

LA SOUFFRANCE À L'ÉCOLE : UN MALAISE ÉTHIQUE

Jacques Quintin

Professeur, Bureau de développement de l'éthique
Faculté de médecine et des sciences de la santé
Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

Relevant de l'*épistémè*, l'enseignement consiste en un savoir universel, indépendant de toute rationalité analytique qui avait place dans les universités. Lié à la *technè*, relégué aux écoles de moindre importance, le savoir technique, pragmatique, dépendant du contexte, se fonde sur la rationalité instrumentale et vise un objectif précis (Aristote). L'essor actuel de la pédagogie érigée sur les compétences comme savoir-faire témoigne d'une instrumentalisation de l'éducation et évacue un autre type de savoir, la *phronesis*, qui relève de l'éthique et consiste à interroger le sens de nos actions, celui du savoir théorique et technique, et à l'implanter dans nos vies personnelles. J'userai de la division aristotélicienne du savoir pour mieux comprendre comment l'école induit une certaine souffrance chez ses élèves en omettant la *phronesis*. Ensuite, je proposerai une approche pédagogique, dite socratique et herméneutique, pour montrer comment une réflexion philosophique sur l'éducation est porteuse de sagesse par une réappropriation du sens.

Introduction

On souhaite de plus en plus fabriquer des écoles performantes. L'essor des écoles privées et des divers palmarès à leur égard en témoigne. Pourtant, les élèves manifestent toujours beaucoup d'insatisfaction. Ce désœuvrement, ou encore ce désenchantement de l'école, est-il réellement un événement récent ? J'en doute, même si je crois que notre époque marque un tournant en évacuant la question du sens (Quintin, 2000).

L'école fait souffrir parce qu'on n'en saisirait plus le sens. Comme si aller à l'école était une expérience insensée. Ce n'est pas seulement le fait que l'école soit insensée qui fait souffrir. J'ajouterai que la souffrance fait partie intégrante du fait de recevoir une éducation. Déjà, Kant (1986, p. 1152) avait noté que « dans l'état présent de l'éducation, l'homme n'atteint pas pleinement le but final de son existence », car l'homme est toujours décalé devant l'Idée de son propre accomplissement, ce qui ne peut qu'entraîner une bonne dose de souffrance.

Si nous faisons un retour dans l'histoire, l'enseignement a toujours consisté à transmettre un savoir théorique, universel, abstrait, invariable et indépendant du contexte fondé sur la rationalité analytique. Selon Aristote, ce type de savoir relève de l'*épistémè* et forme la base de l'enseignement. À l'opposé, le savoir-faire technique (*technè*), concret, pragmatique, variable et dépendant du contexte

visé un objectif précis et se fonde sur la rationalité instrumentale, et était souvent relégué dans des écoles de moindre importance, les écoles de métiers. Aujourd'hui, avec l'essor de la pédagogie fondée sur les compétences entendues comme savoir-faire, nous assistons de plus en plus à une instrumentalisation de l'éducation. Cet accent sur les compétences entraîne une évacuation d'un autre type de savoir : celui de la *phronesis*. Ce savoir relève de l'éthique dans la mesure où il interroge le sens de nos actions. C'est ce que l'on nomme l'humanisme, qui consiste à dégager le sens du savoir théorique et technique et à implanter ce sens dans nos vies personnelles.

Pourtant, on évacue de plus en plus les humanités du cursus scolaire et pire, les humanités elles-mêmes sont de plus en plus vidées de leur visée. L'étude de l'être humain est devenue une affaire de science. On parle de sciences religieuses, de sciences sociales, de sciences politiques, mais on ne parle plus du sens de la religion, de la vie sociale et politique. C'est pourquoi je propose d'implanter une approche socratique dans les écoles qui consiste à délibérer en groupe sur le sens de l'école et le sens des matières enseignées. La *phronesis* qu'on traduit par « sagesse pratique » ou « sagacité » vise l'action dont la finalité ou le sens ne va pas de soi. Le travail de délibération consiste alors à mettre à jour ce sens par la discussion en groupe. Comme le mentionne Aristote (1981, p. 15), « qui connaît en vue de quelle fin chaque chose doit être faite, fin qui est, dans chaque être, son bien... », acquiert la sagesse. On conviendra que ce sens n'est pas donné à l'avance. Il exige un travail herméneutique qui a aussi sa part de souffrance. Sauf que cette souffrance n'a rien d'une insatisfaction. *A contrario*, elle devient une école de vie.

