

par Nicolas Go

« Avant de chercher la solution, dit-elle, ne faut-il pas savoir comment on la cherchera ? Étudiez le mécanisme de votre pensée, discutez votre connaissance et critiquez votre critique : quand vous serez assurés de la valeur de l'instrument, vous verrez à vous en servir. » Hélas ! Ce moment ne viendra jamais. Je ne vois qu'un seul moyen de savoir jusqu'où l'on peut aller : c'est de se mettre en route et de marcher.

Bergson

Prendre la fuite est bien souvent l'option la plus raisonnable, pour une personne de bon sens, lorsque s'engage une discussion sur des questions d'éducation. C'est que l'on ne se déprend pas aisément de cette étrange manie de croire que pour faire, penser, comprendre, agir, il conviendrait *auparavant* de l'apprendre ; et la chose paraît si évidente, que toute tentative pour la mettre en doute provoque sur le champ de grands éclats de rire, ou, plus discrètement, une mine d'incompréhension compatissante. Ainsi par exemple, pour ne citer que les opinions les plus répandues, il faut apprendre à écrire avant d'oser rédiger, à déchiffrer avant de prétendre lire, à calculer avant d'espérer, peut-être un jour, mathématiser. Cette première croyance générale s'accompagne fatalement d'une seconde, affirmant que pour apprendre, il faut se faire enseigner, c'est-à-dire se faire *expliquer*. Pourtant Cicéron, déjà, nous mettait en garde : « L'autorité de ceux qui enseignent nuit souvent à ceux qui veulent apprendre. »¹ Et j'ajouterai que cela ne provient pas tant de ce qu'ils enseignent mal, que de leur prétention même à enseigner quelque chose.

Renversons l'édifice des croyances. Car dans le fond, la manière est simple : il suffit à peu près de faire le contraire de ce que l'on croit généralement, en commençant par les deux opinions que je viens d'évoquer :

- Non pas apprendre à lire et à écrire pour ensuite espérer être capable d'écrire par soi-même, mais suivant l'ancien précepte d'Aristote d'après lequel c'est en jouant de la cithare que l'on devient cithariste, apprendre à écrire en écrivant, à lire en lisant, et ainsi de suite. Car, pour parodier Horace dans l'une de ses *Épîtres*, différer l'heure de la création, « c'est faire comme ce paysan/ Qui attend, pour passer le fleuve, que l'eau ait fini de couler »².

- Non pas expliquer, mais autoriser, ou mieux encore, créer les conditions éducatives de l'autorisation, au

1 Cicéron, *De la nature des dieux*, I, 5. Cette formule est rendue célèbre par la citation qu'en fait Montaigne dans ses *Essais* (Montaigne, *Les Essais*. Paris : Arléa, 2002, p. 119).

2 Le texte d'Horace est : « commence et ose être sage : /Différer l'heure de bien vivre c'est faire comme ce paysan/ Qui attend, pour passer le fleuve, que l'eau ait fini de couler » (Horace, *Épître*, I, 2, 40, également cité par Montaigne, *ibid.*, p. 125).

double sens pronominal de « se permettre » et de « se rendre *auteur* ». Pourquoi ? « Car l'esprit, répondrait Plutarque, n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. A la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive et l'entraîne avidement en direction de la vérité. »³ A quoi il ajouterait : *il faut inventer en même temps que l'on apprend*. Cela peut se faire très tôt, et même dès la naissance. Non pas qu'il faille à cet âge inculquer quelque autre sorte de doctrine, mais se garder, autant que possible, d'en inculquer aucune. On sait la curiosité intense et précoce des nourrissons, puis des petits enfants : toujours disposés à accueillir, à agir – tâtonner, manipuler, expérimenter – et, dès qu'ils le peuvent, à interroger. Il ne tient qu'à nous d'abonder en leur sens et, accordant nos gestes à leurs forces, de les inciter à créer en allant de leur propre pas. Montaigne reconnaît là une besogne aussi ardue que nécessaire, précisant à l'intention de l'éducateur : « ... il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusqu'à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion, nous gâtons tout. »⁴ Là où l'on conçoit d'ordinaire adaptation, acception, obéissance, il convient de penser capacité de faire, puissance d'agir, exploration, essais, invention. La visée est moins de s'adapter à un donné que d'explorer des possibles par l'action, moins de satisfaire à des conventions généralement admises, que de se glisser dans le flux des processus continus, celui des transformations permanentes, de participer à ce que Bergson a nommé dans un autre contexte « la création continue d'imprévisible nouveauté ».

