

# L'EDUCATION, ENJEU DU DIALOGUE LES PHILOSOPHIES ET LA PHILOSOPHIE : LA QUESTION DE LA TRAGÉDIE DE L'EDUCATION.

Didier Moreau

Universidade Paris VIII

## *Introduction*

La philosophie de l'éducation n'est pas une discipline mineure de la philosophie, qui ne concernerait qu'un aspect restreint de l'activité humaine, comme la santé ou l'économie par exemple. Même s'il faut prendre soin de soi et de ses biens pour « bien-vivre », il ne s'agit là, comme le disent les Stoïciens que d'*Indifférents* ni maux ni biens, mais qui peuvent le devenir selon le caractère concret de la situation. En revanche éduquer, s'éduquer, former et se former, désignent essentiellement la situation de l'homme dans le monde, en tant qu'il vit et se transforme. L'éducation – au sens le plus large du terme – concerne donc l'être même de l'homme ; toute philosophie authentique est une philosophie de l'éducation, toute philosophie de l'éducation apporte des questions, problèmes et concepts à la philosophie générale (Moreau, 2011).

Mais cette densité ontologique de la philosophie de l'éducation ne doit pas se muer en une philosophie panécastique sans structure, même si l'on peut reconnaître que Jean-Joseph Jacotot a eu le mérite d'en faire le principe même de sa théorie pédagogique : « tout est dans tout », permettant de libérer les apprentissages de la tutelle des « maîtres explicateurs » (Rancière, 1987). C'est pourquoi il est important de se concentrer sur des lignes de force auxquelles la philosophie de l'éducation se trouve à la fois la plus exposée et la mieux armée pour y problématiser avec ses propres thématiques.

Parmi ces lignes de forces, nous nous concentrerons sur la question de l'émancipation, entendue comme processus anthropologique originaire, dont le traitement, par l'éducation, conduit nécessairement au champ politique.

### *1) Anthropologie de l'émancipation : la générativité.*

Reinhart Koselleck propose, dans *L'expérience de l'histoire*, d'interpréter le concept heideggérien de *Geworfenheit* (être-jeté) dans la dimension même de l'historialité de la

finitude (Koselleck, 1997). Ce faisant il noue ensemble très habilement les deux concepts que Heidegger laissait séparés, lorsqu'il pensait la finitude dans l'horizon de la temporalité de l'être-jeté du Dasein, et non dans celui de l'historialité de l'être-ensemble. En pensant au contraire la finitude du côté de l'horizon de l'historialité, Koselleck, fidèle en ce sens à l'héritage herdérien, pose la question de la finitude des sociétés humaines, lorsqu'elles se confrontent à la modernité d'un horizon d'attente sans perspective eschatologique. En ce sens, les sociétés modernes sont soumises à la logique du *Geworfenheit*, de l'être-jeté dans leur historialité sans achèvement.

Mais Koselleck va plus loin dans son analyse en montrant que cette finitude est interne à la structure anthropologique de toute société humaine et qu'elle consiste en ce qu'il nomme *Generativität*, la *générativité*. Cette catégorie s'apparente à la notion proposée par Hannah Arendt de la *Nativität* (Arendt, 1983 ; 1999, s 17) :

« „durch Geburt zur Welt kommt und durch Tod aus ihr wieder verschwindet.“ L'homme est un être qui vient au monde par la naissance et qui à partir d'elle à nouveau, s'efface à travers la mort. »

L'intérêt de l'analyse de Koselleck est donc symétrique au prolongement qu'elle fait de celle de Heidegger en reliant la naissance à la transmission intergénérationnelle :

« Biologiquement, c'est de la sexualité naturelle que résulte la procréation des enfants. C'est là que se fonde la transformation anthropologique qui, d'un handicap zoologique, fait une réalité humaine. Par là je ne veux qu'indiquer que, via la générativité, la relation entre l'homme et la femme conduit à la détermination d'un rapport entre parents et enfants, entre générations. »

