

Laval théologique et philosophique



Thomas DE KONINCK, *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec, Les Presses de l'Université Laval (coll. « Kairos », série « Essais »), 2010, XII-230 p.

Nestor Turcotte

Volume 67, Number 2, June 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1007018ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1007018ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté de philosophie, Université Laval

Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval

ISSN

0023-9054 (print)

1703-8804 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Turcotte, N. (2011). Review of [Thomas DE KONINCK, *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec, Les Presses de l'Université Laval (coll. « Kairos », série « Essais »), 2010, XII-230 p.] *Laval théologique et philosophique*, 67(2), 385–387. <https://doi.org/10.7202/1007018ar>

Thomas DE KONINCK, **Philosophie de l'éducation pour l'avenir**. Québec, Les Presses de l'Université Laval (coll. « Kairos », série « Essais »), 2010, XII-230 p.

L'éducation est, depuis toujours, au centre des débats humains. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Ce livre — ou ce cours — se découpe en treize leçons rédigées en un style direct et entend tirer profit des savoirs nouveaux, des immenses richesses héritées de la tradition, afin de dégager des éléments de solution aux problèmes posés aux éducateurs contemporains.

La première leçon s'organise autour de deux thèmes principaux : le premier porte sur le rôle de la philosophie, à savoir éveiller les endormis de la cité, et le second, sur l'urgence de la philosophie de l'éducation face à la crise actuelle.

L'A. présente, par la suite, l'enjeu de l'éducation qui n'est autre que le bonheur lui-même. L'éducation doit donner un sens à la vie de chacun, permettre à tous de s'élever vers une vie proprement humaine. D'où le rôle de l'affectivité dans le monde de l'éducation. L'affectivité est, à vrai dire, ce qui donne de la couleur à l'aventure humaine, suscite les différentes expériences, engendre la joie et l'amour.

Les jeunes sont habituellement amateurs de musique, affirme l'A. Rien d'étonnant à ce que les Anciens, Platon et Aristote en tête, aient accordé la toute première place à la musique dans la formation des jeunes et cela pour un triple motif : l'éducation des passions, ses vertus thérapeutiques, et la forme, le sens, qu'elle donne au loisir. Aujourd'hui, on réaffirme avec vigueur l'importance de la musique dès l'éducation première. C'est le retour à un passé oublié.

Anciens et modernes, affirme le philosophe, ont d'emblée accordé la première importance à l'éducation des enfants. Ils insistent tous sur le rôle de l'habitude et de l'exercice comme moyen d'éducation. Trois choses sont essentielles à l'éducation morale des jeunes : la nature, la raison et l'habitude. Sans l'apprentissage, la nature est aveugle. L'apprentissage sans la nature est imparfait. La pratique sans les deux ne donne rien. L'analogie retenue est celle de l'agriculteur : il faut un bon sol (la nature humaine), un bon cultivateur (l'éducateur) et la bonne semence (les conseils, l'exemple et l'instruction transmise par le verbe oral) pour construire un être humain équilibré. La nature la plus riche est gaspillée si on la néglige. C'est pourquoi l'art de l'éducation est indispensable.

L'A. s'attarde ensuite à parler de la sagesse du corps. Le corps vivant n'est pas extérieur à l'être. Il est l'être. Il faut donc l'entraîner, l'éduquer. Toute intelligence pratique repose sur des aptitudes physiques. Malheureusement, la technologie favorise une paresse et un endormissement des facultés du corps qui ont des conséquences graves, puisque tout passe par l'attention, l'esprit alerte, l'œil exercé et observateur, le développement des habiletés manuelles.

Une saine philosophie de l'éducation attache de l'importance aux arts et aux lettres. C'est une nécessité. La beauté sauvera le monde. Et le réel s'articule autour de cette trinité : vérité, bonté, beauté. Le jeune doit voir, toucher les grandes œuvres (peinture, sculpture) et prendre contact avec les grands textes de l'histoire. Le jeune veut qu'on l'élève. Et en l'élevant, on l'arrache à l'ignorance, aux préjugés, aux noirceurs qui encerclent le monde.