Le problème de la création

Le problème de la création souffre, dans notre tradition intellectuelle, d'un ensemble de conceptions historiquement constituées et cristallisées en forme d'évidences si fortes que, dès lors qu'on s'avise d'en dire quelque chose, on se trouve fatalement pris dans une gangue de présupposés. Toute tentative critique est ainsi condamnée à invariablement reprendre le même travail de déconstruction préalable, et à souffrir du même soupçon. Il en est ainsi d'un certain nombre de sujets qui requièrent tout un rituel d'introduction, retardant d'autant le moment opportun, objet de toutes nos attentions. Un peu à la manière propre à certaines cultures de ces tractations interminables entre les familles, qui infligent aux amoureux, impatients de pouvoir un jour enfin vivre ensemble pour s'aimer, l'incertitude de l'arbitraire des intérêts économiques et sociaux conflictuels. De même que celle de création, la question de l'éducation est un de ces sujets lourdement lestés par des opinions communes, qui sont ce à partir de quoi on raisonne, mais que l'on n'interroge pas. Il faudrait ainsi dans le même temps vaincre les préjugés portant sur la création, et triompher de ceux qui s'attachent à l'éducation, ce qui outrepasserait largement mes forces.

Le problème de la création en éducation,⁵ c'est en premier lieu celui de *la créativité de l'éducateur*. On désigne généralement par créativité la capacité d'engendrer quelque chose de nouveau. Ceci ne saurait valoir, de manière exclusive, universellement ni radicalement, au sens où ce qui a été créé n'aurait encore jamais existé nulle part. Le « nouveau » ne se présente pas nécessairement comme l'absolument inédit, mais plus communément comme ce qui résiste à la pente des déterminismes, des contraintes de la situation où précisément la créativité se manifeste. En ce

3 Plutarque, *Comment écouter*. Paris : Payot & Rivages poche, 1995, p. 67.

4 Montaigne, *op. cit.*, p. 119.

5 Le contexte empirique de ma réflexion se situe dans le champ scolaire. Mais il me semble qu'un certain nombre de mes propositions peuvent être appliquées à un domaine plus large.

sens, la notion de nouveauté pourrait laisser place à celle d'*inattendu*. La créativité serait moins la capacité à produire quelque chose de nouveau, que celle de provoquer de l'inattendu, et ce dans un contexte toujours particulier. C'est en effet une notion à vocation empirique. Elle désigne cette logique intermédiaire entre deux systèmes de contraintes, définis par les sociologues comme déterministes : les dispositions acquises, incorporées, et la situation objective du contexte d'action. Entre d'un côté les *dispositions* à croire, à sentir, à vouloir, à agir, à penser, à juger, issues de nos expériences socialisatrices passées, et de l'autre les contraintes objectives des *contextes* qui les actualisent en situation de manières diversifiées, s'ouvre en quelque sorte une alternative : soit se laisser porter par les déterminismes tels qu'ils se présentent, se laisser agir tout en agissant, soit faire acte de créativité en résistant à la pente des contraintes, en en réorganisant les forces et contre-forces selon une logique inattendue, en dégagant « de nouvelles possibilités de vie »⁶, pour reprendre une expression de Gilles Deleuze. Il n'est pas ici question de « créativité pure », non plus que de libre-arbitre absolu. L'activité créative est toujours inscrite. C'est précisément le rapport spécifique qu'elle entretient à cette inscription dans un ensemble de contraintes – dont je n'ai évoqué que deux aspects sociologiques – qui la caractérise.

La créativité de l'éducateur, aux prises avec des forces contraignantes à la fois internes (dispositionnelles) et externes (contextuelles), engendre de l'inattendu, cherchant constamment à corriger les effets inadéquats (éventuellement pathogènes), de ce qui s'impose à lui et le pousse à penser, vouloir, agir d'une manière conventionnelle. Elle ne se manifeste que très rarement dans une œuvre de génie, et bien plus communément dans une aptitude ordinaire à sans cesse rechercher non pas l'originalité à tout prix, où la nouveauté serait une valeur en soi, mais l'*adéquation* de son action à l'enjeu de l'éducation tel qu'il se la représente. Cette représentation, cette conception de l'éducation, fait ainsi elle-même partie du processus de créativité. Quelle sorte de créativité se recommanderait d'une conception conformiste de l'éducation, pour laquelle, à l'évidence, la seule effectuation par consentement et dispositions héritées dans un contexte conventionnel suffit ? Quoi d'autre qu'une illusion de créativité procéderait d'un défaut de pensée critique, de travail empirique et intellectuel incessant, d'une simple posture agrémentée de *flatus vocis*, désignant du nom d'innovation une activité qui ne parvient qu'à confirmer le donné, et à faire ce que tout le monde fait et attend ? La créativité de l'éducateur est nécessairement critique, au risque de la mascarade.

