

POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ETRE

TRAJECTOIRE SCOLAIRE ET CHEMINEMENT PERSONNEL

David LUCAS,

Université de Pau et des Pays de l'Adour, France

Plus, pourtant, que le discours écrit te profiteront la parole vivante et la compagnie ; il faut que tu viennes sur place, d'abord parce que les hommes se fient davantage à leurs yeux qu'à leurs oreilles, ensuite parce que long est le chemin qui passe par les préceptes, court et efficace celui qui passe par les exemples. Cléanthe n'aurait pas exprimé la pensée de Zénon s'il s'était borné à l'écouter : il participa à sa vie, il pénétra ses secrets, il l'observa pour savoir s'il vivait selon sa doctrine. Platon et Aristote, et toute la foule des sages qui devaient aller en s'opposant tirèrent plus des mœurs de Socrate que de ses paroles ; si Métrodore, Hermarque et Polyen devinrent de grands hommes, ce n'est pas d'avoir été à l'école d'Epicure mais d'avoir été ses camarades. Sénèque, Lettres à Lucilius, VI, p5-6.

En ne dépassant que « *rarement, à travers leur théorisation, le problème de la transmission fidèle de l'information* », les formations initiales se détournent fatalement d'une problématique éducative qu'elles semblent alors abandonner aux seuls soins des formations continues : les rapports entre la trajectoire scolaire et le cheminement personnel. Or, au contraire de ce que cela semble de prime abord signifier, notre patrimoine philosophique n'a eu de cesse de poser la question éducative à la faveur du rapprochement nécessaire entre ce que l'enfant apprend scolairement et ce qu'il est personnellement. Nous voudrions donc tenter de poser les premiers termes de ce questionnement philosophique - que la formation continue semble mieux assumer que la formation initiale - et examiner en quoi les rapports entre le scolaire et le personnel intéressent l'éducation. Ceci nous conduit naturellement à un très vieux thème philosophique qui, il nous appartiendra de le montrer, tend à réussir la synthèse entre le domaine de l'école et celui de la personne. En effet, la pensée éducative a souvent posé la question de l'être comme le lieu ultime de l'apprentissage, ceci jusqu'à culminer en une pédagogie qui, en retenant l'être comme pivot philosophique de l'éducation, s'enrichit de perspectives d'une incomparable fécondité.

Une telle pédagogie de l'être est tout autre chose qu'une hypothèse philosophique fantaisiste et marginale. Elle traverse au contraire toute une tradition éducative qui, après Platon, et Augustin, a su émerger avec une particulière netteté à la faveur de l'humanisme de la Renaissance. Ce choix de l'être comme centre de gravité de l'éducation connût alors une postérité dont il nous appartiendra aussi d'évoquer les contours.

Notre réflexion devra alors prendre un tour plus épistémologique en s'efforçant de saisir en quels termes cette pédagogie de l'être réussit la synthèse entre le scolaire et la personne. Ceci nous conduira à évoquer le modèle herméneutique, dont il se trouve d'ailleurs que les actuelles sciences de l'éducation ont souvent perçu l'importance. Aussi, dans la mesure où l'herméneutique vise effectivement à joindre la connaissance à l'être, nous ne devons pas omettre de préciser que ce modèle s'applique également à des ontologies pourtant fort distinctes, la question de l'être étant bien loin d'être simple et univoque. Mais en définitive, il s'agira tout de même d'avérer en quoi l'herméneutique, au travers de l'ontologie qu'elle implique nécessairement, vise à tisser des liens naturels entre le contenu d'enseignement et l'histoire personnelle qu'une éducation ainsi entendue veut d'abord prendre pour objet.

I - LA TRADITION PHILOSOPHIQUE

Un constant souci de conjointre l'apprentissage et la réalité intime de la personne traverse toute la philosophie de l'éducation. Poser cette conjonction à l'impératif, ainsi que la nécessité d'un enrichissement mutuel entre le scolaire institué et le tréfonds personnel, contribue à l'élaboration de ce que nous avons appelé une pédagogie de l'être. En effet, parvenir à être ce que nous apprenons rapporte obligatoirement le contenu d'enseignement à la sphère personnelle. L'être est bien à la fois de l'ordre de la personne et de ce que l'apprentissage veut implicitement nous voir devenir. Le sentiment que seul ce qui prend l'être pour objet éduque véritablement a toujours nourri nos convictions

pédagogiques, et aujourd'hui encore nous souhaitons voir ce que nous apprenons se doubler d'un mode d'être. « ...on apprend toujours autre chose que ce qu'on apprend, et que cet autre chose est l'essentiel, l'éducation de l'être tout entier ».¹