Je me servirai donc de la division aristotélicienne du savoir entre *épistémè*, *technè* et *phronesis* pour mieux comprendre comment l'école induit une certaine souffrance chez ses élèves en omettant le savoir de la *phronesis*. Ensuite, je proposerai une approche pédagogique, dite socratique et herméneutique, inspirée par le travail de Nelson (1882-1927) et ses successeurs (Heckmann), pour montrer comment une réflexion philosophique sur l'éducation est porteuse de sagesse par une réappropriation du sens. Ce faisant, je montrerai que l'élève, en questionnant son rapport à l'école et aux matières enseignées, redevient le sujet de sa pensée et de son apprentissage.

Aristote

Aristote classe le domaine du savoir en trois champs spécifiques selon les vertus intellectuelles. Il s'agit du domaine de la science théorique, de la science technique (ou poïétique) et de la science pratique (ou morale).

La science théorique, *épistémè*, comme son nom l'indique, s'occupe de la théorie, de la connaissance des causes et du général. Elle cherche à montrer la nécessité interne qui gouverne les choses. Le général et les règles prennent le dessus sur le particulier. Aristote, (2004, p. 298) définit l'*épistémè* comme suit : activité de l'âme qui permet de savoir ce qui ne peut être autrement, qui demeure identique à travers le temps. Bref, « la science est une croyance portant sur les universels et les choses qui sont par nécessité » (*ibid.*, p. 308). Par conséquent, Aristote (*ibid.*, p. 145) ajoute que « les connaissances rigoureuses et qui se suffisent à elles-mêmes ne laissent pas de place à la délibération ». Ce type de savoir correspond à la connaissance scientifique telle que nous la connaissons aujourd'hui dans les sciences de la nature. Fait particulier à retenir, ce savoir peut être enseigné et appris.

Ensuite, Aristote s'attarde sur le savoir-faire technique, *technè*, qui est une activité tournée vers la production. Ce savoir-faire technique n'a pas son principe en lui-même, mais dans celui qui le produit. Ce savoir est lié à l'art manuel, aux habiletés manuelles, et peut aussi s'enseigner.

Si le savoir théorique se préoccupe du *pourquoi* des choses et si le savoir-faire technique se préoccupe plutôt du *comment* des choses, le savoir pratique ou moral se préoccupe davantage de la *finalité* des choses. Le savoir pratique ou moral, Aristote le désigne à l'aide du terme de *phronesis*. La science pratique ou morale est une disposition de l'âme humaine tournée vers l'action, *praxis*. Il s'agit de la vertu intellectuelle qui prend en considération le contexte, l'expérience, la pratique, le sens commun, la sagacité. Aristote désigne cette vertu d'intelligence raisonnable qu'il associe à la prudence ou encore à la sagacité. Cette forme d'intelligence, parce qu'elle n'a pas affaire avec ce qui est invariable, est celle qui désigne l'activité de la délibération. Cette forme d'intelligence se préoccupe de la question du bien faire. Elle questionne ce qui est bien ou mauvais pour l'accomplissement de l'être humain (Aristote, 2004, p. 302-303). Mais ce bien n'est pas intemporel. Il est déterminé selon les circonstances. C'est pourquoi il est un objet de délibération. Autrement dit, la personne possédant la sagesse pratique, le *phronimos*, possède l'aptitude requise pour se comporter selon les circonstances particulières qui ne peuvent jamais être réduites aux connaissances théoriques.

Il s'agit, pour Aristote, lorsque l'être humain délibère, de savoir comment réaliser l'universel dans des contextes particuliers. C'est donc une interrogation sur les moyens à la disposition des hommes. « Donc, ce ne peut être la fin qui est objet de délibération, mais les actes qui permettent de l'atteindre » (*ibid.*, p. 148), car « ce qu'on peut faire par nous-mêmes peut ne pas se faire toujours de la même façon; et c'est tout cela qui est objet de nos délibérations » (*ibid.*, p. 145). Sauf que cette fin, au dire de Gadamer, et contrairement à Aristote, est un objet qui ne va pas de soi. Le bien et la vertu sont des notions problématiques, de sorte qu'il ne s'agit aucunement de choisir et de suivre des modèles théoriques qui seraient enseignés *ex cathedra*. C'est précisément ici que la philosophie entendue comme *phronesis* peut apporter sa contribution. Il s'agit d'entrer en dialogue avec les individus pour les aider à réfléchir sur leur finalité, sur leurs désirs et sur leurs valeurs. Donc, ce ne sont pas que les moyens qui sont un objet de délibération, mais également les fins. À cet égard, il semble que notre époque se caractérise justement par une absence de délibération au regard de la finalité de l'éducation. Dit autrement, on discute beaucoup sur les moyens utilisés, mais très peu sur la visée de l'éducation.

