

Thomas De Koninck



Série *Essais*

Philosophie de l'éducation pour l'avenir



Philosophie de l'éducation
pour l'avenir

THOMAS DE KONINCK

Philosophie de l'éducation
pour l'avenir



Presses de
l'Université Laval

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société d'aide au développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Mariette Montambault

ISBN 978-2-7637-9044-2

© Les Presses de l'Université Laval 2010

Tous droits réservés. Imprimé au Canada

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2010

Les Presses de l'Université Laval
2305, rue de l'Université
Pavillon Pollack, bureau 3103
Université Laval, Québec,
Canada, G1V 0A6

www.pulaval.com

*En hommage à la mémoire de ma mère
et meilleure enseignante,
Zoé Decruydt*

Table des matières

1	Introduction	1
	Première partie: La philosophie de l'éducation: de quoi s'agit-il?	1
	1.1 Sens et pertinence d'une philosophie de l'éducation	1
	1.2 Difficulté.	7
	1.3 Ordre du cours.	8
	Seconde partie: Urgence de la philosophie de l'éducation – La crise actuelle.	8
2	L'affectivité	15
	2.1 Le défi central.	16
	Conclusion	24
3	De la musique avant toute chose.	27
	3.1 L'affectivité	28
	3.2 La quête de sens.	31
	3.3 La musique et l'éducation	35
4	L'éducation des enfants	41
	4.1 Rappels.	41
	4.2 L'éveil des sens	45

4.3 Les signes	52
4.4 Une éducation d'« immensité ».	54
4.5 Le jeu	55
4.6 Éducation et politique	59
Conclusion	60
5 Sagesse du corps	61
5.1 Éduquer le corps	61
5.2 La main.	65
5.3 L'attention.	68
5.4 Tact et sens commun	70
6 Art et vérité	77
6.1 Mythos	78
6.2 La lecture	87
Conclusion	95
7 Le défi de l'enseignement.	97
7.1 Le défi central.	97
7.2 Comment faire ?	101
Conclusion	112
Postscriptum	114
8 La crise de la connaissance	117
8.1 La spécialisation.	118
8.2 La faille centrale: prendre l'abstrait pour le concret	123
8.3 L'ignorance de soi.	126
Conclusion	136

9	Les sciences	137
9.1	Le problème principal	137
9.2	L'esprit authentique de la science	141
9.3	Comment enseigner les sciences	145
	Conclusion	148
10	L'avenir de l'éthique	151
10.1	Le défi éthique	151
10.2	La dignité humaine	155
10.3	Les « situations limites »	169
	Conclusion	173
11	Économie et politique	175
11.1	Le devenir économique	175
11.2	L'écart entre l'économique et l'éthique	179
11.3	Le politique	186
12	Le principe responsabilité	193
12.1	Éthique et histoire	193
12.2	Le droit de savoir	194
12.3	Notre être historique	197
12.4	Le principe responsabilité	200
12.5	Éthique et génétique	203
12.6	Le défi écologique	208
	Conclusion	216
13	Conclusion générale	219

Avant-propos

L'éducation est depuis toujours au centre des débats. « La première des choses pour l'être humain, c'est, je pense, l'éducation », constatait déjà Antiphon le sophiste. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Au drame terrible de l'autodestruction chez les jeunes – drogue, criminalité, suicide au sens littéral du terme – s'ajoute un taux inadmissible d'abandons scolaires prématurés.

Or qui contesterait que le vide « ne manque pas », selon le mot de Samuel Beckett, en nos sociétés d'abondance ? D'ordre affectif et culturel à la fois, il suscite un ennui sans nom, générant désespoirs et violences. La nouvelle ignorance a provoqué des réformes irréfléchies qui, loin de résoudre les problèmes, les aggravent souvent, bien plutôt. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication posent, de leur côté, des défis inédits. La culture, qui est tout entière éducatrice, atteint l'individu « dans son identité profonde de personne humaine », comme l'a excellemment marqué Fernand Dumont. Aussi sa désintégration entraîne-t-elle plus que tout autre facteur celle des sociétés humaines.

Le cours que voici entend tirer parti des savoirs nouveaux, ainsi que des immenses richesses héritées de la tradition, en ce domaine fondamental entre tous qu'est l'éducation, afin de dégager des éléments de solution, ou, mieux encore, de prévention, à ces problèmes. Il se découpe en treize leçons rédigées en un style plus direct que les autres ouvrages que j'ai consacrés à l'éducation et à la culture, dans l'espoir de contribuer de manière certes très modeste, mais peut-être plus efficace, à bâtir l'avenir de nos jeunes.

T. De K.

1

INTRODUCTION

Cette première leçon se découpe en deux temps principaux, le premier portant sur la philosophie de l'éducation comme telle, le second sur l'urgence de la philosophie de l'éducation face à la crise actuelle.

PREMIÈRE PARTIE: LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION: DE QUOI S'AGIT-IL?

Cette première partie se découpe à son tour en trois points:
1. Sens et pertinence; 2. Difficulté; 3. Ordre du cours.