Elle pose donc le problème de *la pensée de l'éducation*. La créativité, suspendue hors de tout contexte théorique, ou au moins assidument réflexif, n'est qu'une potentialité sans puissance d'agir, une possibilité sans mise à l'épreuve, une énergie s'épuisant dans les indéfinis du quotidien. Que visera-t-elle à produire, à transformer, vers quel processus déploiera-t-elle son effort d'adéquation ? Créer en rapport à une certaine pensée de l'éducation implique en outre des *tâtonnements empiriques* permanents. Le réel se présente toujours comme ce qui résiste, la réalité phénoménale se manifeste comme un ensemble complexe de contraintes dans la durée. La créativité consiste par conséquent à résister à ce qui résiste, elle est un processus de résistance avec exposant. Elle ne résiste pas au sens commun du terme, comme par exemple la digue du port résiste aux assauts de la tempête, en définitive indemne des forces de la mer, et autant que possible inaltérée. Elle résiste au sens où elle transforme ce qui tend à se maintenir à l'identique, elle infléchit ce qui détermine des effets attendus. Elle implique, à l'inverse de la digue du port, des phénomènes d'altération.

6 Gilles Deleuze, *Critique et clinique*. Paris : Les Editions de Minuit, 1993, p. 15.

L'éducateur négocie continûment avec des forces qui structurent les processus sociaux au sein desquels il agit, mais sans aucune possibilité, jamais, de les contrôler tout à fait. La créativité n'est pas le contrôle, elle est même tout à son opposé. C'est le pouvoir de dominer qui contrôle, qui soumet le réel à ses décrets, qui interrompt les processus divergents pour les rabattre sur ses normes. La créativité, à l'inverse, cherche des lignes de fuite, des facteurs d'incertitude, des brèches par où orienter les actions, elle s'inquiète sans cesse de ce qui arrête au nom d'un modèle prédéfini, d'un mot d'ordre, d'une convention déclarée intangible. Sa norme n'est pas l'ordre, ni le désordre, mais le déséquilibre fécond, à la recherche toujours renouvelée de l'adéquation aux principes qui orientent l'action, et aux conditions pratiques de cette action. La créativité se spécifie, s'amplifie ou se réduit, selon la puissance des principes auxquels elle se rapporte, et la qualité des conditions empiriques par lesquelles elle se manifeste. Si l'on peut parler de la créativité en général, il convient d'en définir les principes et les conditions, par lesquels elle se particularise. Sans doute peut-on dire que les éducateurs sont plus ou moins créatifs, si l'on veut bien préciser qu'ils le sont différemment les uns des autres. La pluralité des modèles éducatifs commande la diversité des formes de la créativité. Je disais que le problème de la création en éducation, c'est en premier lieu celui de *la créativité de l'éducateur*. Je peux maintenant postuler que la plus grande créativité, pour un éducateur, est celle qui le conduit à garantir et augmenter la créativité des éduqués et, à l'Ecole, celle des élèves. La question est donc : quelles sont les conditions éducatives susceptibles de favoriser *la créativité de ceux qui y participent* ?

Si, comme je viens de le suggérer, l'éducateur exerce sa créativité par une posture de disponibilité à ce qui se manifeste, par laquelle il recherche sans cesse l'adéquation de son action aux conceptions qui l'orientent, c'est qu'il doit sans cesse s'affronter à ce qui résiste, aux contradictions du milieu. Entendons par *milieu*, non seulement l'environnement physique, mais aussi le contexte institutionnel de l'activité (politique, historique, administratif, organisationnel), et l'ensemble complexe des relations humaines, sociales, symboliques, qui se maintiennent et se renouvellent constamment dans la durée. A l'école par exemple, la créativité des élèves ne saurait être tout bonnement décrétée, encore moins imposée comme une obligation. Elle procède de l'activité du milieu ou, pour le dire de manière plus anthropologique, du fonctionnement des institutions. Ce qui signifie que, pour une grande part, la créativité de l'éducateur consiste à patiemment élaborer le milieu par lequel les élèves acquièrent progressivement une capacité créatrice. La création de l'éducateur, son œuvre, ce ne sont pas ses élèves, ce ne sont pas non plus ses leçons, c'est le milieu éducatif par lequel les élèves apprennent à créer eux-mêmes, négociant avec les multiples contraintes qui pèsent sur leur existence. Dans un ouvrage récent,⁷ le sociologue Bernard Lahire revient sur une question aujourd'hui fort débattue, celle de « la fabrique sociale des individus », en insistant sur le rôle majeur des institutions et de toutes les formes de vie collective qui, précise-t-il, ne cessent de forger des dispositions, conduisant les membres d'une société, via ces processus de socialisation, « vers des destins qu'ils ont rarement eu l'opportunité de véritablement choisir ». Sa proposition, à la suite de ses aînés, est de contribuer à faire prendre conscience de leur rôle, pour « les investir ou chercher à les détruire en vue de changer les types d'hommes (Max Weber) qu'elles engendrent et promeuvent ». Changer les institutions, c'est changer les hommes qui passeront par elles, ajoute-t-il, pour conclure de manière très vigoureuse : « ... ce n'est qu'en réformant les institutions que l'on révolutionnera les individus qui feront la société de demain », rejoignant par là l'idéal qui a porté les pédagogues de l'Education nouvelle.