Kant

J'aimerais maintenant me servir de Kant et de ses remarques sur l'éducation colligés dans son texte *Propos de pédagogie* pour introduire la méthode socratique avec sa dimension herméneutique. Kant nous avise que le devoir de l'être humain est de « pourvoir au développement de ses dispositions au bien » (1986, p. 1154). Il s'agit donc pour l'être humain de « se rendre meilleur » et « de se cultiver soi-même ». Sauf que « le développement des dispositions naturelles chez l'homme » ne s'opère pas de lui-même. Étant donné que la nature n'a pas « placé en lui un instinct à cette fin », l'être humain a besoin d'éducation. Mais pas de n'importe quelle éducation. Kant parle d'une éducation comme d'un art, d'une « affaire de jugement » (*ibid.*, p. 1155). C'est la raison pour laquelle, l'éducation selon Kant, est « le problème le plus grand, et le plus ardu, qui puisse se poser à l'homme » (*ibid.*, p. 1154).

Pour Kant, donc, le meilleur de l'homme est à venir. C'est pourquoi il nous avise que les pédagogues devraient toujours avoir sous les yeux, lorsqu'ils réfléchissent sur l'art d'éduquer, le principe suivant : « que jamais l'éducation des enfants ne se fasse en fonction du seul état présent, mais aussi du possible meilleur état à venir de l'humanité, c'est-à-dire l'Idée de l'humanité et de l'ensemble de sa destination » (1986, p. 1155). Puisque, pour Kant, cette Idée de l'humanité n'est pas un objet d'expérience¹ (*ibid.*, p. 1152), on pourrait dire que c'est un objet de pure spéculation. Dit autrement, cette Idée de l'humanité est un objet sur lequel on délibère. C'est un objet qui se prête à diverses

interprétations. Même s'il est difficile de s'en faire une représentation exacte, cette Idée est nécessaire pour la conduite de notre existence².

Kant met de l'avant l'idée qu'il existe un écart entre le présent et futur de l'humanité. Cette polarité entre un présent et un avenir, Kant la reproduit à partir de la distinction qu'il fait entre le savant qui sait beaucoup de choses et la personne éveillée. Ce faisant, pour Kant, lorsqu'on réfléchit sur l'éducation, on est aux prises avec un dilemme : ou bien on « se borne à dresser l'homme, à l'entraîner, à l'instruire mécaniquement » ou bien on tente de « l'éclairer réellement » (1986, p. 1158). « De là la différence entre le précepteur, simple professeur, et le gouverneur, qui est un guide. Le premier n'éduque que dans la perspective de l'école, l'autre dans celle de la vie » (*ibid.*, p. 1159). Donc, « il importe en priorité que les enfants apprennent à penser » (*ibid.*, p. 1158), surtout si nous désirons qu'ils parviennent à plus de liberté. C'est la raison pour laquelle Kant nous rappelle qu'« il faut user de la méthode socratique. Socrate, qui se nommait l'accoucheur des connaissances de son auditoire, donne [...] des exemples de la manière d'extraire, même chez des personnes âgées, maintes choses de leur propre raison » (*ibid.*, p. 1183). Cependant, nous devons « toutefois par une règle absolue veiller à ne pas leur inculquer de connaissances rationnelles, mais au contraire à les tirer d'eux-mêmes » (*ibid.*). « Il faut commencer auprès de l'enfant par la loi qu'il porte en lui ». Cette loi se nomme conscience (*ibid.*, p. 1199).

Malheureusement, cette loi de la conscience, nous ne l'entendons plus. La conscience de l'homme est submergée de connaissances et de savoir-faire techniques. L'école n'est plus un lieu pour porter une réflexion sur les raisons d'être de l'école. On étudie, mais on ne sait pas pourquoi. J'aimerais montrer que l'acte de s'interroger sur le sens de l'école, c'est aussi reprendre la question de l'être humain. C'est renouer avec la question de l'Idée de l'humanité.