1.1 SENS ET PERTINENCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Pourquoi « philosophie de l'éducation »? Différentes disciplines comme la pédagogie, la didactique, la psychologie des apprentissages et bien d'autres encore, qu'on regroupe aujourd'hui sous le vocable « sciences de l'éducation », ne suffisent-elles pas à la tâche? Pour répondre à cette question

du pourquoi, rappelons d'abord ce qu'est la « philosophie », après quoi nous nous interrogerons sur le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation ».

A. La philosophie est avant tout un éveil

C'est ainsi qu'elle s'est définie dès ses débuts. Socrate n'a pas craint de dire aux Athéniens qu'il ne cessait de les réveiller et que, le mettant à mort, ils risquaient de passer le reste de leurs jours à sommeiller¹, ajoutant qu'« une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue² ». Bien avant Socrate, Héraclite reprochait déjà à la plupart des humains de mener, tout éveillés, une vie de dormeurs³. Les trois contraires de la vie que sont la folie, le sommeil et la mort sont les trois contraires de la philosophie, remarquait Aristote dans son *Protreptique*. Car, « pour nous, vivre, c'est être éveillé⁴ ». Ce thème de l'éveil est central également dans les sagesses orientales. « Bodhi » signifie « éveil », et « Bouddha » « l'éveillé ». Le non-réveil et l'ignorance vont de pair. Mâyâ, qui signifie littéralement « illusion, tromperie, apparence », est un principe universel de la philosophie du Vedânta.

Le sommeil est nécessaire et peut être fort agréable, mais personne ne souhaiterait vraiment dormir tout le temps. Personne ne souhaiterait non plus se trouver constamment hors de son bon sens, dément ou sot. Peu sans doute, aussi bien, souhaiteraient, au moins consciemment, être ce « mort-

1. Cf. Platon, *Apologie de Socrate*, 30 e-31 a.

2. *Ibid.*, 38 a.

3. Cf. H. Diels et W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 6^e édition, 3 volumes, Berlin, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1951-1952, 22 B 1 et 89 (désormais Diels-Kranz, ou DK).

4. Cf. Aristote, *Protreptique*, 85 D, dans *Aristotle's Protrepticus. An Attempt at Reconstruction*, by I. Düring, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1961, et Rémi Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, coll. « Épiméthée », 1991, p. 95, p. 89, p. 103-104.

vivant » dont parlait Einstein dans les termes que voici : « J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Ce sentiment fonde le beau et le vrai, il suscite l'art et la science. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation ou ne peut plus ressentir étonnement ou surprise, il est un mort-vivant et ses yeux sont désormais aveugles⁵. »

Voilà qui répond déjà à la question qui suit tout naturellement : la philosophie est éveil à quoi plus précisément ? La philosophie est éveil à la totalité de l'expérience humaine de la vie dans toute sa richesse et sa complexité. Or si l'on oppose de nos jours avec raison cette « complexité » à la fragmentation, à l'émiettement des connaissances qu'on déplore, il faut bien que quelqu'un s'occupe rationnellement de cette complexité.

B. Quel est le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation » ?

La vie humaine est en perpétuel devenir, du premier au dernier instant. Nous croissons et dépérissons simultanément sans cesse, sous des rapports et à des degrés différents. La vie de l'intelligence, la vie affective, la vie des sens, de l'imagination, de la mémoire et le reste, se poursuivent toutes en même temps tout au long de nos vies et sont bien plus notre vraie vie que l'immédiat matériel qui ne fait toutefois pas moins partie de nos vies lui aussi.

Ce qu'il faut retenir toutefois surtout, c'est que la différence capitale entre le développement de l'être humain et celui des autres vivants de ce monde, y inclus tous les autres animaux, est que ces derniers sont « préprogrammés » à un degré infiniment plus grand que nous ; la nature non rationnelle est déterminée *ad unum*, constataient les médiévaux à la suite des Grecs, cependant que l'être humain est *ad multa*, *ad*

5. Albert Einstein, *Comment je vois le monde*, trad. Maurice Solovine et Régis Hanrion, Paris, Flammarion, « Champs », 1979, p. 10.

opposita, ad infinita. Les animaux sont d'emblée des spécialistes. Chaque espèce d'insectes n'a qu'une manière de faire les choses, et s'y conformera toujours, car tel est son « programme ». S'il mûrit avant l'être humain, le chimpanzé « est atteint beaucoup plus vite par cette irréversible vieillesse : l'incapacité de rien apprendre de nouveau⁶ », fait observer avec finesse Fernando Savater. Nous, les humains, sommes au départ les plus indéterminés, potentiels, des êtres – nous naissons nus, vulnérables à tant d'égards. C'est ce que figure une première fois le mythe d'Épiméthée dans le *Protagoras* de Platon⁷. Luc Ferry n'a pas tort de considérer que ce même fait tel qu'il est observé à nouveau par Jean-Jacques Rousseau dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, est d'une « profondeur abyssale⁸ ». Nous avons tous et toutes à devenir ce que nous sommes, selon le mot célèbre de Pindare (poète grec, 518-438 avant Jésus-Christ) : « Deviens ce que tu es⁹. »

Comme l'écrit Emmanuel Kant, « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse se poser à l'être humain, c'est l'éducation : car le discernement (*Einsicht*) dépend de l'éducation, et l'éducation, à son tour, dépend du discernement¹⁰ ». Comment sortir de cette apparente contradiction ? Kant répond en faisant ressortir que « l'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître. [...] Mais où prend-il ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître¹¹. » En

6. Fernando Savater, *Pour l'éducation*, trad., Hélène Fisbert, Paris, Payot, 1998, p. 33.

7. Cf. Platon, *Protagoras*, 320 c-322 d.

8. Cf. Débat Luc Ferry – François Laruelle, « La cause de l'homme ou la nouvelle querelle de l'humanisme », dans *La Décision philosophique*, n° 9, octobre 1989, p. 42.