7 Bernard Lahire, *Dans les plis singuliers du social*. Paris : La Découverte, 2013. Les citations qui suivent proviennent des pages 154-155.

On aurait tort de voir dans le déterminisme un fatalisme, et de croire que la nécessité par laquelle les dispositions incorporées exercent leurs contraintes est elle-même intangible. Les « destins » dont parle métaphoriquement Lahire ne dessinent des destinées que pour autant que l'on manque des moyens de les contrarier. Faut-il le préciser, il y a autant de difficultés à concevoir une absolue liberté⁸ (y compris à créer), que d'absurdité à affirmer un déterminisme radical (interdisant toute possibilité de créer). La créativité s'affronte aux résistances, cherche à libérer des lignes de fuite, à inventer des manières selon lesquelles la vie est plus désirable.

L'éducation n'est pas quelque chose que l'on donne et que l'on reçoit. Il y a bien sûr une asymétrie entre l'éducateur et l'éduqué, mais c'est toujours une affaire de processus en partage, un processus relationnel complexe qui implique diversement tous les acteurs, et qui leur échappe largement. Bien souvent, les éducateurs cherchent à simplifier les contextes dans lesquels ils agissent, à rationaliser le milieu pour le rendre prévisible, contrôlable et ordonné. Mais une telle simplification revient toujours à une complication institutionnelle. Les institutions, pour préserver leur légitimité et maintenir leur autorité, s'affrontent sans cesse aux processus mouvants et incertains des situations pratiques. Les contraintes qu'elles imposent sous la nécessité du bon ordre froissent ou meurtrissent les sensibilités les moins adaptées, qui ou bien se révoltent, ou bien consentent passivement. Dans les deux cas, on constate une inhibition de l'imagination créatrice, paralysée par l'agressivité ou annihilée par l'inertie. Développer la créativité de chacun dans un sens favorable à tous, constitue la première visée de l'éducation. Cela suppose de *transformer radicalement les institutions et l'organisation du travail*, afin que s'élabore en commun *une puissance d'agir créative*, facteur d'émancipation. Il convient, comme je viens de le suggérer, que les professeurs développent leur propre créativité pour être en mesure de produire le milieu fécond par lequel les acteurs pourront à leur tour développer la leur, constamment accompagnés dans ce processus.

Une créativité joyeuse

Ce serait ne rien saisir à la création que d'omettre l'expérience la plus essentielle qui l'accompagne, et qui produit la force inépuisable de toujours résister à ce qui résiste, de dégager les voies de l'inattendu : la joie. Dans une conférence de mai 1911, faite à l'Université de Birmingham à propos de la conscience, Henri Bergson⁹ la caractérise par sa faculté de se libérer des entraves et de tirer de soi plus qu'il n'y avait, de se hausser au-dessus de soi-même. Il reconnaît dans le processus de la vie humaine cet agrandissement de la personnalité, cet effort constant « qui tire beaucoup de peu, quelque chose de rien, et ajoute sans cesse à ce qu'il y avait de richesse dans le monde ». Il évoque cette confrontation active de la conscience avec la matière qui, par la résistance qu'elle oppose, éprouve notre force et l'intensifie, nous renseigne bien mieux que toutes les spéculations philosophiques sur notre destinée : « ... la nature a pris la peine de nous renseigner là-dessus elle-même. Elle nous avertit par un signe précis que notre destination est atteinte. Ce signe est la joie. » Bergson s'empresse d'ajouter que toute joie est corrélée à la création : « ... partout où

8 Bien que la question importe, n'entrons pas ici dans une discussion sur la liberté. Contentons-nous d'en circonscrire le champ à la simple notion de puissance d'agir.

9 Il s'agit de « La conscience et la vie », texte repris et développé dans Henri Bergson, *L'énergie spirituelle. Essais et conférences*. Lausanne : Skira, 1946. Les citations sont tirées des pages 30-33.

il y a la joie, il y a la création : plus riche est la création, plus profonde est la joie ». Joie et création sont en quelque sorte consubstantielles, pour des raisons qu'il appartient probablement désormais à la neurobiologie d'analyser,¹⁰ mais qu'une étude fine de l'expérience suffit à attester.