L'homme étant une question pour lui-même, poser la question de son humanité, c'est pour lui, réapproprier sa dimension existentielle : qu'est-ce que je deviendrai ? Qu'est-ce que l'avenir me réserve ? Qu'est-ce que je deviendrai lorsque je serai plus grand ? Questions propres aux enfants et aux adolescents et à tous les êtres humains en crise, crise qui ne survient pas que de manière ponctuelle et circonstancielle, mais qui est inhérente à l'existence humaine. Donc, on ne peut pas poser la question du sens de l'école sans poser la question du sens de la vie. L'une ne va pas sans l'autre. L'une et l'autre relèvent de la délibération qui s'effectue dans un acte d'interprétation. Autrement dit, réfléchir sur le sens de l'école, c'est tenter de comprendre qui nous sommes vraiment. Dans la question « que devient-on à travers l'étude des différentes matières, à travers notre passage à l'école ? », nous devons entendre la question de l'accomplissement de soi. Les individus ont le souci de savoir si leur existence a du sens. Ce faisant, l'être humain ne se contente jamais de préférer ni de désirer certains plaisirs ou résultats. Il est toujours en train de construire sa vie autour de notions qui ont trait à ce qui est décent ou indécent, noble ou ignoble, profond ou superficiel. Ceci n'a rien d'une activité optionnelle qui se refléterait dans un cours à option, mais relève plutôt d'une activité inhérente à l'existence humaine.

De là, le rôle de l'enseignant, à l'intérieur d'une approche socratique, consiste à poser aux élèves les bonnes questions, dont celles-ci : qu'est-ce que l'école ? à quoi bon l'école ? que peut-on espérer de l'école ? Ces questions viscérales nous accompagnent toute notre vie. Elles font partie intégrante de notre existence. Cependant, même si elles nous suivent constamment, la pertinence de ces questions réside dans le fait qu'elles sont posées dès l'âge du primaire et du secondaire. C'est à l'enfance et à l'adolescence que ces questions se posent avec le plus d'ampleur. Durant l'enfance, parce que les enfants n'ont jamais choisi d'aller à l'école. Ils sont contraints d'y aller. On va à l'école parce que tout le monde va à l'école. Durant l'adolescence, parce qu'il en va de notre destinée, parce que des choix

commencent à s'imposer au regard de notre identité. À l'adolescence, poser la question « pourquoi l'école ? », c'est aussi se demander « qui suis-je ? », « qu'est-ce que je deviens ? ». On conviendra que, lorsqu'on fréquente l'école, c'est de nous qu'il s'agit. Comme l'indique Heidegger, il en va de nous-mêmes.

Le dialogue collectif et le travail du sens

La méthode socratique montre la nécessité de délibérer collectivement sur la finalité de l'école et sur l'Idée de notre humanité, surtout que nous n'habitons plus un monde *a priori* commun. Maintenant, la cohésion doit émerger de l'intersubjectivité. Dès lors, délibérer collectivement ou dialoguer, c'est parler pour faire entendre la voix intérieure de chaque être humain qui le porte au-devant de lui. C'est aussi écouter la voix de la conscience de l'autre. La voix de ma conscience appelle la voix d'une autre conscience, et la voix de l'autre fait résonner ma propre voix. Le partage des voix intérieures nourrit ma propre voix comme celle de l'autre.

Éduquer consiste alors à élever cette voix à un niveau audible. Réfléchir, c'est mettre en lumière ce que l'on entend, ce que l'on pense de cette petite voix intérieure. C'est faire un portrait de notre réalité intérieure. Mais ce reflet de cette réalité intérieure est toujours déformant, car on ne comprend jamais cette voix telle qu'elle se donne à nous, car nous la recevons selon nos préjugés, notre culture, notre tradition, nos rêves, nos attentes, nos idéaux. Cette voix, difficile à entendre, demeure voilée.

Kant nous a montré que le réel n'est pas connaissable en soi. Il en va de même avec cette voix intérieure. Elle n'est pas atteignable, mais seulement devinable. Elle est quelque chose qui donne à penser, et qui nous fait imaginer. Et qui plus est, comme le travail de l'imagination, elle exerce un travail de négation du monde. C'est pourquoi cette voix qui est au-delà du réel, qui se montre comme une transcendance, nous porte au-delà du réel. Ce transport hors du réel nous fait souffrir. L'exercice de la délibération, de la réflexivité, en valorisant la tentative de comprendre ce que nous ne comprenons pas, cette voix intérieure qui nous échappe de toute part, au lieu de nous coller à la réalité, nous en détache. Elle crée une distance entre nous et le réel, de sorte que la vérité, la bonté et la beauté sont plus vraies que le réel. Ce faisant, la vérité nous met en crise et nous fait souffrir.