Chez Platon, déjà, l'éducation ne vise aucun travail de mémoire ou d'érudition, mais bien une véritable conversion de l'âme.² Au fondement de la dialectique platonicienne, et partant de l'éducation correspondante, nous savons que la maïeutique et la réminiscence enracinent l'acte de connaître dans une question ontologique, laquelle soutient d'ailleurs aussi entièrement la critique de l'écrit que Platon, formule à la fin du Phèdre. Nous y voyons la validité de la connaissance et de l'oralité directement rapportée à leur statut ontologique. La véritable connaissance est écrite dans l'âme, nous dirions ici qu'elle entretient un lien avec l'être même des acteurs du dialogue ; or l'écrit n'est quant à lui pas forcément inscrit dans l'âme de celui qui le lit. L'écrit ne renferme donc pas une véritable connaissance parce qu'il n'a pas la consistance ontologique de ce qui est écrit dans l'âme, de ce qui est inscrit dans l'être.³ Cet enracinement ontologique de la connaissance se retrouve intact chez saint Augustin, pour lequel enseigner revient à convertir l'interlocuteur en l'orientant vers les vérités qui l'habitent sous la forme du « maître intérieur ». Cette orientation - dont le *situs* a une consistance ontologique non moins évidente que chez Platon, quoique plus ouvertement liée au domaine du sacré - est ici également le critère ultime de la connaissance.⁴ Cette implication constante de l'être dans l'acte de connaître est aussi, philosophie orientale incluse,⁵ le fait même des liens ancestraux qui unissent la connaissance et le sacré. Le professeur Nasr, rappelle qu'au nom de la pensée traditionnelle, « *Connaître signifie être transformé par le processus même de connaissance, comme la tradition occidentale l'affirma aussi à travers les âges avant qu'elle ne fût éclipsée par la sécularisation et l'humanisme post-médiéval qui entraînent une séparation entre la connaissance et l'être, l'intelligence et le sacré. Le sage oriental a toujours incarné la perfection spirituelle ; l'intelligence est en définitive considérée comme un sacrement, et la connaissance est irrévocablement liée au sacré et à son actualisation dans l'être du connaissant* ».⁶ Abstraction faite du moyen âge, dont la ligne philosophique est suffisamment proche de ce qui vient d'être évoqué pour qu'il soit nécessaire d'y insister davantage,⁷ toute la tradition humaniste vient poursuivre la connaissance sur les traces de ce qui semble également devoir se rapporter à la question de l'être. A la faveur, il est vrai, d'une véritable laïcisation de la connaissance et d'un nominalisme qui viennent rompre avec la période médiévale, l'humanisme ne veut en tout cas porter aucun crédit à un savoir purement verbal et sans rapport avec le jugement propre. La plainte répétée de Montaigne, contre le pédantisme est à cet égard tout à fait emblématique. « *Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide... Or il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il l'y faut incorporer ; il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre ; et, s'il ne la change, et améliore son état imparfait, certainement il vaut beaucoup mieux le laisser là* ».⁸ En rapport avec notre réflexion, devenir ce que l'on apprend suivant une appropriation telle que Montaigne, la recommande, permet également aux formes scolaires du savoir de devenir une affaire toute personnelle. Le siècle suivant, Fénelon, pose les jalons de sa pensée éducative au plus près d'une véritable pédagogie de l'être. Suivant le commentaire exhaustif de Bernard Jolibert, « *Fénelon ne se représente pas la connaissance comme l'appréhension mécanique du connu par le connaissant, sorte de rencontre du sentant et du senti, de contact où objet et sujet se touchent tout en conservant à la fois une distance extérieure d'objectivité irréductible et une intériorité subjective pure placée en vis à vis. L'analyse classique de sa sensation, de la perception ou du concept renvoie toujours à une dualité indépassable qui laisse l'objet extérieur au sujet et ce dernier replié sur une intériorité dont il est difficile de sortir... Or la question reste celle de la jonction plus que du partage, jonction qui permet de parler de « co-naissance ». Pour Fénelon, cette dernière n'est pensable que comme réelle coïncidence qui abolit toute distance entre le sujet connaissant et l'objet connu. Dans une sorte de pénétration*

¹ Olivier Reboul, « Qu'est-ce qu'apprendre ». p74.