Koselleck opère ici un double déplacement : en passant du biologique à l'anthropologique, il substitue la tragédie de l'humain à celle de l'animalité (Nietzsche, 1966, p. 85), mais, relativement à la thèse nietzschéenne d'une humanité commençant dans la révolte contre la « malédiction de l'existence animale » (*ibid.*), Koselleck déplace la quête de sens du « *wir begreifen* », du moment où nous commençons à comprendre (*ibid.* p. 86), vers l'analytique heideggérienne du Dasein de l'être-jeté, qui devient l'être-en-projet. L'homme surmonte le « handicap zoologique », par une *Bildung* créatrice de soi, qui, à la différence de la notion développée par Nietzsche, se situe tout entière dans la transmission intergénérationnelle. Le surmontement de l'animalité, dans cette perspective anthropologique, est donc le fait de l'éducation, et l'on semble retrouver ici une inspiration nettement kantienne chez Koselleck, dans cette limite toutefois où cette transmission éducative est productrice

d'historialité ; on peut même affirmer que, pour Koselleck, l'éducation est la source même de l'historicité. Mais, dernière remarque, cette historicité est nécessairement conflictuelle car, dans la transmission intergénérationnelle, se situe le croisement des projets, portés par des expériences générationnelles différentes et spécifiques. Comme l'écrit Koselleck :

« la notion de générativité contient celle de finitude, laquelle appartient aux présuppositions temporelles qui permettent d'engendrer de nouvelles histoires [les projets] » (Koselleck, *op. cit.* p. 190).

Quel est le sens et l'extension de cette finitude ? Koselleck poursuit : « Se chevauchant et se perpétuant effectivement dans le temps, les générations se succèdent nécessairement, ce qui implique des exclusions toujours nouvelles. » (*ibid.*). La finitude que l'éducation, comme condition anthropologique majeure, révèle, se manifeste sous deux formes essentielles qui sont l'incompréhension croissante pour les projets des générations antérieures et le refus de leur héritage. Koselleck prend l'exemple des révoltes estudiantines en Europe et singulièrement en Allemagne à la fin des années 1960, motivées par un reproche adressé aux parents qui « avaient été façonnés sous et par le régime nazi » (*ibid.*). La rupture avec le champ d'expérience des parents, structuré comme un reproche, conduisit à un conflit de générations qui permit l'émergence de formes nouvelles de contestation de l'État, mais qui ne purent se développer cependant du fait de l'expiation collective dont la RDA prétendait tirer son essence : l'alternative d'un État totalitaire devait rendre l'État libéral plus acceptable.

La finitude de la générativité pourrait aussi se mesurer en remontant aux générations antérieures, qui n'avaient pu prémunir les Allemands contre l'expérience du nazisme, malgré les structures humboldtiennes de l'Université. On pourra prétendre que la remarque n'est pas neuve : Platon déjà (*Protagoras*, 319d-320a) signalait que les fils de Périclès n'avaient reçu de leur père aucun enseignement de la vertu.

## 2) *Finitude de l'éducation*

Le principe de la générativité introduit la question de la finitude comme structure centrale de l'éducation ; elle ne serait pas seulement, comme dans l'hypothèse kantienne d'une humanisation de l'homme par la culture, un horizon indépassable de notre humanité, qui serait incapable, en vertu du *mal radical*, de parvenir à réconcilier notre part pathologique avec notre entendement, mais, plutôt selon l'hypothèse herdérienne – que Rousseau développait dans une thématique parallèle – un produit direct de notre propre activité historique : plus l'homme pense pouvoir contrôler les événements dans l'histoire, et plus il

précipite le surgissement de ce qu'il ne peut comprendre (Herder, 1963). Ce qui incite Koselleck à pencher du côté de la mécompréhension herméneutique, tient dans cette logique – que Kant animait d'un mouvement indéfini et lent – de l'émancipation (Kant, 2006).