C'est bien parce qu'il existe une distance que la nécessité d'exercer son jugement s'impose, si nous entendons le jugement comme l'acte de raccorder, du mieux que l'on peut, ce qui se tient à distance. On voit que la pensée, le jugement et la compréhension trouvent leur fondement dans la conscience de soi. La pensée, la compréhension et le jugement émanent de la conscience de soi. D'un autre côté, la recherche de la compréhension et du jugement conduit à la conscience de soi. Donc, dans un jugement, dans une compréhension, il faut déceler la présence d'une conscience à la recherche de soi. Le choix rationnel ne consiste pas qu'à peser les pour et les contre et à faire le meilleur selon un calcul savant. C'est laisser entendre sa petite voix intérieure.

Malgré cela, aujourd'hui, l'éducation vise à faire de nous des êtres de plus en plus performants, de plus en plus adaptés à la réalité en nous dotant d'une meilleure maîtrise du monde sous le prétexte que, étant plus adaptés à la réalité, nous souffrirons moins. Comme quoi l'éducation d'aujourd'hui chercherait à taire cette souffrance au cœur de l'être humain.

L'école comme un lieu d'apprentissage à la réflexion dialogique

Ne devrait-on pas alors profiter de l'occasion de cette crise de l'éducation pour faire de l'école un lieu de loisirs (*skêholè*), un lieu où l'on se donne le temps, le luxe de réfléchir sur le sens de l'école et

sur le sens des matières enseignées ? On pourrait qualifier cette école, certes d'école publique, mais surtout d'école citoyenne, dans la mesure où elle préparerait les élèves à une vie de citoyenneté, une vie qui tente de donner du sens à la vie quotidienne, à la vie politique, sociale et professionnelle à l'aide de la délibération. C'est pourquoi nous avons besoin d'une école plus humaine, c'est-à-dire une école qui tente d'humaniser le savoir théorique et le savoir technique en leur découvrant un sens.

Le dialogue socratique

Et c'est ici que le dialogue socratique, développé par Leonard Nelson, comme méthode d'apprentissage trouve sa pertinence (Quintin, 2008). Sauf que pour nous, il ne s'agit pas de s'en servir pour faire des apprentissages, mais comme d'un processus qui permet de poser la question du sens et de mieux accéder à notre conscience. Nous pourrions dire que la méthode socratique est une manière de partager ce que l'être humain est en lui-même : un dialogue. Cette méthode socratique est donc un dialogue à l'intérieur d'une délibération collective sur le sens des choses.

Pour Nelson (1965), la méthode socratique n'est pas l'art d'enseigner la philosophie, mais l'art de philosopher. En s'inspirant évidemment de Socrate, Nelson cherche à nous faire comprendre que la tâche du philosophe n'est pas d'exprimer une nouvelle vérité, mais de pointer la direction qui pourra nous y conduire. Si nous reprenons notre propos sur la finalité de l'école et l'Idée de l'humanité qui s'y rattache, il appert justement que cette finalité et cette Idée ne sont pas des évidences. Au contraire, la question de la finalité de l'école et de l'Idée de l'humanité est une question remplie d'incertitude, d'obscurité et porteuse de controverse. Poser cette question, c'est contraindre les participants à confesser leur ignorance.

Par contre, le danger de l'approche socratique réside dans le risque que les participants n'émettent que des opinions (*doxa*) et s'écoutent avec complaisance. L'approche socratique consiste certes à exprimer ses opinions, mais surtout à ce que ces opinions soient éprouvées au contact des autres. C'est la raison pour laquelle nous avons besoin des autres pour accéder à nous, car les autres exercent un pouvoir de décentrement. Cette position de sujet n'émerge que dans le dialogue de l'intersubjectivité.

Culture

Mais nous n'avons pas toujours les interlocuteurs qu'il nous faudrait ou qu'on désirerait. C'est là que la grande culture de la tradition philosophique, avec ses grands récits, peut nous être d'un grand secours³. Ces œuvres, dites classiques, tirent leur force de leur puissance de décentrement à travers le temps. Par conséquent, le but n'est pas d'apprendre ces œuvres. En comprendre quelques bribes est probablement suffisant pour accéder à soi. Car c'est bien de l'accès à soi dont il s'agit. Par conséquent, les œuvres classiques ne sont pas une fin en soi, mais représentent un moyen d'accès privilégié à soi. À la limite, nous pourrions même dire qu'il n'est pas nécessaire de les comprendre. J'irais même jusqu'à dire que l'incompréhension peut aussi devenir une voie d'accès à soi. Qui d'ailleurs peut se targuer qu'il comprend telle et telle œuvre ? Ce qui compte, c'est ce que ces œuvres génèrent en nous.