² « Quant à la montée dans la région supérieure et à la contemplation de ses objets, si tu la considère comme l'ascension de l'âme vers le lieu intelligible, tu ne te trompes pas sur ma pensée, puisque aussi bien tu désires la connaître. Dieu sait si elle est vraie ». Platon, « République » VII, 517b. Thomas A. Szlezak, précise que « (...) Platon nous fait nettement comprendre que sa philosophie a en vue l'être humain pris dans sa totalité. L'aptitude intellectuelle se révèle à elle seule insuffisante : une parenté étroite doit exister entre l'objet à transmettre et l'âme à laquelle il s'adresse. Celui qui n'est pas disposé à subir une transformation intérieure ne saurait prétendre à acquérir toute la solution ». Thomas A. Szlezak, « Le plaisir de lire Platon ». p18.

³ On pourra se reporter avec profit au commentaire de Bernard Jolibert, In : « Platon, l'ascèse éducative et l'intérêt de l'âme ». p178 et suivantes.

⁴ Saint Augustin, « De magistro ». Klincksieck. 1993.

⁵ Heinrich Zimmer, « Les philosophies de l'Inde ». p11.

⁶ Seyyed Hossein Nasr, « La connaissance et le sacré ». p7.

⁷ Il convient de se rappeler que la pensée éducative du moyen âge ne se limite pas au formalisme scolastique et qu'à ses heures, elle put poursuivre un idéal finalement voisin de celui que la renaissance a pu nourrir l'ambition de lui substituer. « A l'école de Bernard (de Chartres), on ne s'attachait pas à apprendre beaucoup de choses. Ce qui importe, ce n'est pas de tout savoir, ni même de savoir beaucoup, mais bien d'acquérir l'aptitude à connaître le vrai et à pratiquer le bien ; ce qui importe, insiste Jean de Salisbury sur les traces de maître Bernard, ce n'est pas la quantité des choses apprises, ni le gain de temps réalisé, c'est d'être réellement et non pas seulement en apparence, des hommes ». Eugénio Garin, « L'éducation de l'homme moderne ». p57-58.

⁸ Michel de Montaigne, « Essais, I ». XXV.

*mutuelle, le senti et le sentant se confondent. Le connaissant et le connu fusionnent en un acte unique. L'intelligence, analytique ou synthétique, devient tout au plus un auxiliaire qui doit conduire au seuil de la compénétration intuitive des deux pôles de la connaissance enfin confondus. Dans la réalité de l'acte de connaître, ce dont il s'agit c'est de fondre son être avec l'objet, autrement dit, d'incorporer l'objet à son propre être ; ce qui revient au même ».*⁹ Cette lecture de Fénelon, est d'autant plus digne de notre intérêt qu'elle permet de rapidement repérer les véritables enjeux d'une pédagogie de l'être.

La philosophie moderne n'est également pas en reste de la nécessaire convergence - par l'entremise de l'être - entre l'objet et le sujet du savoir. Avec un lyrisme tout à fait caractéristique, Nietzsche, nous dit du philosophe qu'il n'est pas libre « ...de séparer l'âme de l'esprit. Nous ne sommes pas des grenouilles pensantes, des appareils enregistreurs aux entrailles frigorifiées ; nous devons constamment enfanter nos pensées dans la douleur et leur donner maternellement tout ce que nous avons de sang, de cœur, de feu, de joie, de passion, de tourment, de conscience, de destin et de fatalité. Vivre..., pour nous c'est, constamment, transformer en lumière, en flamme, tout ce que nous sommes ; tout ce qui nous touche, aussi ; nous ne pouvons pas faire autrement ».¹⁰ Henri Bergson, insiste pour sa part sur ce que la connaissance ne doit pas être usage et possession en termes d'avoir, mais édification de la personne en terme d'être,¹¹ et qu'en définitive, « ...ce que l'on sait détermine ce que l'on est ».¹²

II - SITUATION EPISTEMOLOGIQUE

Il semble alors peu contestable que suivant une certaine tradition philosophique l'être est, de droit, le centre même de l'éducation. Mais de fait, nous savons que la réalité éducative se mesure aussi à l'aune d'éléments qui restent sans rapport avec une quelconque ontologie. Michel Fabre, a su élucider cet écart en faisant apparaître les différents mobiles de la formation à la lumière des intérêts antagonistes de l'homme de terrain (la production), du chercheur (la recherche) et du formateur (l'enseignement).¹³ L'éducation se trouve partagée entre des intérêts effectivement contradictoires, qu'il semble d'ailleurs préférentiellement appartenir à l'enseignement par alternance de concilier. Or, au contraire du point de départ de notre réflexion, Michel Fabre, craint que l'alternance ne vienne pas réellement enrichir la formation initiale d'un vécu et d'une intégration personnelle, mais qu'elle soit au contraire exagérément soumise à la logique de la production, flirtant « ...toujours avec le paradigme industriel de la formation ».¹⁴ Conformément au point de départ de notre problématique, et à la faveur de la mise en pratique, l'enseignement par alternance laisse bien entrevoir la possibilité d'une réalisation personnelle ; mais l'influence considérable des impératifs spécifiques de la production sur les activités professionnelles tend cependant à éluder tout ce que nécessiterait pourtant une véritable éducation de la personne. Les vertus éducatives de l'alternance sont donc manifestement ambivalentes, de sorte que nous sommes fortement portés à considérer que le problème des rapports entre le scolaire et le personnel doit tout d'abord être considéré d'un autre point de vue. Précisément d'un point de vue épistémologique.