Le véritable drame, peut-on comprendre, est que l'émancipation est pensée par une génération donnée, comme la capacité acquise par celle qui lui succède de pouvoir poursuivre son champ d'expérience dans la continuité qui la confirmerait dans sa propre vérité historique : les parents veulent que leurs enfants poursuivent sur le chemin qu'ils ont ouvert pour ne pas se trouver effacés (*wieder verschwindet*). Il s'agit donc d'une émancipation préparée par autrui et nécessairement limitée dans l'autonomie qu'elle accorde. L'émancipation promise par l'éducation scolaire formelle n'en est donc pas une et ne tarde pas à manifester son caractère dialectique : en voulant circonscrire son propre champ d'activité, elle provoque nécessairement pour certaines singularités, des tensions telles qu'elle conduit à la rupture d'une émancipation par soi-même, contre laquelle les institutions éducatives vont devoir résister. Si l'émancipation sociale que permettent les apprentissages scolaires s'avère suffisante pour qu'une jeune génération sorte de sa minorité intellectuelle et reprenne la responsabilité d'un monde que la génération antérieure aurait voulu conserver inchangé, cependant la véritable émancipation intellectuelle (que Kant avait déjà entrevue) de quelques uns moins dociles, précipitant la réaction de résistance des aînés, entraîne à coup sûr le basculement vers d'autres projets d'expérience collective – qui ne seront pas nécessairement marqués par un gain en liberté ou en émancipation intellectuelle pour tous. Cette réaction, comme en témoigne sans doute notre époque, peut même apparaître comme un recul de l'intelligence collective. Koselleck conclut son analyse en affirmant que : « étant spécifiques aux générations, les expériences ne sont pas immédiatement transmissibles » (*ibid.*, p. 190).

Cela signifie qu'à la déception de l'attente des aînés de voir leurs successeurs suivre leur voie par l'effet de l'éducation, correspond celle de la jeunesse de ne pas trouver, dans ce qui leur est transmis, les éléments significatifs leur permettant d'interpréter les problèmes qui leur sont légués. Ce croisement des déceptions des horizons d'attente, s'il est puissant, conduit à provoquer les ruptures épocholes. Mais cependant ce constat de finitude ne marque pas l'échec de l'éducation, ou les limites de son efficacité éthique, sociale et politique. A l'inverse, peut-on penser : le déficit éducatif est ce qui, le plus fortement, organise la transmission – intacte ou aggravée – des problèmes. Ainsi, les enquêtes sociologiques montrent que la scolarisation insuffisante des filles est le plus sûr moyen de la transmission de la pauvreté dans le monde.

Il nous faut donc penser comment la finitude éducative inhérente à la générativité est une force qui permet de penser l'éducation comme un processus toujours ouvert d'émancipation.

### 3) *La tragédie de l'éducation*

Tout le jeu de liberté s'effectue au niveau des singularités individuelles, qui permet, a-t-on dit, qu'un mouvement d'émancipation collective donne naissance à des émancipations personnelles. Il nous faut comprendre ce qui advient de l'individu moderne, quel que soit le champ d'expérience sociale et politique qu'il connaît, dans ce processus éducatif.

Georg Simmel évoque, dans un texte de 1911, ce qu'il nomme la « tragédie de la culture » (Simmel, 1988). Mais on ne peut entendre ce concept si l'on n'a pas, précédemment, éclairci la notion de culture, telle que Simmel la pense, relativement au développement humain, interprété comme « un faisceau de lignes de croissance ». Ce développement, selon Simmel, se signale par un double inachèvement : les « lignes de croissance » partent dans toutes les directions et ont des longueurs diverses, ce qui marque la limite inaccessible d'un accomplissement quantitatif, tout d'abord ; mais en second lieu, elles forment des faisceaux singuliers, ce qui dissout tout paradigme d'une essence universelle dont la culture devrait poursuivre la bonne copie. En d'autres termes, des développements quantitativement différents dans des directions infinies façonnent la singularité humaine. Mais ce double inachèvement est tout le contraire de la manifestation d'une nécessité externe, qui serait liée aux événements du monde social. En effet, le développement humain n'est pas le résultat d'une agglomération d'accroissements divers et contingents, mais l'orientation générale de l'être dans un accomplissement qui possède la cohérence d'un sens global : « chez un être humain, toutes les connaissances, les virtuosités, les finesses possibles ne nous déterminent pas à lui accorder une véritable mention d'être cultivé, tant que celles-ci n'agissent pour ainsi dire que comme des ajouts. (...) L'être humain a cultivé certaines spécialités, mais il n'est pas cultivé » (*ibid.*, p. 182-183). De même qu'un « essaim de vertus ne constitue pas la vertu » (Platon), de même une somme de compétences ne permet pas de saisir la culture dans sa puissance ontologique – nouvelle pierre dans le *lapidarium* des éducateurs technicistes. La culture est un perfectionnement sans achèvement assignable, dont on ne peut présager le mode de subjectivation qu'il poursuit : la personne humaine est une singularité imprévisible, sauf à restreindre, dans un processus éducatif coercitif, l'ouverture du faisceau de forces et sa puissance et à prétendre lui imposer une signification externe. La culture, selon Simmel, est bien un processus métamorphique (Moreau, 2014), sans horizon téléologique ni structure de