Autrement dit, la compréhension se mesure à une question : en quoi une œuvre nous inspire-t-elle ? C'est le moment de l'application. Et une œuvre nous inspire selon notre vécu présent. C'est la dynamique du cercle herméneutique. De sorte que le sens ne réside pas dans l'œuvre ni dans le lecteur, mais dans la relation, dans l'acte de lecture, dans l'entre-deux.

Il s'agit donc de notre relation aux œuvres comme de notre relation à l'école. Il s'agit d'une relation d'interprétation visant un horizon plus élargi de ce que nous sommes. Ainsi, on va à l'école pour mieux se connaître, pour mieux se découvrir. Mais pour se découvrir, il faut pouvoir sortir de soi, de décentrer. C'est tout le sens du mot latin « educare » qui signifie conduire hors de soi. En ce sens, l'école, comme les œuvres classiques, est un lieu de recul devant le réel, créant une distance entre ce que nous sommes présentement et ce que nous pourrions devenir. Une citation de Gadamer (1995, p. 122) s'impose : « Empêtrée en soi, n'allant pas au-delà de soi, la vie s'éteint elle-même »; comme quoi la déchirure au sein de l'existence humaine fait vivre.

L'herméneutique de Gadamer ne cherche pas à fuir cette distance ontologique, mais commence avec elle dans un mouvement qui cherche à réduire la distance tout en maintenant cette distance vivante. Il s'agit du respect de l'identité et de la distance, d'un mouvement qui part de l'étrangeté vers une plus grande entente ou intimité sans jamais parvenir à une parfaite fusion. Dans ce mouvement, la compréhension change, au même titre que le statut de l'être humain est altéré au contact de nouvelles compréhensions. La seule manière que nous pouvons imaginer pour l'être humain de devenir le sujet de sa vie consiste pour celui-ci à s'abandonner à une logique de question et de réponse (Gadamer, 1996). À sa manière, l'école se mue ainsi en lieu de souffrance, car en classe s'opère un exercice majeur, celui de faire sortir de soi les réponses toutes faites, les réponses qui n'ont pas été réappropriées par un travail herméneutique. En ce sens, l'école devient un lieu pour le difficile apprentissage de la liberté. Ce n'est donc pas tant un contenu qu'il faut mémoriser qu'une disposition à adopter.

C'est pourquoi Gadamer se sert du concept de *phronesis* comme modèle pour comprendre l'acte d'interprétation qui ne se réduit pas seulement aux contextes moraux, mais aux situations herméneutiques remplies d'ambiguïtés où il n'y a pas de règles et où peuvent exister plusieurs réponses. La *phronesis*, comme expérience herméneutique, est ce qui est requis dans les situations où il n'existe pas de règles et où doivent se prendre des décisions. Comme le mentionne Richard Rorty (1991, p. 25), une culture devient philosophique lorsqu'elle est en mesure de cesser de se définir selon des règles explicites afin de s'en remettre à la *phronesis*.

Mais pour parvenir à cette expérience herméneutique, il faut donc passer par un travail de l'imagination, qui consiste à imaginer que les choses pourraient être différentes. L'école devient un lieu privilégié pour penser le monde autrement.

On ne peut pas imaginer n'importe quoi. Protagoras disait : « L'homme est la mesure de toute chose ». Longtemps on a cru que cela signifiait un subjectivisme dans la mesure où ce serait l'homme qui imposerait ses idées de façon arbitraire, ce qui nous conduirait, par le fait même, au relativisme. Il faut entendre ce fragment autrement. Dire que « l'homme est la mesure de toute chose » signifie que l'être humain juge, évalue les choses, en l'occurrence l'école, à l'aune de l'homme, c'est-à-dire en vue du développement de l'humain dans l'homme, ce qui procure, selon Aristote, le bonheur, ou selon Spinoza, la joie. J'ajouterais la joie de comprendre toujours mieux, rejoignant ainsi la préoccupation principale de l'herméneutique qui consiste à rendre l'incompréhensible un peu plus compréhensible.

Conclusion

Évidemment, le sens de l'école, comme de certains savoirs, ne peut se réduire à son utilité. En jugeant une chose à la seule lumière de son utilité, on perd toute la dimension du sens relié à ces savoirs.

Ceci nous renvoie aux trois classifications du savoir qu'Aristote a établies. En réduisant les différents savoirs au seul savoir technique, et au lieu de s'interroger comme le fait Gadamer sur l'articulation entre les différents savoirs, c'est tout le savoir pratique, c'est-à-dire le savoir lié à la *phronesis*, qui se trouve anéanti, et nous avec. Dès lors, ce dont on souffre le plus, c'est de nihilisme, et par conséquent d'idéologie. Il ne s'agit pas de croire en rien ou à tout selon son bon plaisir, ni de croire de manière dogmatique, mais de pouvoir délibérer au regard du bien de l'être humain. Ce pouvoir de la délibération, nous l'avons vu, c'est la *phronesis* ou l'éthique qui nous le procure.

