadre de l'atelier ; ils peuvent illustrer des idées qu'ils ont à l'aide des expériences personnelles et même des objets qu'ils ont sur eux, en permettant la connaissance mutuelle de leurs contextes et des habitudes développées en famille ou à l'école.

Le développement de la théorie de la cognition incarnée (*embodied cognition*) [5] est riche en découvertes, quelques-unes dans des contextes pédagogiques: la gestualité comme complément de la communication (pour consolider le contenu et aussi pour signaler des difficultés de compréhension de la part des élèves ou leur participation émotionnelle), la facilitation de l'apprentissage des concepts à travers des mouvements ou bien diverses formes de *learning by doing* et des moyens plus amples d'intégrer le théâtre, la danse, la peinture dans l'enseignement.

Cette diversité pédagogique qui avait déjà une place dans les projets de réforme de l'enseignement se voit, donc, soutenue théoriquement par des études qui démontrent que le corps n'a point un rôle périphérique dans l'acquisition de la connaissance. En outre, reconstruire la route par laquelle chacun acquiert une conviction sur le monde peut être un acte révélateur à propos de la liaison entre concept et expérience ou bien entre raisonnement et émotions.

C'est un projet pédagogique de longue haleine qui, pour avoir du succès, devrait être soutenu pour une éducation qui ne marginalise pas le rôle des disciplines humanistes et des arts. En effet, quoique le corps intentionnel ait remplacé le corps-prison, il reste encore beaucoup à faire au niveau des pédagogies qui valorisent les possibilités du corps dans l'apprentissage. De ce point de vue, la pratique de la philosophie peut s'orienter vers les interactions sociales et surtout artistiques, car des concepts et des situations complexes restent incompréhensibles par ceux qui ne peuvent pas se représenter le vocabulaire d'un auteur. Par contre, il y a des types d'expériences qui sont répliquables dans des contextes contemporains, par exemple essayer, faire des erreurs, avoir du succès, douter, agir correctement ou pas de point de vue moral, avoir une appréciation esthétique, créer, rechercher. La distance temporelle et intellectuelle qui nous sépare des penseurs que nous étudions pourrait être réduite si nous réussissions à nous représenter le type de problème qui les intéressait dans notre contexte et revenir à la lecture avec une connaissance expérimentielle de ce qu'il y a en jeu.

En guise de conclusions, un exemple de mon expérience en tant qu'enseignante de philosophie. Dans un séminaire avec des étudiants de niveau licence où nous analysons la philosophie de Karl Marx, en accentuant des concepts tels exploitation, réification, aliénation, j'ai choisi pour regarder et commenter ensemble des fragments du film *Les temps modernes*. Charlie Chaplin incarne non pas seulement un ouvrier, mais une classe sociale, dont la perception des conditions de travail et leur impact sur le bien-être, même la santé psychique, sont clairement illustrés. En même

temps, le comique est visé et obtenu à plusieurs reprises. On pourrait rire, mais on pourrait aussi souffrir. Les réactions visibles des étudiants ont été diverses, permettant, à la fin, une discussion sur la corrélation entre les réactions (rire, sourire, exprimer sa tristesse ou son empathie par le regard ou par des gestes) et la perception que le film a un fort message politique. Les réponses ont indiqué que, même si on est conscient du fait que le film est une application choisie pour une discussion théorique, on peut se dissocier de ce contenu et entrer dans le comique de situation. Parfois l'effet comique est plus fort que le besoin de s'interroger sur le sens de la narration visuelle.

Sans approfondir l'analyse (ce qui aurait pu être fait, par exemple, par s'interroger sur le rôle des émotions telle l'empathie dans les jugements qui relèvent de la sphère de la moralité), le point de départ a été l'expérience de chacun, premièrement vécue dans le corps, validée par similitude avec les autres membres du groupe et ensuite placée dans un cadre intellectuel d'analyse. Ce qui est rigide, mal adapté, mécanique fait rire toujours, mais à condition de suspendre la solidarité envers celui qui, protagoniste de la situation, ne la trouve pas comique. Nous rions pour punir, pour nous dissocier d'un comportement, pour nous sauver en face de ce qui nous ferait peur et nous accablerait si c'était à nous que cela arrivait. Nous rions pour signaler les vices sociaux qui, néanmoins, nous tentent, les automatismes auxquels nous ne voudrions pas succomber, le manque de souplesse face à la vie.

Le philosophe Henri Bergson écrivait à cet égard : „Toute raideur du caractère, de l'esprit et même du corps, sera donc suspecte à la société, parce qu'elle est le signe possible d'une activité qui s'endort et aussi d'une activité qui s'isole, qui tend à s'écarter du centre commun autour duquel la société gravite, d'une excentricité enfin. Et pourtant la société ne peut intervenir ici par une répression matérielle, puisqu'elle n'est pas atteinte matériellement. Elle est en présence de quelque chose qui l'inquiète, mais à titre de symptôme seulement, — à peine une menace, tout au plus un geste. C'est donc par un simple geste qu'elle y

répondra. Le rire doit être quelque chose de ce genre, une espèce de geste social. Par la crainte qu'il inspire, il réprime les excentricités, tient constamment en éveil et en contact réciproque certaines activités d'ordre accessoire qui risqueraient de s'isoler et de s'endormir, assouplit enfin tout ce qui peut rester de raideur mécanique à la surface du corps social. Le rire ne relève donc pas de l'esthétique pure, puisqu'il poursuit (inconsciemment, et même immoralement dans beaucoup de cas particuliers) un but utile de perfectionnement général.” [6, p.16]

Finalement, en replaçant le thème de l'engagement corporel aux problèmes philosophiques, nous pouvons dire que le rire, en tant qu'expression visible d'une attitude, est une forme de jugement moral incarné ; son caractère apparemment spontané peut ne pas toujours converger avec des jugements exercés en classe ; si nous jugeons que c'est mauvais de ne pas avoir d'empathie envers la souffrance, nous pourrions nous imposer une réaction. Si nous ne le jugeons pas, nous avons la liberté qui nous permet de nous exprimer (dans ce cas: rire ou ne pas rire) et aussi la liberté intellectuelle qui nous aide à comprendre, par exemple, que l'insensibilité est une condition pour pouvoir rire et que „Notre rire est toujours le rire d'un groupe.” [6, p.11]

REFERENCES

- [1] Platon, *Phédon*, texte extrait des *Œuvres Complètes*, traduction Leon Robin, 1926.
- [2] F. Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de Gandillac, Gallimard, 1971.
- [3] M. Marzano, *La philosophie du corps*, Presses Universitaires de France, 2007.
- [4] J. Dewey, *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et éducation* (1916, 1938), Armand Colin, 2018.
- [5] Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *The embodied mind. Cognitive science and human experience* (1991), MIT Press, nouvelle édition 2017.
- [6] Henri Bergson, *Le rire. Essai sur la signification du comique* (1900), Presses Universitaires de France, 1959, édition numérique réalisée par Bertrand Gibier.