L'éducation moderne doit vraisemblablement viser l'harmonie entre les contraintes de l'adaptation sociale, principalement économiques et techniques, et les enjeux plus spécifiquement humains ; entre l'insertion et le projet personnel.¹⁵ La nécessité de cette complémentarité, mais aussi les antagonismes viscéraux de ces deux impératifs, se rapporte d'ailleurs exactement au clos et à l'ouvert bergsonien.¹⁶ Mais plus fondamentalement, Michel Fabre, nous invite à situer épistémologiquement la pédagogie de l'être en envisageant deux approches antithétiques de l'expérience formatrice : « ...l'expérience au sens du pragmatisme anglo-saxon, qui fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, et l'expérience du point de vue herméneutique, qui relève d'une quête du sens ».¹⁷ Or nous voyons que l'essai de conciliation entre le scolaire et le personnel, qu'une pédagogie préférentiellement centrée sur l'idée de l'être tend à réaliser, se rattache irrésistiblement au modèle herméneutique. L'approche pragmatique de l'éducation est quant à elle largement tributaire de

⁹ Fénelon, « Traité de l'éducation des filles ». introduction et commentaires de Bernard Jolibert, p14-15.

¹⁰ Friedrich Nietzsche, « Le gai savoir ». avant-propos à la deuxième édition.

¹¹ Jean Lombard, rappelle que pour Bergson, « L'idée que loin de résulter seulement de la formation, le savoir lui-même est formateur, que les principaux effets de la connaissance ne sont pas dans sa possession et son usage mais surtout dans le processus qui la fait acquérir, en d'autres termes que tout savoir a une fonction éducative plus fondamentale que son importance ne tant que contenu intellectuel ou pratique, cette idée est aux origines même de l'éducation. L'antiquité attendait de l'éducation non des résultats en termes d'avoir, c'est-à-dire de possession de connaissance, mais en termes d'être, c'est-à-dire d'édification de la personne ». Jean Lombard, « Bergson, Création et éducation ». p53.

¹² *ibid.* p54.

¹³ Michel Fabre, « Penser la formation ». p89 et suivantes.

¹⁴ *ibid.* p91.

¹⁵ *ibid.* p93 et suivantes.

¹⁶ Henri Bergson, « Les deux sources de la morale et de la religion ». p28 et suivantes. Michel Fabre, se situe encore dans la lignée de Bergson, quand il évoque la nécessaire médiation des savoirs entre l'adaptation sociale et le développement personnel. Cf « Penser la formation ». p100.

¹⁷ Michel Fabre, « Penser la formation ». p153.

l'adaptation sociale, du clos bergsonnien, et partant de logiques de production et de recherches¹⁸ qui ne peuvent réellement tenir compte des enjeux personnels. Ainsi se formuleraient donc le fond de notre réflexion, que la conciliation entre le scolairement appris et la réalité personnelle, et donc la possibilité même d'une pédagogie de l'être, dépend essentiellement du modèle épistémologique retenu pour envisager l'éducation. En conséquence, les difficultés d'intégration mutuelles du scolaire et du personnel semblent devoir être mises au crédit de la domination du modèle pragmatique par rapport au modèle herméneutique. Car en raison même de l'ontologie qu'elle implique nécessairement, l'herméneutique a d'abord la vocation de tisser un lien indéfectible entre ce que l'on apprend et ce que l'on est.

