

L'enseignement philosophique éthique de la liberté et l'éducation à la liberté

par Maurice Barbot

Culture, enseignement/éducation, et éthique de la libre joie

Nous sommes toujours formés par une (des) éducation(s) et un (des) enseignement(s). Il apparaît nécessaire que chacun se cultive en valorisant cette formation. Et, si l'on y réfléchit, il y a à fonder une éducation, un enseignement, *une culture authentiquement éthique, c'est-à-dire qui travaille à réaliser pleinement l'existence de chacun et l'existence en général.*¹ Le but d'une éducation bien comprise est donc fondé sur l'éthique appliquée à la formation des personnes et à la vie quotidienne. Examinons comment lier fermement un authentique enseignement philosophique de la liberté à une éducation positive à la liberté.

L'une des créations de la culture est l'ensemble (ou les divers ensembles) des valeurs. La conception empirique ordinaire de l'éducation pose celle-ci comme la transmission de ces valeurs ; mais précisons mieux : *la position, la fondation et la mise en œuvre de ces valeurs sont à la fois la philosophie et l'éducation pour « réaliser » l'existence même, si l'on se situe dans la perspective d'une existence renouvelée, assumée, « convertie ».* Autre manière de dire que *la philosophie*, loin d'être dans son essence une spécialité abstraite, *est existentielle et éthique, qu'elle est l'éthique.*

La culture est choix, parce que création. La culture est choisie, et se choisit, fût-elle contrainte et obéie ; *la servitude elle-même est volontaire.* Culture, enseignement et éducation sont du ressort de la liberté : *Culture, enseignement, éducation sont des actes de la liberté.* Et ce sera précisément l'un des objectifs de l'enseignement de la liberté que d'explicitier la si fréquente volontaire aliénation, et l'une des initiations pratiques à la liberté (une éducation) que d'engager à *se défaire de cette servitude à la servitude...* Rarement éducation et enseignement sont-ils proposés *comme compréhension de et initiation à la liberté.* Comment dès lors concevoir un enseignement libre, enseignant librement la liberté ? On voit que l'on est en train de poser la liberté comme une valeur et qu'on se situe donc bien d'emblée dans le domaine de l'éthique, le domaine de ce qui *vaut pour l'homme.* Il y a donc à *situer la liberté dans le champ de la valeur et des valeurs.* Or si éduquer, au sens le plus authentique selon nous, *est transmettre des valeurs valables,* comment alors échapper à la critique de dogmatisme sinon en situant l'éducation dans le *travail éthique* que chacun va découvrir avoir à opérer sur soi, et, précisément, en nous demandant en actes (c'est-à-dire dans notre enseignement même et dans l'éducation que nous souhaitons initier) si notre propre pratique de l'éducation ne contredit pas notre visée d'enseigner et d'éduquer à la liberté, si elle se donne vraiment les meilleures chances de permettre d'assimiler, d'acquérir et de vivre une *authentique liberté.* Or on enseigne et éduque fort souvent à et *par l'autorité,* mais il faut d'abord être placé dans la liberté pour s'éduquer à la liberté, ou plutôt : être en situation plus ou moins consciente d'« être en liberté » pour *se faire vraiment libre.* Cette mise en situation de liberté dans l'enseignement et l'éducation va conditionner la possibilité d'accéder à un *deuxième niveau de la liberté :*

1 Nous nous référons, pour notre part, à l'ensemble des travaux de Robert Misrahi dont l'objet constant est la philosophie éthique, cf. notre *Bibliographie de Robert Misrahi établie par Maurice Barbot et Marc Haffén*, publiée à la suite de : *Le travail de la liberté*, par Robert Misrahi. Lormont : Éditions Le bord de l'eau, 2008. La « conversion » est le concept et l'outil original central de son éthique.

l'accès à l'autonomie véritable, à la liberté vraie par la conversion philosophique...