C'est ce que ne cesse de faire Bergson, qui publie dix ans plus tard¹¹ un texte pensant à nouveaux frais, entre autres choses, les rapports entre l'intuition et la création. Refusant de donner une définition « simple et géométrique » de l'intuition, il explique néanmoins son rapport essentiel au changement, à la perception de ce qu'il nomme une continuité ininterrompue (ou création continue) d'imprévisible nouveauté, sa vision de la réalité, imprégnée d'esprit, comme création. Cette propriété essentielle à nouveau discutée dans son essai *Le possible et le réel*¹², il la reconnaît aussi bien dans l'univers tout entier que dans l'expérience de chaque instant, dans l'expérience la plus commune : j'ai beau me représenter à l'avance le détail de ce qui va m'arriver, précise-t-il, combien ma représentation est pauvre en comparaison de l'événement qui se produit, la réalisation apportant avec elle « un imprévisible qui change tout ». La réalité s'invente sous nos yeux, la mouvante originalité des choses nous rend plus joyeux en ce qu'elle nous permet d'expérimenter au quotidien certaines des satisfactions que l'art procure aux privilégiés.

C'est précisément ce que notre conception académique de l'éducation s'efforce d'éviter à tout prix : le surgissement de l'inattendu, l'imprévisible qui change tout, en faveur d'une organisation programmatique et contrôlée du travail au prétexte, jamais examiné, que les apprentissages nécessiteraient une progression rationalisée de l'étude. Si j'insiste sur la pensée de Bergson, c'est moins par argument d'autorité que dans l'intention de reformuler, pour mon propre compte, le problème qu'il a posé. Si l'idée de créativité appliquée à l'univers ou à la nature est aujourd'hui plus malaisée à défendre, le problème du rapport à l'incertitude et à l'inattendu mérite toute notre attention. L'imprévisible qui structure notre existence, et que la logique de l'ordre rationnel s'efforce d'éradiquer, se le représentant diversement comme *défait* de connaissance, de maîtrise, de responsabilité, cet imprévisible constitue en réalité un remarquable recel de potentialités et de création. De création et de joie. Nonobstant ce que l'on imagine généralement, la joie n'est pas l'antonyme du travail, mais bien plutôt sa condition. Il y a des émotions qui sont génératrices de pensée, affirme Bergson dans son dernier ouvrage, offrant par là une source de réflexion aux neurobiologistes contemporains :

Création signifie, avant tout, émotion. [...] C'est elle qui pousse l'intelligence en avant, malgré les obstacles. C'est elle surtout qui vivifie, ou plutôt qui vitalise les éléments intellectuels avec lesquels elle fera corps, ramasse à tout moment ce qui pourra s'organiser avec eux, et obtient finalement de l'énoncé du problème qu'il s'épanouisse en solution. Que sera-ce dans la littérature et dans l'art ! L'œuvre géniale est le plus souvent sortie d'une émotion unique en son genre, qu'on eût crue inexprimable, et qui a voulu s'exprimer. Mais n'en est-il pas ainsi de toute œuvre, si imparfaite soit-elle, où entre une part de création ?¹³

10 On sait, en particulier, tout ce qu'Antonio Damasio doit à sa lecture de Spinoza, auquel il rend hommage dans son fameux ouvrage *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob, 2003.

11 Je fais référence au texte de 1922 intitulé « Introduction, de la position des problèmes », repris dans son recueil *La pensée et le mouvant*. Paris : PUF, 1938/1996.

12 L'essai, écrit en 1930 pour une revue suédoise, est également repris dans ce même recueil.

13 Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris : PUF, 1932/1992, pp. 42-43.

Génératrices de pensée et d'action. Il prolonge jusque dans la morale sa réflexion à propos des corrélations entre joie et création, et fait « une large part à l'émotion dans la genèse de la morale » sans pour autant en faire, qu'on ne s'y méprenne, une morale de sentiment. C'est qu'aucune spéculation, jamais, ne créera une obligation, ou rien qui y ressemble et qu'il y a loin de *l'adhésion de l'intelligence* à une *conversion de la volonté*.