La profondeur et l'importance des intérêts que ces deux paradigmes se destinent à défendre donnent au débat qu'ils engagent une portée qui dépasse largement le seul plan épistémologique. En effet, « ...il est clair que c'est l'intérêt technique qui anime l'interprétation pragmatique de l'expérience. La vérité du pragmatisme est d'avoir vu dans la méthode expérimentale la rationalisation, le perfectionnement et l'extension de l'activité instrumentale du travail ». ¹⁹ Dans le cadre de l'herméneutique au contraire, « ...l'expérience apparaissait comme une quête de sens. Elle désignait le processus historique par lequel la conscience, critiquant ses représentations, s'élevait à la compréhension du monde et à la conquête de soi par-delà l'aliénation ». ²⁰ Or il est particulièrement important de prendre acte de ce que la réflexion pédagogique se trouve impuissante à élucider les enjeux politiques et sociaux que ce débat épistémologique mobilise. En toute lucidité, Olivier Reboul, prévient qu'« Il y a là une situation d'ordre économique et politique qui dépasse l'éducateur. Du moins permet-elle à l'éducateur de prendre conscience a contrario de ce qui distingue un apprentissage au service de l'individu d'un apprentissage purement technique au service de la société ». ²¹ Dans la mesure où notre souci de concilier le scolaire et le personnel à l'endroit d'un savoir être apparaît lié au choix du modèle herméneutique, il nous importe de déterminer quels enjeux sociaux et politiques viennent s'opposer à son émergence. Or cette opposition au modèle herméneutique apparaît liée aux sources mêmes de la modernité, et repose sur un conflit philosophique précis. Si l'herméneutique insiste sur le facteur personnel et l'ontologie dont elle a besoin pour se constituer, ce ne peut-être en réalité qu'au prix d'une double discrimination à laquelle les bases philosophiques qui soutiennent la modernité opposent un interdit radical. Discrimination de disciplines d'une part, car ainsi qu'Olivier Reboul, le remarque, seules « ...les formes supérieures d'apprendre à faire sont aussi des manières d'apprendre à être ... Inversement, la plupart des apprentissages utilitaires : industriels, militaires, sportifs, n'ont guère de valeur éducative ». ²² Le modèle herméneutique vient donc dénier toutes les disciplines qui soutiennent pourtant largement les intérêts pragmatistes qui dominent aujourd'hui. Autrement dit, si nous voulions éduquer dans une perspective herméneutique, il faudrait tout simplement abandonner les principaux projets de société de la civilisation moderne. Or cela est bien évidemment aussi problématique que possible. D'autre part, l'attention portée sur l'être implique une discrimination des individus. L'élection d'un critère de vérité pragmatique - et par là même extérieur à l'individu - permet de réaliser le postulat égalitariste selon lequel tout individu peut indistinctement accéder au même degré de connaissance. Mais lorsque le modèle herméneutique déplace le critère d'appréciation de la connaissance vers l'intériorité - dans la dépendance de l'être même de celui qui connaît - de grandes disparités individuelles peuvent alors apparaître. Ces dissemblances conduisent *ipso facto*, dans la droite ligne herméneutique, à une conception aristocratique de la connaissance. Or la modernité refuse violemment de considérer une quelconque inégalité entre les êtres ou leurs aptitudes à connaître. La tradition philosophique dans laquelle nous puisons pourtant encore une large part de nos ressources n'a néanmoins pas pu, suivant le modèle herméneutique, sereinement envisager que tous pouvaient indistinctement développer la même connaissance. En parcourant de nouveau la lignée philosophique que nous avons tracée en commençant, nous voyons que la pédagogie platonicienne envisage la discrimination individuelle comme partie intégrante de l'art d'enseigner. ²³ Montaigne, prolonge cette tradition avec une étonnante franchise : « C'est une bonne drogue que la science ; mais nulle drogue n'est assez forte pour se préserver sans altération et corruption, selon le vice du vase qui l'estruye ... La principale ordonnance de Platon en sa République, c'est donner à ses citoyens, selon leur nature, leur charge. Nature peut tout et fait tout. Les boiteux sont mal propres aux exercices du corps ; et aux exercices de l'esprit les âmes

¹⁸ *ibid.* p89.

¹⁹ *ibid.* p160.

²⁰ *ibid.*

²¹ Olivier Reboul, « Qu'est-ce qu'apprendre ». p75.

²² *ibid.* p74-75.