Par conséquent, il s'agit donc de réintroduire l'éthique au sens de capacité de délibération en vue de réintroduire la subjectivité de l'être humain, c'est-à-dire son humanité. Ce n'est qu'en réintroduisant l'humanité de l'homme dans l'école que celle-ci ne sera plus un lieu de souffrance, mais un lieu d'ouverture, de décentrement, de dépassement, un lieu où se forment des citoyens aux vertus de la démocratie. En ce sens, l'école devient un lieu de révolte contre toute réification du sens⁴.

Si l'on souffre tant à l'école, c'est que celle-ci veut en faire trop. Elle est incapable de subir le manque lorsqu'elle se confronte à la perfection morale, c'est-à-dire à l'Idée de l'humanité. Personnellement, je proposerai la maxime suivante : à « l'obligation de se comparer avec le suprême modèle de perfection » (Kant, 1986, p.1195), nul n'est tenu à la performance. Cela dit, ce n'est pas tant de connaissances supplémentaires et de savoir-faire techniques toujours plus performants dont l'être humain a besoin, mais d'éveil. Tenter de comprendre ce qu'est l'Idée de l'humanité ne peut qu'entraîner « une confrontation de sa valeur personnelle à la perfection morale » (*ibid.*, p. 1195). S'éveiller à cet écart entre ce que nous sommes présentement et ce que nous pourrions devenir ne peut qu'engendrer une certaine souffrance.

Nous avons vu qu'il existe trois niveaux de souffrance. Le premier niveau rend compte de l'écart qui existe entre ce que nous sommes dans le présent et ce que nous pourrions devenir. Le deuxième niveau provient du fait que nous n'avons plus de lieux et de temps pour dire comment nous souffrons de cet écart originaire. Enfin le troisième niveau, qui parachève la forclusion, est issu du rejet et du mépris adressés à ceux qui osent encore parler de leur propre condition comme d'une condition de souffrance. Cette souffrance est devenue intolérable parce que nous ne posons plus les questions de sens, en commençant par la question du sens de l'école. L'enjeu n'est pas d'éliminer cette souffrance, mais de rendre tolérable l'intolérable en la portant au niveau du langage. Il s'agit donc de maintenir ouvert cet écart qui nous sépare, qui nous déchire, qui nous fait souffrir, mais qui nous fait aussi vivre du désir *perennis* de se rapprocher tant bien que mal de l'Idée de notre humanité.

Raconter cette Idée d'humanité apporte ainsi son lot de souffrance. Si dire l'Idée d'humanité, c'est dire ce qui n'est pas, c'est faire apparaître, de manière transitoire, ce qui se cache, c'est aussi la difficulté de dire l'indicible, l'incertain. Cette difficulté n'a rien de technique et n'est pas liée à un manque de connaissance. Elle est éthique et ontologique.

Alors, s'il y a une discipline qui doit être introduite dans les classes de nos jeunes élèves, c'est bien celle de la philosophie. Il ne s'agit pas de philosophie comme d'un corpus d'œuvres, d'un ensemble de concepts, mais comme d'un ensemble de questions que chaque élève reprend à son compte. Comme le disait Husserl, philosopher, c'est toujours recommencer à zéro. Dit autrement, philosopher, c'est retomber en enfance. *In-fant* signifie que nous n'avons pas toujours le langage pour aborder ces questions. De là s'impose le besoin de créer un nouveau langage, de nouveaux concepts. À cet égard, Augustin disait : « *Nam et ego in philosophia puer sum* »⁵.

Bref, beaucoup d'obstacles se présentent à l'être humain pour devenir ce qu'il entend devenir. Ce n'est pas un motif pour abandonner. Kant nous prévient : « Le projet d'une théorie de l'éducation est un idéal magnifique, et il n'y a point de mal à ne pouvoir le réaliser tout de suite. Il importe seulement de ne pas le tenir dès l'abord pour chimérique, et de ne pas le décrier comme une belle illusion, même s'il survient des obstacles à sa réalisation » (1986, p. 1152).