préformation. Il s'y construit la *personne* : « l'homme se cultive : c'est seulement lorsque elles [les lignes de croissance] sont significantes pour – ou en tant que – le développement de l'indéfinissable unité de la personne. » (*ibid.* p. 182), et celle-ci ne peut correspondre à aucun plan ni aucune volonté extrinsèque. C'est sur ce point que Simmel dépasse Hegel dont il emprunte le concept – comme le fera Gadamer – d'*Esprit Objectif* : L'éducation est un déplacement du soi, un mouvement, dit-il « du soi au soi », qui suppose le concours du monde culturel des œuvres humaines. Le soi intègre les formes créées par l'Esprit objectif : les œuvres d'art, mais aussi les normes éthiques, les savoirs techniques et scientifiques (*ibid.* p. 184). L'Esprit objectif n'est pas l'Universel, il ne tend pas à l'Absolu pour Simmel, mais représente le *medium* dans lequel s'effectue la métamorphose du soi, ce déplacement qui rend possible l'héautoscopie telle que les Stoïciens l'avaient définie et que Foucault l'a thématifiée à nouveau (Foucault, 2001). Mais l'Esprit objectif n'est sensible qu'à travers les formes que les êtres singuliers ont élaborées, et ces formes sont immobiles. C'est de cette contradiction dialectique que naît la tragédie de la culture, entre la subjectivité finie et la spiritualité de la culture, par laquelle se manifeste l'hostilité inconciliable entre les processus de la vie singulière de l'âme et la cristallisation, dans l'objectivité des formes extérieures, de ses propres productions. On retrouve, dans cette tragédie, le conflit structurel de la générativité.

#### 4) *L'émancipation du sujet*

C'est cette contradiction qui permet l'émancipation du sujet par l'éducation. Celui-ci la vit, on l'a dit, comme une épreuve, un conflit entre le flux ininterrompu de la vie et la stabilité des normes – oscillant du besoin de l'un à la nécessité de l'autre. Autant les impressions et expériences sont stimulantes, autant les connaissances et traditions apparaissent comme apaisantes pour que le sujet opère son travail d'héautoscopie. Progressivement, l'entrée dans la culture procure sa jouissance propre : le bonheur lié à l'appropriation de l'œuvre culturelle correspond à cette « jouissance personnelle plus sublime lorsqu'elle est impersonnelle », comme le dit Simmel ; « la valeur spécifique de la culture est inaccessible au sujet si le chemin pour l'atteindre ne passe pas par des réalités objectivement spirituelles ; celles-ci à son tour ne sont valeurs *culturelles* que dans la mesure où elles font passer à travers elles-mêmes ce chemin de l'âme en route de soi à soi. » (p. 191).

La souffrance du sujet dans son entrée dans la culture par l'éducation se manifeste alors par des phénomènes négatifs qui s'inversent, lorsque la vie risque de se trouver vidée de contenu et de sens (p. 192). Toute subjectivation apparaît alors comme une tragédie : le moi

s'empare de contenus extérieurs pour les façonner selon sa propre sensibilité, mais ces mondes extérieurs se saisissent du moi pour en faire un soi : « en façonnant les contenus selon leurs exigences, ils ne les laissent plus se centrer autour du moi (p. 202 ). C'est la clef même de l'émancipation éducative : interdire au sujet de se replier dans une identité factice, provoquer sa métamorphose vers un développement plus ample de son expérience vitale. Dans cette perspective, une éducation religieuse peut initier à la réflexion sur la liberté humaine, une éducation coercitive, favoriser – malgré elle – la rébellion sociale, etc. C'est la différence, note Simmel, entre la valeur concrète et la valeur culturelle d'une création, comme d'un moment éducatif : la valeur concrète ne permet que des progrès unilatéraux, un gain de compétences en quelque sorte, lorsque une éducation culturelle permet ce déploiement du soi au sein de la communauté humaine.