²³ « N'est-il pas vraisemblable aussi et nécessaire que les sages-femmes connaissent mieux que les autres si une femme est enceinte ou non ? ... Mon art d'accoucheur comprend donc toutes les fonctions que remplissent les sages-femmes ; mais il diffère du leur en ce qu'il délivre des hommes et non des femmes et qu'il surveille leurs âmes en travail et non leurs corps ... le génie divin qui me parle m'interdit de renouer commerce avec certains d'entre eux, il me le permet avec d'autres, et ceux-ci profitent comme la première fois. Ceux qui s'attachent à moi ressemblent encore en ce point aux femmes en mal d'enfant : ils sont en proie aux douleurs et sont nuit et jours remplis d'inquiétudes plus vives que celles des femmes. Or ces douleurs, mon art est capable et de les éveiller et de les faire cesser. Voilà ce que je fais pour ceux qui me fréquentent. Mais il s'en trouvent, Théétète, dont l'âme ne me paraît pas grosse ». Platon, « Théétète ». 149c-151a.

boiteuses ; les bâtardes et vulgaires sont indignes de la philosophie ». ²⁴ Passant sur Nietzsche, chez lequel le sentiment aristocratique est suffisamment développé pour qu'il soit nécessaire d'y insister davantage, ²⁵ nous devons remarquer que c'est bien l'idéal politique d'égalité qui, en son temps, fit obstacle aux projets que Bergson, défendait autour du latin, l'idéal humaniste tenant quant à lui à utiliser les disciplines classiques comme moyen de révéler l'être même de celui qui travaille à les connaître. ²⁶ En définitive, cette double discrimination heurte la modernité avec une telle violence que le choix de l'être comme objet, but et moyen de l'éducation conduit le modèle herméneutique à provoquer un profond malaise. C'est pourquoi, en dépit de sa grande aptitude à réconcilier le scolaire et le personnel, ce modèle ne peut aujourd'hui rivaliser avec le modèle pragmatique. Or il semble que la posture herméneutique soit seule susceptible de véritablement inclure les enjeux personnels dans l'inertie des savoirs scolaires, de sorte que l'actuelle exclusion de ce paradigme au profit du modèle pragmatique constitue effectivement le cœur même de notre débat.

❖ III - L'HERMENEUTIQUE

Michel Fabre, choisit de présenter le modèle herméneutique au travers de l'idéalisme allemand. Dans la phénoménologie de l'esprit par exemple, « *...la connaissance n'est pas un instrument pour connaître un objet qui lui serait extérieur. L'objet et le sujet du savoir ne constituent pas des réalités séparées, mais la seule réalité est précisément cette expérience de la conscience dans laquelle on peut distinguer non des termes, mais plutôt des dimensions en interaction ou des moments d'un processus* ». ²⁷ Il s'agit effectivement de cela, mais il faut reconnaître que le manque de crédit dont pâtit le modèle herméneutique transparaît dans cet exposé même. L'herméneutique est en effet loin de se réduire à ses versions romantiques, et la prétention contraire ne serait qu'une nouvelle illustration du manque de conviction que nous avons à connaître et à présenter ce modèle. L'herméneutique développe le connaître à partir de l'être, et c'est justement en raison de cet entrelacement du cognitif et de l'ontologique que nous entendons évoquer une pédagogie de l'être. Mais il est essentiel de s'apercevoir qu'il y a plusieurs façons d'envisager l'ontologie, la notion d'être étant finalement parmi les plus vagues qui soient. L'expérience, la conscience, le désir, disons l'âme que l'herméneutique implique dans le processus de connaissance renvoient effectivement à des modes d'être et à leurs transformations, mais ce modèle cognitif peut cependant s'appliquer à des ontologies toutes différentes. Il est vrai que le romantisme allemand en constitue un des traits emblématiques, mais nous pourrions tout aussi bien parler d'herméneutique dans le cadre de l'ontologie heideggerienne ou de la psychologie des profondeurs. En toute rigueur, l'ontologie de la théorie platonicienne des idées n'a également que peu de rapport avec l'être que vise l'Humanisme, à la faveur par exemple de l'apologie inattendue de Montaigne, en faveur de l'éducation spartiate. Dans ce second cas, les exigences de l'être visent avant tout à se distinguer du formalisme usé de la scolastique, et consistent principalement à « *...instruire non par oui dire, mais par l'essai de l'action, en les formant et moulant vivement, non seulement de préceptes et paroles, mais principalement d'exemples et d'œuvres, afin que ce ne fut pas une science en leur âme, mais sa complexion et habitude ; que ce ne fut pas un acquiescement mais une naturelle possession* ». ²⁸ Nous avons bien là une ontologie et un rapport à l'âme, mais seulement entendus dans le contexte humaniste de l'anéantissement d'une « *continue exercice de la langue* » au profit d'une « *continue exercice de l'âme* ». ²⁹ L'âme est bien également le lieu de la conversion platonicienne, mais il faut faire attention à ce qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une métaphysique qui donne à l'être une dimension toute différente. L'être y est en effet un « *privilege* » du monde intelligible qui, aux antipodes de l'Humanisme, refuse de conférer au sensible un véritable statut ontologique. Il est vrai que sous la poussée de certains paradigmes scientifiques modernes, l'être intelligible a été maintes fois interprété en un sens essentiellement logique. Au demeurant, seul le postulat d'une ontologie véritablement transcendante à l'ordre humain semble pouvoir justifier la disqualification cognitive sans appel que Platon, oppose au corps et aux sens. ³⁰ En définitive, les divers visages de l'être correspondent à des *Weltanschauung* tellement distinctes que le modèle herméneutique peut, appliqué à leur ontologie respective, prêter son concours à des philosophies sans véritables correspondances. Il y a donc plusieurs niveaux d'application du modèle herméneutique parce qu'il y a plusieurs façons d'entendre l'ontologie, de sorte qu'une même *clavis hermeneutica* peut servir à ouvrir des portes qui renferment des conceptions de l'être souvent fort différentes. ³¹