La vérité est que ni la doctrine, à l'état de pure représentation intellectuelle, ne fera adopter et surtout pratiquer la morale, ni la morale, envisagée par l'intelligence comme système de règles de conduite, ne rendra intellectuellement préférable la doctrine.¹⁴

Un large pan de notre tradition philosophique, depuis la grande critique de Kant, s'accorde généralement sur une définition de la morale comme l'ensemble des devoirs que nous nous imposons à nous-mêmes, de manière désintéressée (sans espoir de récompense ni crainte de sanction), par pur respect pour la loi pratique, c'est-à-dire par devoir et non par inclination, « sans égard à aucun des objets de la faculté de désirer », comme le dit Kant dans la première section de ses *Fondements de la métaphysique des mœurs*. C'est la raison qui exerce sa puissance, son influence, sur la volonté bonne ; une volonté non pas comme moyen, mais bonne en soi-même. L'action morale n'est pas chez Kant une question de création, encore moins d'émotion ou de joie, mais d'autonomie de la volonté (cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa propre loi). Dans ses *Réflexions sur l'éducation*¹⁵, il rejette toute éducation morale fondée sur la seule discipline et les punitions, et conçoit la formation du caractère de l'enfant par un apprentissage à penser.

La question que Bergson lui adresse implicitement est celle de savoir comment cette autonomie s'éduque, et plus généralement comment passer de la compréhension intellectuelle des impératifs de la morale à une conversion de la volonté dans l'action pratique. Si aucune spéculation ne crée l'obligation, la seule discipline de la volonté ne saurait suffire. Il lui faut l'expérience de la joie et de l'émotion, source d'élan pour la volonté : « ... si l'atmosphère d'émotion est là, si je l'ai respirée, si l'émotion me pénètre, j'agirai selon elle, soulevé par elle. » Il inverse en quelque sorte la conception traditionnelle selon laquelle pour être heureux, il faut auparavant devenir moral et sage,¹⁶ en faisant précisément reposer la possibilité de l'éducation morale sur les ressources de la joie.

De l'art de commencer

Création, émotion, joie, intuition, sont autant de notions susceptibles de contribuer à renouveler entièrement les conceptions courantes en éducation et, en particulier, à propos de l'Ecole. Bergson construit une critique acerbe de nos méthodes d'enseignement, propres à produire un *homo loquax* plutôt que *sapiens* ou *faber*¹⁷. Qu'il s'agisse de l'oubli de l'éducation de la main, dont il pense qu'elle accroîtra singulièrement ce qu'il y a d'inventivité dans le

14 *Ibid.*, p. 46.

15 Kant, *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin, 2000.

16 « Comment peut-on rendre les hommes heureux, si on ne les rend ni moraux, ni sages ? », Kant, *ibid.* p. 113.

17 Bergson, *La pensée et le mouvant*, *op. cit.*, pp. 92-95.

monde, ou de l'enseignement des lettres ou des sciences, qu'il accuse d'être trop verbal, le philosophe recommande de ne pas oublier ceci : « ... l'enfant est chercheur et inventeur, toujours à l'affut de la nouveauté. » Gardons-nous de l'étouffer, ajoute-t-il, « sous une accumulation de branches et de feuille sèches, produit des végétations anciennes ». Plutôt que de le convier aux résultats de science toute faite, mieux vaut l'initier aux méthodes de leur production, en les faisant tout de suite pratiquer, observer, expérimenter, *réinventer*. Et ces sciences, comme la littérature, la philosophie, les arts, la morale, sont le produit de l'activité créatrice des hommes. La formule bien connue, selon laquelle c'est en forgeant qu'on devient forgeron, est comme je l'ai suggéré, déjà énoncée par Aristote dans son *Éthique à Nicomaque* (1103 a), qui indique que « ce qu'il faut avoir appris pour le faire s'apprend en le faisant ». Se faire à son tour créateur, *poïetès*, est le seul moyen de comprendre le sens de l'expérience créative (poétique, musicale, mathématique, scientifique, morale, etc.). « Car la vraie méthode directe, confirme Jankélévitch, consiste dans cette récréation qui est imitation de la vie, dans ce refaire qui est faire. »¹⁸

En ce sens, il n'y a pas de différence essentielle entre l'apprentissage de la morale et l'apprentissage, par exemple, des sciences. Sans préjudice des spécificités didactiques propres à chaque genre de savoir, on peut soutenir que l'apprentissage de ceci ou de cela pose un même problème, celui précisément de *l'apprentissage*. La vieille aporie platonicienne – peut-on chercher ou désirer ce qu'on ne connaît d'aucune manière, ou ce qu'on connaît déjà – trouve une solution toute simple : comprendre présuppose un minimum de savoir, *on peut devenir ce que l'on est*, dit une autre formule. Comment ? Jankélévitch explique, à propos des vertus, que « c'est qu'en réalité on l'était sans l'être. L'homme était et n'était pas juste, sincère ou fidèle. Il sera donc *intensément* ce qu'il était *un peu* »¹⁹. Il y a toujours une préexistence germinale de la connaissance à la connaissance, de la vertu à la vertu. Il existe une sorte de cercle positif (un phénomène de rétroaction positive, dira-t-on aujourd'hui), qui fait qu'on s'instruit soi-même dans l'action. Il suffit donc de commencer, comme on se jette à l'eau pour apprendre à nager.