##### 5) Conclusion : l'éducation est-elle encore émancipatrice ?

La générativité conditionne la tragédie nécessaire de l'éducation. Le conflit intergénérationnel donne naissance aux conflits intrasubjectifs. Il est donc essentiel pour la philosophie de l'éducation de veiller à transformer les conflits intrasubjectifs en une héautoscopie du soi, un déplacement de soi à soi, en vue de l'émancipation personnelle. Il faut donc que le conflit s'oriente dans la perspective d'un perfectionnement de soi et de la communauté, tel que Spinoza l'entendait dans le *Traité sur la Réforme de l'entendement*. La générativité doit donc –contre elle-même – soutenir une éducation en vue de la formation de soi. La Tragédie de la culture et de l'éducation devient le moment de l'épreuve nécessaire de la finitude.

Toutes les philosophies de l'éducation, quel que soit leur contenu empirique, social, historique, culturel, etc., doivent se concentrer sur ce moment de la subjectivation dans l'épreuve de la finitude. Ce qui signifie que les philosophies de l'éducation, pour discuter valablement entre elles, doivent dépasser le moment de leur singularité historique, culturelle, non pas pour accéder à un universel factice qui sera toujours orienté par un ethnocentrisme clandestin, mais pour se situer, chacune selon ses propres procédures d'analyse, au moment précis de la tragédie.

Le problème résiduel qui se pose – et qui devient à mon avis la question la plus pressante – est de savoir si les formes contemporaines de l'éducation – soumises à l'universalisation de la mondialisation et de la marchandisation – le permettent encore.

Nietzsche et Simmel déjà en doutaient : Nietzsche parlait d'une formation soumise à la pression du « journalisme », à la tyrannie de l'action quotidienne :

« Le gymnase, d'après sa constitution primitive, forme non pas à la culture, mais seulement à l'érudition (*nur für Gelehrsamkeit erzieht*), et (...) il prend depuis peu l'allure de ne plus former même pour l'érudition, mais pour le journalisme ( *die Journalistik* ) » (Nietzsche, 1974 p.55).

« Pour moi je ne connais qu'une seule vraie opposition, celle des *établissements de la culture, et des établissements de la misère de vivre* : c'est à la seconde catégorie qu'appartiennent tous ceux qui existent, mais c'est de la première que je parle » (*ibid.*, 102).

Simmel, quant à lui, déclare que :

« La grande entreprise de l'esprit : surmonter l'objet comme tel en se créant lui-même comme objet, pour revenir à lui-même enrichi de cette création, mais il faut payer cet accomplissement de soi par le risque tragique de voir s'engendrer, dans l'autonomie du monde créé par lui et qui en est la condition, une logique et une dynamique détournant, à une rapidité toujours accélérée et à une distance toujours plus grande, les contenus de la culture de la finalité même de la culture. » (Simmel, *op. cit.* p.217).

La tragédie de l'éducation contemporaine serait de ne plus permettre la formation de soi.

### **Bibliographie :**

ARENDDT, H. (1987), *Condition de l'homme moderne*, Paris Calmann-Lévy.

ARENDDT, H. (1999), *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, Piper, München,

FOUCAULT, M. (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris Gallimard/Seuil.

HERDER, (1963), *Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, Aubier.

KANT I. (2006), *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, Mille et une nuits.

MOREAU, D. (2011), *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin

MOREAU, D. (2014), « Exercices et émancipation », *Le Télémaque*, n°45

NIETZSCHE, F. (1974), *De l'avenir de nos établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Gallimard.

RANCIÈRE, J. (1987), *Le maître ignorant, leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18.

SIMMEL, G. (1988), *La tragédie de la culture*, Paris, Payot. SPINOZA, B. (1993) *Traité de la réforme de l'entendement*, Paris, Flammarion.

KOSELLECK, R. (1997) *l'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard/Seuil.