²⁴ Michel de Montaigne, « Essais I ». chap. XXV.

²⁵ Friedrich Nietzsche, « Par-delà le bien et le mal ». chap. IX.

²⁶ Jean Lombard, « Bergson, création et éducation ». p61.

²⁷ Michel Fabre, « Penser la formation ». p144. Pour une lecture voisine des conceptions éducatives de l'idéalisme allemand, on pourra se reporter par exemple à Jorge Larrosa, « Apprendre et être ». ESF. 1998.

²⁸ Michel de Montaigne, *ibid.*

²⁹ *ibid.*

³⁰ Platon, « Phédon ». 66b-66e.

³¹ C'est ainsi qu'Henry Corbin, a pu expliquer en quoi l'herméneutique de Zein und Zeit pu en quelque façon préparer sa lecture de Sohrawardî. Cf. Cahier de l'Herne « Henry Corbin ». p23 et suivantes.

A ce jour, c'est certainement à Henry Corbin, que nous devons le plus remarquable effort d'élucidation philosophique du modèle herméneutique. Indépendamment de l'idée que l'on veut se faire de l'ontologie, l'herméneutique reste toujours attentive à un enracinement commun de l'être et du connaître, lequel ne peut alors culminer qu'en un Comprendre³² qui serait le lieu même de la pédagogie correspondante. « ...le mot herméneutique, *rappelons-le encore, désigne la modalité du Comprendre, le modus intelligendi en fonction de chaque mode d'être, modus essendi ... Prenons le mot latin comprehendere dans son acception ici exemplaire : contenir, impliquer. Comprendre un sens, c'est l'impliquer soi-même, d'une façon ou d'une autre, dans son propre mode d'être. Quiconque ne l'implique pas, c'est-à-dire ne le comprend pas, serait difficilement à même de l'expliquer* ». ³³ Dans ces conditions, la pédagogie de l'être parviendra inmanquablement à conjointre le scolaire et le personnel en choisissant, suivant le modèle herméneutique, de faire du Comprendre le but, le moyen et l'objet même de son exercice. On ne Comprend que par l'entrelacement mutuel du cognitif et de l'ontologique, de sorte que la question des rapports entre le scolaire et le personnel n'aurait plus lieu d'être dès lors que l'école préférerait le Comprendre herméneutique à l'apprendre pragmatique. Henry Corbin, a aussi remarquablement évoqué la crise moderne de l'herméneutique, aussi le peu d'égard que le modèle pragmatique porte aux aspirations personnelles dans le cadre de l'apprentissage pose-t-il d'indéniables problèmes. Cet oubli de l'être au profit des choses, de l'intériorité au profit de l'extériorité, de la subjectivité au profit de l'objectivité, aliène le savoir dans un monde qui tend à s'ordonner sur le modèle idéalisé des sciences physiques, mais où l'âme ne parvient plus à trouver son compte. ³⁴ L'homme ne saurait néanmoins se réduire à sa fonction d'usager ou de consommateur, il doit aussi travailler à apprendre et à accomplir ce qu'implique son humanité.