Enseignant émérite lui-même, l'A. aborde, au chapitre 7, l'immense défi de l'enseignement. Le défi par excellence est de maintenir la connaissance vivante, l'empêcher de devenir inerte. Or, l'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Enseigner, c'est donner, offrir. L'enseignant offre l'indication qui permet à l'élève de s'élever plus haut,

de prendre des routes neuves, de saisir l'occasion d'emprunter des voies inédites. La joie naît de l'acceptation de la route suggérée et non imposée par l'enseignant.

Le diagnostic que pose Thomas De Koninck sur la crise de la connaissance en Occident est fort pertinent. Le monde de l'éducation est en désarroi. Depuis des décennies, les réformes successives en éducation se multiplient mais donnent peu de résultats. Le philosophe pointe du doigt la spécialisation à outrance, cause première de la crise actuelle. La faille centrale se trouvant dans le fait de prendre l'abstrait pour le concret. Il accuse le manque de culture qui se traduit toujours par un manque de jugement. Il reprend à son compte les mots de V. Havel qui affirme qu'on y a substitué ce qui apparaît comme l'illusion la plus dangereuse qui ait jamais existé : la fiction d'une objectivité détachée de l'humanité concrète. Il importe donc de susciter et de cultiver le discernement des élèves dans toutes les matières quant aux limites des savoirs, aux contraintes qu'imposent les méthodologies, aux questions qui se posent toujours. La double ignorance fait toujours des progrès. Elle est et demeurera toujours, et avec raison, le pire ennemi.

Pour corriger la crise de la connaissance actuelle, le philosophe De Koninck propose un meilleur enseignement des sciences. Il dénonce, dans un premier temps, la réduction simpliste du matérialisme du XIX^e siècle et suggère de se mettre à l'écoute des grands scientifiques de l'époque contemporaine qui, comme Einstein, s'extasiaient devant l'harmonie des lois de la nature dévoilant une intelligence si supérieure que toutes les pensées humaines ne peuvent la révéler. Il convient de célébrer l'ignorance où l'homme est parvenu grâce aux neurosciences, à l'astrophysique, mais grâce aussi à la psychologie des profondeurs.

L'éducation passe par une solide formation éthique qui n'admet pas d'avance de solution toute faite. La multiplication des lois caractérisant nos sociétés est le résultat obligé d'un déficit éthique. Plus la chose publique est corrompue, disaient les Anciens, plus il y a surabondance de lois. Devant l'infinie variété des actions particulières et de leurs circonstances, l'éducateur a le devoir de transmettre les valeurs morales fondamentales. Cependant, une seule valeur peut rassembler tous les humains, en vue de créer une éthique commune : la dignité de la personne humaine. La transmission de cette notion de base ne doit pas être aléatoire dans la pratique de tous les éducateurs et éducatrices. L'être humain est une fin et ne doit jamais être réductible à un moyen.

L'A. note par la suite un écart important entre l'ordre économique et l'ordre éthique. La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 pose la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et leurs droits égaux et inaliénables. En d'autres mots, l'être humain est au-dessus de tout prix. La mondialisation des marchés est en train d'éclipser ce grand principe. De nouvelles inégalités naissent, de nouvelles marginalisations apparaissent ; de nouvelles situations d'extrême pauvreté surgissent. L'éthique montre que ces situations d'injustice si flagrante, source de grands profits pour quelques-uns, privent des millions d'êtres humains de l'essentiel : boire, manger et dormir. Comment changer l'ordre des choses présentes ? Il faudra un long travail intérieur, dans chaque communauté, en vue de former des citoyens responsables.

Le cours se termine par un appel à la responsabilité de tous les éducateurs. Il invite chacun à retrouver la demeure de l'homme qui est le champ de l'éthique. Cette discipline, selon le mot d'Heidegger, est le séjour de l'homme. Le premier lieu où il habite et qu'il lui est impossible de quitter. Il faut sans cesse en tenir compte.

La conclusion de ce cours surgit tout naturellement. Il convient en permanence, selon le mot de Saint-Exupéry, de tenir réveillé en l'homme ce qui est grand et donc de le convertir à sa propre grandeur. Le ministère de l'Éducation du Québec devrait se faire un devoir d'encourager les enseignants à se mettre à l'écoute de cette philosophie profondément humaniste. Cela pourrait nous

éviter une énième réforme scolaire qui, le temps d'une décennie d'essai, conduit toujours le monde scolaire dans un cul-de-sac.