La vertu enfante l'acte qui à son tour consolide et enracine la vertu, poursuit Jankélévitch. L'apprentissage moral semble vérifier une loi d'enchère ou d'avalanche qui gouverne plus ou moins toute causalité circulaire. [...] L'onde induite par la mutualité ne cesse d'augmenter le crescendo et d'accélérer l'accelerando. Le mouvement perpétuel où l'effet et la cause s'exaltent à l'envi est aussi une création perpétuelle. [...] C'est ainsi que l'homme se fait lui-même, peut devenir créateur de lui-même.²⁰

Et dans l'art de commencer, il n'y a rien à apprendre. Il suffit de vouloir. Mais comment vouloir ? Par un simple acte tautologique, consistant à vouloir vouloir. Un simple acte, et un acte de simplicité. Un simple *velle velle*. Mais alors pourquoi une chose aussi simple n'a-t-elle que si difficilement lieu, singulièrement dans les lieux consacrés à cela, les institutions éducatives ? Peut-être, précisément, parce qu'elles manquent de simplicité. Et de joie.

Ma proposition, que je ne peux pas déployer ici, mais qui se rapporte à de multiples expérimentations pratiques et recherches empiriques, est la suivante : transformer le milieu, et la nature des relations dans le milieu. Non pas « changer le rapport au savoir », comme l'on dit souvent (sans jamais y parvenir tout à fait), mais très

18 V. Jankélévitch, *Traité des vertus II. Les vertus et l'amour*. Paris : Flammarion, 1986, tome 1, p. 56.

19 *Ibid.* p. 53.

20 *Ibid.* p. 54-55.

radicalement *transformer les rapports de production des savoirs*. Ce qui implique de corriger cette autre formule commune, de « rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages » (ce que l'on fait si difficilement et sans trop de succès), en celle-ci, également foncièrement différente malgré la simple nuance d'expression, *rendre les élèves auteurs de/dans leurs apprentissages*²¹. Autant dire créateurs. Et par suite, joyeux. Et ainsi capables de « se jeter à l'eau » de multiples façons et en de maintes occasions. Ce changement de perspective, pour ne pas dire de paradigme, se situe sur un arrière-plan que l'on pourrait qualifier d'*éthique*, sollicitant toute une éthologie nouvelle (entendons par là, de façon très étymologique, une science pratique des manières d'être). La référence morale, souvent invoquée, perd ici de sa pertinence – à moins qu'on ne l'entende au sens de Jankélévitch pour qui, comme on sait, toute vertu confine à l'amour. Il ne s'agit plus alors de *ce que l'on doit*, en vertu de *ce que l'on est* en droit, c'est-à-dire jamais réalisé et vers quoi on ne cesse de tendre ; il ne s'agit plus d'un certain processus de réalisation d'une fin, établie selon certaines valeurs, que l'on s'efforce de rejoindre et à partir de quoi on est jugé (ou l'on se juge soi-même). Non, il est plutôt question de *ce que l'on peut*, selon notre puissance, selon les actions et les passions *dont on est capable*. Nos manières d'être varient et se singularisent selon la puissance que l'on a, et qui fait que l'on veut ceci, ou que l'on veut cela. La question n'est plus « que doit-on faire ? », mais « de quoi est-on capable ? ». Qu'est-ce qui fait que l'on veut ceci ? Que l'on fait cela ? Deleuze, dans ses travaux sur Spinoza et sur Nietzsche, a très bien montré que l'enjeu de l'éthique n'est pas de juger quelqu'un en fonction de valeurs de référence, ce qui est le caractère de la morale, mais plutôt de rapporter les discours, les actions, les passions, au mode d'existence que cela implique et dans lequel ils sont enveloppés. « Comment faut-il être pour dire ou pour faire (action) ou supporter (passion) cela ? », s'interrogera-t-on.