En définitive, le modèle pragmatique et le modèle herméneutique ont chacun leurs atouts, mais le déséquilibre des convictions éducatives modernes au profit du premier nous prive de l'apport spécifique d'une pédagogie de l'être. Sur le mode pragmatique, la connaissance nous donne certes une prise efficace sur les choses, nous permettant alors d'en maîtriser l'usage autant que la production. Mais seul le Comprendre herméneutique permet à l'homme d'acquérir une connaissance véritablement profonde de lui-même, le défiant de prendre son être même pour objet de son étude en se libérant de la fascination que le génie technique exerce sur son intelligence. Aussi ce mouvement centrifuge de la connaissance et de l'apprentissage préserve-t-il de l'aliénation qui menace un savoir-faire centré sur la maîtrise des choses, tant il est vrai qu'une anthropologie réduite à l'utile ferait fatalement le lit d'une barbarie froidement technicienne. Or cette déshumanisation d'un savoir envisagé sous un jour exagérément pragmatique présente justement l'inconvénient majeur de séparer l'apprentissage, disons le scolaire, des enjeux spécifiquement humains qui se jouent nécessairement à l'endroit de son récipiendaire. Le monde intérieur - et par conséquent le Comprendre qui est le mode de connaissance correspondant - devrait même être le lieu privilégié de l'éducation ; tandis que l'apprentissage qui se destine principalement au monde extérieur présente le risque majeur de perdre l'homme dans une obsédante quête de souveraineté sur les choses. Il est certes fort difficile de nier le parti avantageux que nos contemporains tirent de cette puissance, et partant de prétendre l'abandonner au profit d'un Comprendre inhérent à une ontologie ouvertement liée à un monde métaphysique bienheureux. Nous pourrions en revanche envisager de recentrer le savoir sur la personne, suivant une herméneutique qui concevrait l'être à la lumière de son humanité. Des aspirations de l'âme, des expériences personnelles, des savoirs désormais mesurés à l'aune d'une véritable appropriation, seraient les jalons de ce retour de l'homme dans une éducation alors recomposée au diapason de l'être humain.

BIBLIOGRAPHIE

AUGUSTIN,

(1993) - « *De Magistro* ». Eds. Klincksieck : Paris.

BERGSON, Henri

(1988) - « *Les deux sources de la morale et de la religion* ». PUF : Paris.

CORBIN, Henry

(1971) - « *En Islam iranien* ». Tome 1er. Gallimard : Paris.

(1979) - « *Avicenne et le récit visionnaire* ». Berg International Editeurs : Paris.

(1981) - « De Heidegger à Sohrevardi ». In : Cahier de l'Herne. n° 39. Eds. de l'Herne : Paris.

³² L'allusion de Corbin au Verstehen heideggerien est ici transparente.

³³ Henry Corbin, « En Islam iranien ». Tome 1er. p212 ; 138.

³⁴ « L'univers dans lequel vivait l'âme, vole en éclats, la laissant désarmée et « désorientée », promise aux plus redoutables psychoses. C'est alors, en effet, que l'âme, livrée sans défense et sans conscience au monde des choses, se projette et aliène son être dans toutes les compensations qui lui sont offertes. Faudrait-il que l'Orient succombe aux philosophies aliénant l'être de l'homme dans l'objectivité des choses, au moment où l'Occident, par des voies diverses (phénoménologie, psychologie des profondeurs, etc.) tente de reconquérir l'âme tombée captive - comme l'Oiseau du Récit avicennien - dans le réseau des déterminismes et des positivismes ». Henry Corbin, « Avicenne et le récit visionnaire ». p24.

FABRE, Michel

(1994) - « *Penser la formation* ». PUF : Paris.

FENELON,

(1994) - « *Traité de l'éducation des filles* ». Eds. Klincksieck : Paris.

GARIN, Eugénio

(1968) - « *L'éducation de l'homme moderne* ». Fayard : Paris.

JOLIBERT, Bernard

(1994) - « Platon, l'ascèse éducative et l'intérêt de l'âme ». *L'Harmattan : Paris.*

LOMBARD, Jean

(1997) - « *Bergson, création et éducation* ». L'Harmattan : Paris.

MONTAIGNE, de Michel

(1969) - « *Essais I* ». Garnier-Flammarion : Paris.

NASR, Seyyed Hossein

(1999) - « *La connaissance et le sacré* ». Eds. l'Âge d'Homme : Lausanne.

NIETZSCHE, Friedrich

(1950) - « *Le gai savoir* ». Gallimard : Paris.

(1971) - « *Par delà le bien et le mal* ». Gallimard : Paris.

PLATON,

(1966) - « *République* ». Garnier-Flammarion : Paris.

(1967) - « *Théétète* ». *Garnier-Flammarion : Paris.*

(1991) - « *Phédon* ». Garnier-Flammarion : Paris.

REBOUL, Olivier

(1980) - « *Qu'est-ce qu'apprendre* ». PUF : Paris.

SENEQUE,

(1992) - « *Lettres à Lucilius* ». Garnier-Flammarion : Paris.

SZLEZAK, Thomas A.

(1996) - « *Le plaisir de lire Platon* ». Eds. du Cerf : Paris.

ZIMMER, Heinrich

(1997) - « *Les philosophies de l'Inde* ». Payot : Paris.