Ainsi, la véritable difficulté de notre réflexion porte sur le fait d'*enseigner à une liberté qui est déjà là*, alors que la liberté est si souvent présentée comme l'aboutissement tardif, *a posteriori*, de l'éducation et de l'enseignement, qu'éducation et enseignement induisent une conception aliénée de la liberté et une pratique paternaliste et de l'enseignement et de l'éducation. *C'est la compréhension du fait que l'on est déjà libre, et que l'on peut apprendre librement, qui va être le moteur de l'éducation et de l'enseignement libérés.* Nous devons alors trouver comment articuler liberté (de l'enseigné) et autorité légitimement fondée. Notre réflexion et notre enseignement philosophique seront de l'ordre d'une *anthropologie philosophique* : l'enseignement proposé, d'abord aux enseignants, puis dans l'enseignement philosophique général, devra autant que possible être adressé à tous et devra travailler à répondre à la question « qu'est-ce que l'homme ? », et devra préciser, ce faisant, en quoi nous sommes des libertés. Nous voyons qu'il s'agit de *décrire la liberté, de développer une connaissance de la liberté qui en même temps constitue pour l'enseigné une éducation en acte à la liberté* (sans ignorer les dénis soi-disant philosophiques de la liberté, mais en les transformant en questionnements).

L'entreprise d'enseigner/éduquer est donc globale, totalisante

Il s'agit, du point de vue du contenu de l'enseignement, de théoriser de façon fondée le concept et la valeur de la liberté. Mais il s'agit aussi, du point de vue de l'éducation, pour l'enseigné, de se sentir et se savoir libre d'apprendre, c'est-à-dire d'« étudier librement ». Il s'agit encore, concernant la relation enseignant/enseigné, ainsi que la relation enseigné/enseignant², de vivre cette double relation dans la liberté ; ce qui implique de considérer, l'ayant constaté, que la relation pédagogique et éducative est de l'ordre de la relation à autrui, ce que fort peu d'enseignants reconnaissent. Il s'agit enfin, pour l'enseignant lui-même, d'« enseigner librement », d'harmoniser cette liberté d'enseigner avec sa liberté propre. Or on ne peut se satisfaire ni, d'une part, d'une éducation à la tolérance éclectique, ni, d'autre part, d'un enseignement de savoirs hétéroclites. Nous devons former à *la libre découverte du vrai* (comment passer de l'opinion à la vérité), et à *la libre position/création des valeurs* (comment passer de la morale à l'éthique).

En un premier temps il apparaît indispensable de nous demander *ce que valent « nos » opinions, et plus généralement « les » opinions* auxquelles nous tenons tant, et pourquoi *chercher le vrai* dont précisément « l'opinion » et même certaines réflexions nous affirment qu'aucune « vérité » ne saurait échapper au statut d'opinion aléatoire. Il y a donc à comprendre qu'*il y a des vérités et/mais qu'elles ne peuvent qu'être librement posées et reconnues, et jamais être transmises de façon répétitive* (appries et répétées sans être comprises), *ni imposées* ; elles doivent même être *critiquées et élaborées par l'enseigné comme par l'enseignant*. Paradoxalement, peut-être parce que la vérité est difficile à élaborer, qu'elle est, en un sens, mentalement contraignante, et que, surtout elle est souvent assénée par une autorité (et que dès lors, elle n'est plus en tant que telle une vérité !), *le premier enseignement de la liberté est celui de la création-découverte d'idées vraies*, et de la découverte de leur place, de leur valeur dans la construction de soi. On ne peut *directement* proposer un enseignement, beaucoup plus complexe et difficile, qui concernerait explicitement les valeurs, les visées du désir, c'est-à-dire l'existence même.

² Rappelons la belle formule de Bachelard : « Qui est enseigné doit enseigner », *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : PUF, 1967, p. 244.



Il s'agit pour le moment de *l'enseignement de la conversion du regard « gnoséologique »*. Mais presque en même temps ou juste ensuite, il y a à reconnaître le désir de *justice*, et le sentiment d'*injustice* et d'*illégitimité* (souvent naïf mais de relative « bonne foi »), à partir duquel pratiquer un enseignement-éducation prenant pour objet *la place des valeurs valables et préférables dans l'existence*, en les confrontant avec les valeurs socialement reconnues..., en analysant par exemple les révoltes contre l'autorité, les attitudes rebelles. Enfin, en prenant pour *objet de réflexion la place du désir dans la vie*, mais aussi en redoublant cette réflexion à propos de *l'enseignement et de l'éducation*, il s'agira d'initier à, de suggérer, de susciter une *conversion existentielle*.