9. Pindare, *Odes pythiques*, II, 72.

10. Kant, *Über Pädagogik*, AK IX, 446.

11. E. Kant, *Idee d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite* [1784], trad. Luc Ferry, dans Kant, *Œuvres philosophiques*, II, Paris, Gallimard, Pléiade, 1985, p. 195 [AK VIII, 23].

d'autres termes, tradition – l'acte de transmettre – et discipline sont nécessaires pour que nous puissions devenir ce que nous sommes et parvenir à des sociétés civiles justes. Cette tâche est la plus difficile de toutes parce que « le bois dont l'homme est fait est si courbe qu'on ne peut rien y tailler de bien droit¹² », ajoute Kant dans une formule célèbre.

Ainsi, la possibilité du meilleur entraîne la possibilité du pire ; *corruptio optimi pessima* ; « la corruption du meilleur est la pire ». « La plus profonde difficulté de toute la doctrine de la liberté », c'est qu'elle est « un pouvoir du bien et du mal¹³ ». Le tort causé par de fausses conceptions de l'éducation et par de mauvais éducateurs est incalculable.

C. Mozart assassiné

Si Mozart avait grandi dans un milieu de musique pourrie, même Mozart aurait été assassiné, quelque prodigieux qu'ait été son talent naturel. Un minimum d'éducation musicale est nécessaire même pour qui a une nature aussi douée que celle de Mozart. Or cette observation se transpose dans tous les ordres, voire pour la vie humaine tout entière. Quand dans les jardins naît une rose nouvelle, les jardiniers s'émeuvent, rappelle Saint-Exupéry à la fin de *Terre des hommes*. « On isole la rose, on cultive la rose, on la favorise. Mais il n'est point de jardinier pour les hommes. Mozart enfant sera marqué comme les autres par la machine à emboutir. Mozart

12. *Ibid.* ; la phrase célèbre se lit en allemand : « Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden » ; cf. Aristote : « [...] si l'homme, à son point de perfection, est le meilleur des animaux, il est aussi, quand il rompt avec la loi et avec la justice, le pire de tous » (*Politique*, I, 2, 1253 a 31-33) ; voir également Platon, *Lois*, VI, 766 a ; *République*, VI, 491 d.

13. F.W.J. Schelling, *Recherches philosophiques sur l'essence de la liberté humaine et les sujets qui s'y rattachent* (1809), trad. Jean-François Courtine et Emmanuel Martineau, dans *Œuvres métaphysiques (1805-1821)*, Paris, Gallimard, 1980, p. 139 (S. W. VII, p. 352).

fera ses plus hautes joies de musique pourrie, dans la puanteur des cafés-concerts. Mozart est condamné. [...] Ce qui me tourmente, c'est le point de vue du jardinier. [...] C'est un peu, dans chacun de ces hommes, Mozart assassiné¹⁴. »

En un mot, l'épanouissement et la vie elle-même de chacun de nous dépend profondément de l'éducation, qui peut assassiner, le mot n'est pas trop fort, puisque l'enjeu est ce qui est logique, donne le goût de vivre une vie humaine, le désir de dépassement, la soif d'apprendre, de comprendre, de contempler. Nous le verrons, il n'y aura pas d'efforts plus tard « sans au fond, au fond de soi, le merveilleux et le miraculeux placé par l'enfance¹⁵ » (Paul Valéry). Si le balourd (« the dullard », dit Whitehead) qui tue l'émerveillement mérite d'être maudit comme le plus honteux des assassins, c'est que sa victime est ce que nous avons de meilleur, de plus déterminant en chacun de nous : le souffle même de vie qui donne du sens ou à tout le moins permet d'en chercher un, et qui est l'esprit¹⁶.

En 1848, Charles Dickens écrivait : « On entend parler quelquefois d'une action pour dommages contre le médecin incompetent qui a déformé un membre cassé au lieu de le guérir. Mais que dire des centaines de milliers d'esprits qui ont été déformés à jamais par les ineptes insignifiants qui ont prétendu les former¹⁷ ! »

14. Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des hommes*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1953, p. 260-261.

15. Paul Valéry, *Cabiers*, II, éd. Judith Robinson, Paris, Gallimard, Pléiade, 1974, p. 1555.

16. Entre huit et treize ans la vie des enfants est empreinte d'émerveillement, observe Whitehead, qui ajoute à juste titre : « [...] and cursed be the dullard who destroys wonder » (A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929; Mentor Books, p. 42). Dans le passé, certaines méthodes « assassinaient l'intérêt » (p. 45).

17. Charles Dickens, *Nicholas Nickleby*, Preface to the First Cheap Edition, 1848, London, Penguin Classics, 1986, p. 48.