Nous avons vu que l'éducation est une structure de l'existence. C'est la raison pour laquelle on ne se débarrasse jamais de cette question de l'Idée d'humanité qui nous fait souffrir. On n'en a jamais fini avec cette dernière question. Il dépend alors de nous de faire survivre, de sauver, de donner vie à ce qui est toujours en train de disparaître et de mourir. Il en va de notre responsabilité. Kant dit, en parlant de l'homme, que « c'est son devoir de ne point renier cette dignité de l'humanité en sa propre personne » (*ibid.*, p. 1193). Or, « nous renions la dignité de l'humanité » à chaque fois que nous évacuons la question du sens de l'école. C'est pourquoi l'école est un travail de mémoire : se souvenir de l'Idée d'humanité qui nous habite. La mémoire devient la faculté de faire revivre au temps présent ce qui a pu être et ce qui pourrait encore advenir.

Ainsi, une personne qui a délibéré devient une personne qui sait la bonne chose à faire au bon moment selon les circonstances. Cela fait de l'éthique non pas un savoir théorique ou technique, mais un art de vivre. On ne s'exerce pas à la discussion pour défendre des opinions ou des convictions, mais pour tenter de comprendre. Le but est d'y voir encore plus clair. Ce qui nous reconduit à la visée de la phénoménologie. Par conséquent, il ne s'agit pas de manipuler des concepts, mais de transcender, de se laisser glisser dans l'être, dans l'ouverture où se joint ce qui nous déchire. Ne demeure qu'une expérience profonde : *gaudium de veritate* (la joie de la vérité).

Notes

- ¹ « Une Idée n'est rien d'autre que le concept d'une perfection encore absente de l'expérience », *Ibid.*, p. 1152.
- ² Ce n'est pas d'informations ni d'habilités supplémentaires que nous avons besoin, mais l'occasion d'exercer notre jugement, plus spécifiquement, selon Kant, notre jugement réfléchissant, qui consiste à réfléchir sans concept, c'est-à-dire sans *épistémè* et sans *technè*. Ceci nous reconduit directement à une autre souffrance : celle qui émerge devant l'incertitude issue du juste mode de vie, car ce juste rapport au monde n'est pas donné automatiquement.
- ³ Je vais à l'encontre d'un certain dogmatisme à l'intérieur de la tradition de la méthode socratique qui consiste à ne pas se référer à des penseurs, mais seulement à sa propre expérience.
- ⁴ Cette révolte peut prendre la forme du décrochage scolaire, vécu comme un désengagement ou la forme de l'activisme politique, comme un engagement profond. L'un et l'autre, en fait, reposent sur une pensée critique, justement ce à quoi vise l'école habitée par le travail du dialogue socratique, sauf que ni l'un ni l'autre n'ont les mots pour le dire, s'en remettant alors à la violence, la violence subie pour les uns, la violence comme exutoire pour les autres. N'ayant pas les mots pour dialoguer, pour argumenter, il ne reste plus que les maux : la souffrance.
- ⁵ Traduction : En effet, je suis un enfant en philosophie

Bibliographie

- Aristote. (1981). *La métaphysique*. Paris : Vrin.
- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Flammarion.
- Gadamer, H.-G. (1976, 1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- Kant, E. (1986). *Œuvres philosophiques*. Paris : Gallimard, coll. La Pléiade, tome III.

- Nelson, L. (1965). The Socratic Method. In *Socratic Method and Critical Philosophy. Selected essays*. New York : Dover Publications.
- Quintin, J. (2000, janvier 8). Une réforme pour qui ? *Le Devoir*.
- Quintin, J. (2008). Enseignement de l'éthique : une approche socratique. *Pédagogie Médicale*, 9 (3) : 166-170.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge : Cambridge University Press.

Notice professionnelle

Docteur en philosophie, Jacques Quintin enseigne l'éthique clinique à la Faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts se situent à la jonction de la phénoménologie, de la philosophie herméneutique et de la relation de soin pour redonner à l'être humain le pouvoir de sa subjectivité, de son jugement et de sa créativité dans la compréhension et la détermination de sa propre existence. À la suite de sa thèse de doctorat portant sur le jugement en éthique appliquée, il cherche à développer l'approche socratique dans l'enseignement de l'éthique, dans différentes pratiques sociales et dans les organisations de travail. Il s'intéresse aussi à la philosophie de l'éducation, de la toxicomanie et de la folie. En 2005, il a publié, aux éditions Liber, *Herméneutique et psychiatrie. Pouvoirs et limites du dialogue*, et en 2010, *Sur le chemin de la parole. Hommage à Jean-François Malberbe pour son soixantième anniversaire*. Il travaille actuellement à un essai sur la philosophie de la toxicomanie.

jacques.quintin@USherbrooke.ca