Alors seulement la liberté apparaîtra vraiment comme une expérience existentielle. Je me « sens » (de façon vécue et en conscience) ou je « ne me sens pas » libre, et ce, tout à fait

empiriquement, dans mon existence quotidienne *comme réflexivement* dans tous les aspects de mon existence. *C'est moi qui me dis, me sens libre ou non, et affirme ma liberté ou ma privation de liberté*. Et alors même je découvre que c'est moi qui *me fais libre* ou *m'affirme privé de cette liberté*. Je découvre cette liberté et *constitue librement ma liberté*. Toutefois, il est nécessaire de préciser la position de la liberté par rapport à celle, première, de la conscience, c'est-à-dire au *cogito*, c'est-à-dire le : « j'ai conscience de », et « j'existe en tant que j'ai conscience de quelque chose et de moi-même », en tant que *je-suis-conscient-et-conscient-d'être-conscient-et-d'être-conscient-de-moi-même*, c'est-à-dire du fait que : *je suis réflexivité, je suis une conscience réflexive*. Or cette conscience de moi-même est la conscience du mouvement (intentionnalité) vers les réalités (autrui, les autres, moi, œuvres, objets, paysages) et plus précisément la *conscience de mouvements chargés d'émotion*, d'affectivité, d'affect(s), avec une certaine *conscience de cet (ces) affect(s), c'est-à-dire des désirs*. La *conscience désire*, c'est-à-dire *j'ai-conscience-de-désirer-réaliser-mes-désirs*.

Mon cogito peut se décliner par exemple de la manière suivante : *J'existe³*, c'est-à-dire *Je-suis-ce-que-je-vis*, c'est-à-dire *Je-vis-mes-désirs-ou-ce-que-Je-désire-(ou-aurais-désiré)-qu'il-ne-m'arrive-pas* (ce qui m'arrive de non désiré) ; mais aussi, *Je-désire-partager-mon-(mes)-désir(s)*, quand il ne s'agit pas, tout simplement, de *désirer-autrui* (désir amoureux, désir d'amitié, désir d'action commune, d'œuvre commune, ou encore simplement du désir de partager amicalement une joie par la conversation) ; ou, au moins, *désiré-Je-que-mes-désirs-soient-reconnus-et-respectés*. On voit alors naître la nécessité de convertir la relation que j'entretiens avec autrui. Il y a à enseigner une *conversion à la réciprocité* et *suggérer/initier à une « conversion réciproque »*. Il y a à reconnaître autrui comme conscience désirante (comme moi) libre elle aussi (comme

3 « Je » désigne ici chaque sujet existentiel, chaque sujet étant capable de réflexion.

moi). Cependant, le cogito peut encore être développé : je puis me « penser » en tant que... *Je-suis-souffrant, Je-subis, Je-refuse, Je-me-mets-en-colère, Je-revendique, Je-nie-ou-dénie, Je-me-rends-malade, J'éprouve-du-ressentiment, de-la-rancune, de-la-haine, Je-me-bats, Je-ruse, Je-provoque, Je-défie...* ; ou encore en tant que : *je-suis-j'envie, je-jalouse...* *Je-me-découvre-en-crise*, c'est-à-dire *Je-me-mets-en-crise*. Bientôt alors apparaît (ou va apparaître), à travers le désir d'arrachement à l'adversité, la liberté au sein de la conscience désirante temporelle, c'est-à-dire au sein du mouvement du désir vers l'avenir qui s'avère être un mouvement libérateur et sans cesse créateur. Or ce mouvement temporel créateur vise et réalise (ou manque) la joie, sa joie. Cette création est la liberté ; cette création joyeuse est la libre joie.