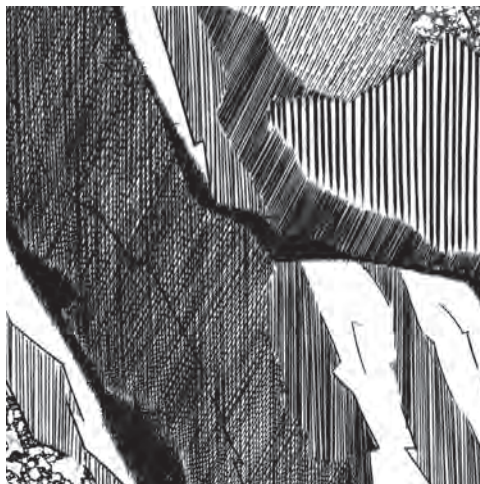
Si l'on pose une essence de l'homme, à partir de quoi on le juge, on ne peut alors que mesurer la distance qui le sépare de cette essence qu'il se doit de réaliser, et produire les injonctions nécessaires auxquelles il conviendrait de se soumettre. On ne peut dès lors que produire des passions tristes. Ainsi, si l'homme est cet être raisonnable dont parle la tradition, on ne peut que regretter les comportements déraisonnables, et lutter contre (et par conséquent, lutter contre soi selon une morale et des valeurs incorporées). L'homme raisonnable ne doit pas se comporter de manière déraisonnable. Et l'enfant, culturellement défini comme intrinsèquement déraisonnable, doit être sans cesse corrigé, discipliné, ce que l'on nomme l'éducation. Toute notre tradition éducative repose sur un paradigme de la discipline et du redressement, de l'ordre, qui commande, comme condition *sine qua non*, l'ensemble des conceptions et de l'action. Et ce ne sont pas seulement les conceptions, qui procèdent d'un paradigme rigoriste, mais les institutions elles-mêmes, dont l'ai suggéré combien elles *faisaient* l'homme. Mais si, à l'écart de toute idée d'essence, on définit les hommes d'après la puissance qu'ils ont, d'après ce qu'ils peuvent, ce dont ils sont capables, et qui détermine les conditions de leur volonté, alors s'ouvre un grand horizon d'expérimentation. On ne cherche plus à conformer, à juger, mais bien plutôt à expérimenter, à explorer, prenant en considération tous les événements comme indices de puissance, comme participant de cette « création continue d'imprévisible nouveauté » dont parle Bergson. On considère chacun comme singularité, car on ne peut pas tous la même chose, et l'incertitude comme propriété de l'action. De quoi es-tu capable ? La seule réponse est : expérimentons pour voir.

21 Pour plus de précisions, cf. LRC-ICEM, *Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet – une approche complexe des apprentissages*. Nantes : Institut coopératif de l'Ecole Moderne, 2013, ainsi que ma contribution au colloque de Cerisy-la-Salle autour de Robert Misrahi en 2012, sous la direction de Véronique Verdier. *Robert Misrahi : pour une éthique de la joie*. Nantes : Cécilé Defaut, 2013, pp. 377-404.

Le milieu éducatif n'est pas celui de la mise en conformité (programmes, progressions, contrôles, etc.), mais celui de l'exploration des capacités, de l'élaboration des possibilités créatives. L'effort des apprentissages (car il y a toujours effort pour sortir de soi plus qu'il ne s'y trouve) n'appelle pas un travail pénible et laborieux, mais un travail créatif et joyeux. La tâche de l'éducation prépare de loin – et dans le fond de très près aussi s'il est vrai qu'on ne cesse jamais de s'éduquer – la tâche démocratique, comme l'a bien montré John Dewey. La démocratie est toute expérience et inventivité, toujours à recréer, elle est un mode de vie. Voici ce qu'il dit à ce propos dans un texte intitulé « La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend »²² :

Nous avons eu l'habitude de considérer la démocratie comme une sorte de mécanisme qui fonctionne tant et aussi longtemps que les citoyens s'acquittent assez fidèlement de leurs devoirs politiques. [...] Pareille tâche ne peut s'accomplir sans effort *d'invention* et sans activité *créatrice*. [...] La gravité de la crise actuelle est attribuable en très grande partie au fait que, durant une longue période, nous avons agi comme si notre démocratie se perpétuait automatiquement, comme si nos ancêtres avaient mis au point une machine qui solutionnait le problème du mouvement perpétuel en politique.

Démocratie créatrice, éducation créatrice, deux tâches qui confirment rétrospectivement l'intuition de Kant, lequel annonçait dans ses *Propos sur l'éducation* « qu'il est deux découvertes que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer »²³. Les plus difficiles, peut-être, mais aussi, assurément, les plus prometteuses.



²² John Dewey, « Creative Democracy – The task Before Us », in *The Philosopher of the Common Man : Essays in Honor of John Dewey to celebrate his Eightieth Birthday*. New York : The Putnam Publishing Group, 1940. Texte traduit par Sylvie Chaput, dans la revue *Horizons philosophiques*, printemps 1995, vol. 5, n°2, pp. 41-48.

²³ Kant, *op. cit.*, p. 106.