Conclusion

En d'autres termes, l'éducation détermine et transforme nos vies entières, pour le meilleur ou pour le pire. Puisque la totalité de nos vies dépend ainsi de l'éducation, c'est dire qu'une philosophie responsable de l'éducation est absolument nécessaire.

Voici un autre argument. Il est à remarquer à ce propos qu'il y a toujours une philosophie implicite de l'éducation en toute vie humaine, souvent non critiquée et qui peut consister à se nier d'ailleurs. La négation de la philosophie est encore de la philosophie, notait Aristote, car elle est une prise de position ayant recours à des arguments etc. Étant donné, par conséquent, qu'on ne peut pas ne pas avoir une philosophie de l'éducation, raison de plus pour chercher à en avoir une qui soit critique et, justement, éveillée.

But du cours

Le but que je vous invite à partager, on le voit, est de repenser l'éducation par le fond. Il s'agit de faire face à ce défi central de nos existences en respectant, dans toute la mesure du possible, sa complexité et sa finalité, qui est avant tout, nous le verrons mieux en progressant, l'humain proprement dit. Rien ne serait plus faux, et néfaste, qu'une vue parcellaire, abstraite par conséquent, de la vie et de l'être, de l'être humain en particulier, qui se ferait réductrice, empêchant de voir l'éducation dans sa globalité.

1.2 DIFFICULTÉ

Le défi est donc de taille. La difficulté principale est l'ampleur du projet, vu la complexité dont nous avons parlé. Il faut prendre en compte, autant que possible, l'existence humaine dans toutes ses dimensions. La littérature pertinente

est en outre considérable. Mais comme il s'agit de nous-mêmes, du « connais-toi toi-même », en quelque sorte, nous avons l'avantage de pouvoir recourir à l'expérience interne, s'agissant de « penser », « aimer » et le reste. De plus, un sentiment d'urgence doit nous guider et nous motiver.

1.3 ORDRE DU COURS

Ce qui peut en outre aider à mieux maîtriser les difficultés, c'est de bien saisir l'ordre que nous suivrons. Je tâcherai, à mesure que nous progressons, d'expliquer cet ordre. Mais voici d'abord, schématiquement, comment se découpent les treize leçons de ce cours.

1. Introduction ; 2. L'affectivité ; 3. De la musique avant toute chose ; 4. L'éducation des enfants ; 5. Sagesse du corps ; 6. Art et vérité ; 7. Le défi de l'enseignement ; 8. La crise de la connaissance ; 9. Les sciences ; 10. L'avenir de l'éthique ; 11. Économie et politique ; 12. Le principe responsabilité ; 13. Conclusion générale.

SECONDE PARTIE: URGENCE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION – LA CRISE ACTUELLE

A. Nous vivons actuellement un paradoxe étonnant, celui des possibilités immenses qu'offre à notre époque le progrès des techniques, mais avec en vis-à-vis une violence inouïe perpétrée contre soi-même. On aura compris qu'avant même les guerres insensées qui ravagent toujours notre planète Terre, j'entends l'autodestruction des jeunes, surtout le suicide, chez nous au Québec en particulier, même si nous sommes loin d'être les seuls à subir pareil drame.

La vie offerte est rejetée. Pourquoi tant de jeunes – et de moins jeunes aussi – ne trouvent-ils pas de sens à la vie ? À quoi attribuer pareille pathologie de la société et pareil drame

chez les jeunes ? La recherche et l'éducation sont les seuls moyens réalistes – si peu coûteux, de surcroît, en comparaison – d'en sortir.

B. Dans un texte important, intitulé *Éduquer après Auschwitz*, Adorno écrivait : « Exiger qu'Auschwitz ne se reproduise plus jamais est l'exigence première de toute éducation. [...] Discuter d'idéaux dans le domaine de l'éducation ne mène à rien face à cette exigence : plus jamais d'Auschwitz. Ce fut le type de barbarie contre laquelle se dresse toute éducation¹⁸. » Auschwitz fut le paradigme de l'horreur absolue, indicible. Mais que dire de « l'après-Auschwitz » des tueries, tortures et génocides du Rwanda, de la Bosnie et du Darfour, qui ont suivi ceux du Cambodge et les goulags soviétiques et chinois, pour ne citer que quelques exemples parmi bien d'autres ? Ou plus près de nous, de la croissance de la violence urbaine, jusque dans les écoles ? Faut-il conclure à la fatalité, baisser les bras devant la barbarie et donner tort à Adorno en déclarant impossible l'exigence dont il s'est fait l'avocat.

Nous verrons qu'il n'en est rien et qu'il y a là au contraire un défi que toute éducation responsable a le devoir de relever et peut relever. Adorno proposait d'ailleurs en outre une piste que nous ferons nôtre, lorsqu'il ajoutait : « Une éducation n'aurait de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi. Mais comme tous les caractères, même ceux qui commirent des méfaits à l'âge adulte, se forment déjà dans la petite enfance, ainsi que nous l'a appris la psychologie des profondeurs, il faut que l'éducation qui veut empêcher que se reproduisent de tels actes s'attaque à la petite enfance¹⁹. »

La petite enfance est en effet capitale. Il sera vite clair à quel point dans la suite.

18. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 205.

19. *Ibid.*, p. 207.