Nestor TURCOTTE
Matane

E. Jane DOERING, **Simone Weil and the Specter of Self-perpetuating Force**. Notre Dame, Ind., The University of Notre Dame Press, 2010, XII-269 p.

Weilienne de longue date, c'est de son propre aveu (p. XI) par la lecture de *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale* que Elizabeth Jane Doering est entrée dans l'œuvre de Simone Weil, militante et penseur politique, philosophe et mystique française (1909-1943). Docteur de la Northwestern University, Illinois, l'auteur enseigne à Notre Dame et participe aussi régulièrement, en Europe, aux colloques annuels de la Société pour l'étude de la pensée de Simone Weil, qu'à ceux de l'American Weil Society en Amérique du Nord. S'efforçant d'embrasser et d'approfondir dans son entier tout ce que son auteur a pu écrire sur ce thème de *la force*, qui dans la perspective weilienne englobe celui de *la violence*, E. Jane Doering ne s'est pas contentée d'utiliser les traductions anglaises existantes, elle est toujours allée aux originaux³, traduisant elle-même, lorsque cela n'avait pas été fait, les citations qu'elle en a extraites et présentant en appendice, à la fin de son livre, un précieux relevé des nombreux articles — surtout de ceux de l'avant-guerre — ayant fait ou non l'objet d'une traduction anglaise (p. 240-242), avec leurs titres dans chacune des deux langues. Ce qui contribue, au-delà même du thème qu'il développe, et à un point sans aucun doute inégalé à ce jour, à rendre cet ouvrage utile à *tout* lecteur anglophone de Simone Weil. Si même, ne pouvant *a priori* le faire, il ne rend pas compte de la pensée tout entière de Simone Weil, il n'aurait de toute évidence pu être écrit sans la connaissance approfondie et sans l'empathie dont tout au long de son livre E. Jane Doering ne cesse de fournir à chaque page un surcroît de preuve.

Le scrupuleux souci de se tenir au plus près du texte weilien, point sur lequel il serait bien difficile de la prendre en défaut, n'en a pas moins son ombre. Si justement soucieuse que se soit effectivement montrée l'auteur de situer la pensée de Simone Weil « against the backdrop of the violent events of her times » (p. X), on aurait souhaité qu'elle prît davantage le risque de l'articuler plus vigoureusement aux événements — eux aussi violents et dramatiques, voire tragiques — de sa propre vie à elle, Simone Weil. *Le risque* — c'est bien le mot en effet — n'est pas mince. Tout cet ouvrage est tendu en effet vers la pensée dernière, toute mystique et tout engagée, de Simone Weil — à propos de *la force* comme de tout autre point — comme l'auteur en fait à juste titre l'aveu dès la première page de sa préface (p. IX), à telle enseigne qu'on peut estimer que le mieux venu de ses chapitres est à cet égard le septième, « Justice and the Supernatural » (p. 183-209), auquel il faut

3. Les textes qu'elle cite sont aujourd'hui (2011) pour la plupart accessibles dans les trois volumes du tome II des *Œuvres complètes* en cours de parution chez Gallimard à Paris : *Écrits historiques et politiques*, dans les quatre du tome VI des *Cahiers*, et dans les deux du tome IV : *Écrits de Marseille* (1940-1942). Là où c'était possible, l'auteur renvoie à Florence de LUSSY, dir., *Œuvres*, Paris, Gallimard (coll. « Quarto »), 1999, 1277 p., sous le sigle OSW. Tout au plus reprochera-t-on à l'auteur de n'avoir cité — et encore, assez maigrement — les *Cahiers* de New York et de Londres (*Œuvres complètes*, t. VI, vol. 4, paru en novembre 2006) que dans le dernier chapitre de son livre, en restant jusque-là à l'édition défectueuse de *La connaissance surnaturelle* (Gallimard, 1950). Les deux volumes du tome IV : *Écrits de Marseille* (1940-1942) parus, le premier, en mai 2008 et le second en novembre 2009 n'ont pas été utilisés, contraignant le lecteur curieux à consulter en ordre dispersé des sources malaisément accessibles. Plus surprenant, le tome I des *Œuvres complètes*, paru en 1988, a été négligé pour les références à *Science et perception dans Descartes* (p. 124 et 254). Une demi-journée de travail n'aurait-elle pas suffi pour cette utile mise à jour ?