Il y a donc aussi à « se convertir à la liberté », à passer d'une liberté de premier niveau, réelle mais aliénée, à une libre liberté : liberté réfléchie et transmutée par la conversion philosophique. On voit alors que l'on peut passer d'une première liberté, enchaînée à nos affects et à notre imagination, à une liberté lucide, construite, constituée, fondée, épanouie ; on passe alors de l'alternance aléatoire des joies et des peines à la libre joie qui peut envisager de se déployer pleinement, et donc dans le sentiment, l'affect positif réfléchi de plénitude ou bonheur, qui n'ignore cependant pas le travail toujours à faire sur le négatif.

Cette conversion à la liberté renvoie à une réflexion fondatrice, à une description phénoménologique du désir : le désir-conscience est sujet, c'est-à-dire mouvement existentiel, dynamisme ; il est actif, il est action, le désir-conscience est l'action et les actions par lesquelles j'existe à moi-même, et ce sentiment d'exister qui me construit est créateur : il est liberté créatrice⁴. Sans ce sentiment de liberté de l'existence désirante, celle-ci se recroqueville, dépérit, se détruit...

Toute cette recherche, et tout ce projet d'enseigner et d'éduquer, et d'être enseigné et d'être éduqué, se heurte souvent à une résistance brute, empirique, butée parfois, ou faussement acceptée (par défi lancé à soi-même ; ou encore par l'attitude du « bon élève »), et qui se revendique de la liberté même : « Pourquoi aurais-je à changer, me changer, changer ma vie, à me transformer, à entreprendre une mise en question, puis une conversion philosophiques ? Pourquoi me changer plutôt que changer l'ordre du monde et/ou le (bon) vouloir d'autrui ? Qui me dit que le philosophe ou l'enseignant ne cherche pas à me dominer, me manipuler, à m'embarquer contre mon gré dans un processus d'assimilation sectaire et dogmatique ? » ou bien : « J'ai bien fait ce qui m'est demandé ! Est-ce bien ainsi ? » Cette résistance, à la fois libre et aliénée, à l'enseignement et à l'éducation peut être enfin l'occasion d'enclencher une véritable « crise » salutaire, ce « travail de la liberté » qui n'est autre que la philosophie même

Autorité et authenticité

On le voit, il s'agit d'enseigner et d'éduquer « sans faire la leçon », en respectant avant tout cette fierté d'abord « suffisante » de chaque conscience – fût-elle celle d'un enfant – qui demande à être reconnue comme *légitime exigence d'avoir à décider par soi-même* (comme moi-même) de ce qu'« Elle » (qui est un « Je ») va choisir, de ce à quoi « Elle » va choisir d'adhérer, voire de ce qu'« Elle » va créer, inventer, imiter ou ressaisir ; il y a en même temps à « La » reconnaître comme *conscience libre* et comme conscience *ayant à se cultiver, s'instruire, s'éduquer*, et *ayant à le faire avec d'autres consciences « avancées »* : enseignants et éducateurs, et toute personne – si « Je » l'en juge digne – susceptible d'aider à se

4 Formulation faisant pléonasme, mais fort utile selon nous à la compréhension de soi, et pédagogiquement utile.

cultiver authentiquement, reconnue telle, en dernier ressort par l'enseigné (« Je »), sinon celui-ci « décroche ».

C'est ici qu'apparaît la nécessité d'évoquer la véritable autorité, l'autorité authentiquement légitime. Non plus ou pas seulement une autorité extérieure, sociale, ou déléguée, ou juridique, mais *une autorité fondée et susceptible d'être reconnue parce que fondée et capable d'expliquer, d'expliciter, de communiquer sa propre fondation à l'enseigné*. Et cette autorité n'est autre que le fait d'être « auteur de soi-même, de sa pensée, de sa réflexion, de son existence » en s'étant fondé soi-même. *La légitime autorité de l'enseignant ou de l'éducateur n'est autre que sa propre authenticité dans son travail sur soi et l'engagement dans une pédagogie de la réciprocité* qu'il reste à décrire et déployer.

Ci-contre : Michèle Joffrion, *A tue-tête*.
Manière noire. Détail.

Page 159 : Maurice Barbot, Soledad Simon et Robert Misrahi (de dos) au colloque de Cerisy.
Photographie de Guy Braun.