C. Disons-le d'emblée, le défi central de l'éducation est la formation des personnes. Or celle-ci s'effectue avant tout par la culture. Cette dernière est, en effet, dans les excellents termes de Fernand Dumont, « une pédagogie des personnes inséparable d'une pédagogie de la communauté. L'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles; toute la culture est éducatrice. » Aussi, la « détérioration de la langue, de la culture, de la pensée » est-elle « le drame spirituel par excellence, car c'est bien une tragédie de l'esprit [...] », ajoutait Fernand Dumont, insistant avec à-propos qu'il s'agit de « la plus grande injustice, pire encore que l'injustice matérielle puisqu'elle atteint l'individu dans son identité profonde de personne humaine²⁰ », touchant du même coup la communauté des personnes.

L'excellent mot « culture » nous renvoie justement, d'emblée, à la vie, d'un arbre ou d'un jardin, par exemple, plutôt qu'à quelque modèle artificiel. Il suggère la continuité de croissance propre à la vie, l'auto-développement, mais aussi une certaine fragilité et la dépendance par rapport au milieu. La vie qui nous concerne ici est celle de l'âme, selon la formule classique, due à Cicéron, de *cultura animi* – c'est-à-dire le plein épanouissement, non plus de l'arbre seulement, mais de l'esprit humain lui-même au meilleur de ses potentialités. Elle inclut l'éthique et la politique, l'amour de la beauté aussi, évidemment; car Cicéron dit bien *animi* plutôt qu'*animae*, ce qui suggère toutes les valeurs que nous associons à ce qu'on appelle « le cœur » – et pas seulement l'intelligence. Une autre

20. Respectivement, Fernand Dumont, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995, p. 100; et *Entretien*, dans *Virtualités*, vol. 2, n° 6, août-septembre 1995, p. 20b. Cf. T.S. Eliot, « Cultural disintegration may ensue upon cultural specialization: and it is the most radical disintegration that a society can suffer », *Notes towards the Definition of Culture*, London, Faber and Faber, 1948, p. 26.

manière d'énoncer la même vérité capitale est de dire qu'elle engage l'être humain tout entier²¹.

D. Il y a cependant un sophisme dominant dans nos sociétés aujourd'hui qui permet de mieux comprendre le drame dont je parle. Il y aurait une crise des valeurs, et il y aurait aussi une crise économique. Je prétends que non : il y a une seule véritable crise de fond. Ce qu'on appelle la crise économique est un effet de la crise éthique ; et, plus radicalement encore, de la crise culturelle que nous traversons car l'éthique fait partie, de manière importante, de la culture.

La crise économique est due, en bref, à une fausse culture, elle est due à l'économisme, c'est-à-dire à la théorie qui met l'économie au centre des sociétés. Là est l'erreur centrale. De là le chômage et le reste, causés par la rapacité et l'égoïsme (facteurs éthiques). On n'a jamais été aussi riche en biens matériels qu'aujourd'hui, jamais aussi riche depuis qu'on a mis la spéculation au-dessus de la production. Mais jamais aussi ces biens n'ont-ils été répartis de manière aussi inégale.

Je le répète, l'erreur de base est d'ordre culturel et éthique. Si l'on met au centre de la société humaine les seules lois du marché – en une sorte de vue magique, totalement *irréaliste* (je souligne le mot) –, celles-ci opéreront librement, sauvagement, avec les déséquilibres croissants qu'on observe : gouffres toujours plus grands entre riches et pauvres, d'une nation à l'autre, ou à l'intérieur de chacune : tiers-monde, quart-monde, etc.

Ce qui doit être mis au centre, c'est plutôt l'humain, la dignité humaine.

21. Cf. Cicéron, *Tusculanes*, II, 4, 13, trad Jules Humbert, Paris, Les Belles Lettres, 1960.

E. Répercussions primordiales de la culture

Voilà qui met de nouveau en relief les répercussions primordiales de la culture. L'évolution des sociétés est déterminée par la culture avant tout, bien avant les modes de production ou les régimes politiques; ne voit-on pas à quel point les récents pouvoirs de communication restructurent tant l'action politique que le monde de l'économie, de la science et de la culture elle-même? Cette priorité de la culture – et, par voie de conséquence, de l'inculture – a des conséquences souvent dramatiques: des hommes ou des femmes soi-disant « pratiques » gouvernent en se laissant eux-mêmes mener par des façons de faire et des opinions leur échappant complètement – ils seraient incapables de la moindre critique de l'idéologie du marché, par exemple – et dont ils ignorent aisément les implications, surtout quand elles ne concernent que les humains.

Or on ne dira jamais assez le pouvoir des idées, dont témoignait avec à propos cette conclusion célèbre du grand ouvrage de l'économiste John Maynard Keynes, *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* :

Les idées des économistes et des philosophes politiques, à la fois quand elles sont justes et quand elles sont fausses, sont plus puissantes qu'on ne le comprend communément. À vrai dire, le monde n'est mené par quasiment rien d'autre. Les hommes pratiques, qui se croient à l'abri de toute influence intellectuelle, sont d'ordinaire les esclaves de quelque économiste défunt. Des fous au pouvoir, qui entendent des voix dans l'air, distillent leur frénésie de quelque écrivain académique d'il y a quelques années. [...] Tôt ou tard, ce sont les idées, non les intérêts constitués, qui sont un danger pour le bien comme pour le mal²².

22. John Maynard Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, London, 1936, *in fine*.

Isaiah Berlin aimait rappeler, pour sa part, qu'« il y a plus de cent ans le poète allemand Heine avertit les Français de ne pas sous-estimer le pouvoir des idées : des concepts philosophiques entretenus dans le calme du cabinet de travail d'un professeur pouvaient détruire une civilisation²⁵ ».

En un mot, ce qu'il importe de bien entrevoir au départ, c'est le caractère primordial de *la culture entendue comme ce qui a du sens*, ce qui permet de vivre *vraiment* en société *humaine*. Bien avant l'économie, nous l'avons vu, il y a l'humain. Si l'on pouvait le reconnaître enfin dans les faits, l'économie elle-même irait vite mieux, infiniment mieux, car on cesserait d'idolâtrer le marché, les lois de la convoitise, d'idolâtrer, au mieux, l'outil. C'est son usage qui justifie l'outil.

Conclusion

On ne sortira de cette crise qu'à la condition qu'on favorise une meilleure éducation, que l'on reconnaisse à la culture, à ce qui est proprement humain, la priorité qui lui revient. L'immédiatement utile est toujours en fonction d'autre chose. De quoi donc ? Pourquoi vivre ? Certainement pas pour l'immédiatement utile, celui-ci étant par définition pour autre chose, pour un certain usage. Pourquoi donc alors ? La vie humaine vaut-elle la peine d'être vécue ? Pourquoi ? demandent avec raison les jeunes. « Donnez-moi une seule raison de me battre et je me battraï », « Donnez-moi une seule raison de vivre et je vivrai ». Rien n'est plus concret, en réalité, qu'un idéal de vie ; la preuve en sont les désespoirs et les capitulations qu'entraîne

25. Isaiah Berlin, *The Proper Study of Mankind, An Anthology of Essays*, edited by Henry Hardy and Roger Hausheer, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1997, p. 192. Voir aussi Isaiah Berlin, *The Power of Ideas*, ed. by Henry Hardy, New Jersey, Princeton, 1998.

le manque d'idéal. Voilà ce que peut signifier entre autres le mot célèbre de Dostoïevski, sur lequel nous reviendrons : « La beauté sauvera le monde²⁴. »

24. Dostoïevski, *L'Idiot*, trad. A. Mousset, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1953, p. 464.

2

L'AFFECTIVITÉ

L'enjeu de l'éducation n'est autre que le bonheur lui-même. C'est de donner un sens à la vie de chacune et de chacun, d'élever vers une vie proprement humaine. D'où le beau mot d'*élève*, justement. Ce sens à la vie doit être trouvé, éprouvé, il ne saurait être imposé. Or, dans la constitution de nos identités, dans l'édifice immense de nos vies, ce qui occupe la première place et qui transfigure tout le reste, c'est l'affectivité. Aussi est-ce cette dernière qui doit être *la toute première préoccupation* de tout éducateur ou éducatrice et de nous tous, par conséquent, puisque cette responsabilité est forcément le lot de tous et point seulement des « professionnels » de l'enseignement.

L'importance du thème du présent exposé ne saurait, par conséquent, être exagérée. Ce thème est cependant complexe, lui aussi, vous l'entrevoyez à coup sûr.

Nous examinerons à présent comment se pose le défi de l'épanouissement de l'affectivité, les enjeux et les problèmes auxquels on doit faire face la concernant, ainsi que des éléments de solution. Notre exposé se découpera en dix points,

en commençant par les problèmes et les enjeux les plus évidents.

2.1 LE DÉFI CENTRAL

Ce dont il importe de prendre le plus vivement conscience d'entrée de jeu, c'est la très grande indétermination affective de l'enfant au départ. Nous sommes chacune et chacun à la merci des déterminations premières reçues de nos premiers éducateurs pour commencer. Nous le sommes sur le plan cérébral, si je puis dire, et j'y reviendrai, sur le plan intellectuel, culturel et le reste. Mais nous sommes également très indéterminés, de pures ébauches, pour ainsi dire – et c'est ce qu'on oublie plus facilement hélas – *sur le plan affectif aussi*. Le fait fondamental, je le répète, est celui-là.

a. *Le commencement est plus que la moitié du tout*, déclare avec justesse le proverbe grec ancien. Tout indéterminé qu'il soit, le jeune s'avère en revanche, dès la plus petite enfance, extraordinairement doué, il est même en mesure d'apprendre alors davantage que jamais plus tard dans sa vie ; un enfant de trois ou quatre ans peut apprendre avec succès trois langues – systèmes complexes s'il en est – en même temps ; et les enfants sont aptes à mille autres prodiges d'apprentissage.

À partir de onze ans, la plasticité neuronale commence à diminuer, étant du reste inversement proportionnelle à l'âge. Époque merveilleuse de la vie de chacune et de chacun qui sera à jamais perdue si l'on n'a pas su en faire profiter l'enfant à temps. Qui plus est, l'affection naturelle pour les choses et les êtres connus en premier lieu laisse des marques indélébiles.

Il n'empêche que, dans nos sociétés, des centaines de milliers d'enfants pauvres et sans logis sont délaissés, et que même chez les nantis un nombre croissant de jeunes sont sevrés

de l'affection, du respect et de l'attention qui sont les conditions les plus indispensables au développement de l'esprit.

b. Ce qui illustre notre point de manière géniale, *a contrario*, c'est le personnage caricaturé par Charles Dickens dans *Hard Times*, l'éducateur Thomas Gradgrind, dont l'univers est purement factuel – « Facts, facts », clame-t-il –, où il n'y a que mesures et chiffres. Tout de la vie concrète des enfants qu'il a à éduquer – tout de la *vie* tout court, à vrai dire – lui échappe, lui qui se croit le « réaliste » par excellence.

Gradgrind n'est justement, au contraire, pas du tout dans la réalité, puisqu'il ignore l'imagination, la sensibilité, l'écoute, l'affectivité. Il y a là une allégorie de l'utilitarisme économique dominant encore aujourd'hui – avec les désastreuses conséquences que nous évoquons. Dickens décrit avec humour un certain M^r Bounderby comme étant parfaitement semblable à M^r Gradgrind quant à l'absence totale de sentiment : alors qu'ils semblent si proches à cet égard l'un de l'autre, ils s'avèrent en réalité on ne peut plus distants l'un de l'autre puisque cette absence totale de sentiment les referme entièrement sur eux-mêmes.

Les émotions et l'affectivité sont à vrai dire ce qui donne de la couleur à la vie ; l'expérience de la joie, de l'amour et le reste, le fait bien voir. Sans quoi, c'est l'ennui proprement mortel. C'est par le désir que nous éprouvons la réalité, par la faim et la soif que nous avons du bien lui-même et du beau, jamais par le seul intellect abstrait, si merveilleux que l'intellect puisse être par ailleurs. La proposition de Thomas Gradgrind, « La raison est (comme vous le savez) la seule faculté à laquelle doit s'adresser l'éducation » (*Hard Times*, I, chapitre 4), est tout simplement fausse.

c. Seul l'amour personnel reçu dans la première enfance qui peut assurer le développement chez l'enfant de sa vraie estime de soi. Richesse qui prime sur toutes les autres richesses,

la possession de soi fait naître le souci d'exister « qui est ou qui devient souci d'exister pour l'autre, souci d'exister de l'autre¹ » (Barbara Walter). La première expérience des relations personnelles passe par la tendresse, par le sens du toucher. La psychologie des profondeurs nous a rendus plus sensibles aux déviations, aux problèmes de personnalité, aux abîmes où risque d'entraîner toute carence grave d'amour personnel dans l'enfance. Aussi, les dramatiques conséquences du délaissement des enfants ne sauraient-elles trouver d'autre forme de prévention ou d'autre remède que l'amour lui-même².

d. L'amour aussi s'apprend, par l'amour reçu d'abord, qui le premier donne le goût de vivre en donnant un sens à l'existence. « C'est là le fond de la joie d'amour, lorsqu'elle existe : nous sentir justifiés d'exister³ », écrivait Sartre dans une de ses meilleures pages. L'amour déclare : « il est bon que tu existes » ; la haine cherche au contraire l'exclusion, l'élimination, elle est aveugle et homicide. Le désir de reconnaissance, si profond en chaque être humain, trouve sa forme la plus parfaite dans le désir d'être aimé et d'aimer en retour. La reconnaissance ne peut évidemment venir d'une chose. Elle ne peut venir que d'un égal, d'une autre personne. Or nous vivons aujourd'hui de plus en plus entourés d'objets qui se substituent aux personnes, ce qui peut aider à comprendre la détresse de certains jeunes aujourd'hui.

1. Barbara Walter, *La famille peut-elle encore éduquer?*, Toulouse, Érès, 1997, p. 128-129; Jean Lacroix, *Force et faiblesses de la famille*, Paris, Seuil, 1957, p. 88.

2. Cf. Bruno Bettelheim, *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance du soi* [1967], trad. Roland Humery, Paris, Gallimard, 1969; Alice Miller, *Le Drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai soi* (1979), trad. de l'allemand par B. Dezler et Jeanne Etoré, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 65; Andrée Ruffo, *Les Enfants de l'indifférence*, préface d'Alice Miller, Québec, Les Éditions de l'Homme, 1993. Cf. Alice Miller, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*, Paris, Aubier et Montaigne, 1984.

3. Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 439.

Témoignant du « bonheur métamorphosant de la bienveillance et de la compassion », Bertrand Besse-Saige, tétaplégique depuis dix ans, ajoute : « Certes, ce n'est pas à la mode, mais tous les phénomènes de mode sont régis par la peur et le besoin de se sécuriser en groupe, en se protégeant par des stéréotypes qui figent l'évolution vraie⁴. »

e. La découverte du *double bind*, de la « double contrainte », par Gregory Bateson et l'école de Palo Alto, a fait vivement ressortir, de manière inédite, la contingence de notre condition. Le cas exemplaire est celui des mères (ou des familles) qui multiplient les déclarations d'amour et de dévouement, mais qui, chaque fois que leurs enfants répondent à ces avances, les repoussent inconsciemment en faisant preuve, parfois malgré elles, d'une froideur extrême. Voilà l'enfant pris dans l'étau de deux messages contradictoires quant à la réalité vitale par excellence. Le langage d'amour n'a pas de sens, puisque son seul lieu de vérification est l'amour même et que cet enfant ne le trouve pas. Incapable encore de parler, l'enfant n'a alors d'autre issue qu'un dédoublement pathologique. De même, dans la mesure où la société tient un discours (*logos*) que contredit son comportement (*ethos*), elle crée elle-même, à son tour, une situation de double contrainte⁵.

4. Bertrand Besse-Saige, *Le guerrier immobile ou la métamorphose de l'homme blessé*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993. Sur la cécité complète qu'engendre la haine, lire Oscar Wilde, *De Profundis*, dans *Selectéd Letters of Oocar Wilde*, éd. Rupert Hart-Davis, Oxford University Press, 1979, 1989, p. 152-240.

5. Cf. Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine Books, 1972, p. 200-278; René Girard, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Paris, Grasset, 1978, p. 316 sq.; Christian Delacampagne, *Antipsychiatrie ou les voies du sacré*, Paris, Grasset, 1974.

C'est que, comme l'écrit dans une très belle page Hans Urs von Balthasar, le je de l'enfant

s'éveille grâce à l'expérience du tu : le sourire de sa mère, par lequel il apprend qu'il est admis, reconnu, aimé dans un milieu inconcevable, déjà réel, protecteur et nourricier : le corps, contre lequel il se blottit, sorte de coussin doux, chaud et nourrissant, est un coussin d'amour, dans lequel il peut s'abriter, parce qu'il y a toujours été abrité. L'éveil de sa conscience est quelque chose de tardif, comparé à ce mystère insondable et antérieur. [...] L'expérience de l'admission dans un milieu englobant et protecteur est, pour toute conscience ultérieure, croissante et adulte, indépassable⁶.

f. Qui plus est, l'éducation à la liberté, à l'éthique, implique l'affectivité dont nous parlons, c'est-à-dire la capacité en chacune et chacun d'être affecté, qui est dans son essence *auto-affectation*, capacité en même temps de « se recevoir, de s'éprouver soi-même, d'être affecté par soi⁷ », comme l'a magistralement démontré Michel Henry. Quand je suis triste, je subis ma tristesse, quand je suis joyeux, amoureux, je m'éprouve dans cette joie et en cet amour. Or, justement, cette capacité évolue, bien ou mal, est soumise elle aussi à un apprentissage, dis-je. Certes il y a une disposition innée au départ, plus ou moins grande même, comme pour toutes choses, en nous. Mais cette disposition peut être assassinée, de même que Mozart peut être assassiné, que même un talent musical aussi immense que le sien peut être tué dans l'œuf, nous l'avons rappelé au premier cours en citant Antoine de Saint-Exupéry.

6. Hans Urs von Balthasar, *La Gloire et la Croix*, IV, *Le Domaine de la Métaphysique, Les héritages*, trad. Robert Givord et Henri Engelmann, Paris, Aubier Montaigne, 1983, p. 371.

7. Michel Henry, *L'essence de la manifestation*, Paris, PUF, coll. « Épipiméthée », 1963, 1990, p. 580 et *passim*.

Il faut bien comprendre que le monde lui-même se dévoile d'abord dans l'expérience affective, et nous n'y sommes pas de la même manière selon que nous faisons l'expérience de l'angoisse ou de la joie, par exemple. Notre planète est certes ce lieu concret appelé Terre mais elle est bien plus encore cette seule planète où, toujours, nous habitons, qui est dans notre imagination et dans notre cœur, peuplée de tous ceux et celles que nous aimons ou que nous craignons, dont le visage peut s'être effacé mais dont la présence demeure, et les paroles et le sourire. La planète qui compte pour nous, c'est celle que nous portons en nous, c'est le lieu où l'on a découvert la beauté, l'universel, la fragilité et la puissance de la vie, la tristesse, le désenchantement, l'insensé, la joie, l'amour, la vie du sens se construisant dans une approximation permanente.

g. Ce serait par conséquent une illusion de croire que nos identités personnelles ne se forgeraient qu'en une sorte de monologue solitaire, alors que l'interaction avec d'autres, à coup de dialogues externes et internes, souvent de luttes, est cruciale. La conversation avec tels de nos amis (ou ennemis), avec nos parents certainement, se poursuit en nous jusqu'à la fin de nos vies. Gadamer parle excellemment de « l'entretien illimité que nous sommes ». Découvrir à quel point la constitution de notre moi intime aura été affectée par de telles relations d'échange précises, spéciales, avec autrui, aide à mieux saisir la portée de l'enracinement dans une culture. L'une des principales questions posées par l'ethnologie concerne ce que l'on a appelé justement « l'altérité essentielle ou intime⁸ ».

Nous existons dans la réciprocité, en particulier dans le langage, figure par excellence de la culture. Mes échanges avec l'autre supposent à la fois altérité et parité, notre égalité et notre liberté dans la parole, traits caractéristiques de la justice.

8. Cf. Jürgen Habermas, *Logique des sciences sociales et autres essais*, trad. Rainer Rochlitz, Paris, 1987, p. 185-186, citant H.-G. Gadamer.